

العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية

نشأت محمود أبو حسونة

قسم علم النفس الإرشادي والتربية الخاصة
جامعة إربد الأهلية – الأردن
nabuhassouneh@yahoo.com

سمير فؤاد عيلبوني

قسم علم النفس الإرشادي والتربية الخاصة
جامعة إربد الأهلية – الأردن
sameerailabouni61@yahoo.com

Received: 9 Jun. 2014

Revised: 1 Nov. 2014, Accepted: 22 Nov. 2014

Published online: 1 Apr. 2015



العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية

سمير فؤاد عيلبوني^(**)

قسم علم النفس الإرشادي والتربية الخاصة
جامعة إربد الأهلية - الأردن

نشأت محمود أبو حسونة^(*)

قسم علم النفس الإرشادي والتربية الخاصة
جامعة إربد الأهلية - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة أثر كل من المتغيرات الآتية: (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي) في مستوى قلق الاختبار ونمط الشخصية لدى طلبة جامعة إربد الأهلية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥١٢) طالبا وطالبة من طلبة الكليات العلمية والأدبية. واستخدم في هذه الدراسة لقياس قلق الاختبار مقياس فرايدمان وبنديس (Friedman & Bendas, 1997)، وقائمة آيزنك لقياس نمط الشخصية (Eysenck) (E.P.I) (personality Inventory, 1974). أشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط الشخصية (انبساطي - منفعل) كان الأعلى بين الأنماط الأخرى لأفراد الدراسة، وبنسبة مئوية بلغت (٨٢, ٤٠٪)، يليه نمط الشخصية (انطوائي - منفعل)، وبنسبة مئوية بلغت (٣٥, ٣٥٪)، أما نمط الشخصية (انبساطي - متزن) فقد جاء في المرتبة الثالثة، وبنسبة مئوية بلغت (٧٠, ١٢٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاء نمط الشخصية (انطوائي - متزن) وبنسبة مئوية (١٣, ١١٪). كما أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة ممن لديهم قلق متوسط كانت هي الأعلى وبنسبة مئوية (٩١, ٦١٪)، يليه القلق المنخفض بنسبة مئوية بلغت (٧٠, ٢٠٪)، أما القلق المرتفع فقد بلغت نسبته المئوية (٢٩, ١٧٪). وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد العينة على نمطي الشخصية (انبساطي منفعل، وانطوائي منفعل) ومستويات قلق الاختبار، بينما لم تكن هناك علاقة دالة بين تقديرات أفراد العينة على نمطي الشخصية (انبساطي متزن، وانطوائي متزن) ومستويات قلق الاختبار. وأشارت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية لأثر أنماط الطلبة الشخصية (انبساطي - متزن، وانطوائي - متزن) في تحصيلهم الدراسي، كما أن هناك قدرة تنبؤية لأثر مستوى قلق الاختبار (قلق متوسط) في تحصيلهم الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية. وأخيراً أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار تعزى لمتغير (الجنس)، بينما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى قلق الاختبار تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)، ولصالح الكليات العلمية، وطلبة السنة الأولى، والمعدل التراكمي (أقل من ٦٨) على التوالي.

الكلمات المفتاحية: نمط الشخصية، قلق الاختبار، التحصيل الدراسي.

^(*) أستاذ مشارك - كلية العلوم التربوية - جامعة إربد الأهلية.

^(**) أستاذ مساعد - كلية العلوم التربوية - جامعة إربد الأهلية.



“The Relationship between Personality Type and Test Anxiety and its Effect on Achievement”

Nashat Abu Hassouneh

Dept. of Counseling & Special Needs
Irbid National University – Jordan

Sameer Ailabouni

Dept. of Counseling & Special Needs
Irbid National University – Jordan

Abstract

This study aimed at exploring the relationship between personality type and test anxiety and the effect of both on achievement as well as the study of each of the following variables: (sex, college, study year, and accumulative average) on test anxiety and personality type for Irbid National University students. The sample included (512) male and female students selected from Humanities and Science colleges. The study used (Friedman & Bendas, 1997) scale to measure test anxiety. As for personality type (Eysenck Personality Inventory, 1974) (EPI) list was used. The findings of the study indicated that the type of personality (extrovert – unstable) was the highest among the other types with a percentage of (40,82%), followed by the type of personality (introvert – unstable) (35,35%), Meanwhile, the type of Personality (extrovert– stable) became third (12,70%). Finally the type of personality (introvert – stable) came last (11.13%). The findings of the study also indicated that the percentage of the sample of the study who had a moderate anxiety was the highest (61,91%), followed by low anxiety with a percentage of (20,70%), but the percentage of the high anxiety was (17,39%). The findings showed a significant positive relationship ($0.05 = \alpha$) between the type of personality (extrovert – unstable, introvert – unstable) and the levels of test anxiety, while no significant relationship between the type of personality (extrovert– stable, introvert – stable), and levels of test anxiety was found. The findings also Pointed to the ability to foretell the effect of students personality types (extrovert – stable, introvert – stable) on their achievement. There is also an ability a foretell the effect of test anxiety (moderate anxiety) on students achievement. Finally the findings of the study indicated that there were no significant differences of the level of test anxiety due to sex, but significant differences between the level of the test anxiety was due to: (college, year of the student, accumulative average) in favor of (scientific colleges, first year students, accumulative average (less than 68) were found respectively.

Keywords: Personality type, Test anxiety, Academic achievement

العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية

سمير فؤاد عيلبوني

قسم علم النفس الإرشادي والتربية الخاصة
جامعة إربد الأهلية - الأردن

نشأت محمود أبو حسونة

قسم علم النفس الإرشادي والتربية الخاصة
جامعة إربد الأهلية - الأردن

مقدمة:

يتحددان إلى درجة كبيرة بالعوامل الوراثية، وتبين أنهما يرتبطان بتركيبات فسيولوجية، إلا أن هناك من أشار إلى أن الشخصية تتحدد بالوراثة والبيئة من خلال التفاعل الوظيفي أو التنظيم الثابت والدائم لأربعة مجالات رئيسة تنظم فيها تلك الأنماط، وهي: المجال المعرفي (Cognitive domain)، ويشير إلى الذكاء، والمجال النزوعي (conative domain)، ويشير إلى الخلق والإرادة، والمجال الوجداني (Affective domain)، ويشير إلى الانفعالات والمشاعر، والمجال البدني (Physique domain)، ويشير إلى شكل الجسم والميراث العصبي والغدي (Eysenck, 1990). وعلى الرغم من أن أيزنك لا ينكر أهمية عوامل أخرى تتكون منها الشخصية إلى جانب بعدي (الانبساط - الانطواء)، و(الاتزان - الانفعال)، إلا أنه يعتقد بأن هذين البعدين يسهمان في وصف الشخصية إسهاماً يفوق إسهام أية عوامل أخرى، وعليه يمكن تحديد أبعاد الشخصية تبعاً لنظرية أيزنك ببعدين أساسيين هما: بعد الانبساط مقابل الانطواء (Extraversion vs. introversion)، وبعد الاتزان مقابل الانفعال (Stable vs. unstable)، ويرى أيزنك أن لكل فرد مكاناً على بعد (الانبساط - الانطواء)، وبعد (الاتزان - الانفعال)، وأن كل النقاط على هذين البعدين هي أماكن محتملة، ويمكن لأي فرد إشغال أي منها، وفي معظم الحالات تتجمع غالبية الأفراد عند نقطة الوسط (Liebert & Spiegler, 1982).

تعد الجامعات من أهم المقومات الحضارية، نظراً للدور الذي توليه لتطور المجتمع وتقدمه؛ فهي القناة الرئيسة لإنتاج الكوادر المؤهلة علمياً وعملياً لتحقيق الازدهار الاقتصادي والتطور الحضاري والتكنولوجي. وتضم الجامعات بين جنباتها شريحة من الشباب، وهي من أهم شرائح المجتمع، وفئة عمرية تمثل نهاية مرحلة المراهقة التي تتسم بتغيرات سريعة في جوانب الشخصية، والتي من الممكن أن تسبب للطلبة اضطرابات سلوكية إن لم يتوافر لهم الاهتمام التربوي الذي يكفل تحقيق توافقهم النفسي.

يحثل مفهوم الشخصية مكانة مهمة في الدراسات التربوية والنفسية الحديثة، وقد أثار الباحثون جدلاً واسعاً حول موضوع الأنماط والسمات الأساسية التي تتكون منها الشخصية، إلا أن هناك اتفاقاً بين معظمهم على أن بعد (الانبساط - الانطواء) (Extraversion - introversion) وبعد (الاتزان - الانفعال) (Stable - unstable) هما من أهم أبعاد الشخصية ومكوناتها، وغالباً ما يستخدم هذان البعدان في الدراسات التي تحاول وصف الشخصية الإنسانية وتحليلها (أبو حسونة، ١٩٨٨).

ويشير كل من كلارك وواتسون وماينيك (Clark, Watson & Mineka, 1994) إلى أن هذين البعدين (الانبساط - الانطواء) و(الاتزان - الانفعال)

والحب والتقدير والإنجاز (الداهري، ٢٠٠٥). أما الاتجاه السلوكي فقد أشار إلى أن القلق سلوك متعلم من البيئة التي يعيش في وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، ويكون ذلك عن طريق التعلم الخاطئ عن طريق الإشراف الكلاسيكي (علي وشربت، ٢٠٠٤).

ومن وجهة نظر معرفية فإن القلق يعد مجموعة من الخبرات التي مر بها الفرد، والتي تشعره بعجز يسبب اختلال توازنه، مما يترتب عليه نقص في تراكيبه المعرفية الممثلة للخبرات التي من شأنها التقليل من هذا الشعور، مما يشعره بأنه دائماً في حالة نمائية لا تسمح له بتطوير أبنية مرتبطة بالخبرات المهمة (عثمان، ٢٠٠٦). ولعل النظرية الأكثر انتشاراً في الوقت الحاضر هي نظرية سبيلبيرغر وفاغ (Spielberger & Vagg, 1995) التي عملت على الإفادة من سائر النظريات التي سبقتها، وميزت بين قلق الحالة وقلق السمة، فقلق الاختبار يتعلق بقلق الحالة، الذي يشير إلى القلق بوصفه حالة انفعالية طارئة أو مؤقتة لدى الفرد تختلف من حيث الشدة، وتتذبذب من وقت لآخر تبعاً للظروف التي ينظر إليها الفرد على أنها مهددة له، بغض النظر عن الخطر الحقيقي أو الموضوعي، أما قلق السمة فخاصية ثابتة نسبياً للشخصية البشرية، ولكن يتفاوت الأفراد في درجة امتلاكهم لها، مما يعكس فروقاً فردية عند الاستجابة للمواقف الضاغطة.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي، إلا أن مجال علاقة نمط الشخصية بقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي يعاني قلة في الدراسات التي تناولته، ونظراً لندرة الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة فإن الباحثين يعتقدون أن هذا مبرر كاف لعرض الدراسات ذات الصلة المباشرة أو غير المباشرة بموضوع الدراسة، ومن هذه الدراسات: دراسة عثمان (٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض

وأشار دوندار ويابيسي وتويكا (Dundar, yapici & Topca, 2008) إلى أن الأفراد الذين تتسم شخصياتهم بالتوافق العام، غالباً ما يكون مستوى قلق الاختبار لديهم منخفضاً، وأيدهم في ذلك سوانبيرغ ومارتنز (Swanberg & Martins, 2010) اللذان قالوا: إن سمة العصبية، وسمة الانفعال، كان لهما أثر مباشر وغير مباشر في قلق الاختبار. ورأى كل من شن وزهانغ (Chen & Zhang, 2011) أن نمط الشخصية يعد متنبئاً قوياً بمستوى قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

وقد شهدت الأعوام الثلاثون الأخيرة نشاطاً ملحوظاً في مجال قلق الاختبار؛ لأنه يشكل عقبة أمام كثير من الطلبة في المدارس والجامعات، وينتج عنه الخوف، والضيق، والتوتر، والضغط النفسي، وغيرها العديد من أعراض الاضطرابات النفسية (Rafiq, Ghazal & Farooqi, 2007). فقد أشار كل من كاسيدي وجونسون (Cassady & Johnson 2002) إلى أن قلق الاختبار يحدث أثراً سلبياً في الأداء الأكاديمي للطلبة. وذهب كوهين (Cohen, 2004) إلى أبعد من ذلك إذ ادعى أن قلق الأداء (وخاصة قلق الاختبار) قد يؤثر بشكل سلبي في الأفراد في كل مجال من مجالات الحياة، وخاصة عندما يتوجب عليهم في المراحل العمرية المختلفة الخضوع لتقييم قدراتهم وإمكاناتهم وإنجازاتهم. وأشار همبيري (Hembree, 1998) إلى أن قلق الاختبار يرتبط بشكل سلبي بأداء الطلبة، لذلك نزع الطلبة ذوو القلق المرتفع للحصول على علامات أقل في الاختبار من الطلبة ذوي القلق المتدني. وتم تأكيد هذه النتيجة بنتائج دراسة إيمان وفاروقي (Eman & Farooqi, 2005)، اللذين أوضحوا أن هناك علاقة سالبة بين قلق الاختبار وأداء الطلبة.

وهناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير قلق الاختبار، فقد أشار أصحاب الاتجاه الإنساني إلى أن القلق ينتج عن شيء مخيف يهدد مفهوم الذات، ويعيق إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل حاجته إلى الشعور بالأمن

الاكتئاب النفسي، والانطواء، والانفعال، والتشاؤم، وفي اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (A) على سمة الانبساط والتفاؤل، وفي اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (A B) على سمة الاتزان، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة بين درجات الطلبة على سمة قلق الموت تعزى لفصيلة الدم.

وأجرى دوندار وآخرون (Dundar, et al., 2008) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى قلق الاختبار لدى الذكور والإناث، وعلاقة مستوى القلق ببعض خصائص الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات في تركيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الاختبار لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، كما كان مستوى قلق الاختبار منخفضاً لدى الطلبة الذين تتسم شخصياتهم بالتوافق العام، والتوافق الاجتماعي، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة بين التوافق العام للشخصية ومستوى قلق الاختبار لدى الطلبة.

وحاول كل من سوانبيرغ ومارتسن (Swanberg & Martinsen, 2010) دراسة العلاقة بين نموذج العوامل الخمسة للشخصية ومناهج التعلم والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٦٨٧) طالباً وطالبة جامعية من طلبة الإدارة في مدينة فيلادلفيا أكبر مدن ولاية بنسلفانيا، منهم (٥٦٪) من الإناث، و(٤٤٪) من الذكور، وكان متوسط أعمارهم (٨, ٢٤) سنة. بينت النتائج أن الضمير الحي والانفتاحية قد انخفضت عند استخدام المنهج الاستراتيجي والعميق على التوالي بالنسبة للتحصيل، كما أظهرت النتائج أن العصبية كان لها أثر مباشر وغير مباشر في التحصيل.

في حين أجرى أكرم وناصر (Akram & Nasir, 2010) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا. تم اختيار عينة مكونة من (٤١٤) طالباً وطالبة من طلبة جامعة لاهور في باكستان. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى قلق الاختبار

المتغيرات: (الجنس، ومكان السكن، والجامعة، والتخصص العلمي). تكونت عينة الدراسة من (٦٠٤) من طلاب وطالبات جامعات (الخليل، وبيت لحم، وبيرزيت)، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة قلق السمة والحالة بين طلبة الجامعات كانت متوسطة، وتبين وجود فروق تبعا للجنس في القلق سمة ولصالح الذكور، وكان هناك فروق دالة تبعا لمكان السكن (مدينة، قرية، مخيم) في درجة القلق سمة لصالح طلبة القرية، في حين لم تكشف النتائج عن وجود أثر لمتغيري الجامعة أو التخصص العلمي في مستوى قلق الحالة وقلق السمة.

وأجرى مجمعي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار ببعض المتغيرات (التحصيل، والتخصص، والفرقة). تكونت عينة الدراسة من (٢٤٥) طالبا من طلبة كلية المعلمين في جازان (السعودية). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز بين فرقة الطلاب المبتدئين والمتقدمين، لصالح الطلاب المبتدئين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من مستوى الإنجاز بين طلاب التخصص الأدبي والعلمي، وفي مستوى قلق الاختبار بين طلاب التخصص العلمي والأدبي، وفي مستوى قلق الاختبار بين فرقة الطلاب المبتدئين والمتقدمين.

وهدفت دراسة بركات (٢٠٠٧) إلى تعرف مدى تأثير فصول الدم في سمات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة (منطقة طولكرم)؛ أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة تبعا لفصيلة الدم لديهم، وذلك في اتجاه الطلبة من ذوي فصيلة دم (B) على سمة

على كل سمة من السمات السبع وعلى المقياس الكلي، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على بعض سمات الشخصية تبعاً لمتغيرات: (الجنس، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي للطلاب).

وقام واتسون (Watson, 2012) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين النرجسية وسمات الشخصية الكبرى للانسياس والتوافقية. وتم تجميع البيانات طويلة المدى في ثلاثين سنة من خلال طلبة البكالوريوس في جلسات التعليم العام، والبالغ عددهم (٢٠٨) من طلاب وطالبات جامعة إيسترن (Eastern). أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين النرجسية وسمات الشخصية.

وأجرى حمياري وآخرون (Hemyari, et. Al., 2013) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية اختيار الطلبة مقاعدهم في غرفة الصف حسب سماتهم الشخصية، وأثر ذلك في التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الطب في جامعة شيراز (Shiraz) في إيران، وتم تصنيف مواقع جلوس الطلبة حسب: المنطقة التفاعلية، والبعد عن السبورة، وإمكانية الوصول إلى الممرات بين صفوف المقاعد. أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائياً بين منطقة التفاعل وكل من الموافقة والضمير الحي، وكذلك وجود ارتباط دال إحصائياً بين الجنس والموافقة والانفتاح على الخبرات، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الموافقة وعلامات الاختبار النهائي، ووجود فرق دال إحصائياً في الانفتاح والانسياس بين الطلبة ذوي العدد المرتفع من الغياب وزملائهم في الصف لصالح الطلبة ذوي الغياب المرتفع.

وهكذا يمكن أن نستنتج من الدراسات السابقة ما يأتي: أن معظم الدراسات السابقة ركزت على تعرف العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، أو دافعية الإنجاز، أو بعض المتغيرات، وكان هناك محاولات لتعرف العلاقة بين نمط الشخصية وكل من الذكاء، أو التحصيل، أو فعالية الذات الأكاديمية، أو فصائل الدم، وحاولت دراسات قليلة بحث علاقة مستوى القلق ببعض

والتحصيل الأكاديمي للطلبة، كما استنتج أن قلق الاختبار هو أحد العوامل المسؤولة عن تدني تحصيل الطلبة، إلا أنه يمكن إدارته من خلال تدريب الطلبة على التعامل المناسب مع العوامل التي تسبب قلق الاختبار.

أما المخلافي (٢٠١٠) فقد هدفت دراسته إلى تعرف العلاقة بين بعض سمات الشخصية (التألف، والثبات الانفعالي، والدهاء، والحنكة)، وفعالية الذات الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (١١٠) من طلاب وطالبات جامعة صنعاء. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (الحنكة، والدهاء)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين بعض سمات الشخصية (التألف، والثبات الانفعالي) وفعالية الذات الأكاديمية.

وحاولت دراسة رحمة (٢٠١١) الكشف عن علاقة الذكاء السائل والتحصيل الدراسي ببعض أنماط الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٤٩٨) طالبا وطالبة من طلبة جامعة دمشق، ومن تخصصات نظرية وتطبيقية. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وكل من الذهانية والعصاوية للعينة الكلية وعينة الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وكل من الذهانية والعصاوية لدى التخصصات النظرية.

وهدف دراسة صوالحة والعبوشي (٢٠١١) إلى تعرف درجة بعض السمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (٥٢٧) طالبا وطالبة من طلبة الكليات العلمية والأدبية في جامعة عمان الأهلية. أشارت النتائج إلى أن مستوى السمات الشخصية المقيسة كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى السمات الشخصية تعزى لمتغير عدد الساعات الدراسية المعتمدة التي أنهاها الطلبة

- ما حجم أثر تفاعل أنماط الشخصية ومستويات قلق الاختبار في مستوى التحصيل الدراسي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)؟

أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية هذه الدراسة من جانبين: الأول نظري، والثاني عملي تطبيقي، فمن حيث الأهمية النظرية فإن الدراسة يتوقع منها أن:
- تساهم في الكشف عن أنماط الشخصية السائدة لدى طلبة جامعة إربد الأهلية.
- تساهم في الكشف عن مستوى قلق الاختبار لدى طلبة جامعة إربد الأهلية.
- تساهم في معرفة العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية، مما يساعد المرشدين والمختصين النفسيين على تشخيص حالات قلق الاختبار لدى الطلبة، وأنماط الشخصية، ووضع البرامج الإرشادية الأكثر فاعلية واقتراحها وبنائها.

أما من حيث الأهمية العملية فإن هذه الدراسة:

- تلقي الضوء على جانب مهم وهو نمط الشخصية للطلبة الجامعيين، وكيف يؤثر هذا النمط في قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وهو يعد أمراً مهماً في فهم ديناميكية أداء الطلبة عندما يخضعون إلى التقييم فيما يخص قدراتهم أو إنجازاتهم أو اهتماماتهم.
- يمكن الاستفادة من نتائجها في تقديم خدمات إرشادية وقائية لمجتمع طلبة الجامعات، تتضمن تعليم استراتيجيات مناسبة لكيفية التعامل مع قلق الاختبار.
- توفر أداة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات؛ لتطبيقها في مجال قياس قلق الاختبار، ولاستخدامها في دراسات لاحقة.

خصائص الشخصية، ولا يوجد أي دراسة (في حدود علم الباحثين) بحثت العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشكل الطلبة أحد المجاور الأساسية في الجامعات، ويعدون رافداً مهماً من روافد المجتمع، ويواجهون الكثير من المشكلات، ومن هذه المشكلات قلق الاختبار الذي يشكل عبءاً أمام كثير منهم، وينتج عنه الخوف والضييق والتوتر والضغط النفسي وغيرها العديد من الاضطرابات النفسية، التي قد تتعكس سلباً على أدائهم في المجالات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، لذا فإن الباحثين يتوقعان وجود مشكلات متعددة تواجه هؤلاء الطلبة، لذلك لا بد من التعرف عليها وتحديدها؛ للعمل على تخطيط الخدمات الإرشادية المناسبة، وتقديمها لهؤلاء الطلبة في الوقت المناسب، ويتم ذلك من خلال تعرف العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل؛ لأن كلا من قلق الاختبار ونمط الشخصية يمثلان عاملين مهمين في صحة الفرد النفسية، إذ أن معرفة الطالب والمرشد النفسي تأثير هذين العاملين يزيد من فاعليتهما، ومن قدرتهما في الوقاية من الاضطرابات النفسية أو تشخيصها وعلاجها.

هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل. وتتمثل مشكلة الدراسة في معرفة العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وتأثيرهما في التحصيل الدراسي، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أنماطهم الشخصية؟
- ما توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات قلق الاختبار لديهم؟
- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين تقديرات أفراد العينة على قائمة أنماط الشخصية ومستويات قلق الاختبار؟

أنماط الشخصية:

الانبساطي - المتزن: شخص اجتماعي منطلق ومتجاوب، يأخذ الأمور ببساطة، حيوي لإيقلق، وقيادي، (Eysenck, 1990)، ويعرف إجرائياً بأنه من يحصل على (١٢) درجة فأكثر على بعد (الانبساط - الانطواء)، وعلى (١٢) درجة فما دون على بعد (الاتزان - الانفعال).

الانبساطي - المنفعل: شخص متفاعل نشيط و مندفع، منقلب المزاج، سهل الإثارة، عدواني، غير مستقر، محب للتغيير (Eysenck, 1990)، ويعرف إجرائياً بأنه من يحصل على (١٢) درجة فأكثر على بعد (الانبساط - الانطواء)، وعلى (١٢) درجة فأكثر على بعد (الاتزان - الانفعال).

الانطوائي - المتزن: شخص معتدل المزاج، وديع مسالم، يضبط نفسه، متأمل، قلق وسلبى (Eysenck, 1990)، ويعرف إجرائياً بأنه من يحصل على (١٢) درجة فما دون على بعد (الانبساط - الانطواء)، وعلى (١٢) درجة فما دون على بعد (الاتزان - الانفعال).

الانطوائي - المنفعل: شخص جامد وقلق، جاد، متشائم غير اجتماعي، صامت، متحفظ، متقلب (Eysenck, 1990)، ويعرف إجرائياً بأنه من يحصل على (١٢) درجة فما دون على بعد (الانبساط - الانطواء)، وعلى (١٢) درجة فأكثر على بعد (الاتزان - الانفعال).

قلق الاختبار: يشير قلق الاختبار إلى حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية فردية يمر بها الطالب في أثناء الاختبار، تنشأ من تخوفه من الفشل أو توقعه الحصول على نتيجة غير مرضية في الاختبار، وتؤثر هذه الحالة النفسية في العمليات العقلية؛ كالانتباه، والتفكير، والتركيز، والتذكر (الكحالي، ٢٠١٢)، أما إجرائياً فيعرف قلق الاختبار بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار لفرايدمان وبنديس (Friedman & Bendas, 1997)، والذي تم تعريبه وتعديله من قبل الباحثين.

التحصيل: يعرف بأنه مقدار المعرفة والمهارة التي يحصلها الطالب نتيجة التدريب والمرور

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

- طبيعة الأدوات المستخدمة (مقياساً نمط الشخصية وقلق الاختبار) وما يتمتعان به من خصائص سيكومترية.

- العينة المستخدمة حيث أجريت هذه الدراسة على طلبة جامعة إربد الأهلية في الأردن، لذا فإن نتائج هذه الدراسة ستكون صالحة للتعميم على مجتمعات الإحصائي والمجتمعات المماثلة له فقط.

- الفترة الزمنية التي جمعت فيها البيانات من أفراد عينة الدراسة (الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣).

- تحصر دلالات المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة بالتعريفات الإجرائية والمفاهيمية المحددة فيها.

التعريفات الإجرائية:

الشخصية: تتبنى الدراسة تعريف أيزنك للشخصية حيث يعرفها بأنها المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الكائن، ونظراً لأنها تتحدد بالوراثة والبيئة فإنها تتبع وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي لبعدين وأربعة أنماط رئيسة (Eysenck, 1990).

أبعاد الشخصية:

بعد الانبساط - الانطواء: يمثل هذا البعد متصلاً ثنائي القطب يجمع بين الانبساط المرتفع والانطواء المتدني (Eysenck, 1990)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي ينالها الفرد على هذا البعد، حيث تتراوح درجاته ما بين (١-٢٤)، والمنطوي هو من يحصل على (١٢) درجة فما دون على هذا البعد.

بعد الاتزان - الانفعال: يمثل هذا البعد متصلاً ثنائي القطب يجمع بين الاتزان المرتفع كطرف والانفعال المرتفع كطرف مقابل (Eysenck, 1990)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي ينالها الفرد على هذا البعد، حيث تتراوح درجاته ما بين (١-٢٤)، والمنفعل هو من يحصل على (١٢) درجة فأكثر على هذا البعد.

الصيفي من العام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣)، والبالغ عددهم (١٧٣٠) طالباً وطالبة، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل (جامعة إربد الأهلية، ٢٠١٣).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٥١٢) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من طلبة الكليات العلمية والأدبية، ومن المستويات الدراسية الأربعة (من السنة الأولى إلى الرابعة)، ويمثلون ما نسبته (٢٩,٦٠٪) من مجتمع الدراسة، منهم (٣٦١) طالباً وطالبة من الكليات الأدبية، و(١٥١) طالباً وطالبة من الكليات العلمية، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطالب ما تعلمه من خبرات في مادة دراسية مقررة، أو عدة مواد دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات الجامعية (زيدان، ١٩٩٨). ويعرف التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في جميع المقررات التي يدرسها، والتي تدخل في تقرير معدله التراكمي للفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة إربد الأهلية المسجلين للفصل

الجدول رقم (١): توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٢٣	٤٥,٥١٪
	أنثى	٢٧٩	٥٤,٤٩٪
المستوى الدراسي	سنة أولى	١٤٣	٢٧,٩٣٪
	سنة ثانية	١١١	٢١,٦٨٪
	سنة ثالثة	١٤٥	٢٨,٣٢٪
	سنة رابعة	١١٣	٢٢,٠٧٪
المعدل التراكمي	أقل من ٦٨	٤٩	٩,٥٧٪
	٦٨ - أقل من ٧٦	١٧٣	٣٣,٧٩٪
	٧٦ - أقل من ٨٤	٢٠١	٣٩,٢٦٪
الكلية	علمية	٨٩	١٧,٣٨٪
	أدبية	٣٦١	٧٠,٥١٪
المجموع		٥١٢	١٠٠٪

عنها بنعم أولاً، منها (٢٤) فقرة لقياس بعد الانبساط - الانطواء، حيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى ميل الفرد نحو نمط الانبساط، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى ميل الفرد نحو نمط الانطواء، كما تحتوي القائمة على (٢٤) فقرة أخرى لقياس بعد الاتزان - الانفعال، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا البعد إلى ميل الفرد نحو

أدوات الدراسة:

أولاً: قائمة نمط الشخصية

استخدمت لأغراض هذه الدراسة قائمة أيزنك (Eysenck) المعدلة للشخصية (Eysenck & Eysenck, 1974)، التي قام (بركات، ١٩٨٦) بتعريبها وتكييفها على البيئة الأردنية، وتعد قائمة نمط الشخصية قائمة تقدير ذاتي مكونة من (٥٧) فقرة يجاب

معامل الارتباط للاستبانة الكلية (٠,٨٨). أما الطريقة الثانية، فاستخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا لتعرف اتساق الفقرات، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (٠,٨٣-٠,٩٠)، و(٠,٩١) للقائمة الكلية، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

ثانياً: قائمة قلق الاختبار:

وهي قائمة مكونة من (٢٣) ثلاث وعشرين فقرة أعدها فرايدمان وبنداس (Friedman & Bendas, 1997)، لقياس قلق الاختبار، يجاب عنها من خلال متصل من خمس درجات هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم اتباع الخطوات الآتية لتعريب القائمة من قبل الباحثين:

أولاً: تعريب القائمة وتعديلها:

- ترجمة القائمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مع مراعاة الدقة في عملية الترجمة وسلامة اللغة، وذلك بالاستعانة بأعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة إربد الأهلية.

- إعادة ترجمة القائمة من اللغة العربية إلى الإنجليزية (Back - translation) للتأكد من مدى التطابق بين القائمة المعربة والقائمة بصورتها الأصلية من قبل مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة إربد الأهلية، ثم عرضت القائمة بصورتها المترجمة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية للتأكد من سلامة اللغة.

- أخذت التعديلات بالحسبان انتظاراً لنتائج التجريب الأولى للأداة بما يتناسب مع البيئة الأردنية، مع الحفاظ على المضمون والهدف من الفقرات المعدلة.

ثانياً: صدق القائمة:

أ) الصدق الظاهري للقائمة: تم التحقق من الصدق الظاهري للقائمة عن طريق عرضها في صورتها الأولى على عشرة محكمين

نمط الانفعال، بينما تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى ميل الفرد نحو نمط الاتزان، وتتضمن القائمة أيضاً (٩) فقرات وضعت كمقياس للكذب، وتشير الدرجة المرتفعة عليه إلى رغبة المفحوص في اختيار الإجابات المرغوبة والمقبولة اجتماعياً، وقد حدد أيزنك (Eysenck) (٥) درجات على مقياس الكذب كحد أعلى لقبول الإجابة (Eysenck & Eysenck, 1974)، وتتمتع القائمة بصورتها الأصلية بمعاملات صدق مرتفعة حيث قام أيزنك (Eysenck) باستخدام صدق الاختبار بطريقتين هما: صدق البناء، والصدق التلازمي، وعلاوة على ذلك فقد استخرجت معاملات ثبات للمقاييس الثلاثة بعد تعديلها للبيئة الأردنية من قبل (بركات، ١٩٨٦)، وبلغ معامل ثبات بعد الانبساط - الانطواء (٠,٨٧)، ومعامل ثبات بعد الاتزان - الانفعال (٠,٨٧)، ومعامل ثبات مقياس الكذب (٠,٧٨).

صدق قائمة نمط الشخصية:

للتحقق من صدق محتوى قائمة نمط الشخصية تم عرضها على عشرة (١٠) محكمين متخصصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والقياس والتقويم، من جامعات: إربد الأهلية، واليرموك، وجدارا، لتحديد مدى صلاحية الفقرات لكل مجال، ومدى تمثيل كل فقرة للمجال الذي تقع فيه، وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم تعديل صياغة بعض فقرات الاستبانة التي لم تحصل على نسبة موافقة (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكمين.

ثبات قائمة نمط الشخصية:

للتحقق من ثبات القائمة قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لها بطريقتين: الأولى: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قاما بتطبيقها مرتين على عينة استطلاعية مكونة من (٢١) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدته أسبوعان، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، وقد تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (٠,٨٤-٠,٩١)، وبلغت قيمة

ثبات قائمة قلق الاختبار:

١. إعادة التطبيق:

قدر ثبات القائمة باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث طبقت القائمة على عينة استطلاعية (من خارج عينة الدراسة) تكونت من (٢١) طالباً وطالبة، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيقها على العينة الاستطلاعية ذاتها، وحسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق وإعادة التطبيق حيث بلغت (٠,٩٠)، وهي قيمة مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

٢. تصحيح قائمة قلق الاختبار:

صححت قائمة قلق الاختبار وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي والذي يتراوح بين (١-٥)، وذلك بإعطاء قيمة رقمية لكل بديل من البدائل كالتالي: دائماً: (٥)، غالباً: (٤)، أحياناً: (٣)، نادراً: (٢)، أبداً: (١). ولبيان مستوى درجة القلق لدى المفحوصين اعتمدت درجة القلق التي اعتمدها (الرشيدي، ٢٠١٠) كما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢): مستويات تصنيف القلق حسب

المتوسط الحسابي

المستوى	المتوسط الحسابي
مستوى قلق منخفض	٢,٤٩ - ١
مستوى قلق متوسط	٣,٤٩ - ٢,٥٠
مستوى قلق مرتفع	٥ - ٣,٥٠

- تم توزيع قائمتي الدراسة على أفراد العينة، حيث لاقى الباحثان تعاوناً من الطلبة ومدرسي المساقات التي تم اختيارها.

- وزعت كل من قائمة أيزنك (Eysenck) للشخصية، وقائمة قلق الاختبار لفرايدمان وبندياس (Friedman & Bendas, 1997) على أفراد عينة الدراسة في قاعات المحاضرات، وضمن محاضراتهم العادية؛ إذ طلب منهم الإجابة عن قائمتي الدراسة في ضوء التعليمات الخاصة لكل منهما، وذلك تحت إشراف

متخصصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والقياس والتقويم، من جامعات: إربد الأهلية، واليرموك، وجمهورية العراق، وطلب إليهم إبداء الرأي في مدى صلاحية ومواءمة كل فقرات فقرات القائمة، واقترح أية تعديلات يرونها مناسبة، وقد أدى هذا الإجراء إلى حذف (٢) ثلاث فقرات. وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على فقرات القائمة حوالي (٨٠٪)، واعتمد اتفاق ثمانية محكمين أو أكثر معياراً لقبول الفقرة.

(ب) مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء للقائمة، طبقت على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢١) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي له. كانت جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية، حيث تراوحت ما بين (٠,٤٩، ٠,٨٨)، وتم اعتماد قيمة معامل الارتباط أكبر من (٠,٣٠) ليدل على ثبات الفقرة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة، وأفراد العينة.
- تعريب قائمة قلق الاختبار، واستخدام قائمة أيزنك للشخصية المعربة، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.
- حصل الباحثان على الموافقات الرسمية لتطبيق قائمتي الدراسة على طلبة الجامعة.

- التحليلات الإحصائية الآتية:
 - التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤالين:
 الأول، والثاني.
 - معامل ارتباط فاي للإجابة عن السؤال الثالث.
 - معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الانحدار المتعدد
 للإجابة عن السؤال الرابع.
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،
 وتحليل التباين الرباعي، واختبار شافيه
 للإجابة عن السؤال الخامس.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما توزيع أفراد
 عينة الدراسة حسب أنماطهم الشخصية؟ للإجابة
 عن هذا السؤال، قام الباحثان باستخراج التكرارات
 والنسب المئوية لأنماط الشخصية لدى أفراد عينة
 الدراسة، وكما هي مبينة في الجدول (٣):

- الباحثين، وبمساعدة مدرسي المساقات، كما
 تم الحصول على معدل الطالب التراكمي،
 والجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، من
 خلال دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.
 - وزعت (٥٢٠) استبانة، وتم استرداد (٥١٥)
 منها، وعند اطلاع الباحثين عليها لاحظوا أن
 هناك (٣) استبانات غير مكتملة الإجابة
 عنها، فتم إسقاطها، وخضعت (٥١٢) استبانة
 للتحليلات الإحصائية.
 - صححت استجابات الطلبة بناء على مفاتيح
 الإجابة.
 - فرغت استجابات أفراد العينة على الاستبانة
 في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء التحليلات
 الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي
 (SPSS).

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت

الجدول رقم (٣): التكرارات والنسب المئوية لأنماط
 الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة

النسبة المئوية	العدد	نمط الشخصية
١٢,٧٠%	٦٥	انبساطي متزن
٤٠,٨٢%	٢١٢	انبساطي منفعل
١١,١٣%	٥٧	انطوائي متزن
٣٥,٣٥%	١٨١	انطوائي منفعل
١٠٠%	٥١٢	المجموع

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما توزيع
 أفراد عينة الدراسة حسب مستويات قلق الاختبار
 لديهم؟" للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان
 بحساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات القلق
 وفقاً للتصنيف الذي تم اعتماده، وكما هو مبين في
 الجدول (٤):

يظهر الجدول (٣) أن نمط الشخصية
 (انبساطي-منفعل) كان الأعلى بين الأنماط
 الأخرى، ونسبة مئوية بلغت (٤٠,٨٢%)، يليه
 نمط الشخصية (انطوائي-منفعل)، ونسبة
 مئوية بلغت (٣٥,٣٥%)، أما نمط الشخصية
 (انبساطي-متزن) فقد جاء في المرتبة الثالثة،
 ونسبة مئوية بلغت (١٢,٧٠%)، وجاء في المرتبة
 الأخيرة نمط الشخصية (انطوائي-متزن)،
 ونسبة مئوية بلغت (١١,١٣%).

الجدول رقم (٤): التكرارات والنسب المئوية لمستويات القلق لدى أفراد عينة الدراسة

النسبة المئوية	العدد	مستوى القلق
٢٠,٧٠%	١٠٦	قلق منخفض
٦١,٩١%	٣١٧	قلق متوسط
١٧,٣٩%	٨٩	قلق مرتفع
١٠٠%	٥١٢	المجموع

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين تقديرات أفراد العينة على قائمة أنماط الشخصية ومستويات قلق الاختبار؟" للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان باستخراج معاملات ارتباط فاي، بين تقديرات أفراد العينة على قائمة أنماط الشخصية ومستويات قلق الاختبار، كما هو مبين في الجدول (٥).

يظهر الجدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة ممن لديهم قلق متوسط كانت هي الأعلى بنسبة مئوية بلغت (٦١,٩١%)، يليه القلق المنخفض بنسبة مئوية (٢٠,٧٠%)، أما القلق المرتفع فقد بلغت نسبته المئوية (١٧,٣٩%). وهذا يشير إلى أن مستوى القلق السائد بين طلبة الجامعة هو القلق المتوسط (المعتدل).

الجدول رقم (٥): معامل ارتباط فاي بين تقديرات أفراد العينة على قائمة أنماط الشخصية ومستويات قلق الاختبار

قلق الاختبار	الإحصائي	نمط الشخصية
٠,٩٢٠	قيمة معامل ارتباط فاي	انبساطي متزن
٠,٤٢١	مستوى الدلالة الإحصائية	
٠,٣٩٨	قيمة معامل ارتباط فاي	انبساطي منفعل
*٠,٠٠٧	مستوى الدلالة الإحصائية	
٠,١١٦	قيمة معامل ارتباط فاي	انطوائي متزن
٠,٢١٥	مستوى الدلالة الإحصائية	
٠,٢٢٧	قيمة معامل ارتباط فاي	انطوائي منفعل
*٠,٠٣٤	مستوى الدلالة الإحصائية	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha \geq 0,05)$

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما حجم أثر تفاعل أنماط الشخصية ومستويات قلق الاختبار في مستوى التحصيل الدراسي؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تحصيل الطلبة الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية، وأنماطهم الشخصية، ومستويات قلق الاختبار لديهم، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٦).

يتبين من الجدول (٥) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين تقديرات أفراد العينة على نمطي الشخصية (انبساطي منفعل، انطوائي منفعل) ومستويات قلق الاختبار، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (٠,٢٢٧-٠,٣٩٨) على التوالي، بينما لم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين تقديرات أفراد العينة على نمطي الشخصية (انبساطي متزن، انطوائي متزن) ومستويات قلق الاختبار.

جدول رقم (٦): معاملات ارتباط بيرسون بين تحصيل الطلبة الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية، وأنماطهم الشخصية ومستويات قلق الاختبار لديهم

تحصيل الطلبة الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية		المتغيرات
الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط	
*.000	.446	انبساطي متزن
.145	.102	انبساطي منفعل
*.036	.208	انطوائي متزن
.094	-.127	انطوائي منفعل
.112	.119	قلق منخفض
*.000	.299	قلق متوسط
.162	-.097	قلق مرتفع

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية، ومستوى قلق الاختبار (قلق متوسط).

ولمعرفة حجم تأثير أنماط الطلبة الشخصية ومستويات قلق الاختبار لديهم في تحصيلهم الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٧).

يبين الجدول (٦) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تحصيل الطلبة الدراسي وفق معدلهم التراكمي، والأنماط الشخصية (انبساطي-متزن، وانطوائي-متزن)، كما كانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تحصيل الطلبة

الجدول رقم (٧): نتائج تحليل الانحدار للقدرة التنبؤية لحجم تأثير أنماط الطلبة الشخصية ومستويات قلق الاختبار لديهم في تحصيلهم الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية

المتغيرات المستقلة	β قيمة بيتا	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحد الثابت	.904	.290	2.117	.002
انبساطي متزن	.222	.087	2.720	*.000
انبساطي منفعل	-.048	.082	-.0585	.559
انطوائي متزن	.152	.071	2.157	*.022
انطوائي منفعل	-.092	.114	-.219	.667
قلق منخفض	-.169	.177	-.428	.612
قلق متوسط	.204	.084	2.427	*.016
قلق مرتفع	.121	.078	1.689	.092

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

الاجتبار (قلق متوسط) في تحصيلهم الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية. ومن خلال الجدول (٧) فإن معادلة الانحدار المتعدد هي $Y' = 0.90 + 0.323X1 + 0.153X2 + 0.204X3$ حيث إن:

يبين الجدول (٧) وجود قدرة تنبؤية لأثر أنماط الطلبة الشخصية (انبساطي-متزن، وانطوائي-متزن)، في تحصيلهم الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية، كما أن هناك قدرة تنبؤية لأثر مستوى قلق

أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار، تبعاً لاختلاف المتغيرات الآتية: (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (٨).

X_1 : نمط انبساطي متزن

X_2 : نمط انطوائي متزن.

X_3 : مستوى قلق متوسط.

حيث تم إدخال المتغيرات المستقلة بطريقة تحليل الانحدار المتعدد في خطوات أو على مراحل (Step wise regression analysis).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات

الجدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	مستويات قلق الاختبار	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٢٢٢	٢,٩٥	٠,٧٨
	أنثى	٢٧٩	٢,٩٩	٠,٧٦
الكلية	علمية	٣٦١	٢,٦١	٠,٨٠
	إنسانية	١٥١	٣,٢٧	٠,٧٤
المستوى الدراسي	سنة أولى	١٤٢	٢,٣٢	٠,٧٣
	سنة ثانية	١١١	٢,٨٨	٠,٧٤
	سنة ثالثة	١٤٥	٢,٨١	٠,٧٣
	سنة رابعة	١١٢	٢,٨٠	٠,٨٧
المعدل التراكمي	أقل من ٦٨	٤٩	٣,١٠	٠,٦٩
	من ٦٨ - أقل من ٧٦	١٧٢	٢,٠٦	٠,٧٥
	من ٧٦ - أقل من ٨٤	٢٠١	٢,٨٩	٠,٧٧
	من ٨٤ فأكثر	٨٩	٢,٧١	٠,٩١

ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الرباعي، كما هو موضح في الجدول (٩).

يبين الجدول (٨) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار، تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي).

الجدول رقم (٩): نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	١,٤١١	١	١,٤١١	٢,٠١٨	٠,١٦١
الكلية	٣,٥٤٩	١	٣,٥٤٩	٦,٢٨٢	٠,٠٠١*
المستوى الدراسي	٨,٩٩٢	٣	٢,٩٩٧	٥,٣٠٦	٠,٠٠١*
المعدل التراكمي	٨,٣١٤	٣	٢,٧٧١	٤,٩٠٦	٠,٠٠٣*
الخطأ	٢٨٤,١٣٥	٥٠٢	٠,٥٧٩		
الكلية	٣٠٦,١٣٠	٥١١			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$)

يبين الجدول (٩) ما يلي:

الاختبار تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية.

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (١٠).

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق

الجدول رقم (١٠): نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار حسب متغير المستوى الدراسي

سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	المستوى الدراسي
٣,٢٣	٢,٨٨	٢,٨١	٢,٨٠	المتوسط الحسابي
٠,٤٥	*٠,٥٢	*٠,٥٣		سنة أولى
	٠,٠٧	٠,٠٨		سنة ثانية
		٠,٠١		سنة ثالثة

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار، تعزى لمتغير المعدل التراكمي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (١١).

يبين الجدول (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي على مقياس قلق الاختبار لذوي المستوى الدراسي في السنة (الأولى) من جهة، والمتوسطات الحسابية لذوي المستويات الدراسية في السنوات: (الثانية، والثالثة، والرابعة) من جهة ثانية، تعزى لمستوى قلق الاختبار، وذلك لصالح تقديرات ذوي المستوى الدراسي في السنة (الأولى).

الجدول رقم (١١): نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار حسب متغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	أقل من ٦٨	من ٦٨ - أقل من ٧٦	من ٧٦ - أقل من ٨٤	من ٨٤ فأكثر
المتوسط الحسابي	٣,١٠	٣,٠٦	٢,٨٩	٢,٧١
أقل من ٦٨	٣,١٠	٠,٠٤	٠,٢١	*٠,٣٩
من ٦٨ - أقل من ٧٦	٣,٠٦	٠,١٧	٠,١٧	*٠,٣٥
من ٧٦ - أقل من ٨٤	٢,٨٩	٠,١٨	٠,١٨	٠,١٨

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

الانفعاليين ربما يظهرون مستوى قلق اختبار أعلى، ومستوى تحصيل أقل من الطلبة المتزنين، وخاصة في حالات تعرضهم للفشل وخيبة الأمل والإحباط. ولم تتفق أو تختلف هذه النتيجة مع نتائج أي من الدراسات السابقة كونها لم تبحث هذا المتغير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات قلق الاختبار لديهم؟ بين الجدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة ممن لديهم قلق متوسط كانت هي الأعلى بنسبة مئوية بلغت (٩١, ٦١٪)، يليه القلق المنخفض بنسبة مئوية (٧٠, ٢٠٪)، أما القلق المرتفع فقد بلغت نسبته المئوية (٣٩, ١٧٪). وهذا يشير إلى أن مستوى القلق السائد بين طلبة الجامعة هو القلق المتوسط (المعتدل). وربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن إدارة الجامعة قد هيأت إلى حد ما البيئة الجامعية الآمنة والمناسبة، والتي ساعدت الطلبة على التوافق والتأقلم والإلمام بأساليب التكيف من خلال رعاية نموهم وتطورهم، وتحقيق قدر مناسب من الاستقلالية، وتوفير الخبرات التي تساعدهم على النمو، وتطوير أساليب تكيف جديدة، وتقديم الدعم الانفعالي والاجتماعي لهم، ومساعدتهم على التخلص من المشاعر السلبية؛ كالخوف، والقلق، ومساعدتهم على حل المشكلات الأكاديمية (العويضة، ٢٠٠٥). وربما أيضاً يمكن عزو هذه النتيجة إلى اقتناع الطلبة إلى حد ما بأن التغيرات والظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتناقص فرص العمل، والصعوبات والتعقيدات المادية التي يتعرضون لها تشكل تحدياً لهم، وهي لحظية، ولا بد من التكيف معها والعمل

يبين الجدول (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي على مقياس قلق الاختبار لذوي المعدل التراكمي (أقل من ٦٨) من جهة، والمتوسطات الحسابية لذوي المعدلات التراكمية (من ٦٨ - أقل من ٧٦، من ٧٦ - أقل من ٨٤) من جهة ثانية، تعزى لمستوى قلق الاختبار، وذلك لصالح تقديرات ذوي المعدل التراكمي (أقل من ٦٨).

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما توزيع أفراد عينة الدراسة حسب أنماطهم الشخصية؟" أظهر الجدول (٣) أن نمط الشخصية (انبساطي - منفعل) كان الأعلى بين الأنماط الأخرى، وبنسبة مئوية بلغت (٨٢, ٤٠٪)، يليه نمط الشخصية (انطوائي - منفعل)، وبنسبة مئوية بلغت (٣٥, ٣٥٪)، أما نمط الشخصية (انبساطي - متزن) فقد جاء في المرتبة الثالثة، وبنسبة مئوية بلغت (٧٠, ١٢٪)، وجاء في المرتبة الأخيرة نمط الشخصية (انطوائي - متزن)، وبنسبة مئوية بلغت (١٣, ١١٪). ويلاحظ أن ما يزيد نسبته على (٧٦٪) من الطلبة تنزع شخصياتهم نحو الانفعال، وبما أن مجموعة الصفات التي تميز الأفراد الانفعاليين عن الأفراد المتزنين هي صفات تعمل على سهولة استئثارهم، وتقلب مزاجهم، وسرعة غضبهم، وارتفاع مستوى قلقهم (Eysenck, 1990)، واستناداً إلى ما أشار إليه (Chen & Zhang, 2011) من أن نمط الشخصية يعد متنبئاً قوياً بمستوى قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، يتوقع الباحثان أن الطلبة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما حجم أثر تفاعل أنماط الشخصية ومستويات قلق الاختبار في مستوى التحصيل الدراسي؟" أشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (٧) إلى وجود قدرة تنبؤية لأثر أنماط الطلبة الشخصية (انبساطي-متزن، وانطوائي-متزن) في تحصيلهم الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن مجموعة الصفات التي تميز الأفراد المتزنين عن الأفراد الانفعاليين هي صفات تعمل على: (سهولة ضبط النفس، واعتدال المزاج، والتجاوب وأخذ الأمور ببساطة، والحيوية والنشاط، إضافة إلى أن شخصياتهم تتسم بالتوافق العام)، وهذه الصفات ربما تعمل على أن يكون مستوى قلق الاختبار لديهم معتدلاً، وإذا ما علمنا أن قلق الاختبار يحدث أثراً سلبياً في الأداء الأكاديمي للطلبة (Cohen, 2004)، فإن النتيجة تبدو منطقية لأن يميل الأفراد الذين تنزع شخصياتهم نحو الاتزان لتحقيق تحصيل أفضل من الأفراد الذين تنزع شخصياتهم نحو الانفعال. وتتفق النتيجة الأولى مع نتائج دراسات كل من: سوانبيرغ ومارتسن (Swanberg & Martens, 2010)، و(المخاليف، ٢٠١٠)، و(رحمة، ٢٠١١)، و(صوالحة والعبوشي، ٢٠١١) التي أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل ونمط الشخصية، ولم تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج أي من الدراسات السابقة.

كما أشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (٧) إلى وجود قدرة تنبؤية لأثر مستوى قلق الاختبار (قلق متوسط) في تحصيل الطلبة الدراسي وفق معدلاتهم التراكمية، وربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الإثارة التي أشار لها كون (Coon, 2001)، والتي أوضحت أن الطلبة يصبحون قليلي الراحة عندما يكون مستوى الإثارة لديهم منخفضاً جداً، أو مرتفعاً جداً، ويكون الأداء التحصيلي عادة في أحسن أحواله عندما يكون مستوى الإثارة معتدلاً. لذلك

الجاد على تجاؤها. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عثمان، ٢٠٠٦).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين تقديرات أفراد العينة على قائمة أنماط الشخصية ومستويات قلق الاختبار؟ وضح الجدول (٥) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين تقديرات أفراد العينة على نمطي الشخصية (انبساطي منفعل، وانطوائي منفعل) ومستويات قلق الاختبار، بينما لم تكن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة على نمطي الشخصية (انبساطي متزن، وانطوائي متزن) ومستويات قلق الاختبار. وهذا يؤيد ما ذهب إليه (Chen & Zhang, 2011) من أن نمط الشخصية يعد متنبئاً قوياً بمستوى قلق الاختبار والتحصيل. وربما يمكن تفسير هذه النتيجة تبعاً للإطار النظري الذي وضعه أيزنك (Eysenck, 1990) لخصائص كلٍ من نمطي الاتزان والانفعال اللذين يمثلان بعداً أساسياً في نظريته في مجال الشخصية، إذ يلاحظ أن مجموعة الصفات التي تميز الأفراد الانفعاليين عن الأفراد المتزنين هي صفات تعمل على سهولة استثارتهم، وزيادة قلقهم، وسرعة غضبهم، حيث وجد أن القلق يرتبط بالعصائية (الانفعالية) ارتباطاً مرتفعاً، بالإضافة إلى اختلال الاتزان الوجداني، والتهيج، والاستثارة السريعة، والخجل، وعدم الثقة بالنفس، وسوء تقدير الذات، وكل ذلك يعمل على زيادة تهيئتهم لقلق الاختبار، أما الأفراد المتزنون فيتميزون بالثبات الانفعالي، وحسن تقديرهم لذواتهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على ضبط أنفسهم والتحكم في سلوكهم، وانخفاض القلق لديهم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة دوندار وآخرين (Dundar, et. al., 2008)، ولم تختلف مع نتائج أي من الدراسات السابقة.

أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تعزى لمتغير الكلية، وذلك لصالح تقديرات الكليات العلمية. وربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن طلبة الكليات العلمية يعانون صعوبات مثل: (كثافة المنهاج والمقررات، وساعات الدراسة الطويلة، وقلة أوقات الفراغ والنشاطات الاستجمامية، ومستوى منافسة أكبر، وارتفاع مستوى توقعات الأهل)، ولمواجهة هذه الصعوبات يبذل الطلبة جهوداً كبيرة لكي يحصلوا على معدلات توازي توقعات الأهل، وترضي طموحاتهم، ويسعون لتحقيق معدلات تؤهلهم لمتابعة دراساتهم العليا، مما رفع من مستوى قلق الاختبار لديهم (Cohen, 2004). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (صوالحة والعبوشي، ٢٠١١)، التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى قلق الاختبار لصالح طلبة الكليات العلمية، واختلفت مع نتائج دراسة (عثمان، ٢٠٠٦)، ودراسة (مجممي، ٢٠٠٦).

كما أشارت النتائج من خلال الجدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي على مقياس قلق الاختبار لذوي المستوى الدراسي في السنة (الأولى) من جهة، والمتوسطات الحسابية لذوي المستويات الدراسية في السنوات: (الثانية، والثالثة، والرابعة) من جهة ثانية، تعزى لمستوى قلق الاختبار، وذلك لصالح تقديرات ذوي المستوى الدراسي في السنة (الأولى). وربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الحياة الجامعية تمثل منعطفاً حاداً في حياة الطلبة، فهي تختلف بشكل كبير عن حياتهم في المدرسة الثانوية، وتمثل الجامعة خبرة غنية تملئ على الطلبة نمطاً مختلفاً في الحياة، لا بد من تطوير أساليب تكييفية جديدة معه، إذ يعيش الطلبة مرحلة تتسم ببلورة الاتجاهات والقيم والمبادئ المختلفة، يتزامن معها ظهور كثير من المشاعر السلبية؛ كالصراعات، والإحباطات، والخوف، والقلق، وهي مرتبطة بتحقيق حاجاتهم النفسية والانفعالية، وربما يتزامن مع هذا الوضع صعوبات تكيف وتوافق متعددة خاصة في بداية التحاق الطلبة بالجامعة مثل: (فقدان الدعم الانفعالي والاجتماعي الذي

أظهر الطلبة ذوو مستوى القلق المتوسط تحصيلاً أكاديمياً أفضل من زملائهم ذوي مستوى القلق المرتفع والمنخفض، وذلك لأنهم يمتلكون مستوى من الإثارة معتدلاً، ومهارات دراسية أكثر فاعلية، ويواجهون مستوى أقل من العوامل التي تعيق الأداء الأكاديمي (Eman & Farqi, 2005). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مجممي، ٢٠٠٦)، ودراسة أكرم وناصر (Akram & Nasir, 2010)، واللتي أشارتا إلى القدرة التنبؤية لأثر مستوى قلق الاختبار في التحصيل.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي)؟" أشارت نتائج الدراسة من خلال الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مقياس قلق الاختبار تعزى لمتغير الجنس. وربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التصورات الاجتماعية، والمعتقدات الاجتماعية حول أدوار النوع الاجتماعي (الجنس) بدأت تتغير، ومع هذا التغير فإن الإناث بدأت يأخذن الفرص المناسبة، ويقمن بتأدية أدوار اجتماعية مشابهة لأدوار الذكور، إضافة إلى أن أفراد عينة الدراسة (طلبة الجامعة)، وإن اختلف جنسهم، فإنهم يتميزون بكثير من الخصائص الإيجابية المشتركة مثل: (مستوى الذكاء، والوعي الفكري، والاهتمام بالاختبارات) تجعلهم يتعاملون مع الاختبارات بشكل متشابه تقريباً (Ceci & Williams, 2010). ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج أي من الدراسات السابقة، واختلفت مع نتيجة دراسة (عثمان، ٢٠٠٦)، ودراسة دوندار وآخرين (Dundar, et. al, 2008).

بينما أشارت النتائج من خلال الجدول (٩) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات تقديرات

الاستنتاجات والتوصيات:

- الاهتمام بموضوع قلق الاختبار من قبل المرشدين والمرشحات في الجامعات، وتوضيح كيفية الوقاية منه، والتعامل معه، من خلال النشرات، والاجتماعات، والمقابلات.
- إجراء دراسات أخرى عن العلاقة بين نمط الشخصية وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي على عينات وفئات عمرية مشابهة ومختلفة.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في خدمات التوجيه والإرشاد النمائي والوقائي والعلاجي.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حسونة، نشأت. (١٩٨٨). علاقة نمط الشخصية عند كل من اللاعب والحكم بشغب الملاعب الرياضية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبو حسونة، نشأت. وعيلبوني، سمير. (٢٠١١). مشكلات طلبة جامعة إربد الأهلية وحاجاتهم الإرشادية. مؤتمّر للبحوث والدراسات، ٢٦١-٢١٩، (٣).
- بركات، زياد. (١٩٨٦). علاقة بعض أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي والجنس لدى طلبة الثانوية العامة في إربد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- بركات، زياد. (٢٠٠٧). فصائل الدم وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الانفعالية لدى عينة من الطلاب الجامعيين. جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم.
- جامعة إربد الأهلية. (٢٠١٢). خلاصة التقرير السنوي لأعداد طلبة الجامعة. دائرة القبول والتسجيل، جامعة إربد الأهلية، الأردن.

كان متوفراً في المدرسة، والمشكلات الأكاديمية، وخطر التسرب من الجامعة...، مما قد يؤثر سلباً في توافقهم النفسي والاجتماعي، ويزيد من مستوى قلق الاختبار لديهم (أبو حسونة وعيلبوني، ٢٠١١). وتبدو هذه النتيجة متسقة مع نتيجة دراسة دوندار وآخرين (Dundar, et. al, 2008) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الطلبة المبتدئين، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (مجممي، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى قلق الاختبار بين الطلبة المبتدئين والمتقدمين.

وأخيراً أوضحت النتائج المشار إليها في الجدول (١١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي على مقياس قلق الاختبار لذوي المعدل التراكمي (أقل من ٦٨) من جهة، والمتوسطات الحسابية لذوي المعدلات التراكمية (من ٦٨- أقل من ٧٦، من ٧٦- أقل من ٨٤) من جهة ثانية، تعزى لمستوى قلق الاختبار، وذلك لصالح تقديرات ذوي المعدل التراكمي (أقل من ٦٨). وربما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي المعدلات المتدنية (أقل من ٦٨)، تشكل الاختبارات عامل تهديد لهم عادة، وهم يخافون على مستقبلهم، ويحاولون بذل المزيد من الجهد إما لإثبات وجودهم كمناصر كفؤة، أو للحفاظ على بقائهم في الجامعة، أو للحصول على تقدير جيد من (٦٨- أقل من ٧٦)، يمكنهم من متابعة دراساتهم العليا مستقبلاً، وتحقيق رغبات الأهل وتوقعاتهم، وربما تؤدي هذه العوامل مجتمعة إلى أن يصبح للاختبارات أهمية بالغة بالنسبة لهم، مما قد يؤدي إلى زيادة التوتر، والتأثير في العمليات العقلية والحد من عملها بنشاط، والشعور بعدم القدرة على تنظيم الأفكار، وبالتالي ارتفاع مستوى القلق لديهم (Akram & Nasir, 2010). وتبدو هذه النتيجة متسقة مع ما وجدته دراسة (مجممي، ٢٠٠٦)، ودراسة أكرم وناصر (Akram & Naser, 2010) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل.

- غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- مجممي، علي. (٢٠٠٦). دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.
- المخلافي، عبد الحكيم. (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة. مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٢).
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Akram, Rana., & Nasir, Mahmood. (2010). The Relationship between test anxiety and Academic Achievement. **Bulletin of education & research**, 32 (2), 63-74.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. **Contemporary Educational Psychology**, 27 (2), 270 – 295.
- Ceci, S., & Williams, W. (2010). **The mathematics of sex: How biology and society conspire to limit talented women and girls**. Oxford: Oxford University Press.
- Chen, C., & Zhang, L. (2011). Temperament, Personality and Achievement goals among Chinese adolescent students. **Educational psychology**, 31 (3), 339 – 359.
- Clark, L., Watson, D., & Minekam, S. (1994). Temperament personality: and the mood and anxiety disorder. **Journal of Abnormal Psychology**, 100 (1), 316-336.
- الداهري، صالح. (٢٠٠٥). علم النفس الإرشادي: نظرياته وأساليبه الحديثة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- رحمة، عزيز. (٢٠١١). الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (١+٢)، ٣٦١-٣٢١.
- الرشيدي، بنيان. (٢٠١٠). علاقة قلق الاختبار بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- زيدان، الشناوي. (١٩٩٨). دراسات في علم النفس التربوي. (الطبعة الأولى). القاهرة: دار النهضة العربية.
- صوالحة، عونية. والعبوشي، نوال. (٢٠١١). دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية، ١٩ (١)، ١٦١-٢٠٢.
- عثمان، عايد. (٢٠٠٦). درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل، فلسطين.
- علي، صبره. وشربت، أشرف. (٢٠٠٤). الصحة النفسية والتوافق النفسي. الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.
- العويضة، سلطان. (٢٠٠٥). بعض المشكلات التوافقية التي يواجهها الطلبة السعوديون الدارسون في الجامعات الأردنية. دراسات، العلوم التربوية، ٣٢ (١)، ٩١-١١٠.
- الكحالي، سالم. (٢٠١٢). مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر لسلطنة عُمان. رسالة ماجستير



- Hemyari, C., Zomorodiany, K., Ahrari, I., Tavana, S., Parva, M., Pakshir, K., Jafari, P., & Sahraian, A. (2013). The mutual impact of personality traits on seating preference and educational achievement. **European Journal of Psychology of educations, 28(3)**, 863 – 877.
- Liebert, M., & Spiegler, D. (1982). **Personality strategies and issues**. Illinois: the drossy press.
- Rafiq, R., Ghazal, S., & Farooqi, N. (2007). Test anxiety in students: semester's vs. annual system. **Journal of Behavioral Science, 17 (1-2)**, 79 – 95.
- Spielberger, C.D., & Vagg, P.R. (1995). **Test Anxiety, A transactional process Model**. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Swanberg, Anne., & Martinsen, Oyvind. (2010). **Personality, Approaches to learning and Achievement**. Educational Psychology, 30(1), 75 - 88.
- Watson, Joan. (2012). Educating the Disagreeable Extravert: Narcissism, the big five personality traits, and achievement goal orientation. **International journal of teaching and learning in higher education, 24 (1)**, 76 - 88.
- Cohen, A. (2004). **Test Anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities**. Retrived October 8, 300,
- Coon, D. (2001). **Introduction to Psychology**. (9ed.). USA: Wadsworth Thomson. P.415.
- Dundar, Suleyman, Yopici, senay., & Topcu, Birol. (2008). Ghazi university. **Journal of Ghazi educational Faculty, 28(1)**, 171-186.
- Eman, S., & Farooqi, N. (2005). **Gender differences in test anxiety and level of examination stress among master's students**. Unpublished Masters Thesis Department of Applied Psychology, University of the Pun jab, Lahore, Pakistan.
- Eysenck, H. J. (1990). **Biological dimensions of personality**. London: Methuen.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B. (1974). **Manual of the junior Eysenck personality inventory**. London: university of London press.
- Friedman, I. P., & Bendas-Jacob, O. (1997). **Measuring perceived test anxiety A self report scale**. Educational and psychological measurement, 57(2), 1035- 1046. From <http://www.thefreelibrary.com>.
- Hembree, R. (1998). **Correlates, causes, and treatment of test anxiety**. Review of Educational Research, 58(2), 47 - 77.