جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي وعلاقته بقلق الاختبار ودافعية الإنجاز لدى طلبة برنامج دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة

إعداد

د/ علي محمد زكري

أستاذ مشارك – قسم علم النفس

كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام : ١٣ أغسطس ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٣٠ سبتمبر ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على اتجاه طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري نحو مقرر القياس النفسي، والكشف عن العلاقات الارتباطية ما بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة وكل من قلق الاختبار ودافعية الانجاز، بالإضافة الى حصر أكثر المتغيرات (قلق الاختبار – ودافعية الانجاز) بأبعادها المختلفة اسهاماً في التنبؤ بالاتجاه نحو مقرر القياس النفسي. وتكوّنت عينة البحث من (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلبة برنامج دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة، منهم (١٠٠) طالب، و(١٠٠) طالبة. وتم تطبيق مقاييس: الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي، وقلق الاختبار، ودافعية الانجاز (اعداد الباحث) على أفراد عينة البحث، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومن خلال التحليل الاحصائي للبيانات تم حساب اختبار "ت" لعينة واحدة، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، وأظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي لدى أفراد عينة البحث نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للمقياس، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب غير دال احصائياً بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للمقياس وقلق الاختبار، ووجود ارتباط موجب دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للمقياس ودافعية الإنجاز، وانه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مقرر القياس النفسي من خلال الدرجة الكلية لدافعية الانجاز، وتم مناقشة وتفسير النتائج التي توصل اليها البحث الحالي وتقديم عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي – قلق الاختبار – دافعية الإنجاز.

Attitude towards Psychometrics subject and its relationship to Test-Anxiety and Achievement Motivation among students of Family Counseling Diploma Program at Majmaah University

Dr. Ali M. Zakri
alizakari@hotmail.com
Department of Psychology
Faculty of Education, Jazan University

Abstract

The current research aimed to identify the attitude of family counseling diploma students towards the psychometrics subject. Likewise, to find out the correlative relationships between the attitude towards psychometrics subject (and its various dimensions), and both test anxiety and achievement motivation. In addition, determining the contributions of test anxiety, and achievement motivation (and their various dimensions) to predict the attitude towards psychometrics subject. The research sample comprised (200) students of family counseling diploma program at Majmaah University, (100) male and (100) female students. In order to achieve the objectives of the research, three psychometric scales were applied (i.e.; the attitude towards the psychometrics subject, test anxiety, and achievement motivation "created by the researcher"). The descriptive correlative method was used. The statistical analysis of research data included the one-sample t-test; correlation coefficient; and multiple regression analysis. Results showed that there was positive attitude towards psychometrics subject (and its various dimensions), and the total degree of the scale among the research sample. Moreover, results indicated that there was negative correlation (statistically non-significant) between attitude towards psychometrics subject (its various dimensions and the total degree of the scale), and test anxiety. A positive correlation between the total degree of attitude towards psychometrics subject (and its various dimensions); statistically significant at (0.01) level, and achievement motivation was found. In addition, it is possible to predict attitude towards psychometrics subject by the total degree of achievement motivation. Results of the current research were discussed and interpreted, and a number of recommendations were suggested.

Keywords: Attitude Towards Psychometrics Subject-Test Anxiety-Achievement Motivation.

المقدمة:

يعد مجال القياس النفسي من المجالات الحيوية الأساسية التي لا غنى عنها للدراسين والباحثين في العلوم السلوكية، والمسؤولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالأفراد في مختلف الميادين التطبيقية النفسية والاجتماعية والشخصية، وغيرها من الميادين التي تتمركز حول الإنسان مصدر الثروة الرئيس للأمم الواعية. لذلك حظي مجال القياس النفسي باهتمام بحثي تطويري متزايد من جانب علماء النفس والتربية في الآونة الأخيرة(بركات، ٢٠١٨).

إن القياس النفسي للمتعلم يرتكز على قياس سمات وخصائص المتعلم التي ترتبط بالقضايا التربوية، مثل: التحصيل الدراسي والاستعداد والقدرات العقلية والسمات الشخصية التي ترتبط بالبيئة والقضايا التربوية مثل الاتجاهات والدافعية للإنجاز والقلق والميول والقيم التربوية(الشيخ وعبدالعزيز، ٢٠١٦).

ويهدف مقرر القياس النفسي ببرنامج دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة إلى تزويد المتعلم بالمفاهيم والتطبيقات الأساسية التي ترتبط بالقياس النفسي، من خلال التعرف على المفاهيم الأساسية للقياس النفسي، ومجالات القياس النفسي في المؤسسات الاجتماعية.

وتلعب الاتجاهات دورا مهما في عملية التعلم، فالطالب الذي حباه الله قدرات عقلية عالية، ولازمه النجاح في أي مجال من مجالات الحياة، قد تواجهه بعض الصعوبات التعليمية، وذلك بسبب اتجاهاته السلبية نحو الدراسة، أو المادة الدراسية، ومما يجدر ذكره أن الاتجاهات من الموضوعات التي تهم المعلمين، وأولياء الأمور وكل من له صلة بالتعليم، فعن طريق الاتجاهات يمكن وضع الأفراد الناجحين في الحياة في المكان المناسب، وتصميم البرامج والمناهج الجادة التي تراعي الاتجاهات، وتعمل على التعزيز الإيجابي منها، وتلافي السلبي، وتعد عملية تكوين الاتجاهات الإيجابية من أهم الأهداف التي تسعي المؤسسات التعليمية إلى إكسابها للطلاب(المالكي، ٢٠٠٢).

فالطالب عندما يتعامل مع موقف ما تنشأ لديه انفعالات معينة إزاء هذا الموقف، بما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية، أو سلبية نحو هذا الموقف، وللاتجاهات أهمية كبرى في حياة الطلاب فهي التي تحدد أنماط سلوكهم، وتساعدهم على اتخاذ مواقف معينة إزاء أي موضوع او قضية أو مشكلة سواء بالقبول أو الرفض أو المحايدة(خليفة، ٢٠٠٢).

إن مشاعر الطلاب واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية الأخرى وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم، ومعلميهم، وأنفسهم تؤثر في قدرتهم على إنجاز المهام التعليمية، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها(نشواتي، ٢٠٠٣).

ويعد قلق الاختبار من إحدى المشاكل التي يواجهها الطلبة، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما أعلن المدرس عن اختبار أو امتحان. فهو يشكل عاملا يؤدي إلى تعطيل قدرة الطالب على التركيز والتذكر، ترافقه في العادة تأثيرات في الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والفسيولوجية(اليامي، ٢٠١٨).

إن قلق الاختبار هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف والهم العظيم عند مواجهة الاختبارات(فايد، ٢٠٠٥). أي أن الأشخاص الذين يكون قلقهم لمواقف الاختبارات عاليا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة (Joseph, 2004).

ويعتبر قلق الاختبار وهو شكل من أشكال المخاوف عاملا هاما من العوامل المعيقة للتحصيل لدى الكثير من الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية، وهذا يعني أن قلق الاختبار حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية(اليامي، ٢٠١٨).

ويؤكد ذلك دراسة ماكرلي (Mcllroy،2000) عن أثر قلق الاختبار على الفرد وأشارت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذان يعتبران من العوامل الهامة في أداء الاختبار بنجاح.

يعد موضوع دافعية الانجاز من الموضوعات الأساسية في مجال التحصيل الدراسي في إطار علم النفس التربوي، فدافعية الانجاز لدى الفرد من مكونات الشخصية التي لها دور واضح في سلوك الفرد من خلال ارتباطها بمجموعة من المتغيرات المهمة، كما تودي دافعية الانجاز دورا مهما في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، مثل قلق الاختبار والذكاء (الطواب، ١٩٩٠).

إن لدافعية الانجاز أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي، فقد تكون لدى الطالب قدرة عقلية مناسبة، وظروف بيئية وأسرية جيدة، ومع ذلك يفتقد الطالب إلي دافعية الانجاز، فالتفوق الدراسي لا يتوقف فقط على الإمكانات العقلية، بل هو نتاج العديد من العوامل الدافعية والانفعالية(Chapman, 1988).

إن دافعية الانجاز لها التأثير الأساسي في اتجاه الطلاب نحو الدراسة وتوجيه عمليات الإدراك. أن دافعية الانجاز تنمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز والقدرة على تحمل المسئولية وتحديد الهدف والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف واستكشاف البيئة وتعديل المسار(الشيخ وعبدالعزيز، ٢٠١٦).

وتناولت بعض الدراسات والبحوث الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي مثل دراسة كل من: (Kushner, Carcy, Dedrick & Wallace, 1995 ؛ Belcher, 1998 ؛ الخزاعلة، ٢٠٠٧ ؛ إبراهيم والمحزري، ٢٠١١ ؛ الخزاعلة، ٢٠١١ ؛ Yildirim, Arastaman & Dasci, 2016 ؛ زمزمي، ٢٠١٧)، ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي وعلاقته بقلق الاختبار ودافعية الإنجاز، ظهرت الحاجة إلى القيام بالبحث الحالي سعياً نحو اكتشاف العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات، وكذلك التعرف على أكثر المتغيرات (قلق الاختبار – دافعية الانجاز) اسهاماً في التنبؤ بالاتجاه نحو مقرر القياس النفسي.

مشكلة البحث:

تلعب المقررات الدراسية دوراً كبيراً في تعديل اتجاهات الطلبة نحو مواضيع المقررات في أثناء فترة الإعداد، وعلى الرغم من وجود مقرر القياس النفسي في جميع برامج كليات التربية، فقد لوحظ أن الأبحاث التي أجريت في مجال دراسة الاتجاهات نحو القياس النفسي بجامعة المجمعة تكاد تكون معدومة في برامج الدبلومات، الأمر الذي قد يترتب عليه عدم معرفة مستوى اتجاهات الأخصائي النفسي في المستقبل نحو القياس وصعوبة التدخل المبكر لتعديل الاتجاهات وتغييرها بشكل إيجابي. ومن خلال تدريس الباحث لمقرر القياس النفسي لاحظ تكرار شكوى الطلبة من صعوبة دراسة المقرر، وانخفاض المستوى التحصيلي لبعض الدارسين، كل ذلك مدعاة للوقوف على مستوى الاتجاهات نحو القياس النفسي والحكم على مستوى التغييرات الإيجابية نحو القياس النفسي لدى الطلبة في برامج الدبلومات بجامعة المجمعة نتيجة تدريس مقرر القياس النفسي.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

١– ما اتجاه طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري نحو مقرر القياس النفسي بجامعة المجمعة؟

٢– هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة وقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة؟

٣– هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة؟

٤– هل يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مقرر القياس النفسي من خلال قلق الاختبار ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١– التعرف على اتجاه طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري نحو مقرر القياس النفسي بجامعة المجمعة.

٢– الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة وكل من قلق الاختبار ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة.

٣– التعرف على أكثر المتغيرات (قلق الاختبار – دافعية الانجاز) اسهاماً في التنبؤ بالاتجاه نحو مقرر القياس النفسي لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- **تناول البحث أحد الأبعاد النفسية المؤثرة في تحصيل مقرر القياس النفسي بوصفه أحد المقررات المتطلبة لإتمام برنامج دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة.**
- **تناول متغيرات نفسية لدى شريحة هامة في المجتمع تتمثل في شريحة طلبة جامعة المجمعة والذين يعدون رافداً هاماً من روافد التنمية تعقد عليهم الآمال والطموحات في بناء المجتمع.**
- **المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية للطلبة، وتعد مخرجاتها هدفاً لتطوير المجتمع؛ لذا وجب الاهتمام بالطلبة الجامعيين، والتفكير في حل المشكلات التي تواجههم، مما سيعود بالنفع على المجتمع.**
- **عدم وجود دراسات وبحوث سابقة –في حدود علم الباحث– تناولت متغيرات البحث الثلاثة معاً.**

الأهمية التطبيقية:

- **سعى البحث الى جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية على وجه الخصوص، والمهتمين بعلم القياس على وجه العموم الى دور كل من: قلق الاختبار، ودافعية الانجاز في الاتجاه نحو القياس النفسي المصاحب لدراسة مقرر القياس النفسي.**
- **تناول الاتجاه نحو القياس النفسي وعلاقته بمتغيرات قلق الاختبار، ودافعية الانجاز، وهي متغيرات في علم النفس يجب أن تحظى بالاهتمام لما لها من أهمية في تحسين مستوى أداء الطلبة وزيادة فاعليتهم وشعورهم بالرضا بما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي.**
- **تقديم أدوات سيكومترية للباحثين، منها: مقياس الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس دافعية الانجاز.**
- **ما يقدمه البحث الحالي من نتائج وتوصيات يمكن أن يسهم في اجراء بحوث مستقبلية مقترحة.**

محددات البحث:

تتمثل محددات البحث فيما يلي:

- موضوعية: الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي وعلاقته بقلق الاختبار ودافعية الإنجاز لدى طلبة برنامج دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة.
- بشرية: طلبة جامعة المجمعة.
- مكانية: اقتصر تطبيق البحث على جامعة المجمعة.
- زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١).

مصطلحات البحث:

الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي:

- ويقصد به مجموعة الأفكار والمشاعر والادراكات والمعتقدات حول القياس النفسي وأهمية القياس النفسي والتي يمكن أن تتمثل في منفعة للمتعلمين، وكذلك تقبل الجوانب الرقمية والاحصائية في القياس، وتأثير رأي الزملاء نحو دراسة القياس النفسي(إبراهيم والمحرزي، ٢٠٠٨).
- ويقصد به اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة عن طريق الإجابة على مقياس الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي المستخدم في البحث الحالي.

قلق الاختبار:

ويقصد به سمة تزداد وتظهر مع اقتراب الاختبار، وتتمثل في الانزعاج والانفعالية، حيث الانزعاج هو اهتمام معرفي للخوف من الفشل، أما الانفعالية فهي ردود أفعال للجهاز العصبي(Lotz & Sparfeldt, 2017).

- ويقصد به اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة عن طريق الإجابة على مقياس قلق الاختبار المستخدم في البحث الحالي.

دافعية الإنجاز:

- ويقصد به حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضاً الميل الى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحققها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة(الشيح وعبدالعزيز، ٢٠١٦).

- ويقصد به اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة عن طريق الإجابة على مقياس دافعية الانجاز المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري:

أولاً: القياس النفسي:

مفهوم القياس النفسي:

القياس بمفهومه الواسع يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة معينة. ومن أمثلة القياس ارتفاع سائل، أو حرارة شخص. وعليه يبدو أن القياس هو الإشارة إلى الجوانب الكمية التي تصف خصائص أو سمات شخص أو مادة أو أي ظاهرة في المجال المحدد (الشيخ، ٢٠١٦).

وللتعرف على حقيقة مفهوم القياس وتحليل طبيعته تحليلاً علمياً لا بد من فهمه من جوانب مختلفة (Thorndike & Hagen , 1986 ؛ أبو لبدة، ٢٠٠٨ ؛ Holland & Rubin, 2009) وهي:

- يعطي ثورندايك (Thorndike) رأيه الفلسفي في القياس وذلك في قوله المأثور كل ما يوجد، يوجد بمقدار، وكل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه.
- يستخدم القياس كثيرا من الأدوات والآلات والاختبارات اللفظية والعملية الجماعية والفردية كما في الاختبارات البدنية والنفسية والاجتماعية.
- يجرى القياس بصورة مباشرة عن طريق استعمال الأجهزة أو بصورة غير مباشرة باستعمال الاختبارات والمقاييس أو استعمال الوسائل غير اختبارية.
- القياس عملية تكميم أي تحويل النوع أو السمة أو الخصائص إلى قيمة عددية أو رقمية نسبة إلى معايير محددة.
- مصطلح التكميم يعني تحويل النوع إلى رقم فبدل أن نقول هذا الجسم طويل أو قصير كوصف نوعي، نصفه وصفا كميا فنقول أن طول الجسم (١٧٥) أو (١٧٠) أو (١٨٠).
- إن القياس يتحقق بتوافر شرطين أساسيين اولهما وصف الشيء وصفا كميا، وثانيهما أن ينتسب هذا المقدار لمعيار محدد.

وهناك عدة تعريفات للقياس النفسي منها:

- **يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة معينة مثل التحصيل الدراسي للطالب، أو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز، مناظرة لفئة من الخصائص أو الأحداث، طبقا القواعد محددة تحديدا جيدا (علام، ٢٠٠٢).**
- **أنه عملية وصف المعلومات (وصفاً كمياً) أي استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات بطريقة سهلة وموضوعية يمكن فهمها ومن ثم تفسيرها(إسماعيل، ٢٠٠٤).**
- **أنه عملية تكميم) التعبير بلغة كمية أو حسابية عن صفات أو عوامل أو ظواهر لموضوعات نوعية أو معنوية أو سلوكية تتطلب إصدار حكم تقويم عنها(مجيد، ٢٠١٤).**
- **أنه العملية التي يمكن بواسطتها تعيين قيم عددية لصفات الأشياء وخصائصها وفق شروط معينة(الكيلاني والروسان، ٢٠١٤).**
- **أنه التقدير الكمي باستخدام لغة العدد في التعبير عن الظواهر والسمات المقاسة(مخائيل، ٢٠١٥).**
- **هو عملية ترجمة أو تحويل ما في الأشياء أو الظواهر المقاسة إلى كميات رقمية باستخدام أدوات خاصة(بركات ٢٠١٨).**

١– خصائص القياس النفسي:

يتمتع القياس النفسي مقارنة بالقياس الفيزيقي بعدة خصائص كما أوردها كل من (ميهرنز ولهمن، ٢٠٠٣: العزاوي، ٢٠١٣: الخطيب، ٢٠١٣: ملحم، ٢٠١٧):

- **التكميم (Quantization): بمعنى أنه باستخدام القياس يمكن تحويل الأشياء والظواهر المقاسة إلى كميات رقمية محددة، ويعد التكميم شرطا ضروريا للقياس وإلا لما سمي بقياس.**
- **ثبات وحدات القياس (Stability): إن وحدات القياس النفسي تتمتع بنوع من الثبات النسبي.**
- **غير مباشر (Indirect): القياس النفسي يتعامل مع ظواهر في الأصل هي غير مباشرة كالتحصيل والدافعية والإنجاز والذكاء والاستعداد والإبداع والاستيعاب والفهم**

والمعرفة وغيرها، لا يمكن قياس هذه المفاهيم مباشرة وإنما نستدل عليها من خلال قياس أداء المفحوصين على الاختبارات والمقاييس المصممة لقياسها.

- ظاهرة الصفر (Zero Phenomenon): يستخدم في القياس النفسي الصفر بمفهومه الاعتباطي أو الاصطلاحي (Zero Arbitrary) أو غير الحقيقي والذي لا يعبر عن عدم وجود الصفة بالمطلق كما هو الحال في القياس الفيزيقي حيث يعبر الصفر عن انتفاء الصفة بالمطلق (True Zero)
- معياري (Normative): لا يكون للدرجة التي يحصل عليها الفرد على الاختبار النفسي معنى في ذاتها، بل لا بد من مقارنتها بمعيار يكسبها معنى تفهم في إطاره، والمعيار أساس للحكم مستمد من الخاصية ذاتها، فعند قياس نسبة ذكاء طفل وتكون (١٠٠) مثلا هذا الرقم لا يعني الكثير إلا إذا تم مقارنته بمعيار محدد يمكن تفسيره على أساسه. فالدرجة في ذاتها ليست لها معنى، ولكن لكي يكون لها معنى لا بد من مقارنتها بمعيار مستمد من طبيعة الذكاء وتوزيعه وبذلك يمكن تحديد مستوى ذكاء الفرد.
- ليس غاية في حد ذاته (Not an end in itself): فهو مفيد بالقدر الذي يساعد به المدرسين والمرشدين والمديرين وغيرهم على تحسين أعمالهم وتطويرها، وبالقدر الذي يساعد به على فهم السلوك الإنساني، ويشترك بذلك مع القياس في المجالات الفيزيقية المختلفة.
- وحدة القياس (Unit of Measurement): لا توجد وحدة قياس معينة ثابتة القيمة متفق عليها تستخدم في قياس السمات المختلفة، فجميع الأطوال تقاس باستخدام السنتيمتر كوحدة للقياس الفيزيقي، وجميع الأوزان تقاس باستخدام الجرام كوحدة للقياس، ويمكن لا تستخدم جميع اختبارات الذكاء وحدة معينة ثابتة القيمة، فقد تكون الوحدة هي الشهر أو النقاط التي يحصل عليها المفحوص وفقا لقواعد معينة. وعدم الاتفاق على وحدة معينة للقياس يزيد من نسبية القياس النفسي من ناحية، ومن ناحية أخرى لا يساعد على مقارنة أداء فرد واحد على اختبارين مختلفين مقارنة دقيقة مباشرة ذكاء الطفل كما يقاس باختبار وكسلر، وذكاؤه كما يقاس باختبار كاتل للذكاء.

- **الدقة والموضوعية (Objectivity & Accuracy): يعتبر القياس النفسي أقل دقة من قياس الظواهر الطبيعية، إذ لا بد من الوصول إلى نتائج هادفة وقابلة للتعميم عند قياس الظواهر المختلفة، وهذه الخاصية نجدها متوفرة بشكل كبير في العلوم الطبيعية، بينما توجد بشكل ضعيف في مجال الدراسات الإنسانية والاجتماعية والنفسية لإرتباط الظواهر في هذا المجال بظروف زمنية ومكانية يصعب تكرارها بنفس الدرجة من الدقة.**
- **ثبات النتائج (Reliability): بمعنى أن تعطي أدوات القياس نفس النتائج تقريبا في حال تكرار تطبيقها مرة أخرى، وهذا يتعذر بشكل قاطع في القياس النفسي بينما هو موجود وبشكل دقيق في أدوات القياس الطبيعية، فمثلا أننا لو قسنا ذكاء شخص ما ثم قسنا ذكاءه مرة ثانية بعد أسبوعين لما حصلنا على نفس الدرجة بل نحصل على درجة قريبة من الدرجة الأولى.**

٢– مستويات القياس النفسي:

يشير كل من (خضر، ٢٠٠٣ ؛ الجادري، ٢٠٠٣ ؛ عودة، ٢٠٠٥ ؛ علام، ٢٠١١) أن المقاييس النفسية مستويات تختلف عن بعضها البعض من حيث نظام القياس أو أسلوبه ودقته، وتتمثل هذه المستويات للقياس في الأنواع الآتية مرتبة تصاعديا وفق بساطتها وعدم دقتها:

- **القياس الاسمي Nominal Scale يعتمد هذا القياس على استخدام الأرقام أو الرموز لغرض التفريق أو التمييز بين الأشياء أو العناصر أو الأشخاص، ويسمى هذا القياس أحيانا بالتصنيفي؛ إذ ليس للأرقام فيه معنى كمي وإنما الغرض تصفيفي فقط، وأن الأرقام التي تتضمنها المتغيرات توضع للدلالة علمي الفئمة ضمن المتغير ولا يجري التعامل معها إحصائياً ولا رياضياً، ويعد هذا القياس أدنى مستويات القياس المستخدمة في التعبير عن المتغيرات والخصائص التربوية والنفسية، وأكثر مستويات القياس بعذا عن القياس الموضوعي الذي يستخدم في العلوم الطبيعية.**
- **القياس الرتبي Ordinal Scale: يحمل هذا المستوى من القيام صفة التمييز أو التصنيف إضافة لسمة الترتيب ففيه يمكن ترتيب الأفراد أو العناصر أو الأشياء ترتيبا تصاعديا أو تنازليا وفقا لمتغير أو خاصية معينة، أي توضع الأشياء في ترتيب محدد**

وواضح بالنسبة للسمة المقاسة، والأرقام التي تعبر عن المتغير تحمل مضمون أكبر أو أصغر أو يساوي، أي أنها لا تدل على مقدار كمي الفرق بين الرتبة والرتبة الأخرى؛ لأن وحداته القياسية غير متساوية، أي أن المسافات بين الأشياء المتتابعة غير معروفة وليس بالضرورة متساوية.

- **القياس الفئوي Interval Scale: يعد هذا المستوى من القياس أرقي من المستويين القياسيين السابقين من ناحية الدقة والموضوعية فهو يحمل إضافة لصفتي الترميز والترتيب صفة تساوي المسافات الفواصل بين الدرجات أو وحدات المتغير المقاس، وينبغي الإشارة إلى ثلاث نقاط مهمة في هذا القياس، هي كالآتي:**
  - **بعض المتغيرات التي يتعامل معها هذا القياس تكون أرقامها (شبه كمية مثل الذكاء، القلق، الاتجاهات، السعادة.**
  - **الصفر في هذا المستوى القياسي صفر افتراضي، أي يدل على عدم انعدام السمة أو الصفة بشكل مطلق عكس الصفر في المستوى النسبي.**
  - **يمكن فيه تحويل الأرقام من توزيع إلى توزيع آخر كما هو الحال في الدرجات المعيارية.**
- **القياس النسبي Ratio Scale يعد القياس النسبي من أرقى مستويات القياس حيث تملك الأرقام فيه جميع خصائص مقاييس الترميز والترتيب والفاصلة، إضافة إلى النسبية التي تعني إمكانية تنسيب العناصر أو الأشياء لبعضها بالنسبة للمتغيرات المقاسة، وذلك لامتلاكه الصفر المطلق (الذي تنعدم فيه وجود الصفة المقاسة)، وبذلك فإن مستوى القياس النسبي يتيح فرصة لاستخدام كافة الطرائق الإحصائية والرياضية، وذلك لإمكانية تطبيق كل العمليات الرياضية.**

٣– وظائف القياس النفسي:

للقياس النفسي وظائف مختلفة وأدوار عديدة ذكرها كل من (الخياط، ٢٠٠٩؛ Holland &Rubin, 2009 ؛ أبو أسعد والعربر، ٢٠١٢ ؛ الخطيب، ٢٠١٣) أهمها:

- **تحديد الأهداف: تستخدم نتائج الاختبارات والمقاييس في إقرار الأهداف المطلوبة من عملية التعليم والتدريب حيث يتم ذلك عن طريق تحديد الحاجات الحقيقية للطلبة في**

مرحلة ومستوى معين من خلال ما تكشف عنه نتائج القياس المختلفة للوقوف على المستوى البدني والمهاري والمعرفي للطلبة، ومن ثم يتاح لهم إمكانية تحديد الأهداف التعليمية والتعديل عليها وفق ما تظهره عمليات القياس من نتائج قبل تنفيذ برنامج التعليم أو التدريب وأثنائه.

- الدافعية: يمكن الاستفادة من نتائج الاختبارات والمقاييس كوسائل الاستثارة دافعية الأفراد نحو الممارسة والتعليم والتدريب ومحاولة الوصول الى أعلى المستويات المعرفية.
- التحصيل: يشير القياس الى محاولة التعرف إلى مدي تحصيل الطلبة في جميع مراحل التعليم وفي جميع المواد الدراسية.
- التحسن أو التقدم: لا شك أن عملية قياس مدى التحسن أو التقدم بالنسبة لأداء الطلبة مهمة بالنسبة للمربين أو المدربين حيث في ضوء ذلك يجب عليهم الأخذ بعين الاعتبار قدرات هؤلاء الطلبة منذ البداية والمستوى الذي يصلون إليه في غضون عمليات التعلم والتدريب.
- التشخيص: يقصد بالتشخيص وصف المستوى الحالي للمتعلم فيما يخص قدراته أو مهاراته المعينة، وكذلك تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في مستوى الأداء.
- التوجيه أو الإرشاد: يقصد بالتوجيه والإرشاد تلك المجموعة من الخدمات التي يقدمها المعلم أو المرشد النفسي والتربوي أو إدارة المدرسة للطلبة بهدف مساعدتهم في: اختيار الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم، وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الشخصية التي تواجه بعض الطلبة، وبخاصة فيما يتعلق بالمشكلات المرتبطة بالنشاط والمشكلات البدنية والحركية والمهارية، والنفسية والاجتماعية.
- تقدير الدرجات ومنح الشهادات: الدرجة هي حكم يصدره المدرس على الطالب وقد يكون هذا الحكم تقديريا، أو قد يكون موضوعيا تماما عن طريق استخدام الاختبارات أو المقاييس المقننة، والاختبارات والمقاييس هي أنسب وسائل القياس تحقيقا لفكرة وضع الدرجات، وهذا يضيف مجالا أخر من مجالات التي تستخدم فيها الاختبارات والمقاييس.
- تقويم البرامج: عند وضع برنامج تعليمي أو تدريبي معين أو عند التخطيط لهذه

البرامج التعليمية أو التدريبية؛ فإن الأمر يستلزم ضرورة تحديد كيفية تقييم نواتج هذه البرامج، ومن بين أهم الوسائل الموضوعية لتقييم هذه البرامج استخدام المقاييس أو الاختبارات التي تساعد حسن التعرف على مدى تحقيق هذه البرامج لأهدافها وذلك للحد من حدوث العديد من الأخطاء.

- التدريب: يعد تنفيذ الاختبارات والمقاييس ليس بالوقت الضائع، بل على العكس من هذا فالاختبارات ما هي إلا تدريبات مقننة تعود على الفرد بالفائدة، فالاختبار الذي يقيس عنصر القوة العضلية مثلا يكسب المفحوص قدرا من هذا المكون.
- التصنيف: أصبحت البرامج ذات القوالب الموحدة التي تصب فيها قدرات جميع الطلبة غير ذات نفع حيث أتضح ذلك بعد توصل علماء علم النفس إلى قوانين الفروق الفردية التي تعتمد أساسا على اختلاف الأفراد فيما بينهم من حيث القدرات والإمكانات والاستعدادات والميول والرغبات، وهنا تبرز أهمية عملية التصنيف كضرورة لتجميع من هم متجانسون مع بعضهم البعض عند التخطيط للبرامج، ضمانا لإقبال الأفراد على ممارسة أنشطة البرامج وكضمان لتحقيق الأهداف المرجوة.
- التنبؤ: هو عملية توقع أو تكهن نتائج معينة أو ما سيحدث في المستقبل في ضوء المستوى الراهن للحالات المقاسة وللأشياء المقاسة.
- الانتقاء: هو عملية اختيار الطلبة الذين يتسمون أو يتصفون بالمهارات أو القدرات أو السمات المقاسة وتميزهم عن أقرانهم، على أساس أنهم يكون باستطاعتهم الوصول إلى مستويات معينة من المعرفة والمهارة.
- البحث العلمي: يعد البحث العلمي في مجالات المعرفة المختلفة أمرا مهما وملحا: وهو يستدعي استخدام العديد من الاختبارات والمقاييس التي منها النفسية والاجتماعية والحركية والمهارية وغيرها، وبذلك فإن القياس يقدم خدمة وظيفية وحيوية لإنجاح البحث العلمي.

٤– العوامل المؤثرة في القياس النفسي:

يذكر (كوافحة، ٢٠١٠) أن هناك عوامل مؤثرة في عملية القياس النفسي أهمها:

- الصفة أو الخاصية المراد قياسها فالصفة تقاس بطريقة مباشرة أكثر من دقة الصفة التي تقاس بطريقة غير مباشرة.

- **نوع المقياس المستخدم.**
- **أهداف المقياس: فعند القياس من أجل اختبار واحد من بين الآلاف يكون أكثر دقة من اختبار (٩٠) شخصا من بين (٩٥) شخصا مثلا.**
- **مدى تدريب وخبرة القائمين على القياس، فالدقة تعتمد على درجة تدريب وخبرة القائمين في القياس.**
- **طبيعة المقياس وعلاقته بالظاهرة المقاسة.**
- **عدم ثبات الظاهرة المقاسة.**
- **الخطأ في الملاحظة أو المحاولة الشخصية: تختلف الدقة من شخص إلى شخص آخر.**

ثانياً: الاتجاهات:

١– مفهوم الاتجاهات:

يعد مفهوم الاتجاهات من أهم المحاور الأساسية لعلم النفس الاجتماعي وأكثرها ثراء، فالأفراد يحملون بداخلهم عددا كبيرا من الاتجاهات نحو العديد من الأشياء. ولقد تعددت تعريفات الاتجاه، وذكر البورت Allport بأن الاتجاه: حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (Carnell، 2008).

إن العديد من علماء النفس قد تناول مفهوم الاتجاه من وجهات نظر متباينة، إذ ربطه بعضهم بمفهوم تقييم الاستجابة لدى الأفراد نحو موضوعات أو أشياء، والبعض الآخر ربطه بالبيئة الخارجية التي يعيش فيها الفرد، ومدى التأثير الذي تحدثه عناصرها عليه من حيث شدة الجذب أو النفور، ومنهم من ربطه بمفهوم القيم أو المعايير السائدة في المجتمع، وربطه فريق آخر بإمكانية التنبؤ، أي بما سيكون عليه سلوك الفرد في المواقف المختلفة التي يمر بها(Al Douri، 2008).

والاتجاهات من العوامل المؤثرة في نوع الخبرة التي يختارها الفرد لنفسه، لذلك يتوقع أن يكون الاتجاهات الطلبة التي يحملونها الأثر البالغ عند تسجيلهم مادة القياس النفسي مثلا. وفي الوقت نفسه تعد الاتجاهات السلبية التي يحملونها الطلبة نحو موضوع معين أحد أسباب الفشل، أو تدني التحصيل فيه، إذ أن الاعتقاد السائد لدى الكثير من التربويين بأن

اتجاهات الطلبة نحو الموضوعات الدراسية تؤثر على تقبلهم لها ومن ثم في تحصيلهم فيها(Rashid، 2015).

وهناك عدة تعريفات للاتجاه منها:

- بأنه الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها ازاء شيء معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض نتيجة مروره بخبرة معينة(شحاتة والنجار، ٢٠٠٣).
- بأنه تنظيم مكتسب ثابت نسبيا لمجموعة من المعارف والمشاعر لدى الشخص نحو موضوع معين ذو تأثير نسبي على ما يصدر من صاحب الاتجاهات من سلوكيات خارجية ظاهرة أو داخلية كامنة(ديلوبي، ٢٠٠٨).
- بأنه مفهوم فرضي يشير إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض تجاه الآراء أو الأشخاص أو الحوادث أو الأماكن أو أشياء معينة ومن الممكن تغييرها من خلال اكتساب خبرات بديلة(Donwiker، 2010).
- بأنه موقف نفسي نسبي عام للأشياء أو الأشخاص أو المجموعات أو المفاهيم، يتراوح بين المدى السلبي أو الإيجابي(Smith & Fabriger، 2010).
- بأنه نظام مكتسب ثابت نسبية المشاعر الفرد ومعلوماته واستعداداته للقيام بأعمال معينة تجاه أي موضوع، ويتمثل في القبول أو الرفض في الأحلام أو ايماءات الوجه والعينيين(أبو دوابه، ٢٠١٢).
- بأنه محصلة الأفكار والانفعالات والسلوكيات سواء أكانت ايجابية أو سلبية والتي يبديها الفرد تجاه فكرة معينة أو فرد أو شئ معين(العجمي، ٢٠١٥)..

٢– خصائص الاتجاهات:

حدد كل من (محمود وعلي ومنصور، ٢٠٠٠ ؛ المعايطة، ٢٠٠٧ ؛ جاسم، ٢٠١١) خصائص الاتجاه فيما يأتي:

- متعلمة ومكتسبة وليست وراثية، ويتم تعلمها بعدة طرق، وبالتالي يمكن تغييرها، وتطوير برنامج لتدعيم الاتجاهات المرغوبة، ويمكن بعد التعرف على الاتجاهات محاولة تعديل، وتطوير السلبية منها وتحسينها.
- تستخدم كمنبئات بظواهر نفسية لها أهميتها الخاصة؛ فمن خلال المعرفة باتجاهات

الأفراد النفسية يمكن التنبؤ بسلوكهم في المواقف المختلفة، ويمكن توقع مستويات تحصيل الطلاب في القياس النفسي في ضوء نوعية اتجاهاتهم نحوها في بعض الأحيان لارتباط الاتجاهات بالتحصيل في حدود معينة.

- تتصف بصفة الثبات النسبي؛ ولذلك يمكن تعديلها وتغييرها.
- تتعدد وتختلف حسب المتغيرات ولمثيرات التي ترتبط بها.
- دينامية أي أنها تحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي تنظم حوله، كتحديد رغبات الطلاب وتفضيلاتهم نحو المادة الدراسية، واختيارهم للتخصصات الدراسية التي يرغبون في الاستمرار في دراستها في ضوء اتجاهاتهم.
- ترتبط بمثيرات، ومواقف اجتماعية، ويشترك فيها عدد من الأفراد، والجماعات.
- لا تتكون في فراغ، ولكن تتضمن دائما العلاقة بين المتعلم، وموضوع من موضوعات التعلم.

٣– مكونات الاتجاهات:

يشير (الشيخ وعبدالعزيز، ٢٠١٦) الى وجود ثلاثة مكونات أساسية للاتجاهات وهي:

- مكون معرفي: يتمثل في كل المعتقدات والمعارف المرتبطة بالجانب المعرفي لذلك الموضوع أو الشخص أو الموقف الذي يرتبط بالاتجاه.
- مكون وجداني: وهو عبارة عن النزعة التفضيلية أو عدم التفضيلية من خلال مشاعر الفرد نحو موضوع أو شخص الاتجاه.
- مكون نزوعي سلوكي: وهي مجموعة العوامل أو السلوكيات الظاهرة التي يقوم بها الفرد اتجاه موضوع الاتجاه، نحو القيام بأفعال مؤيدة أو معارضة.

٤– وظائف الاتجاهات:

تؤدي الاتجاهات عددا من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي، بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مثمر وفعال، وتتمثل هذه الوظائف كما أشار اليها كل من (نشواتي، ٢٠٠٣ ؛ العبيدي، ٢٠٠٩ ؛ أبو يوسف، ٢٠١٤) فيما يلي:

- الوظيفة التوافقية: تتمثل في توافق الفرد مع مواقف الحياة المتنوعة والمتغيرة، حيث تعتبر الاتجاهات موجهات سلوكية تمكن الفرد من تحقيق أهدافه واشباع دوافعه في

ضوء المعايير الاجتماعية السائدة، كما تمكنه من تكوين علاقات كيفية سوية مع الأفراد والجماعات داخل المجتمع وخارجه والاتجاهات التي يكتسبها الفرد في خدمة التكيف والتوافق تكون وسيلة إما لتحقيق هدف مرغوب فيه أو إلى تجنب هدف غير مرغوب فيه.

- وظيفة تنظيمية واقتصادية: تتمثل في اتساق سلوك الشخص في شكل منظم اتجاه الموضوعات والمواقف الاجتماعية حيث يستجيب الفرد طبقا لاتجاهاته دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بتلك الموضوعات.
- وظيفة دفاعية: للأنا الدفاعية التلقائية والحيل الشعورية التي يستعين بها الفرد على حل المشكلات التي تهدده من الخارج والمتمثلة في الأساليب التي يقلل بها المرء من القلق والتوتر عن تلك المشكلات، فالكثير من الاتجاهات التي تكتسب تخدم وظيفة الدفاع عن الذات أو الأنا، كالتخفيف من حدة الصدمة من وفاة شخص حبيب أو خيبة أمل أو خيانة.
- وظيفة نفعية: يسعى المرء دائما للحصول على المعرفة لاكتساب معان للعالم المحيط به ،ومن دون تلك المعارف يكون الفرد في ظلام دامس وتسهم الاتجاهات في اكساب الفرد المعايير أو الأطر المرجعية لفهم العالم من حوله وتؤدي المعلومات دورا بارزا في تكوين الاتجاهات للأفراد والجماعات من خلال عمليات التعلم والتفاعل مع عناصر البيئة المادية والاجتماعية وتبني الفرد مجموعة من الاتجاهات التي توجه سلوكه وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه ، كما تدفعه اتجاهاته أيضا للاستجابة بقوة وفاعلية للمثيرات البيئية المختلفة.

٥– الاتجاهات نحو مقرر القياس النفسي:

إن اتجاهات الطلبة نحو مقرر القياس النفسي من الأمور الأساسية في بناء شخصياتهم، وإن الكشف عن الاتجاهات يكون من خلال مراعاة حاجات الطلاب وميولهم وانتقال الخبرات لهم، ويتم ذلك من خلال التفاعل بين أستاذ المقرر ومفردات المقرر والطالب، ومن هنا كان للاتجاهات دور واضح في جعل الطالب في دبلوم الإرشاد الأسري في حالة انجذاب أو نفور نحو مقرر القياس النفسي والتي قد تؤثر سلبياً أم إيجابياً حسب درجة الاتجاه نحوه(الخزاعلة، ٢٠١١).

٦– أهمية الاتجاهات نحو مقرر القياس النفسي:

تتضح أهمية الاتجاهات نحو مقرر القياس النفسي كما يشير اليها(حرزالله، ٢٠١٦) بما يأتي:

- **يمكن بعد التعرف إلى الاتجاهات محاولة تعديل السلبية منها وتطويرها وتحسينها، حيث إن تكوين اتجاهات موجبة نحو مقرر القياس النفسي يعد من الأهداف المهمة التي نسعى إلى تحقيقها في تدريس مقرر القياس النفسي.**
- **تحديد رغبات الطلبة وتفضيلاتهم نحو المواد الدراسية، واختيارهم للتخصصات الدراسية التي يرغبون في الاستمرار في دراستها في ضوء اتجاهاتهم نحو مقرر القياس النفسي، حيث يحاولون تجنب دراسة مقرر القياس النفسي –ما أمكنهم – حينما تكون اتجاهاتهم سلبية نحوها، وبالعكس.**
- **توقع مستويات تحصيل الطلبة في مقرر القياس النفسي في ضوء اتجاهاتهم نحوه في بعض الأحيان، لارتباط التحصيل بالاتجاهات في حدود معينة.**

ثالثاً: قلق الاختبار:

١– مفهوم قلق الاختبار:

يعد قلق الاختبار جانبا من جوانب القلق العام، فهو قلق موقفي نتيجة حالة الاختبارات التي يمر بها الطالب، فهو مشكلة نفسية وانفعالية يمر بها الطالب قبل وأثناء وبعد فترة الاختبارات، وتتمثل في الخوف من علم النجاح، فهو أحد أنواع القلق العام ويؤثر في حالة الطالب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية(عابدين، ٢٠١٨).

وهناك عدة تعريفات لقلق الاختبار منها:

- **هو ردود الأفعال المعرفية للفرد في مواقف التقويم قبل وأثناء وبعد أداء مهام التقويم (Cassady & Johnson , 2002).**
- **هو حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار، ويمثل اضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والنفسية(Adyin، 2009).**
- **هو حالة تحفيزية مكروهة تحدث في المواقف التي يكون فيها مستوى التهديد للفرد عالي، وفي كثير من الأحيان هذا القلق يضعف الأداء، وخاصة عندما تكون المهمة**

التي يجري تنفيذها معقدة وملحة على الفرد(Derakshan & Eysenck, 2009).

- هو أحد أهم جوانب الدافع السلبي وله تأثيرات مدمرة مباشرة على الأداء والتحصيل المدرسي(Suleyman، 2015).
- هو حالة من التردد والخوف لدى الطالب نتيجة مروره بالمواقف الاختبارية، وتتمثل في اضطرابات في النواحي الجسمية الفسيولوجية والاجتماعية والمعرفية والانفعالية(عابدين، ٢٠١٨).
- هو حالة من التحفيز المبالغ فيه مما ينعكس بالسلب على سلوك الفرد وردود أفعاله في المواقف الضاغطة مما يترتب عليه ضعف في الأداء وبالأخص عندما يحتاج الموقف تركيز عالي من الفرد(البهنساوي وهدهود، ٢٠٢٠).

٢– أنواع قلق الاختبار:

يذكر كل من (الهمص، ٢٠٠٣ ؛ عبد القادر وبدر ،٢٠١٢) أن هناك ثلاثة أنواع من قلق الاختبار وهي:

- القلق المعطل: فكلما زاد القلق عن مستوى معين من دافعية القرد يقلى الأداء والتحصيل الأكاديمي ويصيح عنده هذا القلق معيقا لعملية التعلم.
- القلق الميسر: يعتبر هذا النوع من القلق أمرا طبيعيا يؤثر على أداء الفرد وخاصة في مواقف الاختبار، ويسرع عملية التعلم إذا أصبح في مستوى القلق الدفاعي.
- القلق المعوق: وهذا النوع من القلق لا يؤدي إلى التعلم المثمر بل على العكس يتدخل في التعلم ويعرقله ويهدر الطاقة التي يجب أن يستثيرها من أجل التعلم المثمر، لأن الطالب القلق لا يحسن الاتجاه نحو مهمته بل العكس يبعده القلق عن اهدافه.

٣– مكونات قلق الاختبار:

يشير (رضوان، ٢٠٠٢) إلى أن قلق الاختبار يتضمن مكونين أساسيين هما:

- المكون المعرفي(الانزعاج): حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.
- المكون الانفعالي(الانفعالية): حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من

الاختبارات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق.

٤– أسباب قلق الاختبار:

يشير كل من (دودين، ٢٠٠٦ ؛ فرح، ٢٠١٤ ؛ سايحي، ٢٠١٢) أن من أسباب قلق الاختبار ما يلي:

- **اعتقاده بأنه قد نسي ما قد درسه وتعلمه خلال العام الدراسي.**
- **نوعية الأسئلة وصعوبتها.**
- **عدم الاستعداد والتهيؤ الكافي للاختبار.**
- **قلة الثقة بالنفس.**
- **ضيق وقت الاختبار.**
- **التنافس مع أحد الزملاء والرغبة القوية في التفوق عليه.**
- **مبالغة وسائل الإعلام بقضية الاختبارات، مما ينتقل أثره إلى نفسية الطالب فيصيبه ذلك بالخوف والذعر والقلق ويتصور أن الاختبار عبارة عن موقف رهيب ومفزع.**
- **ما يقوم به بعض الأهالي من سلوكيات يظنون أنها نافعة وناجحة ولكنها تؤدي إلى نتائج عكسية وسلبية على الطالب. حيث يتبع بعض الأهل أسلوب المراقبة المشددة والحرص الزائد على الطالب (حالة الإقامة الجبرية للطالب في المنزل).**
- **اعتماد الطلبة على تعاطي المشروبات والمنبهات والمواد التي تدفعهم للسهر أكثر من اللازم وهي من الأمور الضارة صحياً، ولذلك ينبغي تحاشيها بكل الطرق والاعتماد على الراحة الجيدة.**
- **الظروف الفيزيقية الجيدة كالإضاءة والهدوء والحرارة وما إلى هنالك مما يشجع على التركيز وعدم تشتت الانتباه.**

٥– آثار قلق الاختبار:

من الآثار الناتجة عن قلق الاختبار كما يذكرها كل من (قطامي، ٢٠٠٢ ؛ عثمان، ٢٠٠٧ ؛ أبو النصر، ٢٠١٢ ؛ زيدر وماثيوس، ٢٠١٦) ما يلي:

- **تأثير قلق الاختبار على الجوانب المعرفية: إن أهمية قلق الاختبار تتضح من خلال قصور فهم الأداء المعرفي والتحصيل الأكاديمي، والقلق الزائد يصاحبه ضعف في مهارات الدراسة، وانخفاض الاستعداد للاختبار، ويعيق التركيز، ويشتت الانتباه،**

ويعرقل العمليات المعرفية، وأداء المهام المرتبطة بفهم تعليمات الاختبار، مما يسبب ارتباك وتفكير مستمر في الفشل وترفعه.

- تأثير قلق الاختبار على التنكر والنسيان: إن القلق يعطل استرجاع المعرفة، وخصوصا أثناء تأدية الطالب للاختبار، مما يفقده الثقة بنفسة، ويجعله مشوشة، ويضعف الانتباه.
- تأثير قلق الاختبار على التحصيل الدراسي: إن قلق الاختبار يبعد الطالب عن المادة التعليمية، ويعنف نفسه بقسوة، وبالتالي يصبح أقل تنظيما وحيوية ونشاطا في أدائه للاختبار، والعلاقة عكسية بين القلق والتحصيل الدراسي.
- تأثير قلق الاختبار على الأداء: إن الطلاب الذين لديهم قلق مرتفع يحتاجون إلى جو نفسي آمن له القدرة على ازالة الضغوط النفسية حتى يتحسن الأداء لديهم، وكذلك نجد أن الطلاب منخفضي القلق يحتاجون إلى درجات من الضغوط النفسية الاستثارة دافعيتهم ليتحسن الأداء لديهم، أما الطلاب متوسطي القلق فلديهم القدرة على الانجاز لأنهم يتصفون بالاستقرار، والدافعية المؤدية للتفوق.

رابعاً: دافعية الانجاز:

١– مفهوم دافعية الانجاز:

تعد دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهي من أهم الدوافع الإنسانية التي تؤدي دورا مهما في عملية التعلم، وفي توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما أنها مكون هام في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته وأهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهام دراسية مختلفة، ولهذا جذبت اهتمام عدد كبير من الباحثين في مجال علم النفس لأنه أساس التطور والنمو التعليمي والاجتماعي والاقتصادي، وأصبح من المهم التعرف على العوامل التي يمكن أن تسهم في تشكيل نمط الدافعية للإنجاز، كما أن تشكيل إثارة الدافعية لدى الطلبة أحد العوامل المهمة لإحداث التعلم الفعال(راف الله وعطا، ٢٠٢١).

وهناك عدة تعريفات لدافعية الانجاز منها:

- أنها رغبة أو ميل الفرد لبذل القوى والجهد لإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة والتغلب على العقبات والحصول على مستوى عالي من التفوق(Sarangi, 2015).
- أنها رغبة المتعلم وميله إلى إنجاز ما يسند إليه من مهام وواجبات بكل دقة وإتقان،

حتى يصل للهدف الذي يرجو تحقيقه، ويرفع مستوى أدائه المعرفي، وأن ينافس الآخرين ويتفوق عليهم ويقدر ذاته وما لديه من قدرات وإمكانيات، ليصل إلى أعلى ما يستطيع من درجات علمية وتقديرات(محمد، ٢٠١٧).

- أنها شعور نفسي داخلي يدفع الفرد للقيام بسلوك معين لمواجهة كل ما يتعرض له من صعوبات من أجل الوصول إلى النجاح وتحقيق الهدف المنشود (الصواف، ٢٠١٨).
- أنها نزعات فسيولوجية ونفسية تنبع من داخل الطالب المتعلم تدفعه إلى أداء المهام والأنشطة المكلف بها بأفضل صورة ممكنه وتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز(حميد، ٢٠١٩).
- أنها سعي الطالب للحصول على أعلى الدرجات وأحراز أكبر تقدم في مجال التحصيل الأكاديمي والتغلب على جميع العوائق التي تقابله بما يضمن له الوصول للهدف المرغوب فيه بأفضل صورة(الصياد وعيسى، ٢٠١٩).
- أنها شعور داخلي يعمل على استثارة جميع إمكانيات وقدرات الفرد بهدف الوصول إلى النجاح المطلوب وتظهر في الأبعاد الأتية: المثابرة، الاهتمام، المنافسة، استثمار الوقت ويتحدد ذلك باستجابات أفراد العينة(رغدة، ٢٠١٩).
- أنها استعداد الطلاب المعلمين للسعي في سبيل التفوق والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق أهداف معينة في مواقف تتطلب الوصول إلى مستويات مقبولة من الامتياز والتفوق(الرمالي واعليجة، ٢٠١٩).
- أنها استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد والمثابرة والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التفوق والامتياز(عثمان، ٢٠٢٠).
- أنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح والتفوق والامتياز والمثابرة والتحدي للتغلب على العقبات والصعوبات و والتنافس لبلوغ الأهداف بدقة وبسرعة(راف الله وعطا، ٢٠٢١).

٢– أنماط دافعية الانجاز:

أشار (محمد، ٢٠١١) أن هناك نمطين من الدافعية للإنجاز وهما:

- الدافعية الداخلية وتمثل دافعية الإنجاز الذاتية حيث يتنافس المتعلم مع ذاته ومع

الحدود العظمى لقدراته الشخصية مدفوعا بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح وتحقيق الذات، وسعيا للحصول على المعارف والمهارات التي يفضلها، ولذلك تشكل الأساس لإمكانية التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة فيما بعد.

- الدافعية الخارجية وتمثل دافعية الإنجاز الاجتماعية وتعد محاولة المتعلم للإنجاز مدفوعا بعوامل خارجية كالمعلم أو إدارة المدرسة أو الوالدين أو الأقران، حيث يقبل المتعلم على التعلم وإنجاز الأهداف التعليمية المخططة سعيا وراء إرضاء غيره أو الكسب إعجابه وتشجيعه أو للحصول على التعزيزات المادية أو المعنوية التي قد يقدمها.

٣– العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز:

يشير (أبوالسل، ٢٠١٦) أن العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز هي:

- طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم.
- البيئة المباشرة للمتعلم.
- خيرات النجاح والفشل.
- درجة جاذبية العمل.
- التنظيم الهرمي الترابي لدوافع المتعلم وحاجاته.

٤– أبعاد دافعية الانجاز:

حددت (راف الله وعطا، ٢٠٢١) أبعاد الدافعية في الإنجاز فيما يلي:

- الالتزام وتحمل المسئولية: إيمان الطالب وثقته بقدراته وإمكانياته في تحقيق أهدافه وقدرته على اتخاذ القرارات وتحمل نتيجتها.
- المثابرة والتحدي: وهو شعور داخلي يحفز الطالب على أداء المهمات الأكاديمية المطلوبة منه بمستوى مرتفع من الاهتمام والحماس وعدم تركها قبل الانتهاء منها مهما كانت صعبة أو طويلة، وبذله للكثير من الجهد لإنجازها والتغلب على الصعاب التي تعترضه دون ملل أو تشجيع من أحد للوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء، والقدرة على تحدى جميع الظروف وتجاوز جميع العقبات لكى يصل إلى هدفه والسعي غليه بكل قوته.
- المرونة: هي قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات في الظروف والتفكير في المشكلات

والمهام بطرق مبتكرة وجديدة والانفتاح والبحث عما هو جديد. وتستخدم هذه السمة عند حدوث ضغوط أو أحداث غير متوقعة، مما يتطلب من الشخص تغيير موقفه أو نظرته أو التزامه.

- الرغبة في النجاح والتفوق: رغبة الطالب في تحقيق النجاح والتفوق والمستوى المتميز عن الآخرين في الأداء.

٥- وظائف دافعية الانجاز:

تتضح وظائف دافعية الإنجاز كما يذكرها كل من (محمد، ٢٠١١؛ علي، ٢٠١٢) فيما يلي:

- تزيد من مستويات استثارة اهتمام المتعلم نحو ممارسة المهام التعليمية وأخذها بعين الاعتبار، مما يعزز من توجيه سلوكيات المتعلم اللاحقة لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تجعل المتعلم أكثر اندماجا في عملية التعلم وتعضد من إقباله على مزيد من البحث والدراسة، والمثابرة الجادة لإنجاز المهام المكلف بها، والموضوعية في اتخاذ قراراته التعليمية فيما بعد.
- تساعد على توجيه سلوك المتعلم وتدعيم نشاطه التحصيلي، لإشباع دوافعه والتقليل من توتره وقلقه الدراسي.
- تساند المتعلم في الانتقاد الجيد من البدائل التعليمية المتاحة أمامه، فيستجيب لبعضها ويؤجل الأخرى، ويحدد كذلك الطرق والأساليب الفعالة للتعامل معها تعليمياً.
- تساهم في الحفاظ على مستويات أداء مرتفعة للطلاب دون مراقبة خارجية من المعلم، ويتضح ذلك من توفر علاقة ارتباطية موجبة بينها وبين زيادة المثابرة في العمل و الأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، ولذلك تستخدم الدافعية للإنجاز كمؤشر للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في التحصيل.

الدراسات والبحوث السابقة:

نعرض مجموعة من الدراسات والبحوث تناولت الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي وعلاقته بقلق الاختبار ودافعية الإنجاز ومنها:

دراسة (Kushner, Carcy, Dedrick & Wallace, 1995): هدفت إلى معرفة مقدار التغير في معتقدات المعلمين الطلاب (قبل الخدمة) حول ارتباط مقرر القياس

والتقويم وثقتهم في تأدية المهارات المتعلمة من المقرر، وتكونت العينة من (١١٨) طالبا وطالبة ممن يدرسون مقرر القياس والتقويم، وتم استخدام بروفيل الدافعية الأكاديمية لقياس مستوى الثقة لدى الطلاب وتم تطبيقه خمس مرات خلال دراسة المقرر، أظهرت نتائج الدراسة درجة متوسطة إلى مرتفعة من مستوى الثقة لدى الطلاب في قدرتهم على تأدية مهارات القياس ومعتقداتهم حول ارتباط محتوى المقرر، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى الثقة لدى الطلاب وارتباط محتوى المقرر.

دراسة (Vanzile & Boes, 1997): هدفت إلى كشف العلاقة بين الاتجاه والقلق، وتكونت العينة من (٢١) طالباً وطالبة من الدراسات العليا لبرنامج الماجستير في الإرشاد النفسي ممن درس مقرر النمو المهني ومقرر القياس والتقويم، وكانت أدوات الدراسة استبيان يقيس مستوى الاتجاه بعد دراسة المقررات المذكورة ومقياس للقلق، وأظهرت النتائج أن هناك انخفاض في مستوى القلق من دراسة المقرر وتحسن في مستوى الاتجاه بعد تدريس المقرر، وأما لثقة الطلاب بأنفسهم وبقدراتهم التي تضمن لهم النجاح والتفوق في المقرر فلم تتغير وبقيت الدرجة كما هي، وكذلك ميولهم لمقرر القياس والتقويم وارتفاع اقتناعهم بارتباط المقرر بأهدافهم المهنية بعد التخرج.

دراسة (Belcher, 1998): هدفت إلى معرفة اتجاه معلمي التعليم الفني بولاية أوهايو الأمريكية نحو القياس والتقويم التربوي وعلاقة ذلك باستخدامهم لأدوات القياس المتنوعة، وتكونت العينة من (١٥٨) معلماً ومعلمة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من خمسة أجزاء تشمل: أساليب التقويم ومعايير كفاءة المعلم والموقف تجاه التقييم والقيود والعقبات التي واجهت المقوم اثناء التقويم والخصائص الشخصية لكل معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أن هناك اتجاه إيجابي نحو القياس من قبل العينة وأن العلاقة بين الاتجاهات نحو القياس واستخدام أدوات تقويم الأداء كانت إيجابية أما العلاقة بين أدوات القياس المختلفة والقدرات المدركة فكانت ضعيفة.

دراسة (الخزاعلة، ٢٠٠٧): هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات المتعلقة بالقياس والتقويم لدى معلمي التربية الرياضية في مدارس إقليم الشمال بالأردن، وتكونت العينة من(٤٧٧) معلماً ومعلمة، وقد استخدم مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم (٢٠) فقرة، واختبار معرفي بواقع (٣٠) فقرة، واستبيان خاص بالتطبيقات (٢٢) فقرة، واسفرت نتائج

الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو القياس والتقويم كانت بدرجة متوسطة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير للمؤهل العلمي لصالح أصحاب الدراسات العليا، ومتغير تبعية الجامعة لصالح جامعتي الأردنية واليرموك ولم تظهر فروق عند متغيرات الجنس والخبرة.

دراسة (إبراهيم والمحزري، ٢٠١١): هدفت إلى معرفة مستوى الاتجاهات نحو القياس النفسي لدى طلية برامج إعداد معلمي ومديري المدارس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس ومستوى التغير في الاتجاهات نحو القياس النفسي نتيجة تدريس مقرر القياس النفسي، وتكون المقياس من (٤٧) عبارة، وتم التطبيق على عينة تكونت من(٢٠١) طالباً وطالبة قبل تدريس المقرر وبعده، وأظهرت النتائج أن مستوى الاتجاهات نحو القياس النفسي لدى جميع الطلبة كانت متوسطة قبل دراسة المقرر، كما أظهرت النتائج أن تدريس مقرر القياس النفسي أدى إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو القياس النفسي بدلالة إحصائية.

دراسة (الخزاعلة، ٢٠١١): هدفت إلى قياس اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو مساق القياس والتقويم الرياضي وبيان اثر متغيري الجنس والساعات المقطوعة في ذلك، وتكون المقياس من (١١) فقرة، وتم التطبيق على عينة تكونت من(١٢١) طالباً وطالبة ينتمون إلى كلية التربية الرياضية ودرسوا مادة القياس والتقويم، وأظهرت النتائج أن الاتجاه نحو المدرس حقق المرتبة الاولى بأهمية بلغت (٨٣%)، يليه الاتجاه نحو محتوى ومفردات المساق وأخيرا اجراءات تقويم الطالب.

دراسة (الشيخ وعبدالعزيز، ٢٠١٦): هدفت إلى استكشاف العلاقات المباشرة وغير المباشرة للتحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم التربوي من خلال التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز وقلق الاختبار والاتجاهات النفسية نحوها، تم استخدام مقياس دافعية الانجاز لجيسم ونيجارد، وقلق الامتحان لسبيلبيجر، والاتجاهات النفسية لأيكن بعد تكييفه على مادة القياس والتقويم التربوي، إضافة إلي الامتحان التحصيلي لمادة القياس والتقويم، والمعدل التراكمي والنسبة المئوية، وتم التطبيق على عينة تكونت من(٤٢٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم الذين يدرسون مادة القياس والتقويم، أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر للنسبة المئوية، والاتجاهات النفسية الوجدانية، والمعدل التراكمي، على التحصيل

الدراسي لمادة القياس والتقويم التربوي، وتأثير غير مباشر من دافعية الانجاز وقلق الاختبار إضافة إلى الاتجاه النفسي في بعده المعرفي على التحصيل الدراسي لمقرر القياس والتقويم التربوي.

دراسة (Yildirim, Arastaman & Dasci, 2016): هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو القياس والتقويم والتصورات المهنية (برنامج العمل والميزانية للمعلمين العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية، وتكونت العينة من (٣٠١) معلماً ومعلمة، وتم استخدم مقياس اتجاهات المعلمين نحو القياس والتقويم، وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو القياس والتقويم إيجابية وكذلك الادراك المهني لدى المعلم وأن للقياس والتقويم دور مهم في الحياة المهنية لكل معلم و معلمة، وأنه كلما تحسن اتجاه المعلم نحو القياس والتقويم كلما ادى ذلك إلى شعور وحياة أفضل مهنية.

دراسة (زمزمي، ٢٠١٧): هدفت إلى بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكون المقياس من (٣٠) عبارة، وتم التطبيق على عينة تكونت من(٣٤٠) طالباً من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة، وأظهرت النتائج أن اتجاه الطلاب نحو القياس والتقويم كان إيجابياً في جميع الأبعاد وعلى مستوى الدرجة الكلية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين سنوات الخدمة والاتجاه نحو مقرر القياس والتقويم، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات الطلاب في مادة القياس والتقويم والاتجاه نحو مقرر القياس والتقويم.

التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة تبين ما يلي:

- أن معظمها تناولت متغير الاتجاه نحو القياس والتقويم.
- هناك تباين في نتائجها حيث أوضحت بعض الدراسات والبحوث أن الاتجاه نحو مقرر القياس كان متوسطاً كدراسة كل من: (Kushner, Carcy, Dedrick & Wallace, 1995 ؛ الخزاعلة، ٢٠٠٧ ؛ إبراهيم والمحزري، ٢٠١١)، بينما أوضحت دراسات وبحوث أخرى أن الاتجاه ايجابياً كدراسة كل من: (Belcher, 1998 ؛ Yildirim, Arastaman & Dasci, 2016 ؛ الخزاعلة، ٢٠١١ ؛ زمزمي، ٢٠١٧).

- نلاحظ تنوع عينة الدراسات والبحوث السابقة بين المعلمين كدراسة كل من: (Kushner, 1995 Carcy, Dedrick & Wallace, 1998 ؛ Belcher, ٢٠٠٧ ؛ الخزاعلة، Yildirim, Arastaman & Dasci, 2016 ؛)، وبين طلاب برامج الماجستير كدراسة (Vanzile & Boes, 1997)، وبين طلاب برامج الدبلوم العالي كدراسة كل من: (إبراهيم والمحزري، ٢٠١١ ؛ زمزمي، ٢٠١٧) ، وبين طلاب البكالوريوس بالجامعات كدراسة كل من: (الخزاعلة، ٢٠١١؛ الشيخ وعبدالعزيز، ٢٠١٦).
- ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي وعلاقته بقلق الاختبار ودافعية الإنجاز؛ عدا دراسة (الشيخ وعبدالعزيز، ٢٠١٦)، والتي تناولت العلاقات المباشرة وغير المباشرة للتحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم التربوي من خلال التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز وقلق الاختبار.
- استفاد الباحث من الدراسات والبحوث السابقة في بلورة مشكلة البحث وصياغة الفروض، واختيار مجتمع البحث، واختيار الطرق الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وتفسير النتائج.

فروض البحث:

- الفرض الأول: يوجد اتجاه إيجابي لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري نحو مقرر القياس النفسي بجامعة المجمعة.
- الفرض الثاني: توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة وقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة.
- الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة.
- الفرض الرابع: لا يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مقرر القياس النفسي من خلال كل من قلق الاختبار ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة.

منهج البحث واجراءاته:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك من أجل إلقاء الضوء على الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي، ونمط العلاقة بين متغيرات البحث، والتنبؤ بالعلاقات بينها لدى طلبة برنامج دبلوم الإرشاد الأسري موضع البحث الحالي.

مجتمع وعينة البحث:

تالف مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات برنامج دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١، والبالغ عددهم (٢٨٣) طالباً وطالبة، وقد تم اختيار (٥٠) طالباً وطالبة كعينة استطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ومن ثم التطبيق النهائي على (٢٣٣) طالباً وطالبة، وقد تم استبعاد (٣٣) حالة لعدم الاستجابة، وتبقى (٢٠٠) طالباً وطالبة منهم (١٠٠) طالب و (١٠٠) طالبة.

أدوات البحث:

(١) مقياس الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي:

بعد اطلاع الباحث على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت مقياس الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي منها: (القرشي، ٢٠٠٧)، (الصمادي، ٢٠٠٨)، (إبراهيم والمحرزي، ٢٠٠٨)، (الخزاعلة، ٢٠١١)، (إبراهيم والمحرزي، ٢٠١١)، (زمزمي، ٢٠١٧)، (رمضان، ٢٠١٨)، تم بناء مقياس الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي، تكوَن في صورته الأولية من (٤٤) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: أستاذ المقرر، ويشمل (٨) فقرات.
- البعد الثاني: أسلوب التقييم، ويشمل (٧) فقرات.
- البعد الثالث: الأهمية، ويشمل (٨) فقرات.
- البعد الرابع: الدافعية، ويشمل (١٢) فقرة.
- البعد الخامس: مفردات المقرر، ويشمل (٩) فقرات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

أ – صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس كمحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة فقرات المقياس، ومدي تمثيل الفقرات لكل بعد من الأبعاد، وقد تم حساب نسبة اتفاق المحكمين على مدي تمثيل تلك الفقرات، بحيث يتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠% فأكثر، وتم تعديل بعض الفقرات وفقاً لما اقترحه المحكمون؛ ليصبح المقياس (٤٠) فقرة، مما يعني صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ب– صدق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد (محذوفاً منه درجة الفقرة)؛ على اعتبار مجموع درجات بقية الفقرات محكاً للفقرة، كما هو واضح في الجدول (١):

جدول (١):

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة (ن=٥٠)

البعد الأول أستاذ المقرر		البعد الثاني أسلوب التقييم		البعد الثالث الأهمية		البعد الرابع الدافعية		البعد الخامس مفردات المقرر	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة
1	0.649**	8	0.564**	13	0.706**	20	0.190	32	0.588**
2	0.625**	9	0.754**	14	0.611**	21	0.380**	33	-0.052
3	0.654**	10	0.849**	15	0.636**	22	0.306*	34	0.602**
4	0.654**	11	0.790**	16	0.636**	23	0.310*	35	0.654**
5	0.592**	12	0.433**	17	0.708**	24	0.130	36	0.726**
6	0.677**			18	-0.062	25	0.117	37	0.785**
7	0.771**			19	0.449**	26	0.495**	38	0.792**
						27	0.441**	39	0.666**
						28	0.354**	40	0.694**
						29	0.303*		
						30	0.459**		
						31	0.442**		

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١ و ٠,٠٥)، ما عدا الفقرة رقم (١٨) من البعد الثالث، والفقرات أرقام (٢٠ ، ٢٤ ، ٢٥) من البعد الرابع، والفقرة رقم (٣٣) من البعد الخامس، حيث كان معامل ارتباط درجتها بدرجة البعد (مع حذف درجة الفقرة) غير دال احصائياً، وهذا يعني أن الفقرات غير صادقة، وبالتالي يتم حذفها.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

أ - اتساق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو واضح في الجدول (٢):

جدول (٢):

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٥٠)

البعد الأول أستاذ المقرر		البعد الثاني أسلوب التقييم		البعد الثالث الأهمية		البعد الرابع الدافعية		البعد الخامس مفردات المقرر	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.739**	8	0.713**	13	0.777**	20	0.310*	32	0.686**
2	0.746**	9	0.843**	14	0.702**	21	0.534**	33	0.150
3	0.775**	10	0.908**	15	0.773**	22	0.475**	34	0.691**
4	0.767**	11	0.901**	16	0.788**	23	0.493**	35	0.743**
5	0.692**	12	0.594**	17	0.810**	24	0.319*	36	0.781**
6	0.761**			18	0.214	25	0.382**	37	0.837**
7	0.836**			19	0.607**	26	0.625**	38	0.855**
						27	0.571**	39	0.761**
						28	0.509**	40	0.777**
						29	0.439**		
						30	0.550**		
						31	0.537**		

**** دالة عند مستوى (0.01)** *** دالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١ و ٠,٠٥)، ما عدا الفقرة رقم (١٨) من البعد الثالث، والفقرة رقم (٣٣) من البعد الخامس، حيث كان معامل ارتباط درجتها بدرجة البعد غير دال احصائياً، وهذا يعني أن الفقرتين غير متسقتين مع المقياس، وبالتالي يتم حذفهما.

ب - اتساق الأبعاد: **تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس،كما في الجدول رقم (٣):**

جدول (٣):

قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط
١	أستاذ المقرر	0.808**
٢	أسلوب التقييم	0.748**
٣	الأهمية	0.867**
٤	الدافعية	0.707**
٥	مفردات المقرر	0.887**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٧٠٧ –٠.٨٨٧)، وهي قيم مقبولة وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على اتساق جميع الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثالثاً: الثبات:

أ – معامل ألفا (كرونباخ):

- **تم حساب معاملات ألفا (بعد حذف درجة الفقرة)، وكذلك معامل ألفا للأبعاد والدرجة الكلية، كما هو واضح بالجدول رقم (٤):**

جدول (٤):

معاملات ألفا كرونباخ بعد حذف درجة الفقرة، ومعامل الفا للأبعاد والدرجة الكلية (ن=٥٠)

البعد الأول أستاذ المقرر		البعد الثاني أسلوب التقييم		البعد الثالث الأهمية		البعد الرابع الدافعية		البعد الخامس مفردات المقرر	
رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة
1	0.855	8	0.843	13	0.697	20	0.660	32	0.834
2	0.859	9	0.798	14	0.710	21	0.631	33	0.907
3	0.856	10	0.773	15	0.683	22	0.644	34	0.833
4	0.855	11	0.793	16	0.682	23	0.644	35	0.827
5	0.862	12	0.870	17	0.671	24	0.675	36	0.826
6	0.852			18	0.852	25	0.698	37	0.817
7	0.840			19	0.729	26	0.611	38	0.810
						27	0.623	39	0.825
						28	0.636	40	0.822
						29	0.645		
						30	0.631		
						31	0.632		
معامل ألفا للبعد = 0.872		معامل ألفا للبعد = 0.850		معامل ألفا للبعد 0.754		معامل ألفا للبعد = 0.664		معامل ألفا للبعد = 0.851	
معامل ألفا للدرجة الكلية = 0.923									

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات ألفا (بعد حذف درجة الفقرة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له الفقرة، ما عدا الفقرة رقم (١٢) من البعد الثاني، والفقرة رقم (١٨) من البعد الثالث، والفقرتين رقم (٢٤ ، ٢٥) من البعد الرابع، والفقرة رقم (٣٣) من البعد الخامس، حيث كان معامل ثباتها أعلى من الثبات الكلي للبعد الذي تنتمي له، وهذا يعني أن الفقرات غير ثابته، وبالتالي يتم حذفها.

كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

- **تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الستة فقرات أرقام (١٢ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٣٣)، والجدول (٥) يبين هذه المعاملات:**

جدول (٥):
معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الستة فقرات(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
١	أستاذ المقرر	0.872
٢	أسلوب التقييم	0.870
٣	الأهمية	0.852
٤	الدافعية	0.726
٥	مفردات المقرر	0.907
	الدرجة الكلية	0.944

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الستة فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

ب – التجزئة النصفية:

- **تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية قبل حذف الستة فقرات، والجدول (٦) يوضح ذلك:**

جدول (٦):
معامل الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس ككل(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات سبيرمان/براون	معامل الثبات جتمان
١	أستاذ المقرر	0.740	0.702
٢	أسلوب التقييم	0.895	0.876
٣	الأهمية	0.668	0.627
٤	الدافعية	0.322	0.322
٥	مفردات المقرر	0.866	0.858
	الدرجة الكلية	0.776	0.774

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع معاملات الثبات بطريقتي سبيرمان/براون، وجتمان للأبعاد والدرجة الكلية قبل حذف الستة فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، ما عدا البعد الرابع(الدافعية).

– تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الستة فقرات، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧):
معامل الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الستة فقرات(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات سبيرمان/براون	معامل الثبات جتمان
١	أستاذ المقرر	0.740	0.702
٢	أسلوب التقييم	0.882	0.856
٣	الأهمية	0.830	0.823
٤	الدافعية	0.718	0.697
٥	مفردات المقرر	0.907	0.895
	الدرجة الكلية	0.816	0.816

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات الثبات بطريقتي سبيرمان/براون، وجتمان للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الستة فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

ومن الإجراءات السابقة للخصائص السيكومترية (الصدق والاتساق الداخلي والثبات) للمقياس؛ يتضح أنه تم حذف (٦) فقرات غير دالة احصائياً، وهي أرقام: (١٢ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٣٣)، وبالتالي تكون الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٤) فقرة، وزعت كما يلي:

- البعد الأول: أستاذ المقرر، ويشمل (٧) فقرات.
- البعد الثاني: أسلوب التقييم، ويشمل (٤) فقرات.
- البعد الثالث: الأهمية، ويشمل (٦) فقرات.
- البعد الرابع: الدافعية، ويشمل (٩) فقرات.
- البعد الخامس: مفردات المقرر، ويشمل (٨) فقرات.

وقد تم استخدام واعتماد خمس استجابات لكل فقرة: (موافق تماماً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق أبداً)، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٤ و ١٧٠).

(٢) مقياس قلق الاختبار:

بعد اطلاع الباحث على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت مقياس قلق الاختبار ومنها:(نائل، ٢٠٠٨)، (علي والسنباطي، ٢٠٠٩)، (سرور، ٢٠١٢)، (حمادة، ٢٠١٦)، (أنمار، ٢٠١٧)، (مريم ومروة، ٢٠١٧)، (اليامي، ٢٠١٨)، تم بناء مقياس قلق الاختبار، تكوَن في صورته الأولية من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: النفسي، ويشمل (١٠) فقرات.
- البعد الثاني: الانفعالي، ويشمل (٩) فقرات.
- البعد الثالث: الجسمي، ويشمل (١٣) فقرات.
- البعد الرابع: العقلي، ويشمل (١٠) فقرات.
- البعد الخامس: الاجتماعي، ويشمل (٨) فقرات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

أ – صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس كمحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة فقرات المقياس، ومدي تمثيل الفقرات لكل بعد من الابعاد، وقد تم حساب نسبة اتفاق المحكمين على مدي تمثيل تلك الفقرات، بحيث يتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠% فأكثر، وتم تعديل بعض الفقرات

وفقاً لما اقترحه المحكمون؛ ليصبح المقياس (٤٧) فقرة، مما يعني صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ب – صدق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد (محذوفاً منه درجة الفقرة)؛ على اعتبار مجموع درجات بقية الفقرات محكاً للفقرة، كما هو واضح في الجدول (٨):

جدول (٨):
قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة (ن=٥٠)

البعد الأول النفسي		البعد الثاني الانفعالي		البعد الثالث الجسمي		البعد الرابع العقلي		البعد الخامس الاجتماعي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة
1	0.765**	9	0.850**	3	0.802**	7	0.891**	20	0.653**
2	0.804**	11	0.770**	4	0.735**	12	0.850**	21	0.706**
8	0.854**	19	0.806**	5	0.885**	16	0.850**	24	0.638**
10	0.879**	42	0.645**	6	0.905**	18	0.876**	30	0.545**
13	0.794**	43	0.616**	14	0.703**	25	0.913**	31	0.781**
17	0.761**	44	0.681**	15	0.770**	26	0.823**		
22	0.605**	45	0.773**	23	0.802**	27	0.795**		
29	0.733**	46	0.656**	32	0.761**	28	0.802**		
36	0.688**	47	0.559**	33	0.696**	38	0.799**		
41	0.806**			34	0.857**	39	0.833**		
				35	0.862**				
				37	0.839**				
				40	0.891**				

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع الفقرات صادقة، وبالتالي صلاحية المقياس للتطبيق.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

أ – اتساق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو واضح في الجدول (٩):

جدول (٩):

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٥٠)

البعد الأول النفسي		البعد الثاني الانفعالي		البعد الثالث الجسمي		البعد الرابع العقلي		البعد الخامس الاجتماعي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.814**	9	0.888**	3	0.838**	7	0.913**	20	0.781**
2	0.841**	11	0.821**	4	0.785**	12	0.880**	21	0.811**
8	0.886**	19	0.849**	5	0.905**	16	0.880**	24	0.786**
10	0.906**	42	0.719**	6	0.922**	18	0.901**	30	0.719**
13	0.836**	43	0.694**	14	0.745**	25	0.930**	31	0.869**
17	0.811**	44	0.762**	15	0.806**	26	0.861**		
22	0.670**	45	0.822**	23	0.831**	27	0.837**		
29	0.791**	46	0.743**	32	0.791**	28	0.843**		
36	0.756**	47	0.676**	33	0.746**	38	0.836**		
41	0.848**			34	0.876**	39	0.866**		
				35	0.884**				
				37	0.866**				
				40	0.909**				

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على اتساق جميع الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس.

ب - اتساق الأبعاد: تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول رقم (١٠):

جدول (١٠):

قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط
١	النفسي	0.971**
٢	الانفعالي	0.943**
٣	الجسمي	0.961**
٤	العقلي	0.966**
٥	الاجتماعي	0.872**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٨٧٢ –٠.٩٧١)، وهي قيم مرتفعة وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على اتساق جميع الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثالثاً: الثبات:

أ – معامل ألفا (كرونباخ):

– تم حساب معاملات ألفا (بعد حذف درجة الفقرة)، وكذلك معامل ألفا للأبعاد والدرجة الكلية، كما هو واضح بالجدول رقم (١١):

جدول (١١):

معاملات ألفا كرونباخ بعد حذف درجة الفقرة، ومعامل الفا للأبعاد والدرجة الكلية (ن=٥٠)

البعد الأول النفسي		البعد الثاني الانفعالي		البعد الثالث الجسمي		البعد الرابع العقلي		البعد الخامس الاجتماعي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف درجة الفقرة
1	0.938	9	0.890	3	0.960	7	0.960	20	0.821
2	0.937	11	0.897	4	0.963	12	0.961	21	0.809
8	0.934	19	0.895	5	0.958	16	0.961	24	0.826
10	0.933	42	0.905	6	0.957	18	0.960	30	0.851
13	0.937	43	0.907	14	0.962	25	0.959	31	0.786
17	0.938	44	0.903	15	0.961	26	0.963		
22	0.945	45	0.897	23	0.960	27	0.964		
29	0.940	46	0.905	32	0.961	28	0.963		
36	0.942	47	0.915	33	0.963	38	0.963		
41	0.936			34	0.959	39	0.962		
				35	0.959				
				37	0.959				
				40	0.958				
معامل ألفا للبعد = 0.944		معامل ألفا للبعد = 0.912		معامل ألفا للبعد = 0.963		معامل ألفا للبعد = 0.965		معامل ألفا للبعد = 0.850	
معامل ألفا للدرجة الكلية = 0.986									

يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع معاملات ألفا (بعد حذف درجة الفقرة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له الفقرة، ما عدا الفقرة رقم (٢٢) من البعد الأول، والفقرة رقم (٤٧) من البعد الثاني، والفقرة رقم (٣٠) من البعد الخامس، حيث كان معامل ثباتها أعلى من الثبات الكلي للبعد الذي تنتمي له، وهذا يعني أن الفقرات غير ثابته، وبالتالي يتم حذفها.

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

- **تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الثلاث فقرات أرقام (٢٢ ، ٣٠ ، ٤٧)، والجدول (١٢) يبين هذه المعاملات:**

جدول (١٢):

معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الثلاث فقرات(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
١	النفسي	0.945
٢	الانفعالي	0.915
٣	الجسمي	0.963
٤	العقلي	0.965
٥	الاجتماعي	0.851
	الدرجة الكلية	0.987

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الثلاث فقرات فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

ب – التجزئة النصفية:

- **تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية قبل حذف الثلاث فقرات، والجدول (١٣) يوضح ذلك:**

جدول (١٣):

معامل الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس ككل(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات سبيرمان/براون	معامل الثبات جتمان
١	النفسي	0.916	0.915
٢	الانفعالي	0.889	0.885
٣	الجسمي	0.930	0.917
٤	العقلي	0.963	0.963
٥	الاجتماعي	0.765	0.739
	الدرجة الكلية	0.972	0.970

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن جميع معاملات الثبات بطريقتي سبيرمان/براون، وجتمان للأبعاد والدرجة الكلية قبل حذف الثلاث فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

- تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الثلاث فقرات، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤):

معامل الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الثلاث فقرات(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات سبيرمان/براون	معامل الثبات جتمان
١	النفسي	0.915	0.903
٢	الانفعالي	0.842	0.842
٣	الجسمي	0.930	0.917
٤	العقلي	0.963	0.963
٥	الاجتماعي	0.818	0.817
	الدرجة الكلية	0.971	0.970

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن جميع معاملات الثبات بطريقتي سبيرمان/براون، وجتمان للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الثلاث فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

ومن الإجراءات السابقة للخصائص السيكومترية (الصدق والاتساق الداخلي والثبات) للمقياس؛ يتضح أنه تم حذف (٣) فقرات غير دالة احصائياً، وهي أرقام: (٢٢ ، ٣٠ ، ٤٧)، وبالتالي تكون الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٤) فقرة، وزعت كما يلي:

- البعد الأول: النفسي، ويشمل (٩) فقرات.
- البعد الثاني: الانفعالي، ويشمل (٨) فقرات.
- البعد الثالث: الجسمي، ويشمل (١٣) فقرة.
- البعد الرابع: العقلي، ويشمل (١٠) فقرات.
- البعد الخامس: الاجتماعي، ويشمل (٤) فقرات.

وقد تم استخدام واعتماد خمس استجابات لكل فقرة: (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق)، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٤٤ و ٢٢٠).

(٣) مقياس دافعية الانجاز:

بعد اطلاع الباحث على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت مقياس دافعية الانجاز ومنها: (العازمي، ٢٠١٣)، (حسن، ٢٠١٣)، (عثمان، ٢٠١٤)، (لؤي، ٢٠١٧)،

(طشية، ٢٠١٨)، (أمين، ٢٠١٨)، تم بناء مقياس دافعية الانجاز، تكوَن في صورته الأولية من (٥٥) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: المثابرة، ويشمل (١١) فقرة.
- البعد الثاني: الثقة والاعتماد على النفس، ويشمل (١١) فقرات.
- البعد الثالث: الرغبة في النجاح والتفوق، ويشمل (١٢) فقرة.
- البعد الرابع: الالتزام وتحمل المسئولية، ويشمل (١١) فقرات.
- البعد الخامس: التحدي، ويشمل (١٠) فقرات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

أ - صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس كمحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة فقرات المقياس، ومدي تمثيل الفقرات لكل بعد من الابعاد، وقد تم حساب نسبة اتفاق المحكمين على مدي تمثيل تلك الفقرات، بحيث يتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠% فأكثر، وتم تعديل بعض الفقرات وفقاً لما اقترحه المحكمون؛ ليصبح المقياس (٥١) فقرة، مما يعني صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق.

ب - صدق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد (محذوفاً منه درجة الفقرة)؛ على اعتبار مجموع درجات بقية الفقرات محكاً للفقرة، كما هو واضح في الجدول (١٥):

جدول (١٥):

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة (ن=٥٠)

البعد الأول المثابرة		البعد الثاني الثقة والاعتماد على النفس		البعد الثالث الرغبة في النجاح والتفوق		البعد الرابع الالتزام وتحمل المسئولية		البعد الخامس التحدي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بعد حذف الفقرة
1	0.549**	12	0.245	22	0.306*	34	0.859**	44	0.707**
2	0.708**	13	0.609**	23	0.218	35	0.815**	45	0.749**
3	0.704**	14	0.472**	24	0.554**	36	0.786**	46	0.630**
4	0.775**	15	0.603**	25	0.504**	37	0.770**	47	0.679**
5	0.572**	16	0.536**	26	0.577**	38	0.715**	48	0.780**
6	0.247	17	0.716**	27	0.450**	39	0.611**	49	0.253
7	0.665**	18	0.538**	28	0.345*	40	0.622**	50	0.471**
8	0.748**	19	0.571**	29	0.725**	41	0.791**	51	0.605**
9	0.615**	20	0.558**	30	0.728**	42	0.706**		
10	0.735**	21	0.557**	31	0.759**	43	0.654**		
11	0.779**			32	0.585**				
				33	0.506**				

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١ و ٠,٠٥)، ما عدا الفقرة رقم (٦) من البعد الأول، والفقرة رقم (١٢) من البعد الثاني، والفقرة رقم (٢٣) من البعد الثالث، والفقرة رقم (٤٩) من البعد الخامس، حيث كان معامل ارتباط درجتها بدرجة البعد (مع حذف درجة الفقرة) غير دال احصائياً، وهذا يعني أن الفقرات غير صادقة، وبالتالي يتم حذفها.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

أ – اتساق المفردات:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو واضح في الجدول (١٦):

جدول (١٦):

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٥٠)

البعد الأول المثابرة		البعد الثاني الثقة والاعتماد على النفس	البعد الثالث الرغبة في النجاح والتفوق			البعد الرابع الالتزام وتحمل المسئولية		البعد الخامس التحدي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.638**	12	0.386**	22	0.435**	34	0.889**	44	0.800**
2	0.767**	13	0.672**	23	0.344*	35	0.854**	45	0.814**
3	0.762**	14	0.578**	24	0.647**	36	0.827**	46	0.735**
4	0.821**	15	0.688**	25	0.583**	37	0.812**	47	0.783**
5	0.673**	16	0.657**	26	0.692**	38	0.775**	48	0.838**
6	0.414**	17	0.790**	27	0.593**	39	0.703**	49	0.489**
7	0.736**	18	0.664**	28	0.489**	40	0.709**	50	0.564**
8	0.800**	19	0.640**	29	0.786**	41	0.833**	51	0.681**
9	0.685**	20	0.692**	30	0.772**	42	0.775**		
10	0.784**	21	0.670**	31	0.797**	43	0.721**		
11	0.817**			32	0.649**				
				33	0.616**				

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على اتساق جميع الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس.

ب - اتساق الأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس،كما في الجدول رقم (١٧):

جدول (١٧):

قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط
١	المثابرة	0.900**
٢	الثقة والاعتماد على النفس	0.809**
٣	الرغبة في النجاح والتفوق	0.888**
٤	الالتزام وتحمل المسئولية	0.852**
٥	التحدي	0.848**

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٨٠٩ –٠.٩٠٠)، وهي قيم مرتفعة وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على اتساق جميع الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثالثاً: الثبات:

أ – معامل ألفا (كرونباخ):

- **تم حساب معاملات ألفا (بعد حذف درجة الفقرة)، وكذلك معامل ألفا للأبعاد والدرجة الكلية، كما هو واضح بالجدول رقم (١٨):**

جدول (١٨):

معاملات ألفا كرونباخ بعد حذف درجة الفقرة، ومعامل الفا للأبعاد والدرجة الكلية (ن=٥٠)

البعد الأول المثابرة		البعد الثاني الثقة والاعتماد على النفس		البعد الثالث الرغبة في النجاح والتفوق		البعد الرابع الالتزام وتحمل المسئولية		البعد الخامس التحدي	
رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة	رقم الفقرة	معامل ألفا بعد حذف درجة الفقرة
1	0.886	12	0.844	22	0.834	34	0.914	44	0.802
2	0.877	13	0.817	23	0.839	35	0.916	45	0.802
3	0.877	14	0.824	24	0.814	36	0.918	46	0.813
4	0.873	15	0.812	25	0.819	37	0.919	47	0.806
5	0.886	16	0.818	26	0.812	38	0.921	48	0.798
6	0.914	17	0.799	27	0.825	39	0.928	49	0.883
7	0.879	18	0.818	28	0.833	40	0.927	50	0.834
8	0.874	19	0.819	29	0.800	41	0.917	51	0.822
9	0.882	20	0.818	30	0.807	42	0.922		
10	0.876	21	0.816	31	0.807	43	0.924		
11	0.875			32	0.815				
				33	0.817				
معامل ألفا للبعد = 0.892		معامل ألفا للبعد = 0.834		معامل ألفا للبعد = 0.831		معامل ألفا للبعد = 0.928		معامل ألفا للبعد = 0.840	
معامل ألفا للدرجة الكلية = 0.958									

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن جميع معاملات ألفا (بعد حذف درجة الفقرة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له الفقرة، ما عدا الفقرة رقم (٦) من البعد الأول،

والفقرة رقم (١٢) من البعد الثاني، والفقرات أرقام (٢٢ ، ٢٣ ، ٢٨) من البعد الثالث، والفقرة رقم (٤٩) من البعد الخامس، حيث كان معامل ثباتها أعلى من الثبات الكلي للبعد الذي تنتمي له، وهذا يعني أن الفقرات غير ثابته، وبالتالي يتم حذفها.

كما يتضح من الجدول رقم (١٨) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

- **تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الستة فقرات أرقام (٦ ، ١٢ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٤٩)، والجدول (١٩) يبين هذه المعاملات:**

جدول (١٩):
معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الستة فقرات(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
١	المثابرة	0.914
٢	الثقة والاعتماد على النفس	0.844
٣	الرغبة في النجاح والتفوق	0.852
٤	الالتزام وتحمل المسئولية	0.928
٥	التحدي	0.883
	الدرجة الكلية	0.962

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن جميع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الستة فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

ب – التجزئة النصفية:

- **تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية قبل حذف الستة فقرات، والجدول (٢٠) يوضح ذلك:**

جدول (٢٠):
معامل الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس ككل(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات سبيرمان/براون	معامل الثبات جتمان
١	المثابرة	0.850	0.841
٢	الثقة والاعتماد على النفس	0.792	0.777
٣	الرغبة في النجاح والتفوق	0.769	0.769
٤	الالتزام وتحمل المسئولية	0.928	0.927
٥	التحدي	0.741	0.724
	الدرجة الكلية	0.904	0.904

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن جميع معاملات الثبات بطريقتي سبيرمان/براون، وجتمان للأبعاد والدرجة الكلية قبل حذف الستة فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

- تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الستة فقرات، والجدول (٢١) يوضح ذلك:

جدول (٢١):
معامل الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس ككل بعد حذف الستة فقرات(ن=٥٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات سبيرمان/براون	معامل الثبات جتمان
١	المثابرة	0.899	0.899
٢	الثقة والاعتماد على النفس	0.831	0.830
٣	الرغبة في النجاح والتفوق	0.790	0.748
٤	الالتزام وتحمل المسئولية	0.928	0.927
٥	التحدي	0.816	0.724
	الدرجة الكلية	0.91	0.91

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن جميع معاملات الثبات بطريقتي سبيرمان/براون، وجتمان للأبعاد والدرجة الكلية بعد حذف الستة فقرات، قيم مناسبة وموثوق فيها، مما يدل على ثبات الأبعاد، وثبات المقياس ككل.

ومن الإجراءات السابقة للخصائص السيكومترية (الصدق والاتساق الداخلي والثبات) للمقياس؛ يتضح أنه تم حذف (٦) فقرات غير دالة احصائياً، وهي أرقام: (٦ ، ١٢

، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٤٩)، وبالتالي تكون الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٥) فقرة، وزعت كما يلي:

- البعد الأول: المثابرة، ويشمل (١٠) فقرات.
- البعد الثاني: الثقة والاعتماد على النفس، ويشمل (٩) فقرات.
- البعد الثالث: الرغبة في النجاح والتفوق، ويشمل (٩) فقرات.
- البعد الرابع: الالتزام وتحمل المسئولية، ويشمل (١٠) فقرات.
- البعد الخامس: التحدي، ويشمل (٧) فقرات.

وقد تم استخدام واعتماد خمس استجابات لكل فقرة: (دائماً، غالباً، الى حد ما، نادراً ، أبداً)، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٤٥ و ٢٢٥).

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج Spss لاستخراج الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لعينة واحدة
- معامل الارتباط.
- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه " يوجد اتجاه إيجابي لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري نحو مقرر القياس النفسي بجامعة المجمعة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة وذلك بالنسبة لأبعاد الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي والدرجة الكلية، والجدول رقم (٢٢) يوضح ذلك:

جدول (٢٢):
اختبار "ت" لعينة واحدة للتعرف على اتجاه أفراد العينة نحو أبعاد مقرر المقياس والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أستاذ المقرر	21	31.68	4.52	33.41	0.000
أسلوب التقييم	12	17.26	2.96	25.13	0.000
الأهمية	18	26.30	3.71	31.59	0.000
الدافعية	27	36.09	4.73	27.18	0.000
مفردات المقرر	24	32.80	5.63	22.11	0.000
الدرجة الكلية	102	144.12	18.34	32.48	0.000

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين متوسط درجات عينة البحث الحالي والمتوسط الفرضي–والذي يحدد بنصفالدرجة– لأبعاد الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (33.41 ؛ 25.13 ؛ 31.59 ؛ 27.18 ؛ 22.11 ؛ 32.48)، وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على وجود اتجاه إيجابي لدى أفراد العينة نحو أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Kushner, Carcy, Dedrick & Wallace, 1995 ؛ Belcher, 1998 ؛ إبراهيم والمحزري، ٢٠١١ ؛ الخزاعلة، ٢٠١١ ؛ Yildirim, Arastaman & Dasci, 2016 ؛ زمزمي، ٢٠١٧)؛ بينما تختلف هذه النتيجة جزئياً مع دراسة(الخزاعلة، ٢٠٠٧).

ويرى الباحث أن الاتجاه الإيجابي ظهر بسبب عوامل مختلفة أبرزها ادراك طلبة برنامج الدبلوم الأسري بأهمية مقرر القياس النفسي في مجال العمل المستقبلي لهم كأخصائيين أسريين، وكذلك إيمان الطلبة بعدالة عمليات القياس النفسي من خلال النتائج المحصلة بطرق قياسية وتقويمية علمية مقننة، وبالتالي اتخاذ قرارات سليمة.

نتائج الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة وقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات دبلوم

الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون"، والنتائج يوضحها الجدول (٢٣) كما يلي:

جدول (٢٣):

قيم معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة وقلق الاختبار

الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي	قلق الاختبار
أستاذ المقرر	-0.026
أسلوب التقييم	-0.017
الأهمية	-0.073
الدافعية	0.009
مفردات المقرر	-0.100
الدرجة الكلية	-0.052

**** دالة عند مستوى (0.01)**

*** دالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول (٢٣) وجود ارتباط سالب ولكنه غير دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١ و ٠,٠٥) بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للمقياس وقلق الاختبار، وبذلك عدم تحقق صحة الفرض الثاني، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (Vanzile & Boes, 1997 ؛ الشيخ وعبدالعزيز، ٢٠١٦).

ويفسر الباحث أن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للمقياس وقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة؛ بأنهم استطاعوا السيطرة على مشاعر قلق الاختبار من حيث تأثيرها السلبي على اتجاهاتهم نحو مقرر القياس النفسي.

نتائج الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون"، والنتائج يوضحها الجدول (٢٤) كما يلي:

جدول (٢٤):

قيم معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة ودافعية الانجاز

الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي	دافعية الانجاز
أستاذ المقرر	0.398**
أسلوب التقييم	0.351**
الأهمية	0.523**
الدافعية	0.414**
مفردات المقرر	0.462**
الدرجة الكلية	0.509**

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (٢٤) وجود ارتباط موجب دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للمقياس ودافعية الإنجاز، وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشيخ وعبدالعزيز، ٢٠١٦).

ويفسر الباحث أن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للمقياس ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة؛ نتيجة لما أظهرته الدراسة الحالية من وجود اتجاه إيجابي نحو مقرر القياس النفسي لدى أفراد عينة البحث، وبالتالي ظهرت العلاقة الإيجابية بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو مقرر القياس النفسي ودافعيتهم للإنجاز. خاصة وأن مقرر القياس النفسي يحتاج الى قدر كبير من الفهم والتفكير، وبالتالي يقدم نوعاً من التحدي الشخصي لدى الطالب.

نتائج الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه "لا يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو مقرر القياس النفسي من خلال كل من قلق الاختبار ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات دبلوم الإرشاد الأسري بجامعة المجمعة" تم استخدم تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، حيث كانت المتغيرات المستقلة هي قلق الاختبار ودافعية الانجاز، وكان المتغير التابع هو الدرجة الكلية للاتجاه نحو مقرر القياس النفسي، والنتائج يوضحها الجدول (٢٥) كما يلي:

جدول (٢٥):
ملخص نماذج التنبؤ بالاتجاه نحو مقرر القياس النفسي من خلال قلق الاختبار ودافعية الانجاز

النموذج	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	اختبار دوربن-واتسون
دافعية الانجاز	0.509	0.259	0.255	1.657

يتضح من الجدول (٢٥) أن تحليل الانحدار المتعدد التدريجي أدى إلى وجود نموذج وحيد، وهو دافعية الانجاز كمتغير مستقل والاتجاه نحو مقرر القياس النفسي كمتغير تابع، وقد فسر ما نسبته ٢٥.٩% من التباين الكلي للاتجاه نحو مقرر القياس النفسي، كما أن قيمة اختبار دوربن–واتسون قريبة من الرقم (٢)، وهذا يدل على عدم وجود ارتباطات ذاتية بين البواقي، والتي يمكن أن تؤثر على نتائج الانحدار. ويوضح الجدول (٢٦) نتائج تحليل تباين الانحدار على النحو التالي:

جدول (٢٦):
نتائج تحليل تباين انحدار الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي على دافعية الانجاز

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
دافعية الانجاز	الانحدار	17339.526	1	17339.526	69.234	0.000
	البواقي	49588.829	198	250.449		

يتضح من الجدول (٢٦) الدلالة الإحصائية لقيمة "ف" مما يعني؛ أنه يوجد تأثير للمتغير المستقل على المتغير التابع، والجدول (٢٧) يوضح معامل الانحدار والإسهام النسبي للمتغير المستقل على المتغير التابع على النحو التالي:

جدول (٢٧):
معامل الانحدار ودرجة الإسهام النسبي للمتغير المستقل (دافعية الانجاز)
على المتغير التابع (الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي)

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	مستوى الدلالة
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل المسار المعياري		
الثابت	54.452	10.834		5.026	0.000
دافعية الانجاز	0.450	0.054	0.509	8.321	0.000

يتضح من الجدول (٢٧) وجود معامل مسار دال في النموذج الوحيد وهو دافعية الانجاز، والذي يمكن من خلاله استنتاج معادلة التنبؤ كالتالي:

درجة الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي = ٥٤.٤٥ + (٠.٤٥× درجة دافعية الانجاز).

كما يتضح من الجدول (٢٧) أن دافعية الانجاز تسهم بنسبة ٥٠.٩% في تفسير التباين الكلي للاتجاه نحو مقرر القياس النفسي، ومن هنا يستخلص الباحث أن دافعية الإنجاز لها تأثير موجب على الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي. ومن اجمالي النتائج المعروضة بالجداول من (٢٥) الى (٢٧) يتضح أن الفرض السادس قد تحقق جزئياً.

ويدعم هذه النتيجة نتيجة الفرض الثالث والذي نص على وجود ارتباط موجب دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي ودافعية الإنجاز.

ويفسر الباحث أن التأثير الموجب لدافعية الإنجاز على الاتجاه نحو مقرر القياس النفسي نتيجة ما يمتلكه الطلاب والطالبات من سمات المثابرة، والثقة والاعتماد على النفس، والرغبة في النجاح والتفوق، والالتزام وتحمل المسئولية، والتحدي، وبالتالي تتولد اتجاهات ايجابية نحو مقرر القياس النفسي.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن صياغة التوصيات التالية:

- **زيادة الاهتمام بقياس الاتجاه نحو القياس النفسي قبل تدريس مقرر القياس النفسي وبعد الانتهاء منه لتعرف مستوى اتجاه الطلبة للعمل على تنميتها في أثناء تدريس المقرر.**
- **توفير وتنويع مصادر التعلم لمقرر القياس النفسي بما يتناسب وقدرات الطلاب واستعداداتهم، وعدم الاقتصار على**
- **استخدام الكتب الدراسية فقط.**
- **ضرورة استخدام أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس النفسي للوسائط التعليمية المتعددة عند تدريس موضوعات هذا المقرر، حتى يمكن استثارة انتباه الطلاب وزيادة دافعيهم للتعلم.**
- **زيادة الاهتمام بالجانب التطبيقي في تدريس مقررات القياس النفسي حتى يكون المقرر أكثر جاذبية لاهتمام الطلاب، وحتى يلمسوا الفائدة من دراسته.**

- مراعاة خصائص الطلبة المتعلمين الوجدانية من اتجاه ودافعية للإنجاز وقلق اختبار أثناء التدريس الجامعي.
- تنمية المجال المعرفي للطالب الجامعي بماهية الدراسة الجامعية وأساليبها وأهميتها وفائدتها حتى يتمكن من بناء اتجاه إيجابي ودافعية للرغبة في النجاح ويقل مستوى قلق الاختبار.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم مقترحات بحثية مستقبلية:

- إجراء دراسات على عينات مختلفة من التخصصات الدراسية في برامج الدراسات العليا لتعرف الاتجاه نحو القياس النفسي واختلافه حسب المادة الدراسية.
- إجراء دراسات تجريبية لفاعلية برامج خاصة لتنمية الاتجاه نحو القياس النفسي من خلال التطبيقات العملية.
- إجراء دراسات لمعرفة العلاقة بين الاتجاه نحو القياس النفسي والأداء الأكاديمي للطلية في البرنامج الدراسي ككل وفي مقرر القياس النفسي بشكل خاص.
- إجراء دراسات مشابهة على عينات مختلفة، وتمتد لجامعات عديدة، وإضافة متغيرات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابراهيم، محمود محمد والمحرزي، راشد بن سيف (٢٠٠٨). دراسة القياس النفسي والتقويم التربوي وتأثيره على تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو القياس النفسي لدى الطلبة المعلمين بجامعة السلطان قابوس. المؤتمر العلمي الثالث " تطوير التعليم النوعي فى مصر والوطن العربي "، كلية التربية النوعية بالمنصورة، (ابريل ٢٠٠٨)، ١، ٣٨٤–٤٠٥.

ابراهيم، محمود محمد والمحرزي، راشد بن سيف(٢٠١١). **التغير في الاتجاهات نحو القياس النفسي لدى طلبة البرامج الدراسية المختلفة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية، **جامعة السلطان قابوس**، ١(٥)، ١–٢١.

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف والعربر، أحمد(٢٠١٢). التقييم والتشخيص في الإرشاد. عمان: دار المسيرة للتوزيع والنشر.

أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٢). قوة التركيز وتحسين الذاكرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو دوابة، محمد(٢٠١٢). الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أبو لبدة، سبع(٢٠٠٨). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

أبو يوسف، هبه احمد(٢٠١٤). الاتجاه نحو المخاطرة وعلاقته بالثقة بالنفس وأساليب مواجهة الضغوط لدى المرابطين في محافظة جانيوس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أبوالسل، محمد شحاده(٢٠١٦). بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفقرة(IRT). **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٤(١)، ١٤٠–١٧٥.

إسماعيل، بشرى(٢٠٠٤). المرجع في القياس النفسي. القاهرة: مكتبة انجلو المصرية.

بركات، زياد(٢٠١٨). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. جامعة القدس المفتوحة: عمادة البحث العلمي.

البهنساوي، احمد كمال وهدهود، وسام محمد(٢٠٢٠). قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب لدى

عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي: دراسة ارتباطية مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧١)، ٨٩–١٢٧.

الجادري، عدنان حسين(٢٠٠٣). الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية.عمان: دار المسيرة للتوزيع والنشر.

حرزالله، حسام توفيق(٢٠١٦). التفكير الرياضي وعلاقته بالاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤(١٥)، ٤٥–٨٢.

حميد، فتحية على(٢٠١٩). تأثير برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تنمية كفايات التخطيط للدروس والدافعية للإنجاز لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الثانية شعبة التاريخ. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ١١٧، ١٧٦ – ٢١٨.

الخزاعلة، وصفي محمد(٢٠٠٧). **المعارف والاتجاهات والتطبيقات(K.A.P) المتعلقة بالقياس والتقويم لدى معلمي التربية الرياضية لمدارس إقليم الشمال في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.**

الخزاعلة، وصفي محمد(٢٠١١). اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو مساق القياس والتقويم الرياضي وفقا لمتغيرات الجنس والساعات المقطوعة. **مجلة بحوث التربية الرياضية**، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، ٨٦(٤٥)، ٨١–١٠١.

خضر، فخري رشيد(٢٠٠٣). الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس.دبي: دار القلم للنشر.

الخطيب، محمد(٢٠١٣). القياس والتقويم التربوي. عمان: دار ماجد للتوزيع والنشر.

خليفة، عبدالسميع خليفة (٢٠٠٢). دور الرياضيات في التنمية البشرية. المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية الفيوم، جامعة القاهرة، (٢١–٢٢ أكتوبر ٢٠٠٢)، ٣، ٤٠–٤٥.

الخياط، ماجد(٢٠٠٩). أساسيات القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الراية للتوزيع والنشر.

دودين، حمزة (٢٠٠٦). مشكلات الطلبة في الاختبارات وطرق علاجها: الغش واستراتيجيات تقديم الاختبارات وقلق الاختبار. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الدوري، ريا ابراهيم(٢٠٠١). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الشهادة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.

ديلوبي، هيوا حاجي (٢٠٠٨). الاتجاهات التعصبية بين الجماعات العرقية. الكويت: مكتبة طريق العلم.

راف الله، عائشة علي وعطا، سالي نبيل(٢٠٢١). تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية

والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الإنجاز والانخراط في التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا " COVID 19 ". مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٢٢(٢)، ١٨٨–٢٦٤.

رشيد، فكرت سعدون(٢٠١٥). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس مدينة الرمادي العراقية من وجهة نظر المدرسين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان.

رضوان، سامر جميل (٢٠٠٢). الصحة النفسية. عمان: دار المسيرة.

رغدة، زينب(٢٠١٩). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، الجزائر، ٢(١٢)، ٢٠٧ – ٢٢٩.

الرمالي، إيمان مهدي واعليجة، نعيمة سالم(٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم علي التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز لدي الطالبات المعلمات شعبة الرياضيات. **مجلة التربوي**، جامعة المرقب، كلية التربية بالخمس ، ١٥، ٢٢٤–٢٤٩.

زمزمي، عبدالرحمن بن معتوق(٢٠١٧). **بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة والعلاقة مع بعض المتغيرات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٣(٦)، ١٨٤–١٩٧.**

زيدر، موشي وماثيوس، جيرالد(٢٠١٦). القلق. (ترجمة معتز سيد عبدالله والحسين محمد عبدالمنعم)، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون.

الساعدي، عمار طعمه(٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي واتجاههم نحوها. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الانسانية، (٣)، ٢٢٠–٢٤٣.

سايحي، سليمة(٢٠١٢). قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤، ٧٤–٨٩.

شحاتة، حسن والنجار، زينب محمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية النفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشيخ، فضل المولى عبدالراضي وعبدالعزيز، أيمن محمد(٢٠١٦). نمذجة العلاقة بين تحصيل مادة القياس والتقويم التربوي والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار والاتجاهات النفسية

لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخرطوم. مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(٤)، ١١٢–١٤٧.

الشيخ، فضل المولى عبدالرضى(٢٠١٦). الموجز في القياس والتقويم النفسي والتربوي. الخرطوم: شركة جي تاون لخدمات الكمبيوتر.

الصواف، أماني محمد(٢٠١٨). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والاتجاه نحو المدرسة **لدى طالبات المرحلة الثانوية)الصف الأول والثالث الثانوي. مجلة كلية التر بية، جامعة طنطا، ٧١(٣)، ٥٩–١١٣.**

الصياد، وليد عاطف وعيسى ، جلال جابر(٢٠١٩). فاعلية اختلاف استراتيجيات الفصل المقلوب في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ١١١، ٢١٩ – ٢٥٦.

الطواب، سيد محمود(١٩٩٠). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات. حولية كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، ٥، ١٧–٥٠.

عابدين، حسن سعد(٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلابالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٤(٣٣)، ٥٠–١١١.

عبدالقادر، أشرف وبدر، اسماعيل(٢٠١٢). فعالية استراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة. مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، ٣١(٧)، ١٧١–١٩٦.

العبيدي، محمد جاسم (٢٠٠٩). المدخل الى علم النفس العام. عمان: دار الثقافة العامة.

عثمان، فاروق السيد(٢٠٠٧). القلق وإدارة الضغوط النفسية. ط٢، الاسكندرية: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عثمان،أماني خميس محمد) ٢٠٢٠ (. فاعلية استخدام ملف الإنجاز على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٤، ٤١ – ٦١.

العجمي، ناصر بن سعد (٢٠١٥). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الفكرية نحو مهنتهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٨)، ١٨١–٢١٤.

العزاوي، رحيم(٢٠١٣). القياس والتقويم التربوي. عمان: دار الشروق.

علام، صلاح الدين(٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط٤، عمان: دار المسيرة للتوزيع والنشر.

علام، صلاح الدين(٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي: أساسياته، تطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، أشرف راشد(٢٠١٢). تقويم برنامج إثرائي مقترح في رياضيات المرحلة الإعدادية قائم على الجمع بين الكورت وأنشطة Timss في ضوء مستويات Timss المعرفية والدافعية للإنجاز في الرياضيات. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٥، ١٦٥– ٢٢٠.

عودة، أحمد(٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر.

فائد، حسين(٢٠٠٥). علم النفس العام. رؤية معاصرة، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر.

فرح، أحمد(٢٠١٤). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان. بحث تكميلي، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

قطامي، نايفة (٢٠٠٢). إدارة الصفوف(الأسس السيكولوجية). الكويت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١٠). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص. عمان: دار المسيرة للتوزيع والنشر.

الكيلاني، عبدالله والروسان، فاروق(٢٠١٤). التقويم في التربية الخاصة. ط٤، عمان: دار المسيرة للنشر.

المالكي، عبدالملك مسفر(٢٠٠٢). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مجيد، سوسن شاكر(٢٠١٤). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. ط٣، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

محمد، أمال جمعة(٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الرحلة المعرفية عبر الويب في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٩٠، ١– ٧٠.

محمد، وائل عبد الله(٢٠١١). بناء برنامج قائم على استراتيجيات الذكاوات المتعددة لتنمية الإبداع في

الرياضيات ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة تربويات الرياضيات،** الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٤، ١٦٩–٢٤٧.

محمود، إبراهيم وجيه وعلي، سماح صابر ومنصور، احمد مراد (٢٠٠٠). مدخل في علم النفس التعليمي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

مخائيل، امطانيوس نايف(٢٠١٥). القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

المعايطة، خليل عبدالرحمن(٢٠٠٧). علم النفس الاجتماعي. ط٢، عمان: دار الفكر.

ملحم، سامي(٢٠١٧). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للتوزيع والنشر.

ميهرنز، وليام ولهمن، أرفن(٢٠٠٣). القياس والتفويم في التربية وعلم النفس. (ترجمة هيثم الزبيدي)، العين: دار الكتاب الجامعي.

نشواتي، عبدالمجيد(٢٠٠٣). علم النفس التربوي. ط٤، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الهمص، عبدالفتاح(٢٠٠٣). مدى فاعلية العلاج الديني في تخفيف القلق لدى الشباب الفلسطيني بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

اليامي، محمد حسين(٢٠١٨). مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدينة نجران وسبل التغلب عليه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة، ٦(٢٦)، ٤٥٦–٤٨١.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Adyin, S.(2009).Test anxiety among foreign language learners: A review of Literature. The Journal of Language and Linguistic Studies, 5(1),127-137.

Belcher. G. (1998). Technical and occupational education instructors perceived use of student assessment information in making educational decisions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans. LA.

Carnell, J. (2008). The Effect of a Student-Designed Data Collection Project on Attitudes Toward Statistics. Journal of Statistics Education, 16 (1), 1-15.

Cassady & Johnson(2002).Cognitive test anxiety and academic performance. Contemporary Educational Psychology, 27,370-295.

Chapman, J.,(1988). Learning Disabled Children's Self-Concepts. Research Article, 58 (3), 347-371,

Derakshan, N. & Eysenck, M. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. European Psychologist Journal. 14 (2). 168-176.

Donwicker ,Ph.,(2010). Attitude:An interactive guide to determine the correct attitude in real –life situations.U.S.A:Congress Control.

Holland, P. & Rubin, D. (2009). Test equating. New York: Academic Press.

Joseph, R., (2004). The Relationship of Achievement in Collegiate Business Programs over Student Study Habits and Attitudes. Dissertation Abstract international 39 (4), 987.

Kushner. S. N., Carcy. L. M. , Dedrick. R. F. & Wallace. T. L. (1995). Preservice teachers' beliefs about the relevance of teacher education coursework and their confidence in performing related skills. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.

Lotz, C. & Sparfeldt, J. (2017) . Does test anxiety increase as the exam draws near? – Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. Personality and Individual Differences, 104 , 397–400.

Mcllroy David (2000), An evaluation of the factor structure and predictive utility of a test anxiety scale with reference to student past performance and personality indices. British Journal of Educational Psychology, 70 (1), 17-32.

Sarangi, C. (2015). Achievement motivation of the high school students: A case study among different communities of goal Para district of assam. Journal of Education and Practice, 6(19),140- 145.

Smith ,S. & Fabriger,l. (2010).Attitudes in kazden ,A.,(edit).Encyclopedia of psychology.New york:Oxford University press ,1(3),303-309.

Suleyman, E.T. (2015). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. Karaelmas Journal of Educational Sciences. 3 (2), 98-106.

Thorndike, R. & Hagen, E. (1986). Cognitive abilities tests. Chicago: The River-side Publication Company.

Vanzile- Tamsen. C., & Boes. S. R. (1997).Graduate students' attitude and anxiety toward two required courses: Career development and tests and measurement.Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Atlanta. GA.

Yildirim, K., Arastaman, G., & Dasci, E. (2016). The relationship between teachers' attitude toward measurement and evaluation and their perceptions of professional well-being. Eurasian Journal of Educational Research, 62, 77-96