OPEN ACCESS

Received: 10-02-2026

Accepted: 02-04-2026

المجلد15،العدد1، يونيو 2026
Volume 15, Issue1, June 2026
المجلة العلمية لكلية التربية
The Scientific Journal of the Faculty of Education

The Relationship between Satisfaction with University Examination and Test Anxiety among Students of the Faculty of Education at Thamar University

Dr. Mohammed Abdullah Al-Abrat*

Mohammed.a.alabrat@gmail.com

Abstract:

This study aimed to determine the levels of satisfaction with university examinations and test anxiety among students at the Faculty of Education, Thamar University, to examine the nature of the relationship between them, and to identify differences in each variable according to academic specialization. The study adopted a descriptive-correlational approach, as it suited the nature and objectives of the research. The population consisted of fourth-level students at the Faculty of Education, Thamar University. Due to the small population size, a comprehensive census method was employed, resulting in having a sample of 40 male and female students. To achieve the study objectives, two instruments were developed: A satisfaction with University Examinations Questionnaire and a Test Anxiety Questionnaire. Each instrument consisted of 25 items after verifying their validity and reliability. The findings revealed that the level of satisfaction with university examinations among the sample was moderate, and the level of test anxiety was also moderate. The results further indicated a weak, negative, and statistically non-significant correlation between satisfaction with university examinations and test anxiety. Additionally, the results showed no statistically significant differences in either satisfaction with university examinations or test anxiety attributed to academic specialization. The study concluded that both satisfaction with university examinations and test anxiety among students at the Faculty of Education, Thamar University fall within the moderate level, and that the relationship between them is weak and statistically non-significant. This suggests that each variable is influenced by other factors that call for further research.

Keywords: satisfaction with university examinations; test anxiety; university examinations; university students; Faculty of Education

* Measurement and Evaluation, Faculty of Education, Thamar University.

Cite this article as: Al-Abrat, M. A. (2026). The Relationship between Satisfaction with University Examination and Test Anxiety among Students of the Faculty of Education at Thamar University, *The Scientific Journal of The Faculty of Education, 15*(1), 314 -348.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المجلد15، العدد1، يونيو 2026
Volume 15, Issue1, June 2026
المجلة العلمية لكلية التربية
The Scientific Journal of the Faculty of Education

تاريخ الاستلام: 10/ 2026/02
تاريخ القبول: 02/ 2026/04

OPEN ACCESS

العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار

د. محمد عبدالله الأبرط *
Mohammed.a.alabrat@gmail.com

ملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية ومستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في كل منهما تبعاً لمتغير التخصص. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بجامعة ذمار، ونظراً لصغر حجم المجتمع تم اختيار جميع أفراده بأسلوب الحصر الشامل، حيث بلغت العينة (40) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُعدَّت أداتان هما: استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية واستبيان القلق الاختباري، وتكون كل منهما من (25) فقرة، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.

وأظهرت النتائج أن مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة، كما جاء مستوى القلق الاختباري بدرجة متوسطة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية أو القلق الاختباري تُعزى إلى متغير التخصص. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار يقع ضمن المستوى المتوسط، وأن العلاقة بينهما ضعيفة وغير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تأثر كل متغير بعوامل أخرى تستدعي مزيداً من البحث والدراسة.

الكلمات المفتاحية: الرضا عن الاختبارات الجامعية، القلق الاختباري، الاختبارات الجامعية، طلبة الجامعة، كلية التربية.

* دكتوراه في قياس وتقويم - كلية التربية - جامعة ذمار.

للاقتباس: الأبرط، م. ع. (2026). العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار ، *المجلة العلمية لكلية التربية. 15* (1)، 314- 348

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة البحث:

تُعدّ الاختبارات من الأدوات الأساسية في القياس والتقويم التربوي، إذ تُستخدم للكشف عن مستوى تحصيل الطلبة وقدراتهم المختلفة. ويؤدي الاختبار دورًا محوريًا في العملية التعليمية، حيث يسهم في تشخيص مستوى تعلم الطلبة، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وتقديم تغذية راجعة تساعد في تحسين عمليتي التعليم والتعلّم (عودة، 2010).

ولا تقتصر تأثيرات هذه الاختبارات على البعد المعرفي فحسب، بل تمتد لتشمل الأبعاد النفسية والانفعالية، نظرًا لما تتسم به من طابع تقييمي قد يؤثر في إدراك الطالب لعدالة الاختبارات ورضاه عنها (Putwain et al., 2025; Acharya, 2025). وفي هذا الإطار، يبرز الرضا عن الاختبارات كمؤشر مهم على جودة بيئة التقييم وفاعليتها، إذ يتأثر بعدد من العوامل التنظيمية والإجرائية، مثل نظام التسجيل، وفاعلية التواصل، وإدارة مركز الاختبار (Acharya, 2025)، ما يعكس مدى انسجام التجربة التقييمية مع توقعات الطالب واحتياجاته.

على الصعيد النفسي، يُعَدّ القلق الاختباري من أبرز التحديات الانفعالية التي تواجه الطلبة في المواقف التقييمية. وتشير الدراسات إلى أن هذا القلق لا يؤثر في الأداء الأكاديمي فحسب، بل يتداخل أيضاً مع عمليات التنظيم الانفعالي للطالب، ما قد يشوه تجربته الكلية خلال أداء الاختبار (Putwain et al., 2025; Alshareef et al., 2025). وهذا يطرح تساؤلاً حول كيفية تفاعل هذا العامل النفسي الداخلي (القلق) مع تقييم الطالب للعوامل الخارجية المحيطة بالاختبار (كالعدالة والوضوح) في تشكيل رضاه النهائي عنه.

وعلى الرغم من وفرة الأبحاث التي تناولت كلًّا من الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري كمتغيرين منفصلين، فإن الدراسات التي بحثت العلاقة التفاعلية بينهما لا تزال محدودة، خاصة في السياق الجامعي العربي.

إن تجاهل هذا التداخل بين الجانب الانفعالي (القلق) والحكم التقييمي (الرضا) قد يؤدي إلى تطوير إجراءات تحسين شكلية لا تلامس جوهر التجربة النفسية للطالب، وتزداد أهمية دراسة هذا التفاعل في بيئات إعداد المعلمين، مثل كليات التربية، حيث سينقل الطلبة – وهم المعلمون المستقبليون – انطباعاتهم وتجاربهم التقييمية إلى ممارساتهم المهنية مع طلابهم لاحقًا (Putwain et al., 2025).

وفي هذا السياق، أظهرت دراسة (Rustamov et al., 2023) التي أُجريت على عيّنة من المراهقين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار ومستوى رضا الطلبة عن بيئة المدرسة، ما يشير إلى أن ارتفاع مستويات القلق غالبًا ما يقترن بانخفاض مستويات الرضا العام.

وعلى الصعيد العربي، تناولت دراسة كريم (2025) قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، وأشارت إلى أن ارتفاع مستوى القلق يؤثر سلبًا في تحصيل الطلبة ودرجاتهم الأكاديمية.

كما توصلت دراسة الطيب (2025) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية التربية، ما يؤكد أهمية مراعاة المتغيرات النفسية عند تصميم وتنفيذ عمليات التقييم الأكاديمي.

ويكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة في السياق اليمني؛ نظرًا لما تمرّ به مؤسسات التعليم العالي من تحديات أكاديمية وتنظيمية في ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية الراهنة، وما يصاحبها من ضغوط نفسية ومعيشية قد تنعكس على تجربة الطلبة داخل قاعات الامتحان، فالجامعات اليمنية تعمل في بيئة تعليمية تتسم بمحدودية الإمكانات وتفاوت مستوى البنية التحتية والخدمات المساندة، الأمر الذي قد يؤثر في آليات بناء الاختبارات وتنفيذها، وفي إدراك الطلبة لعدالتها وموضوعيتها. كما أن المكانة الحاسمة التي تحظى بها الاختبارات في تحديد المسار الأكاديمي والمهني قد تسهم في رفع مستويات القلق المرتبط بها. ومن ثمّ فإن دراسة العلاقة بين الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري في البيئة الجامعية اليمنية تمثل خطوة ضرورية لفهم خصوصية هذه العلاقة محليًا، وتوفير معطيات علمية، يمكن أن تسهم في تطوير نظم التقويم بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة وظروفهم الواقعية.

وانطلاقًا مما سبق، تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية وقلق الاختبار لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار، في ظل ما قد يواجه الطلبة من ضغوط نفسية وتنظيمية مصاحبة للاختبارات الجامعية. ويكتسب هذا البحث أهميته من إسهامه في إعداد الطالب المعلم القادر على التعامل مع ضغوط المهنة التعليمية مستقبلًا، كما تساعد نتائجه في توجيه التدخلات المؤسسية، مثل تطوير أساليب التقويم، وتحسين إجراءات الاختبارات، وتقديم برامج الإرشاد النفسي والأكاديمي، بما يسهم في خفض مستويات قلق الاختبار ورفع مستوى الرضا عن الاختبارات، وتحسين التحصيل الدراسي والجاهزية المهنية.

وبناءً على ذلك، يهدف هذا البحث إلى توضيح مفهومي الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، وصولًا إلى تقديم توصيات عملية قائمة على الأدلة العلمية لتحسين نظم التقويم الجامعي.

مشكلة البحث:

تُعد الاختبارات الجامعية مكونًا أساسيًا في العملية التعليمية، إذ لا تقتصر وظيفتها على قياس التحصيل الأكاديمي فحسب، بل تمثل تجربة نفسية وانفعالية يعيشها الطالب خلال مسيرته الجامعية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن القلق الاختباري يرتبط سلبًا بالأداء والتحصيل الأكاديمي، كما يتداخل مع عمليات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة أثناء المواقف التقييمية (Putwain et al., 2025). كما أوضحت دراسة (Acharya, 2025) أن الجوانب التنظيمية والإجرائية المرتبطة بالامتحانات تسهم في تشكيل مستوى رضا الطلبة عن التجربة الاختبارية.

وعلى الرغم من وضوح التأثيرات النفسية للقلق الاختباري من جهة، وأهمية رضا الطلبة عن الاختبارات الجامعية من جهة أخرى، إلا أن العلاقة بين هذين المتغيرين لم تحظَ بقدر كافٍ من البحث، خاصة في البيئات الجامعية العربية، فارتفاع القلق قد يؤثر في إدراك الطالب لتجربة الاختبار، كما أن انخفاض الرضا عن الاختبارات قد يرتبط بخبرات انفعالية سلبية تصاحب عملية التقويم، وهو ما قد ينعكس على جودة التجربة التعليمية ككل.

وفي سياق كليات التربية على وجه الخصوص، تزداد أهمية هذه القضية؛ إذ إن خبرات الطلبة في الاختبارات لا تشكل فقط تحصيلهم الأكاديمي، بل قد تسهم أيضاً في تكوين اتجاهاتهم المستقبلية نحو التقويم بوصفهم معلمين محتملين.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار، للكشف عن طبيعة هذه العلاقة واتجاهها، والإسهام في تطوير بيئة تقويمية أكثر دعمًا نفسيًا وعدالة من منظور الطلبة.

وعليه، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية ومستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار؟

أسئلة البحث:

يتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار؟
2. ما مستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الاختبارات الجامعية حسب التخصص؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاختباري حسب التخصص؟

فروض البحث:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية في جامعة ذمار.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة ذمار في الرضا عن الاختبارات الجامعية تعزى للتخصص.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة ذمار في القلق الاختباري تعزى للتخصص.

المجلد15،العدد1، يونيو 2026
Volume 15, Issue1, June 2026
The Scientific Journal of the Faculty of Education

مصطلحات البحث:

الرضا عن الاختبارات الجامعية:

لا يوجد في الأدبيات النفسية تعريف اصطلاحي مباشر ومتفق عليه لمفهوم الرضا عن الاختبار - على حدِّ اطّلاع الباحث -إ لا أن الباحثين يتناولونه بوصفه مفهومًا مشتقًا من الرضا عن التقييم والمشاعر الأكاديمية المصاحبة لعملية التقويم.

لذا يُشير مفهوم الرضا عن الاختبارات إلى المعيار الذاتي الذي يضعه الطالب للحكم على أدائه في الاختبار، والذي يعكس ما يُعرف في الأدبيات بأهداف الرضا عن الاختبارات (Test Satisfaction Goals) ، (Vild et al., 2025).

التعريف الإجرائي: يُقصد به الدرجة أو المستوى الذي يُظهره الطالب على استبيان قياس الرضا عن الاختبارات الجامعية، والذي يعكس شعوره العام تجاه الاختبارات.

القلق الاختباري:

يشير القلق الاختبار ي إلى الأعراض التي تظهر في مواقف محددة متعلقة بالاختبارات، والتي قد تُسبب استجابات معرفية وفسيولوجية وعاطفية وسلوكية. وقد يؤدي القلق المفرط بشأن الاختبارات إلى ضعف الأداء الدراسي، وانخفاض الثقة بالنفس، والفشل الأكاديمي (D'Agostino et al., 2022).

وهو استجابة متعددة الأبعاد تظهر في مواقف التقويم والاختبارات، وتتضمن أبعادًا معرفية، مثل القلق والتشتت الذهني بسبب التفكير في الفشل وصعوبة التركيز، وأبعادًا انفعالية-فسيولوجية مثل التوتر الشديد، والإحساس بالتوتر الجسدي وتسارع دقات القلب وغيرها من أعراض التنبيه العصبي الذاتي، ما يؤثر سلبًا في التحصيل الدراسي والأداء في المواقف التقييمية.

في التصور الحديث، يُقسم القلق الاختباري إلى أبعاد معرفية (كالقلق والتداخل المعرفي) وأبعاد انفعالية-فسيولوجية (كالشد العصبي والمؤشرات الفسيولوجية) التي تتفاعل لتشكيل التجربة القلِقية لدى الطالب (in et alPutwa., 2021).

التعريف الإجرائي: يُقصد به الدرجة أو المستوى الذي يُظهره الطالب على مقياس القلق الاختباري المعتمد، ويمثل شدّة القلق المرتبط بالاختبارات.

الاختبار: هو مجموعة من الأسئلة أو المثيرات التي تُقدَّم للمفحوصين في ظروف محددة، ويُطلب منهم الاستجابة لها، بهدف قياس سمة أو قدرة أو خاصية معينة لديهم، وفق معايير علمية دقيقة تضمن الموضوعية والصدق والثبات. (عودة، 2010).

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في جوانب متعددة، تربط بين الجانب الأكاديمي والنفسي والعملي:

1- أهمية علمية: يسهم البحث في سد فجوة معرفية في الأدبيات المحلية، حيث لم تُجرَ دراسات

كافية في جامعة ذمار حول العلاقة بين رضا الطلاب عن الاختبارات وقلقهم الاختباري. وستوفر بيانات موثوقة لدعم الفرضيات المتعلقة بتأثير القلق في الأداء والتحصيل.

2- أهمية تربوية وتعليمية: تساعد نتائج البحث أساتذة كلية التربية على فهم طبيعة تفاعل الطلاب مع الاختبارات، وبالتالي تحسين تصميم الاختبارات وطرق التقويم بما يعزز رضا الطلاب ويقلل القلق، ما ينعكس إيجابًا على التحصيل الدراسي.

3- أهمية نفسية: يسلّط البحث الضوء على البعد النفسي للطلاب أثناء أداء الاختبارات، وتبرز العلاقة بين القلق والرضا، ما يساعد في توجيه برامج الدعم النفسي والإرشاد الأكاديمي للتخفيف من أثر القلق وتحسين الصحة النفسية للطلاب.

4 - أهمية عملية ومهنية: يقدم البحث توصيات عملية لإدارات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس حول تحسين بيئة الاختبارات ورفع مستوى الرضا، وبالتالي إعداد طلبة أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات التعليمية والمهنية مستقبلاً.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1- الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي [2025-2026]،

2 -الحد المكاني: كلية التربية بجامعة ذمار.

3 - الحد البشري: اقتصر تطبيق البحث على جميع طلبة المستوى الرابع بكلية التربية في جامعة ذمار، والبالغ عددهم (40) طالباً وطالبة، حيث تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لمجتمع البحث، إلا أن صغر حجم هذا المجتمع قد يحد من إمكانية تعميم نتائج البحث على طلبة كليات أو جامعات أخرى.

4- الحد المفاهيمي: اقتصر البحث على متغيرين أساسيين: الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري.

5- أظهرت بعض مجالات استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية معاملات كرونباخ ألفا منخفضة نسبياً (0.55، 0.61)، الأمر الذي قد يؤثر في دقة القياس في هذه المجالات .

إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: الإطار النظري:

الرضا عن الاختبارات:

يشير Pekrun (2024) في إطار نظرية التحكم–القيمة إلى أن مشاعر الطالب تجاه التقييم، مثل الارتياح أو عدمه، ترتبط بإدراكه لعدالة الاختبار ووضوحه وقيمته التعليمية.

العوامل المؤثرة في الرضا عن الاختبارات:

يتأثر الرضا عن الاختبارات بعدة عوامل نفسية وتعليمية، أبرزها مستوى القلق الاختباري، والكفاءة الذاتية، ودرجة الانخراط الانفعالي في عملية التعلم، إضافة إلى خصائص بيئة التقييم من حيث

وضوح التعليمات وتنظيم الوقت وطبيعة الاختبار. إذ يرتبط ارتفاع القلق بتجربة اختبارية سلبية، تقلل من شعور الطالب بالرضا عن أدائه ونتيجته، في حين تسهم الكفاءة الذاتية المرتفعة في تعزيز الثقة بالنفس وخفض التوتر، ما ينعكس إيجابًا على الرضا عن الاختبار. كما أن تفاعل الطالب الإيجابي مع المقرر والشعور بالدعم الأكاديمي يعززان من تقبله لعملية التقييم ورضاه عنها (Lu et al., 2024).

القلق الاختباري:

يُعد القلق الاختباري من القضايا النفسية التي تعيق الطالب عن تحقيق أهدافه الدراسية، إذ تلعب العوامل النفسية دورًا بالغ الأهمية في تحديد مسار الطالب الأكاديمي. وقد يؤدي ارتفاع مستوى القلق إلى ضعف القدرة على التكيف مع متطلبات الدراسة والاختبارات، ما يزيد من احتمالية الإخفاق الأكاديمي (خطايبة والسعود، 2009؛ البوات، 2006).

ويعرفه Cassady & Johnson (2002) بأنه حالة انفعالية تتسم بالتوتر والانشغال الذهني والخوف من الفشل، تظهر عند اقتراب مواقف الاختبار أو أثناء أدائها، وتتكون من مكون معرفي يتمثل في الأفكار السلبية، ومكون فسيولوجي يظهر في أعراض جسدية، مثل التعرق وتسارع ضربات القلب، ويرى زهران (2010) أن القلق الاختباري استجابة نفسية مكتسبة تتأثر بخبرات الطالب السابقة وتوقعاته وتقديره لذاته.

أبعاد القلق الاختباري:

. البعد المعرفي الذي يعبر عن الأفكار الانشغالية والمخاوف المتعلقة بالاختبار.

. البعد الوجداني/الانفعالي الذي يحتوي على المشاعر المرتبطة بالتوتر والخوف.

. البعد الفسيولوجي الذي يتضمن الاستجابات البدنية، مثل التعرق وتسارع القلب أثناء المواقف التقييمية. وتؤكد الأدلة السيكو مترية أن هذه الأبعاد مجتمعة تمثل بنية القلق الاختباري في الأدوات الحديثة لقياسه (Putwain et al. ,2021).

أنواع القلق الاختباري وتصنيفاته:

يميز الباحثون بين نوعين رئيسين من القلق الاختباري:

. قلق السمة: ويشير إلى الاستعداد العام لدى الفرد للشعور بالقلق في مختلف مواقف التقييم.

. قلق الحالة: ويرتبط بموقف اختباري محدد وفي زمن معين (إبراهيم ،2005).

ويؤكد عبد الستار إبراهيم (2005) أن قلق السمة أكثر تأثيرًا في الأداء الأكاديمي على المدى الطويل مقارنة بقلق الحالة. كما صنف زهران (2000) القلق الاختباري إلى قلق معتدل، يعد دافعًا إيجابيًا للأداء الجيد، وقلق مرتفع يؤثر سلبًا في القدرة على التذكر والمعالجة المعرفية ويضعف الأداء الأكاديمي.

أعراض القلق الاختباري ومظاهره:

أشار حجة وسليمان (2021) إلى أن القلق الاختباري يظهر من خلال مجموعة من الأعراض، أبرزها:

. أعراض نفسية: مثل تدني تقدير الذات، والشعور بعدم الطمأنينة.

. أعراض سلوكية: ككثرة الغياب، والانسحاب من البيئة الجامعية، والانشغال بسلوكيات مشتتة.

. أعراض جسمية: كالارتعاش، والصداع، وتسارع ضربات القلب، والدوخة.

كما حدد أبو العدس (2020) عددًا من المظاهر الدالة على قلق الاختبار، منها التوتر والأرق قبل الاختبار، وتشوش الأفكار أثناءه، والشعور بأن العقل أصبح صفحة بيضاء، وضعف القدرة على معالجة المعلومات.

آثار القلق الاختباري على الأداء الأكاديمي:

تشير دراسة Cassady & Johnson (2002) إلى أن الطلبة ذوي القلق المرتفع يعانون من انخفاض ملحوظ في مستوى أدائهم الأكاديمي مقارنة بأقرانهم ذوي القلق المنخفض. كما يؤكد زهران (2010) أن القلق المفرط يؤدي إلى تشويه إدراك الطالب لقدراته الحقيقية.

العلاقة بين القلق الاختباري والرضا عن الاختبارات:

تشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى وجود علاقة عكسية بين القلق الاختباري والرضا عن الاختبار؛ إذ يؤدي ارتفاع مستوى القلق إلى انخفاض الرضا؛ نتيجة التقييم الذاتي السلبي للأداء، وقد أظهرت دراسة Loh et al. (2008) أن الطلبة ذوي القلق المرتفع يميلون إلى تقييم خبرة الاختبار بصورة سلبية، كما أكد عبد الستار إبراهيم (2005) أن القلق يؤثر في إدراك الطالب لنتائج الاختبار بغض النظر عن مستواه الحقيقي.

خفض القلق الاختباري و أثره في الرضا عن الاختبارات:

أشارت الدراسات إلى فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية في خفض القلق الاختباري وتحسين الرضا عن الاختبارات، فقد بين (von der Embse et al., 2018) أن التدخلات النفسية تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والمشاعر المرتبطة بالتقييم. كما يرى زهران (2010) أن تدريب الطلبة على مهارات الاستعداد للاختبار وتنظيم الوقت يسهم في تقليل القلق وزيادة مستوى الرضا.

خلاصة الإطار النظري:

يتضح مما سبق أن القلق الاختباري يمثل عاملًا نفسيًا مهمًا، يؤثر في الأداء الأكاديمي وفي مستوى الرضا عن الاختبارات، وأن الرضا عن الاختبارات يعد مؤشرًا مهمًا للصحة النفسية الأكاديمية للطلبة. وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين القلق الاختباري والرضا عن الاختبار لدى طلبة كلية التربية، لما لهذه الفئة من خصوصية في طبيعة الاختبارات التي يخضعون لها (Pekrun، 2024).

ثانيا: الدراسات السابقة:

1- دراسة (كريم، 2025):

هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق الامتحان، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم التربية بكلية الآداب جامعة مصراتة. وتكون مجتمع البحث من جميع الطلبة المسجلين في مادة التربية ومشكلات المجتمع بقسم علوم التربية 2022 - 2023 والبالغ عددهم (34) طالبة، ونتيجة لصغر حجم المجتمع، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث الحالي، و تم تطبيق أداة البحث على جميع مجتمع البحث (عينة البحث)، ومن أجل تحقيق هدف البحث تم الاعتماد على مقياس (تشارلز سبيلرجلر)، وأظهرت النتائج أن مستوى القلق كان متوسطًا، وأن العلاقة بين القلق والتحصيل كانت عكسية متوسطة؛ وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.22-) وهنا معامل الارتباط سالب، ما يعني أن الارتباط عكسي بين التحصيل، والقلق، وحجم الارتباط ضعيف وغير دالة عند مستوى (0.05)، ووفقاً لهذه النتيجة يتضح أن العلاقة الارتباطية منطقية بين قلق الامتحان، وعلاقته بالتحصيل الدراسي، فكلما زادت درجة القلق انخفض التحصيل، وكلما انخفضت درجة القلق زاد التحصيل.

2 – دراسة (Acharya, 2025):

بحثت هذه الدراسة رضا الطلبة عن إجراءات الامتحان وجودة الخدمات الأكاديمية، وقد استُخدم تصميم كمي مقطعي، استهدف طلاب السنة الثانية في برنامج البكالوريوس في إدارة الأعمال (BBS) وطلاب الفصل الدراسي الثاني في برنامج الماجستير في إدارة الأعمال (MBS) في حرم شانكر ديف وحرم نيبال التجاري، وباستخدام أسلوب العينة المتاحة، جُمعت 538 استجابة صالحة من خلال استبيانات مُهيكلة، وأُجريت تحليلات ارتباط بيرسون وتحليلات الانحدار المتعدد لتقييم العلاقات بين التسجيل والتواصل والبنية التحتية وإدارة مركز الامتحانات ورضا الطلاب عن الامتحانات. كما أُجريت اختبارات تشخيصية للنموذج لضمان صحة التحليل، وكشف التحليل الثنائي عن وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين جميع المتغيرات المستقلة ورضا الطلاب عن الامتحانات، وأظهرت النتائج أن بعدي إدارة الامتحان وقنوات التواصل الأكاديمية لهما التأثير الأكبر في تشكيل رضا الطلبة، يليهما وضوح التعليمات وصياغة الأسئلة، كما تبين وجود فروق دالة بين الطلبة الذين يتلقون دعماً أكاديمياً قبل الامتحان مقارنة بغيرهم.

3 - دراسة (أبو غمجة، 2024):

هدف البحث إلى التعرف على مستوى قلق الامتحانات والصلابة النفسية، والتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والصلابة النفسية، والكشف عن الفروق بين الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحان والصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق مقياس قلق الامتحانات ومقياس الصلابة

النفسية من إعداد الباحث على عينة قوامها 511 طالباً من الأقسام العلمية والأدبية من طلاب كلية التربية قصر بن غشير بجامعة طرابلس، وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى قلق الامتحانات مرتفع عند طلاب الأقسام العلمية والأدبية، واسفرت أيضاً على وجود علاقة بين قلق الامتحانات والصلابة النفسية، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق بين الأقسام العلمية والأدبية في قلق الامتحانات، أما الفروق في الصلابة النفسية أسفرت عن وجود فروق في الصلابة النفسية لصالح الأقسام العلمية.

4 – دراسة (Rustamov et al., 2023):

أجرى Rustamov ورفاقه دراسة واسعة على (1819) طالباً بأذربيجان؛ بهدف تحليل العلاقة بين قلق الامتحان ورضا الطلبة عن المدرسة باستخدام نماذج التحليل الإحصائي المتقدم SEM. استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس معيارية: مقياس القلق الاختباري، ومقياس الرضا المدرسي، ومقياس المرونة النفسية. وكشفت النتائج أن قلق الامتحان يرتبط بسلبية قوية مع الرضا المدرسي، إذ كلما ارتفع مستوى القلق انخفض رضا الطلبة عن تجربتهم التعليمية، كما وجدت الدراسة أن المرونة النفسية تؤدي دورًا وسيطًا يخفض أثر القلق، وتؤكد هذه النتائج أن القلق ليس مجرد ظاهرة نفسية فردية، بل يرتبط بتصور الطالب لجودة البيئة التعليمية.

5- دراسة (السبيعي وآخرون، 2023):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الاختبار لدى طالبات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ومدى اختلافهما باختلاف المستوى الدراسي، واستقصاء العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وقلق الاختبار إن وجدت. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من طالبات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، تم اتباع المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثات مقياس قلق الاختبار ومقياس المرونة النفسية. أظهرت النتائج أن مستوى المرونة أعلى من المتوسط، كما أظهرت وجود مستوى متوسط من قلق الاختبار، كما أنه لا توجد علاقة دالة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار، ولا توجد فروق دالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

6- دراسة (السعيد، 2020):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالث الثانوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من 90 طالباً وطالبة وطبق الباحث مقياس التوافق النفسي ومقياس قلق الامتحان لسارسون، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي وقلق الامتحانات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

7 - دراسة (ربابعة، 2018):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المرونة النفسية ومستوى قلق الاختبار ومدى اختلافهما باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، واستقصاء العلاقة الارتباطية بين المرونة النفسية وقلق الاختبار إن وجدت. تكونت عينة الدراسة من (594)طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة بما نسبته 2%من مجتمع الدراسة الكلي، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية، ومقياس قلق الاختبار لسارسون المعرب والمعدل للبيئة العربية، أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع للمرونة النفسية ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلى جميع الأبعاد، كما أظهرت النتائج أن مستوى قلق الاختبار جاء متوسطاً، حيث جاء بُعد التوتر في المرتبة الأولى وبُعد التفكير غير المرتبط بالاختبار في المرتبة الثانية وبُعد القلق في المرتبة الثالثة وبُعد الأعراض الجسدية في المرتبة الرابعة. وفيما يخص العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين مستوى المرونة النفسية وقلق الاختبار.

8 - دراسة (عبد الغفار، 2010):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان، وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعدادية، وتلاميذ الصف الأول في كل من مرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية، ودراسة الفروق في قلق الامتحان للتخصص والجنس، على عينة مكونة من 219 تلميذاً، تم استخدام المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء، وكل من الانفعالية وقلق الامتحان، مع وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الإعدادي في الانفعالية وقلق الامتحان، ووجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الثانوي التجاري في الانفعالية وقلق الامتحان لصالح التلميذات.

9 - دراسة (عبد ربه، 2009):

بحثت العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظتي درعا والسويداء: د راسة ميدانية هدفت إلى معرفة مستوى القلق لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، وذلك لتبيان: الفروق الجوهرية في مستوى القلق في هاتين المرحلتين مع الكشف عن العلاقة المحتملة الموجودة بين مستويات القلق والتحصيل الدراسي، على عينة مكونة من 150 طالباً، استخدم المنهج الوصفي واستخدم مقياس القلق من إعداد الباحث، كما يحسب التحصيل الدراسي بالمعدل التراكمي لطلاب المرحلتين، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، فكلما ارتفع مستوى القلق انخفض مستوى التحصيل بين أفراد المجموعتين.

10- دراسة (loh et al., 2008):

بحثت هذه الدراسة القلق الاختباري كحالة وكصفة وعلاقته بالأداء، وهدفت إلى التمييز بين القلق

كحالة مؤقتة تظهر قبل وأثناء الامتحان، وبين القلق كصفة ثابتة في الشخصية، وذلك عبر فحص طلبة الطب خلال امتحان سريري عالي الضغط. استخدمت الدراسة مقياس State–Trait Anxiety Inventory لسبيلبرجر، إضافة إلى قياسات فسيولوجية، مثل معدل ضربات القلب، وطبقت على عينة مقدارها 63 طالباً، وأوضحت النتائج أن مستويات القلق تبلغ ذروتها في الدقائق التي تسبق الامتحان، ثم تنخفض تدريجيًا مع بدء الأداء، بينما يظل الطلبة ذوو القلق الصِفاتي المرتفع في مستويات أعلى من القلق، مقارنة بزملائهم طوال فترة التقييم. كما أثبتت الدراسة وجود علاقة سلبية بين القلق المرتفع ودقة الأداء، الأمر الذي يعكس تأثير القلق في عمليات الانتباه والذاكرة العاملة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنوّعٌ ملحوظ في المنطلقات النظرية والمنهجية التي تناولت قلق الاختبار وعلاقته بمتغيرات نفسية وأكاديمية متعددة، مثل التحصيل الدراسي، والرضا عن الامتحانات، والمرونة النفسية، والصلابة النفسية، وجودة البيئة التعليمية. وقد أسهم هذا التنوع في تكوين صورة شمولية لطبيعة قلق الاختبار وآثاره المختلفة.

فمن حيث طبيعة قلق الاختبار، أكدت دراسة loh وآخرين (2008) التمييز بين القلق كحالة مؤقتة والقلق كصفة شخصية مستقرة، وأبرزت أثر كل منهما في الأداء الفعلي أثناء الاختبارات، وهو ما ينسجم مع الإطار النظري لسبيلبرجر، ويدعم الطرح القائل بأن قلق الاختبار ليس ظاهرة واحدة، بل متعددة الأبعاد. كما دعمت نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه عدة دراسات لاحقة من وجود علاقة سلبية بين ارتفاع القلق وجودة الأداء الأكاديمي.

وفيما يتعلق بـ العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، أظهرت معظم الدراسات العربية، مثل دراسات عبد ربه (2009)، وعبد الغفار (2010)، وكريم (2025)، وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق والتحصيل، وإن اختلفت قوة هذه العلاقة من دراسة إلى أخرى. ويُعزى هذا التباين إلى اختلاف خصائص العينات، والمراحل الدراسية، والأدوات المستخدمة، ما يشير إلى أن تأثير القلق في التحصيل يتأثر بالسياق التعليمي والبيئي الذي يدرس فيه الطالب.

أما الدراسات التي تناولت المتغيرات النفسية المعدِّلة أو الوسيطة، مثل المرونة النفسية والصلابة النفسية، كدراسات أبو غمجة (2024)، وربابعة (2018)، والسبيعي وآخرين (2023)، فقد أكدت في مجملها الدور الوقائي لهذه المتغيرات في خفض مستويات قلق الاختبار. غير أن نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة السبيعي وآخرين (2023)، لم تُظهر علاقة دالة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار، وهو ما يعكس اختلافًا في النتائج قد يعود إلى صغر حجم العينة أو خصائصها، أو إلى اختلاف السياق الثقافي والتعليمي.

وفي جانب الرضا عن الاختبارات والبيئة التعليمية، جاءت دراستا Acharya (2025) وRustamov وآخرين (2023) لتؤكدا أن قلق الاختبار لا يقتصر أثره على الأداء الأكاديمي فقط، بل يمتد ليؤثر في إدراك

الطلبة لجودة الإجراءات الامتحانية والبيئة التعليمية ككل. وقد أبرزت هذه الدراسات أهمية العوامل التنظيمية والإجرائية، مثل وضوح التعليمات، وإدارة الامتحان، والتواصل الأكاديمي، في تشكيل مستوى الرضا وتقليل حدة القلق.

وعلى مستوى المنهجية البحثية، يغلب على الدراسات السابقة استخدام المنهج الوصفي والارتباطي، مع اعتماد واسع على المقاييس الذاتية لقلق الاختبار، في حين قلّ توظيف المناهج التجريبية أو النماذج الإحصائية المتقدمة، باستثناء بعض الدراسات الأجنبية. كما لوحظ محدودية الدراسات التي جمعت بين قلق الاختبار والرضا عن الاختبارات في إطار واحد، خاصة في البيئة العربية.

وانطلاقًا مما سبق، تتضح فجوة بحثية تتمثل في الحاجة إلى دراسات تربط بين قلق الاختبار ورضا الطلبة عن الاختبارات ضمن السياق الجامعي العربي، مع الأخذ في الاعتبار المتغيرات النفسية الوسيطة، واستخدام أدوات قياس متعددة وأحجام عينات مناسبة. وتسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في سد هذه الفجوة من خلال تناول العلاقة بين قلق الاختبار ورضا الطلبة عن الاختبارات في سياق جامعي محدد، بما يعزز من فهم هذه الظاهرة ويوجه الجهود لتحسين الممارسات التقويمية.

منهجية البحث وإجراءاته:

اولاً: منهجية البحث:

1- **منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف ظاهرة معينة (رضا الطلاب عن الاختبارات، القلق الاختباري) وقياس العلاقة بين متغيرين أو أكثر (رضا الطلاب والقلق الاختباري) دون التدخل في طبيعة الظاهرة (Creswell, 2012).

2- مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلبة في كلية التربية بجامعة ذمار والمسجلين في مادة القياس والتقويم مستوى رابع الفصل الأول 2025 - 2026 والبالغ عددهم (40) طالباً وطالبة. ونظرًا لصغر حجم مجتمع البحث تم اختيار جميع أفراده بأسلوب الحصر الشامل، حيث بلغت عينة البحث (40) طالباً وطالبة، وبذلك تمثل العينة المجتمع تمثيلًا كاملًا. وكانت معايير اختيار العينة: التسجيل في كلية التربية، الانتظام في الدراسة، والموافقة على المشاركة في البحث. وكانوا من التخصصات العلمية والأدبية كما في الجدول الآتي:

جدول (1)

مجتمع البحث وعينته

التخصص	عدد أفراد المجتمع	العينة	النسبة%
تخصصات علمية	19	19	%47.5
تخصصات أدبية	21	21	%52.5
المجموع	40	40	% 100

ثانياً: إجراءات البحث:

1-أدوات البحث:

اعتمد البحث على الاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات، مقسم إلى جزأين:

. قسم الرضا عن الاختبارات الجامعية:

تم بناء استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية بالاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات الطلبة نحو التقييم وتجاربهم مع الاختبارات. فقد تم الاستناد إلى نظرية التحكم–القيمة في الانفعالات الأكاديمية التي تؤكد أن مشاعر الطلبة تجاه الاختبار ترتبط بإدراكهم لعدالته وقيمته ووضوحه (Pekrun, 2024) ودراسة (Brown & Hirschfeld, 2008) حول تصورات الطلبة للتقييم وعلاقتها بنتائج التعلم. وبناءً على ذلك، صيغت فقرات الاستبيان لتغطي جوانب تتعلق بعدالة الاختبار، ووضوح التعليمات، وملاءمة الوقت، وتوافق الأسئلة مع المحتوى الدراسي، وتضمن الاستبيان 25 فقرة تغطي مجالات (جودة الاختبار، ظروف وإجراءات أداء الاختبار، تنظيم الاختبار، التصحيح وإعلان النتائج) وتم استخدام مقياس ليكرت من5 نقاط (1= لا أوافق بشدة، 2= لا أوافق، 3= غير متأكد، 4 = أوافق، 5= أوافق بشدة). ويبين الجدول الآتي مجالات الاستبيان وأرقام الفقرات التابعة لكل مجال:

جدول رقم (2)

مجالات استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية وأرقام الفقرات التابعة لكل مجال

الرقم	المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	أولاً: مجال جودة الاختبار	1,2,3,4,5,6,7	7	%28
2	ثانياً: مجال ظروف أداء الاختباروإجراءاته	8,9,10,11,12,13,14	7	%28
3	ثالثا: مجال تنظيم الاختبار	15,16,17,18,19	5	%20
4	رابعاً: مجال التصحيح وإعلان النتائج	20,21,22,23,24, 25	6	% 24
	المجموع	25		% 100

. قسم القلق الاختباري:

تم بناء استبيان القلق الاختباري بالاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم القلق الاختباري وأبعاده ومكوناته المعرفية والانفعالية والفسيولوجية، مثل دراسة (السنباطي وآخرين ،2010). كما تم الإفادة من دراسة (Cassady and Johnson , 2002) التي ركزت على المكون المعرفي قلق الاختبار، إضافة إلى الاستفادة من تطوير مقياس القلق الاختباري متعدد الأبعاد (MTAS) الذي قدمه (Putwain et al., 2021). وبناءً على ذلك، صيغت فقرات الاستبيان لتغطي الأبعاد المعرفية والانفعالية والفسيولوجية للقلق الاختباري. وتضمن الاستبيان [25] فقرة لتقييم القلق الاختباري في الأبعاد الانفعالية، الجسدية، المعرفية والسلوكية.

وتم استخدام مقياس ليكرت من5 نقاط (1= لا أوافق بشدة، 2= لا أوافق، 3= غير متأكد، 4 = أوافق، 5= أوافق بشدة). ويبين الجدول الآتي أبعاد الاستبيان وأرقام الفقرات التابعة لكل بعد:

جدول رقم (3)

أبعاد استبيان القلق الاختباري وأرقام الفقرات التابعة لكل بعد

الرقم	الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	البعد الانفعالي	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	11	%44
2	البعد الجسدي	12,13,14,15	4	%16
3	البعد المعرفي	16,17,18,19,20,21,22	7	%28
4	البعد السلوكي	23,24,25	3	% 12
	المجموع	25		% 100

2- صدق الأداة:

أولًا: صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى، عُرضت أداتا البحث في صورتهما الأولية على لجنة تحكيم مكوّنة من (7) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وطُلب من المحكّمين إبداء آرائهم حول مدى مناسبة فقرات الاستبيان لأهداف الدراسة، ودرجة ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، ووضوح الصياغة اللغوية، وسلامة الفقرات من الناحية العلمية واللغوية، وفي ضوء الملاحظات والمقترحات التي أبداها المحكّمون، أُجريت التعديلات اللازمة من حيث الحذف والإضافة وإعادة الصياغة، واعتمد الباحث الآراء التي حظيت باتفاق أغلبية المحكّمين، وبعد ادخال التعديلات المقترحة، استقر استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية في صورته النهائية على (25) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: (جودة الاختبار، ظروف الاختبار وإجراءاته، تنظيم الاختبار والتصحيح، إعلان النتائج).

كما استقر استبيان قلق الاختبار في صورته النهائية على (25) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: (الانفعالي، الجسدي، المعرفي، السلوكي).

ثانياً: صدق البناء:

صدق الاتساق الداخلي للفقرات في الرضا عن الاختبارات الجامعية:

للتحقق من صدق البناء لأداة البحث، قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك للتأكد من مدى إسهام كل فقرة في قياس المجال الذي تنتمي إليه. كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

مجال جودة الاختبار		ظروف وإجراءات الاختبار		تنظيم الاختبار		التصحيح وإعلان النتائج	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.542**	8	.731**	15	.793**	20	.634**
2	.351*	9	.828**	16	.740**	21	.682**
3	.661**	10	.685**	17	.688**	22	.604**
4	.516**	11	.739**	18	.684**	23	.570**
5	.450**	12	.809**	19	.451**	24	.561**
6	.528**	13	.657**			25	.483**
7	.556**	14	.349*				

(**) دال إحصائياً عند (0.01) ,(*) دال إحصائياً عند (0.05)

وقد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01)، ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها. ويعكس ذلك اتساق الفقرات داخليًا، ويدل على تمتع الأداة بدرجة مناسبة من صدق البناء.

صدق الاتساق بين المجالات في الرضا عن الاختبارات الجامعية:

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مجالات الاستبيان بعضها ببعض، وبين كل مجال والدرجة الكلية للأداة، للتحقق من الاتساق الداخلي بين مجالات الأداة، كما في الجدول الآتي:

جدول(5)

معاملات الارتباط بين مجالات الاستبيان بعضها ببعض، وبين كل مجال والدرجة الكلية للأداة

المجالات والأداة ككل	مجال جودة الاختبار	ظروف وإجراءات الاختبار	تنظيم الاختبار	التصحيح وإعلان النتائج	الأداة ككل
مجال جودة الاختبار	1	.596**	.552**	.605**	.832**
ظروف وإجراءات الاختبار	.596**	1	.633**	.421**	.829**
تنظيم الاختبار	.552**	.633**	1	.703**	.847**
التصحيح وإعلان النتائج	.605**	.421**	.703**	1	.805**
الأداة ككل	.832**	.829**	.847**	.805**	1

(0.01)دال إحصائياً عند (**)

أظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (5) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يدل على أن مجالات الأداة مترابطة فيما بينها وتقيس بُعدًا كليًا مشتركًا، مع احتفاظ كل مجال بخصوصيته، وهو ما يؤكد تحقق صدق البناء للأداة.

صدق الاتساق الداخلي للفقرات في القلق الاختباري:

للتحقق من صدق البناء لأداة البحث، قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك للتأكد من مدى إسهام كل فقرة في قياس البعد الذي صُمِّمت لقياسه، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم(6)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الانفعالي		8	.725**	14	.794**	20	.755**
1	.652**	9	.821**	15	.734**	21	.591**
2	.716**	10	.746**	البعد المعرفي		22	.768**
3	.623**	11	.769**			البعد السلوكي	
4	.589**	البعد الجسدي		16	.782**		
5	.718**			17	.694**	23	.820**
6	.630**	12	.597**	18	.757**	24	.830**
7	.817**	13	.788**	19	.824**	25	.912**

(**) دال إحصائياً عند (0.01)

وقد أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (6) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، ويعكس ذلك اتساق الفقرات داخليًا، ويدل على تمتع الأداة بدرجة مناسبة من صدق البناء.

صدق الاتساق بين الأبعاد في القلق الاختباري:

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان بعضها ببعض، وبين كل بعد والدرجة الكلية للأداة، للتحقق من الاتساق الداخلي بين أبعاد الأداة، كما في الجدول الآتي:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان بعضها ببعض، وبين كل بعد والدرجة الكلية للأداة

الأبعاد والأداة ككل	البعد الانفعالي	البعد الجسدي	البعد المعرفي	البعد السلوكي	الأداة ككل
البعد الانفعالي	1	.635**	.683**	.712**	.932**
البعد الجسدي	.635**	1	.564**	.497**	.745**
البعد المعرفي	.683**	.564**	1	.749**	.873**
البعد السلوكي	.712**	.497**	.749**	1	.837**
الأداة ككل	.932**	.745**	.873**	.837**	1

(**) دال إحصائياً عند (0.01)

أظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (7) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما يدل على أن أبعاد الأداة مترابطة فيما بينها، وهو ما يؤكد تحقق صدق البناء للأداة.

2- ثبات الأداة:

أولاً: الرضا عن الاختبارات الجامعية: للتحقق من ثبات استبيان الرضا عن الاختبارات، تم استخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على العينة الممثلة للدراسة، كما في الجدول الآتي:

جدول (8)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات وللأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
مجال جودة الاختبار	.55
مجال ظروف وإجراءات الاختبار	.81
مجال تنظيم الاختبار	.68
مجال التصحيح وإعلان النتائج	.61
الأداة ككل	.88

أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (8) أن قيم معامل كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.55–0.81) للمجالات الفرعية، في حين بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.88)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، ما يجعله صالحًا للتطبيق لأغراض البحث العلمي.

ثانيا: القلق الاختباري: تم التحقق من ثبات استبيان قلق الاختبار باستخدام معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على العينة الرئيسة للبحث، كما في الجدول الآتي:

المجلد15،العدد1، يونيو 2026
Volume 15, Issue1, June 2026
The Scientific Journal of the Faculty of Education

جدول (9)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد وللأداة ككل

الأبعاد	الاتساق الداخلي
الانفعالي	0.90
الجسدي	0.70
المعرفي	0.86
السلوكي	0.82
الأداة ككل	0.941

بينت النتائج كما وردت في الجدول رقم (9) أن قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية تراوحت بين (0.70 – 0.90)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.94)، وهي قيمة مرتفعة جدًا تعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، وتؤكد صلاحيتها لقياس قلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة.

ثالثاً: إجراءات تطبيق البحث:

1. تم الحصول على موافقة عمادة كلية التربية بجامعة ذمار قبل البدء في جمع البيانات.

2 - وزع الباحث الاستبانات على الطلبة في قاعات الدراسة بعد شرح أهداف البحث وضمان سرية المعلومات.

3. تم جمع الاستبانات بعد أسبوع من توزيعها لضمان مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب.

4- تمّ تفريغ البيانات المتعلقة بالفقرات الخاصة بالاستبيان على نماذج الكمبيوتر من أجل معالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمّ تصحيح الاستبيان بإعطاء درجات التقدير (1= لا أوافق بشدة، 2= لا أوافق، 3= غير متأكد، 4 = أوافق، 5= أوافق بشدة)، ومن ثمّ أدخلت إلى الحاسوب لتحليلها والحصول على النتائج.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت أساليب التحليل الإحصائي الآتية:

1. التحليل الوصفي: المتوسطات، الانحراف المعياري، لتحديد مستوى الرضا والقلق.
2. التحليل الارتباطي: اختبار Pearson لمعرفة العلاقة بين الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري.
3. التحليل المقارن: استخدام اختبار t لاختبار وجود فروق ديموغرافية حسب التخصص.

نتائج البحث ومناقشتها:

تجدر الإشارة إلى أن البحث أجري على عينة محدودة (ن=40)، ما قد يقلل من القوة الإحصائية ويحد من الكشف عن بعض العلاقات، كما أظهرت بعض مجالات استبيان الرضا عن الاختبارات الجامعية

معاملات كرونباخ ألفا منخفضة نسبياً (0.55، 0.61)، ما يستدعي تفسير نتائجها بحذر. وعليه يجب اعتبار هذه القيود عند قراءة النتائج الآتية.

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول : ما مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الرضا عن الاختبار لدى طلبة كلية التربية، واستخدمت لدرجات الرضا التقسيمات الآتية: - (3.68- 5) مرتفع، (2.34- 3.67) متوسط، (1 - 2.33) منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للرضا عن الاختبار ككل (2.44) وهو تقدير بدرجة متوسط، كما في الجدول الآتي :

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الرضا وللأداة ككل

الترتيب	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	4	مجال التصحيح وإعلان النتائج	2.7	0.73	متوسط
2	3	مجال تنظيم الاختبار	2.54	0.66	متوسط
3	1	مجال جودة الاختبار	2.33	0.61	منخفض
4	2	مجال ظروف وإجراءات أداء الاختبار	2.27	0.78	منخفض
		الأداة ككل	2.44	0.17	متوسط

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المجالات، حيث جاء مجال التصحيح وإعلان النتائج، بأعلى متوسط حسابي مقداره (2.7) وانحراف معياري مقداره (0.73)، بينما حصل مجال ظروف وإجراءات أداء الاختبار على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.27) وانحراف معياري مقداره (0.78) وبلغ المتوسط الحسابي للرضا ككل (2.44) وبانحراف معياري مقداره (0.17).

وبالنسبة لتقديرات الطلبة على الفقرات في كل مجال فقد كانت على النحو الآتي:

مجال جودة الاختبار:

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال جودة الاختبار

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	7	الاختبار ساعدني على إظهار مستوى معرفتي الحقيقية.	2.60	1.128	متوسط
2	3	مستوى صعوبة الاختبار مناسب لمستوى الطالب.	2.40	1.355	متوسط

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
3	4	الاختبار يقيس الفهم والتحليل أكثر من الحفظ.	2.38	1.213	متوسط
4	6	صياغة الأسئلة دقيقة وخالية من الأخطاء.	2.33	1.248	منخفض
5	2	يغطي ا لاختبار جميع موضوعات المقرر بشكل متوازن.	2.30	1.091	منخفض
6	1	أسئلة الاختبار واضحة وخالية من الغموض.	2.25	1.104	منخفض
7	5	تتناسب أسئلة الاختبار مع الأهداف التعليمية للمقرر	2.05	1.011	منخفض

يبين الجدول (11) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.60 - 2.05) حيث جاءت الفقرة (7) التي تنص على " الاختبار ساعدني على إظهار مستوى معرفتي الحقيقية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ(2.60) وبدرجة متوسط، بينما جاءت الفقرة (5) التي تنص على " تتناسب أسئلة الاختبار مع الأهداف التعليمية للمقرر " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.05) وبدرجة منخفض .

مجال ظروف أداء الاختباروإجراءاته:

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ظروف الاختباروإجراءاته

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	14	كانت الظروف المحيطة بالاختبار داعمة لأدائي	3.18	1.238	متوسط
2	11	درجة الهدوء والانضباط في قاعة الاختبار كانت مناسبة.	2.48	1.154	متوسط
3	12	. الظروف الخارجية (إضاءة، تهوية) كانت مناسبة أثناء الاختبار.	2.23	1.250	منخفض
4	13	تم توفير جميع الأدوات اللازمة لأداء الاختبار	2.13	1.114	منخفض
5	9	مكان الاختبار (القاعة) مهيأ بشكل مناسب.	2.08	1.207	منخفض
6	8	الوقت المخصص للاختبار كافٍ للإجابة عن جميع الأسئلة.	1.93	.944	منخفض
7	10	توزع المقاعد في قاعة الاختبار بطريقة مريحة.	1.88	1.067	منخفض

يبين الجدول (12) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.18 - 1.88) حيث جاءت الفقرة (14) التي تنص على " كانت الظروف المحيطة بالاختبار داعمة لأدائي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبدرجة متوسط، بينما جاءت الفقرة (10) التي تنص على " توزع المقاعد في قاعة الاختبار بطريقة مريحة." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.88) وبدرجة منخفض .

مجال تنظيم الاختبار:

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنظيم الاختبار

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	18	المراقبون يتعاملون مع الطلاب باحترام وحيادية.	2.95	1.176	متوسط
2	16	جدول الاختبارات منظم وملائم للطالب.	2.58	.903	متوسط
3	19	يتم الالتزام بوقت بدء الاختبار وانتهائه	2.55	1.061	متوسط
4	15	مواعيد الاختبارات تُعلن بوقت كافٍ.	2.50	.961	متوسط
5	17	التعليمات الخاصة بالاختبارات واضحة ومفهومة.	2.13	.853	منخفض

يبين الجدول (13) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.95- 2.13) حيث جاءت الفقرة (18) التي تنص على " المراقبون يتعاملون مع الطلاب باحترام وحيادية..." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.95) وبدرجة متوسط، بينما جاءت الفقرة (17) التي تنص على " التعليمات الخاصة بالاختبارات واضحة ومفهومة.." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.13) وبدرجة منخفض .

مجال التصحيح وإعلان النتائج:

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التصحيح وإعلان النتائج

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
1	24	عند الاعتراض على النتائج، يتم التعامل مع الطلب بجدية	3.18	.984	متوسط
2	25	أشعر بالرضا عن آلية التصحيح وإعلان النتائج بشكل عام	2.93	1.421	امتوسط
3	23	يتم إعلان النتائج في وقت مناسب.	2.70	1.285	متوسط
4	22	حصلت على الدرجة التي تعكس مستوى أدائي الفعلي.	2.58	1.318	متوسط
5	21	تطبق عملية التصحيح بصورة متكافئة على الطلبة.	2.50	1.301	متوسط
6	20	يتم التصحيح وفق معايير واضحة وعادلة.	2.33	1.163	منخفض

يبين الجدول (14) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.18- 2.33) حيث جاءت الفقرة (24) التي تنص على " عند الاعتراض على النتائج، يتم التعامل مع الطلب بجدية.." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبدرجة متوسط، بينما جاءت الفقرة (20) التي تنص على " يتم التصحيح وفق معايير واضحة وعادلة.." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.33) وبدرجة منخفض .

ثانيا: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني: ما مستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية، واستخدمت لدرجات القلق التقسيمات الآتية: (3.68 - 5) مرتفع، (2.34- 3.67) متوسط، (1 - 2.33) منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي للقلق الاختباري ككل (3.32) وهو تقدير بدرجة متوسط، كما في الجدول رقم (15)الآتي :

جدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القلق الاختباري وللأداة ككل

الترتيب	رقم البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	3	المعرفي	3.46	1.00	متوسط
2	1	الانفعالي	3.298	0.97	متوسط
3	4	السلوكي	3.25	1.21	متوسط
4	2	الجسدي	3.16	0.96	متوسط
		الأداة ككل	3.32	0.88	متوسط

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المجالات، حيث جاء البعد المعرفي، بأعلى متوسط حسابي مقداره(3.46) وانحراف معياري مقداره(1.00)، بينما حصل البعد الجسدي على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري مقداره (0.96) وبلغ المتوسط الحسابي للقلق ككل (3.32) وبانحراف معياري مقداره(0.88).

وبالنسبة لتقديرات الطلبة على الفقرات في كل بعد من أبعاد القلق الاختبار ي فقد كانت على النحو الآتي:

البعد الانفعالي:

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الانفعالي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	1	أشعر بالتوتر الشديد قبل الاختبار	4.30	.883	مرتفع
2	3	قلبي يبدأ بالخفقان السريع عندما أدخل قاعة الاختبار.	4.00	1.340	مرتفع
3	4	أخشى أن تكون الأسئلة أصعب مما توقعت.	3.93	1.228	مرتفع
4	2	أفكر كثيرًا في النتائج السلبية قبل أداء الاختبار.	3.50	1.340	متوسط
5	5	أشعر بصعوبة في السيطرة على توتري أثناء الاختبار.	3.35	1.388	متوسط
6	9	أخاف أن أخيب ظن الآخرين في نتيجتي.	3.30	1.620	متوسط

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
7	10	أتوتر حتى في الاختبارات السهلة.	3.18	1.466	متوسط
8	8	أشعر أن الجميع سيكون أفضل مني في الاختبار	3.13	1.453	متوسط
9	7	تراودني أفكار سلبية عن مستقبلي أثناء الاختبار.	2.90	1.411	متوسط
10	11	أتخيل أنني سأرسب قبل أن أبدأ الحل.	2.43	1.299	متوسط
11	6	أتمنى لو أنني أستطيع الهروب من قاعة الاختبار.	2.28	1.450	منخفض

يبين الجدول (16) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.30- 2.28) حيث جاءت الفقرة (1) التي تنص على " أشعر بالتوتر الشديد قبل الاختبار.." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.30) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة (6) التي تنص على " أتمنى لو أنني أستطيع الهروب من قاعة الاختبار." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.28) وبدرجة منخفض .

البعد الجسدي:

جدول رقم (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الجسدي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	12	أعاني من اضطراب النوم في الليلة التي تسبق الاختبار	4.13	.822	مرتفع
2	15	أفقد شهيتي للطعام خلال فترة الاختبارات	3.38	1.390	متوسط
3	13	أشعر بالغثيان أو ألم في المعدة أثناء الاختبارات	2.80	1.539	متوسط
4	14	أتعرق كثيرًا عند اقتراب موعد الاختبار	2.35	1.424	متوسط

يبين الجدول (17) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.13- 2.35) حيث جاءت الفقرة (12) التي تنص على " أعاني من اضطراب النوم في الليلة التي تسبق الاختبار.." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.13) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة (14) التي تنص على " أتعرق كثيرًا عند اقتراب موعد الاختبار." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.35) وبدرجة متوسط .

البعد المعرفي:

جدول رقم (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد المعرفي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	21	أشعر بأن الوقت يمر بسرعة أثناء الاختبار	3.75	1.296	مرتفع
2	16	أشعر بأنني أنسى كل ما ذاكرته بمجرد استلام ورقة الأسئلة.	3.68	1.474	مرتفع

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
3	19	أجد صعوبة في تذكر المعلومات التي أعرفها جيدًا.	3.63	1.353	متوسط
4	20	أخشى أن أخفق رغم دراستي الجيدة.	3.63	1.409	متوسط
5	18	أشعر بالارتباك عند قراءة أسئلة الاختبار.	3.33	1.248	متوسط
6	22	أشعر بصعوبة في التفكير بوضوح أثناء الاختبار	3.18	1.338	متوسط
7	17	أفقد تركيزي بسهولة عندما أبدأ بحل الأسئلة.	3.05	1.339	متوسط

يبين الجدول (18) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.75- 3.05) حيث جاءت الفقرة (21) التي تنص على " أشعر بأن الوقت يمر بسرعة أثناء الاختبار.." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة (17) التي تنص على " أفقد تركيزي بسهولة عندما أبدأ بحل الأسئلة.." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05) وبدرجة متوسط .

البعد السلوكي:

جدول رقم (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد السلوكي

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة القلق
1	24	ألوم نفسي كثيرًا بعد الامتحان	3.75	1.296	مرتفع
2	25	أحتاج وقتًا طويلًا حتى أهدأ بعد انتهاء الامتحان	3.13	1.556	متوسط
3	23	يعيق القلق قدرتي على البدء في حل الاختبار	2.85	1.424	متوسط

يبين الجدول (19) إن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.75- 2.85) حيث جاءت الفقرة (24) التي تنص على " ألوم نفسي كثيرًا بعد الامتحان.." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبدرجة مرتفع، بينما جاءت الفقرة (23) التي تنص على " يعيق القلق قدرتي على البدء في حل الاختبار." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.05) وبدرجة متوسط .

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثالث:

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري؟

تم صياغة الفرضية الأولى التي تنص على " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط تقديرات الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار"

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار معامل الارتباط بيرسون والجدول (20) يوضح ذلك:

جدول (20)

العلاقة الارتباطية بين متوسطي تقديرات الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري

الأداة/ عدد أفراد العينة= 40		الرضا عن الاختبار	القلق الاختباري
الرضا عن الاختبار	معامل ارتباط بيرسون	1	-.084-
	مستوى الدلالة		.606
القلق الاختباري	معامل ارتباط بيرسون	-.084-	1
	مستوى الدلالة	.606	

يتضح من الجدول (20) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي تقديرات الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري بلغت (-.084-) بمستوى دلالة (.606)، وهذه القيمة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة جدا وغير دالة إحصائياً.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الرابع: للإجابة عن السؤال البحثي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الاختبارات الجامعية حسب التخصص؟

تم صياغة الفرضية الثانية التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة ذمار في الرضا عن الاختبارات الجامعية تعزى للتخصص "

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار t- test لعينتين مستقلتين والجدول (21) يوضح النتائج:

جدول (21)

نتائج اختبار(t) لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات الطلبة للرضا عن الاختبارات الجامعية في كل مجال وفي الرضا عن الاختبارات بشكل عام حسب التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة(t)	مستوى الدلالة	الدلالة
أولاً: مجال جودة الاختبار	تخصصات علمية	19	2.51	0. 58	0.35	1.870	.069	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.16	0.59				
ثانياً: مجال ظروف أداء الاختبار وإجراءاته	تخصصات علمية	19	2.21	0.65	-0.11	-.438-	.664	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.32	0. 89				

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة(t)	مستوى الدلالة	الدلالة
ثالثا: مجال تنظيم الاختبارات	تخصصات علمية	19	2.43	0.63	-0.21	-.988-	.329	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.64	0.69				
رابعاً: مجال التصحيح وإعلان النتائج	تخصصات علمية	19	2.79	0.61	0.17	.731	.469	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.62	0.84				
الكلي	تخصصات علمية	19	2.48	0.49	0.07	.361	.720	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.41	0.65				

يتضح من خلال الجدول (21) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات طلبة التخصصات العلمية والأدبية للرضا عن الاختبارات الجامعية بكلية التربية جامعة ذمار عند كل مجال من المجالات الرئيسة (مجال جودة الاختبار، مجال ظروف أداء الاختبار وإجراءاته، مجال تنظيم الاختبارات، مجال التصحيح وإعلان النتائج) يعزى لمتغير التخصص، وكذلك في الرضا عن الاختبارات الجامعية ككل، عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي تقديرات طلبة التخصصات العلمية والأدبية للرضا عن الاختبارات الجامعية بكلية التربية جامعة ذمار يعزى لمتغير التخصص ؛ وعليه يتم قبول الفرضية الإحصائية الثانية التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة ذمار في الرضا عن الاختبارات الجامعية تعزى للتخصص ".

خامساً: نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الخامس: للإجابة عن السؤال البحثي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاختباري حسب التخصص؟

تم صياغة الفرضية الثالثة التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة ذمار في القلق الاختباري تعزى للتخصص

وللتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث اختبار t- test لعينتين مستقلتين والجدول (22) يوضح النتائج:

جدول (22)

نتائج اختبار (t) لدلالة الفرق بين متوسطي تقديرات الطلبة للقلق الاختباري في كل بعد وفي القلق الاختباري بشكل عام حسب التخصص

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة(t)	مستوى الدلالة	الدلالة
البعد الانفعالي	تخصصات علمية	19	3.43	0.80	0.25	.794	.432	غير دال
	تخصصات أدبية	21	3.18	1.10				
البعد الجسدي	تخصصات علمية	19	3.47	0.79	0.59	2.018	.051	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.88	1.04				
البعد المعرفي	تخصصات علمية	19	3.56	0.98	0.19	.616	.542	غير دال
	تخصصات أدبية	21	3.37	1.04				
البعد السلوكي	تخصصات علمية	19	3.60	1.12	0.66	1.766	.085	غير دال
	تخصصات أدبية	21	2.94	1.23				
الكلي	تخصصات علمية	19	3.49	0.77	0.33	1.218	.231	غير دال
	تخصصات أدبية	21	3.16	0.96				

يتضح من خلال الجدول (22) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات طلبة التخصصات العلمية والأدبية لقلق الاختبار بكلية التربية جامعة ذمار عند كل بعد من الأبعاد الرئيسة (البعد الانفعالي، البعد الجسدي، البعد المعرفي، البعد السلوكي) يعزى لمتغير التخصص، وكذلك في القلق الاختباري ككل عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي تقديرات طلبة التخصصات العلمية والأدبية لقلق الاختبار بكلية التربية جامعة ذمار يعزى لمتغير التخصص؛ وعليه يتم قبول الفرضية الإحصائية الثالثة التي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي تقديرات الطلبة بكلية التربية جامعة ذمار في القلق الاختباري تعزى للتخصص ".

المجلد15،العدد1، يونيو 2026
Volume 15, Issue1, June 2026
The Scientific Journal of the Faculty of Education

مناقشة نتائج البحث:

أولاً: مناقشة نتائج مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الاختبارات الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.44). ويشير هذا المستوى إلى أن الطلبة لا يعانون من تدنٍ حاد في الرضا، إلا أن رضاهم لا يصل إلى المستوى المرتفع، ما يعكس وجود جوانب إيجابية في الاختبارات يقابلها جوانب قصور بحاجة إلى تحسين.

وقد جاء مجال التصحيح وإعلان النتائج في المرتبة الأولى من حيث الرضا، وهو ما يدل على شعور الطلبة بقدر من العدالة والجدية في التعامل مع نتائجهم، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Acharya (2025) التي أكدت أن شفافية إجراءات التصحيح والتواصل الأكاديمي من أكثر العوامل تأثيرًا في رضا الطلبة عن الامتحانات. في المقابل، جاء مجال ظروف أداء الاختبار وإجراءاته في المرتبة الأخيرة، وهو ما يعكس معاناة الطلبة من مشكلات تنظيمية وبيئية داخل قاعات الاختبار، مثل توزيع المقاعد أو تهيئة البيئة الامتحانية، وهو ما أشار إليه أيضاً أبو غمجة (2024) بوصفه من العوامل المسببة لارتفاع القلق وضعف الرضا.

ثانياً: مناقشة نتائج مستوى القلق الاختباري:

بينت نتائج الدراسة أن مستوى القلق الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة ذمار جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، ما يشير إلى أن القلق يمثل ظاهرة نفسية حاضرة لدى الطلبة ولكنها لم تصل إلى المستوى المرتفع الذي يعيق الأداء بشكل حاد.

وقد سجل البعد المعرفي أعلى متوسط، ما يدل على أن القلق المرتبط بالتفكير الزائد، وضيق الوقت، والانشغال بالأداء كان أكثر حضورًا لدى الطلبة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة loh وآخرين (2008) التي أوضحت أن القلق المعرفي يبلغ ذروته قبل وأثناء الامتحان ويؤثر في الانتباه والذاكرة العاملة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسات ربابعة (2018) والسعيد (2020) التي أشارت إلى أن مستويات القلق لدى الطلبة غالبًا ما تكون متوسطة وتتركز في الأبعاد المعرفية والانفعالية.

ثالثاً: مناقشة نتائج العلاقة بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري:

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين الرضا عن الاختبارات الجامعية والقلق الاختباري، ما يعني أن زيادة الرضا عن الاختبار ترتبط بانخفاض القلق، إلا أن هذه العلاقة لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وتتفق إشارة العلاقة السالبة مع نتائج دراسات Rustamov (2023) و Acharya (2025) التي أكدت أن تحسين البيئة الامتحانية وجودة الإجراءات يسهم في خفض القلق وزيادة الرضا.

إلا أن ضعف العلاقة وعدم دلالتها إحصائياً قد يُعزى إلى عدة عوامل:

أولاً: صغر حجم العينة (ن=40) الذي يقلل من القوة الإحصائية ويحد من إمكانية الكشف عن العلاقات الحقيقية، خاصة إذا كانت ضعيفة أو متوسطة الحجم.

ثانياً، بعض مجالات استبيان الرضا أظهرت معاملات كرونباخ ألفا منخفضة نسبياً (0.55، 0.61)، ما قد يقلل من دقة تمثيل الرضا في هذه المجالات.

ثالثاً: العلاقة بين الرضا والقلق قد تتأثر بمتغيرات وسيطة لم تُقاس في هذه الدراسة، مثل المرونة النفسية أو الصلابة النفسية، كما أشارت إليها دراسات أبو غمجة (2024) وربابعة (2018). وعليه، ينبغي تفسير العلاقة بين المتغيرين بحذر وعدم تعميم النتائج على نطاق أوسع.

رابعاً: مناقشة نتائج الفروق في الرضا عن الاختبارات الجامعية تبعًا للتخصص:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الاختبارات تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي)، سواء على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة، على اختلاف تخصصاتهم، يخضعون لظروف امتحانية متقاربة، ويشتركون في نظرتهم العامة لإجراءات الاختبار.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات السعيد (2020) وأبو غمجة (2024) التي لم تجد فروقًا تعزى للتخصص في بعض المتغيرات المرتبطة بالامتحانات، ما يعزز فرضية أن البيئة التنظيمية العامة للامتحان تؤثر في الطلبة بصورة متشابهة بغض النظر عن تخصصاتهم.

خامساً: مناقشة نتائج الفروق في القلق الاختباري تبعًا للتخصص:

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاختباري تعزى للتخصص في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، ويشير ذلك إلى أن القلق الاختباري ظاهرة عامة يشترك فيها الطلبة، بغض النظر عن طبيعة تخصصهم، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات السعيد (2020) وربابعة (2018) التي أكدت أن القلق يرتبط أكثر بعوامل نفسية وشخصية وتنظيمية، وليس بطبيعة التخصص الأكاديمي.

خلاصة المناقشة:

بصورة عامة، تتفق نتائج البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في أن الرضا عن الاختبارات متوسط، والقلق الاختباري متوسط، والعلاقة بينهما سالبة، كما تؤكد أن تحسين ظروف الاختبار وإجراءاته قد يسهم في رفع مستوى الرضا والحد من القلق. كما أبرزت النتائج أن متغير التخصص لا يشكل عاملًا حاسمًا في تفسير الرضا أو القلق، ما يوجه الاهتمام نحو العوامل النفسية والتنظيمية بوصفها مدخلًا أساسًا لمعالجة قلق الاختبار وتحسين جودة التقويم الجامعي.

المجلد15،العدد1، يونيو 2026
Volume 15, Issue1, June 2026
The Scientific Journal of the Faculty of Education

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

- تحسين ظروف أداء الاختبار وإجراءاته، وذلك بتهيئة قاعات الاختبار من حيث توزيع المقاعد، والتهوية، والإنارة، والحد من مصادر الإزعاج،
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على بناء الاختبارات وفق جداول مواصفات واضحة، وربط الأسئلة بالأهداف التعليمية ومستويات التفكير المختلفة، بما يسهم في زيادة شعور الطلبة بعدالة الاختبار.
- تقديم تعليمات للاختبارات واضحة ومسبقة، وتنظيم وقت الاختبار وآلية توزيعه.
- الاستمرار في تعزيز شفافية التصحيح وإعلان النتائج وتطويرها، من خلال الإعلان الواضح عن آليات التصحيح، وتفعيل قنوات الاعتراض والمراجعة.
- تقديم برامج إرشاد نفسي للحد من القلق الاختباري، مثل برامج إرشادية للطلبة حول إدارة القلق، وتنظيم الوقت، واستراتيجيات الاستذكار الفعال قبل الاختبارات.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- إجراء بحوث تربط بين الرضا عن الاختبارات والقلق الاختباري ومتغيرات أخرى مثل المرونة النفسية، والصلابة النفسية، والدافعية للتعلم.
- إجراء دراسات تجريبية لقياس فاعلية برامج إرشادية أو تحسينات تنظيمية في خفض القلق الاختباري ورفع مستوى الرضا.
- دراسة الرضا عن الاختبارات الجامعية ومستوى القلق الاختباري على عدد من المتغيرات مثل كثافة الجداول الامتحانية، وعدد الاختبارات في اليوم الواحد، وطبيعة الأسئلة.

المراجع:

أبو العدس، شادي. (2020). قلق الاختبار وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة اليرموك (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

أبو غمجة، طارق ميلاد علي. (2024). قلق الامتحان وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة علوم التربية، جامعة طرابلس، طرابلس، 16(1).

إبراهيم، عبد الستار، (2005)، القلق: القيود من الوهم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البوات، فتحي، (2006)، أسباب إخفاق الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

حجة، عبد الرحمن؛ سليمان، محمد، (2021)، قلق الاختبار وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات السودانية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ ، 41(4)، 41–70.

خطايبة، محمد؛ السعود، راتب، (2009). العوامل التي تسهم في رسوب الطلبة في امتحان شهادة الثانوية العامة في محافظة إربد من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين والطلبة، مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 24(6).

ربابعة، هشام، (2018)، المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

زهران، حامد عبد السلام، (2000)، الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية، القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام، (2010)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

السبيعي، نورة؛ المطيري، سهام؛ الهويش، فاطمة، (2023)، المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طالبات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الرياض، 148(3).

السعيد، معظوري، (2020)، التوافق النفسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشهيد حمة خضر، الجزائر.

السنباطي، سيد؛ علي، عمر، العقباوي، أحلام، (2010)، دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 68(4)، 1–53.

الطيب، فهيمة، (2025). قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلاب التعليم الجامعي، مجلة العلوم الشاملة، جنزور، 9(36)، 225 – 243.

عبد الغفار، محمد عبد القادر، (2010)، قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 10(3)، 19–52.

عبدربه، إيمان فضل، (2009)، العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بمحافظتي درعا والسويداء (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

عودة، أحمد سليمان (2010)، القياس والتقويم في العملية التدريسية(ط4)، أربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

كريم، ربيعة أحمد الصديق، (2025)، قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية الآداب – جامعة مصراتة، مجلة البحوث الأكاديمية، مصراتة، 29(2)، 23 – 37.

References

Abū al-ʿAdas, Shādī. (2020). *Qalaq al-ikhtibār wa-ʿalāqatuhu bi-al-dhakāʾ al-ʿāṭifī ladā ṭalabat Jāmiʿat al-Yarmūk* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Yarmūk, al-Urdun.

Abū Ghamjah, Ṭāriq Mīlād ʿAlī. (2024). *Qalaq al-imtiḥān wa-ʿalāqatuhu bi-al-ṣalābah al-nafsiyyah ladā ṭalabat Kulliyat al-Tarbiyah. Majallat ʿUlūm al-Tarbiyah*, Jāmiʿat Ṭarābulus, 16(1).

Ibrāhīm, ʿAbd al-Sattār. (2005). *Al-Qalaq: al-quyūd min al-wahm*. Al-Qāhirah: Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyyah.

Al-Bawwāt, Fatḥī. (2006). *Asbāb ikhfāq al-ṭalabah fī imtiḥān shahādat al-dirāsah al-thānawiyyah al-ʿāmmah min wijhat naẓar al-muʿallimīn wa-al-ṭalabah wa-awliyāʾ al-umūr* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabiyyah, al-Urdun.

Ḥujjah, ʿAbd al-Raḥmān, & Sulaymān, Muḥammad. (2021). *Qalaq al-ikhtibār wa-ʿalāqatuhu bi-asālīb muwājahat al-ḍughūṭ al-murtabiṭah bi-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā ṭalabat al-jāmiʿāt al-sūdāniyyah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, Jāmiʿat Kafr al-Shaykh, 41(4), 41–70.

Khaṭāyibah, Muḥammad, & al-Suʿūd, Rātib. (2009). *Al-ʿAwāmil allatī tusāhim fī rusūb al-ṭalabah fī imtiḥān shahādat al-thānawiyyah al-ʿāmmah fī Muḥāfaẓat Irbid min wijhat naẓar al-mushrifīn wa-al-mudīrīn wa-al-muʿallimīn wa-al-ṭalabah. Muʾtah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt: Silsilat al-ʿUlūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtimāʿiyyah*, 24(6).

Rabābiʿah, Hishām. (2018). *Al-Murūnah al-nafsiyyah waʿalāqatuhā bi-qalaq al-ikhtibār ladā ṭalabat al-Jāmiʿah al-Urduniyyah* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Yarmūk, al-Urdun.

Zahrān, Ḥāmid ʿAbd al-Salām. (2000). *Al-Irshād al-nafsī al-muṣagghar lil-taʿāmul maʿa al-mushkilāt al-madrasiyyah*. Al-Qāhirah: ʿĀlam al-Kutub.

Zahrān, Ḥāmid ʿAbd al-Salām. (2010). *Al-Ṣiḥḥah al-nafsiyyah wa-al-ʿilāj al-nafsī*. Al-Qāhirah: ʿĀlam al-Kutub.

Al-Sabīʿī, Nūrah, al-Muṭayrī, Suhām, & al-Huwaysh, Fāṭimah. (2023). *Al-Murūnah al-nafsiyyah waʿalāqatuhā bi-qalaq al-ikhtibār ladā ṭālibāt Jāmiʿat al-Imām ʿAbd al-Raḥmān ibn Fayṣal. Dirāsāt ʿArabiyyah fī al-Tarbiyah waʿIlm al-Nafs*, 148(3).

Al-Saʿīd, Maʿẓūrī. (2020). *Al-Tawāfuq al-nafsī waʿalāqatuhu bi-qalaq al-imtiḥān ladā talāmīdh al-sanah al-thālithah thānawī* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat al-Shahīd Ḥammah Lakhdar, al-Jazāʾir.

Al-Sinbāṭī, Sayyid, ʿAlī, ʿUmar, & al-ʿUqbāwī, Aḥlām. (2010). *Dāfiʿ al-injāz waʿalāqatuhu bi-mustawā qalaq al-ikhtibār wa-mustawā al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭalabat al-marḥalah al-thānawiyyah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Zaqāzīq*, 68(4), 1–53.

Al-Ṭayyib, Fahīmah. (2025). *Qalaq al-imtiḥān waʿalāqatuhu bi-al-dāfiʿiyyah lil-injāz ladā ṭullāb al-taʿlīm al-jāmiʿī. Majallat al-ʿUlūm al-Shāmilah*, Janzūr, 9(36), 225–243.

ʿAbd al-Ghaffār, Muḥammad ʿAbd al-Qādir. (2010). *Qalaq al-imtiḥān waʿalāqatuhu bi-kull min al-dhakāʾ wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā talāmīdh al-marḥalatayn al-iʿdādiyyah wa-al-thānawiyyah: Dirāsah muqāranah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah*, 10(3), 19–52.

ʿAbd Rabbih, Īmān Faḍl. (2009). *Al-ʿAlāqah bayna qalaq al-imtiḥān wa-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā al-ṭalabah fī madāris al-mutafawwiqīn bi-Muḥāfaẓatay Darʿā wa-al-Suwaydāʾ* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah). Jāmiʿat Dimashq, Sūriyā.

ʿAwdah, Aḥmad Sulaymān. (2010). *Al-Qiyās wa-al-taqwīm fī al-ʿamaliyyah al-tadrīsiyyah* (4th ed.). Irbid: Dār al-Amal lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Karīm, Rabīʿah Aḥmad al-Ṣiddīq. (2025). *Qalaq al-imtiḥān waʿalāqatuhu bi-al-taḥṣīl al-dirāsī ladā ṭalabat Qism ʿUlūm al-Tarbiyah bi-Kulliyat al-Ādāb – Jāmiʿat Miṣrātah. Majallat al-Buḥūth al-Akādīmiyyah*, 29(2), 23–37.

المراجع الاجنبية

Acharya, K. P. (2025). Student exam satisfaction: Examining the impact of registration, communication, infrastructure, and exam center management. International Journal of Humanities, Education and Social Sciences, 3(2), 687–699.

Alshareef, N., Giga, S., & Fletcher, I. (2025). Test anxiety, emotional regulation and academic performance among medical students: A qualitative study. Medical Education Online, 30(1), Article 2505177.

Brown, G. T. L., & Hirschfeld, G. H. F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15(1), 3–17.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. Contemporary Educational Psychology, 27(2), 270–295.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Pearson.

D'Agostino, A., Schirripa Spagnolo, F., & Salvati, N. (2022). Studying the relationship between anxiety and school achievement: Evidence from PISA data. Statistical Methods & Applications, 31(1), 1–20.

Loh, T. P., Subramaniam, K., & Krishnaswamy, S. (2008). Test anxiety: State, trait, and relationship with exam satisfaction. Malaysian Journal of Medical Sciences, 15(2), 18–23.

Lu, K., Zhu, J., Pang, F., & Liu, Z. (2024). Understanding college students' test anxiety in asynchronous online courses: The mediating role of emotional engagement. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21, Article 50.

Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. Educational Psychology Review, 36, Article 83.

Putwain, D. W., Nicholson, L. J., & Pekrun, R. (2025). Test anxiety, emotion regulation, and achievement. Journal of Educational Psychology. Advance online publication.

Putwain, D. W., von der Embse, N. P., Rainbird, E. C., & West, G. (2021). The development and validation of a new multidimensional test anxiety scale (MTAS). European Journal of Psychological Assessment, 37(3), 236–246.

Rustamov, E., Aliyeva, M., Nahmatova, U., Asadov, F., & Mammadzada, G. (2023). Relations among psychological resilience, exam anxiety, and school satisfaction in a large sample of Azerbaijani adolescents. European Journal of Educational Research, 12(2), 1171–1178.

Vild, A. R., Wilson, M. E., & Was, C. A. (2025). Students' test satisfaction goals are well calibrated to their test scores. Journal of Research in Education, 33(1), 63–79.

von der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. Journal of Affective Disorders, 227, 483–493.

❊❊❊