مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

السعي وراء الهدف وعلاقته بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

م.م. رسل حسين علي
الجامعة المستنصرية- كلية التربية الاساسية
rusul2016@uomustansiriyah.edu.iq

مستخلص البحث:
رمى هذا البحث إلى التعرف على مستوى السعي وراء الهدف لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي والفرق في مستوى السعي وراء الهدف تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) ، والتعرف على مستوى الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي والفرق في مستوى الخوف من التقييم السلبي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث) ، وكذلك التعرف على العلاقة الإرتباطية بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي، ولقياس السعي وراء الهدف أستخدمت الباحثة مقياس(Brandtsta¨dte&,Renner,1990) ، في حين استخدمت الباحثة مقياس (Leary,1983) لقياس الخوف من التقييم السلبي ، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة وكشفت النتائج أن المشاركين يتمتعون بمستوى عالٍ من السعي وراء الهدف ، وكذلك أظهروا مستوى مرتفعاً فيما يتعلق بالخوف من التقييم السلبي . والجدير بالذكر أن الدراسة حددت وجود علاقة طردية بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي.

الكلمات المفتاحية : السعي وراء الهدف ، الخوف من التقييم السلبي ، طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

الفصل الأول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

تُعدّ الحياة الجامعية الفترة الأكثر حيويّة في حياة الطالب، فهي مرحلة مفصلية ينتقل فيها الطالب من التعليم المدرسي الموجّه إلى بيئة أكثر استقلالية ومسؤولية، يواجه خلالها الطالب الجامعي مجموعة من التحديات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، مثل الضغوطات الدراسية ، تنظيم الوقت، التكيف مع بيئة جديدة، وبناء علاقات اجتماعية فعالة وغيرها من المشاكل التي ربما تكون معقدة بعض الشي أو لا يمكن السيطرة عليها (بريك، 2023 : 95).بالرغم من التحديات المتعددة التي قد تعترض طريق الطالب الجامعي، إلا أن معظمهم يسعون إلى بناء حياة جامعية مستقرة ومُرضية، لكن أساليب هذا السعي تختلف من فرد إلى آخر؛ فهناك من يحدد أهدافاً تتناسب مع قدراته الشخصية وطموحاته الواقعية، مما ينعكس إيجاباً على شعوره بالإنجاز والرضا الذاتي. في المقابل، يضع بعض الطلبة لأنفسهم أهدافاً تفوق إمكانياتهم، مما يجعل الوصول إليها أمراً صعباً، وقد يؤدي عدم تحقيقها إلى شعورهم بالإحباط والقلق . أذ أن طريق الوصول إلى الأهداف قد يكون محفوفاً بالصعوبات والعقبات، وهو ما قد لا يدركه بعض الأفراد، فيؤدي ذلك إلى انسحابهم المبكر وتنامي مشاعر الفقد والمعاناة النفسية، وربما يصل الأمر إلى الاكتئاب نتيجة غياب الإحساس بالمعنى والاتجاه في حياتهم (Emmons, 1996: 313).إن سعي الفرد لتحقيق النجاح وتجاوز العقبات قد يقوده، أحيانًا، إلى اعتماد أساليب تتسم بالتطرف أو السلوك العدواني، لا سيما عندما يشعر بأن الوسائل المقبولة والمتاحة لم تعد فعالة في مساعدته على بلوغ أهدافه. وفي حال تعرّضهُ للفشل في استخدام الطرق المشروعة، فقد يدفعه ذلك إلى اللجوء إلى أنماط سلوكية غير مقبولة أو منحرفة، مدفوعًا برغبته الشديدة في تحقيق طموحاته والتفوق على الآخرين (الحلح وبلان، 2014: 85).

فعندما يواجه الفرد ضغوطًا نفسية واضحة نتيجة التركيز على الأهداف بوصفها عنصرًا محوريًا في تشكيل الرفاهية المعرفية، إذ يتطلب ذلك منه تقييم قدرته على تحقيق الأهداف التي يراها ذات مغزى شخصي. ويُعد الشعور بالرضا انعكاسًا لحجم ما يحققه الفرد من إنجاز في هذا المسار، فكلما اقترب من تحقيق أهدافه ازداد شعوره بالرضا عن حياته، بينما يؤدي الفشل أو التعثر في بلوغها إلى تراجع هذا الشعور. أذ أن الترابط بين تحقيق الأهداف ومستوى الرضا يُعد عاملًا جوهريًا لفهم طبيعة التجربة الذاتية للرفاهية(Diener, 1984:167).كذلك يواجه الطلبة صعوبات في تحقيق أهدافهم الواقعية، لا سيما حين يقترن ذلك بشعورهم بالخوف من تقييمات الآخرين السلبية. إذ يُسيطر عليهم القلق من نظرة المحيطين بهم، مما يدفعهم إلى السعي الدائم نحو المثالية وتبني مواقف تتسم بالكمال، وهو ما يؤدي بدوره إلى تراجع مستمر في شعورهم بالرضا عن الذات. وغالبًا ما يضعون لأنفسهم معايير تفوق قدراتهم الواقعية ،وهذا الامر يزيد من مشاعر التوتر والخوف من الفشل لديهم وتنعكس هذه المشاعر سلبًا على سلوكهم، حيث يظهر لديهم نمط من التأجيل والتسويف، والذي يرتبط غالبًا بالخوف من الإخفاق أو من تقديم صورة سلبية أمام الآخرين (Flett et al., 2008: 252) .

وغالبا ما يعرف هذا الخوف من تقييمات الأخرين بالخوف من التقييم السلبي أذ يُعد من السمات النفسية الاجتماعية غير المرغوب فيها لما له من آثار سلبية على التكيف الشخصي والاجتماعي. إذ أن الأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الخوف غالبًا ما يظهرون ضعفًا في مشاركتهم بالأنشطة الاجتماعية، ويتسم سلوكهم بالتجنب والانطواء. هذا بدوره قد يُضعف من قدراتهم الإبداعية والإنتاجية، كما يُعد عائقًا في بناء علاقات صحية مع الآخرين ويحدّ من تأثيرهم الاجتماعي(Jamison،1998:479).ويُعد الخوف من التقييم السلبي عاملًا مؤثرًا في سلوك الطلبة في مختلف جوانب حياتهم الجامعية ، حيث يسهم هذا النوع من الخوف في ظهور مشكلات نفسية وأجتماعية، إذ يُلاحظ على الطلبة الذين يعانون من هذا النوع من الخوف بعض الأنماط السلوكية مثل الميل إلى الصمت، وتجنّب التحدث، وأحمرار الوجه، وانخفاض تقدير الذات، والانسحاب من المواقف الاجتماعية. وتُسهم هذه المظاهر في تجنّب التفاعل مع الأقران الآخرين، والابتعاد عن النقاش أو المحادثات الجماعية أو الحلقات الدراسية ، مما يؤثر هذا سلبًا على صحتهم النفسية، ويضعف لديهم التكيف الاجتماعي والمهني (كروزير 2009 : 15).كما أشارت دراسة زمباردو (Zimbardo, 1977) إلى أن الخوف من التقييم السلبي يُسهم في تدهور جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة، حيث يعزز مشاعر القلق والخوف لديهم تجاه اهدافهم غير الواضحة، ويؤدي إلى تقييد سلوكهم العفوي، ويزيد من رهبتهم من كل ما هو جديد أو غير مألوف. كما يرتبط هذا الخوف بانخفاض مستوى الأداء وصعوبة التكيف في المواقف التعليمية المختلفة (Zimbardo, 1977: 469) . ويتم تحديد المشكلة المطروحة في هذا البحث من خلال التساؤل التالي:

هل هناك علاقة بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي ؟

أهمية البحث

تُعد المرحلة الجامعية من أبرز المراحل التحولية في حياة الفرد، لما لها من أثر بالغ في بناء شخصيته وتنمية مهاراته الفكرية والاجتماعية بطرق متعددة ، حيث تتسم البيئة الجامعية بضرورة التوازن بين المرونة النفسية والقدرة على التعامل مع ضغوط متنوعة، إذ يواجه الطلبة أشكالًا متعددة من التقييم المستمر، مثل الامتحانات الدورية، والمشاريع الأكاديمية المعقدة، والبحوث المتقدمة ،هذه الضغوط قد تؤدي إلى تنامي مشاعر القلق اوالخوف من الفشل أو من عدم تحقيق مستويات الأداء المرجوة (عبد السلام، 2023 : 4) .

ففي المرحلة الجامعية تتقاطع تطلعات الطلبة مع مخاوفهم وقلقهم، مما يدفعهم إلى السعي لتحقيق أهداف شخصية وأكاديمية يسعون إليها بجد ، ويُظهر هذا السعي أبعادًا نفسية واجتماعية متنوعة، إذ يبذل الطلبة جهودًا كبيرة لتحقيق تطلعاتهم وسط بيئة تعليمية تتسم بالصعوبات والتنافس الحاد (باظة، 2005: 13) .

إن تحديد الأهداف والسعي لتحقيقها يعدّ عاملًا أساسيًا في صقل القدرات وتنمية المهارات الشخصية، إذ يشجع الأفراد على البحث عن حلول مبتكرة وتجاوز العقبات التي تعترض طريقهم ، ويتطلب ذلك إعداد خطة مدروسة تساعد في مواجهة الصعوبات وتحديد ما يلزم من أولويات بما يتوافق مع الغاية المرجوة ، وفي السياق الجامعي أو المهني تمثل الأهداف الواضحة مرجعًا منظمًا يوجه الطالب نحو استثمار جهوده بالشكل الأمثل حيث أن ارتباط الفرد بهدف محدد و ذو قيمة يسهم في تعزيز ثقته بنفسه وقدرته على مجابهة التحديات التي تعترض مسيرتهُ العلمية (Diener et al., 2002:3).

هذا ويُعد السعي نحو الهدف من العمليات الجوهرية التي ترسم ملامح حياة الفرد وتؤثر في خبراته اليومية ، ولا يقتصر دوره على كونهُ وسيلة لتحقيق الطموحات الشخصية والمهنية، بل يمتد أثره ليشمل النواحي النفسية والاجتماعية ، إذ يسهم التركيز على الهدف في تنشيط الدوافع الذاتية، مما يعزز الإحساس بالإنجاز والرضا عن الذات ومع ذلك قد تختلف استجابات الطلبة الجامعيين لهذا السعي تبعًا لخبراتهم وظروفهم الفردية (Kruglanski et al., 2002: 331) .

كما يُنظر غالباً إلى السعي وراء الهدف بوصفه عاملاً أساسياً في الرفاهية المعرفية، إذ يتطلب هذا الجانب تقييم مدى نجاح الفرد في تحقيق الأهداف ذات الأهمية بالنسبة له، وفي إطار هذا التصور للرفاهية ، يُعتبر الرضا عن مدى بلوغ تلك الأهداف عنصراً محورياً أي بمعنى آخر، فإن تحقيق الأفراد لأهدافهم يقودهم إلى الشعور بالرضا، بينما يؤدي الإخفاق في بلوغها إلى الإحساس بعدم الرضا (Diener, 1984:167).وفي هذا السياق يرى (Kruglanski et al., 2002) أن السعي وراء الهدف يمثل بنية معرفية تقوم على الربط بين الوسائل والنتائج المرغوبة ، فعلى سبيل المثال، قد يتمثل الهدف في الحصول على شهادة جامعية، بينما تتمثل النتائج المرجوة في نيل وظيفة مناسبة أو كسب رضا الآخرين، في حين تكمن وسائل تحقيق هذه النتائج في الدراسة الجادة وتجنب مصادر التشتت وبما أن الأهداف تُبنى على مزيج من الوسائل والغايات، فإنها تُعد قنوات لاكتساب المعرفة وتنظيم المعلومات وفقاً للعلاقة بين الوسائل والنتائج (Kruglanski et al., 2002: 331)

لذا يمثل السعي وراء الهدف مكونًا أساسيًا لتحقيق النجاح الأكاديمي، إلا أن هذا السعي غالبًا ما يتقاطع مع الخوف قد يكون هذا الخوف من عدم تحقيق الغاية والهدف وبالتالي التعرض الى أحكام الأخرين وارائهم وتقييماتهم السلبية مما يؤثر سلبًا على أداء الطلبة حيث يقلق الطلبة حيال نتائج امتحاناتهم أو أدائهم في الأنشطة الجامعية ، وهذا القلق يمكن أن يكون محفزًا لدفع الطلبة نحو التفوق، ولكن في الوقت ذاته يمكن أن يقيد حركتهم ويزيد من مستويات التوتر لديهم مما يهدد توازنهم النفسي وقدرتهم على التفكير النقدي (سلوم، 2024 : 11).ويُعد الخوف من التقييم السلبي من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر في جودة حياة الفرد، إذ يدفعه إلى تجنب المواقف الجديدة وغير المألوفة ويُضعف قدرته على التصرف بعفوية، مما يؤدي بدوره إلى تراجع مستوى أدائه الأكاديمي والاجتماعي. كما يسهم هذا الخوف في رفع مستويات القلق والتوتر، ويحدّ من انخراط الأفراد في الأنشطة المختلفة. ويُنظر إليه كذلك بوصفه عاملاً أساسياً وراء تجنب المواقف الاجتماعية، حيث يرتبط بانخفاض تقدير الذات والشعور بعدم القبول من الآخرين، الأمر الذي يجعل المصابين به أكثر ميلاً إلى الانسحاب والابتعاد عن التفاعل خشية التعرض للنقد أو الفشل، وهو ما يعرقل عملية تكيفهم الشخصي والدراسي (Leary, 1983 :372).أن الخوف من التقييم السلبي (Fear of Negative Evaluation) من أحد المفاهيم النفسية التي لاقت اهتمامًا واسعًا فهو من الأسس المهمة في التفاعلات الاجتماعية المختلفة،

سواء على مستوى التفاعل الأسري أو التفاعل في بيئة العمل او غيرها ، حيث أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الخوف يميلون إلى تجنب الأنشطة الجماعية والمناسبات الاجتماعية، ويفضلون العمل الفردي، بالإضافة إلى ميلهم إلى التحفظ وقلة الحديث في المواقف التي قد تُعرّضهم لتقييم الآخرين وبالتالي يُشكل هذا الخوف عائقًا أمام الافراد لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم(Smith &Sarson, 1975: 429).وفي سياق أهمية دراسة الخوف من التقييم السلبي لدى الأفراد، أوضحت دراسة (**Leay**)أن الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة من الخوف يكونون أقل انشغالًا بالانطباعات التي يشكلها الآخرون عنهم في المواقف الاجتماعية، مقارنة بمن يسجلون درجات مرتفعة على مقياس الخوف من التقييم السلبي يعانون من مشاعر سلبية قوية عند تعرضهم للتقييم من الآخرين، ويبدون حساسية أكبر اتجاه النقد في المواقف الاجتماعية وهذا يؤدي بهم الى ضغوط تعيق تطورهم ونموهم حيث أن الافراد يعتمدون بدرجة كبيرة على التقييمات الخارجية في تشكل صورتهم عن ذواتهم وخاصة فيما يتعلق بالانجازات الشخصية (**Goldstein ,2004 :611)** .

ومما تقدم يتضح إن الإصرار على السعي المتواصل نحو الأهداف يسهم بدرجة كبيرة في تمكين الطلبة من تجاوز الصعوبات والتحديات المرتبطة بالخوف من التقييم السلبي أو الانتقاد الاجتماعي ، فامتلاك رؤية واضحة ومحددة للطموحات يجعل الفرد أكثر قدرة على التغلب على القلق المرتبط بآراء الآخرين، مما يعزز ثقته بنفسه ويقوي شعوره بالتمكين. وفي ميدان التعليم العالي، يُعد السعي الهادف لتحقيق الإنجازات خطوة أساسية لتحسين الأداء الأكاديمي وتنمية الاستقلالية الشخصية ،ومن خلال التعمق في هذه التجربة التعليمية، يتمكن الطلبة من تطوير ذواتهم كشخصيات مستقلة وواعية، مستفيدين من مختلف الموارد المتاحة، وبناء علاقات إيجابية قائمة على الدعم والتفاعل البنّاء، وهو ما يثري تجربتهم الجامعية ويساعدهم على تحقيق توازن صحي بين متطلبات الدراسة والحياة الشخصية (حامد ،2024: 9)

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

١. تناولت الباحثة مفهوم السعي وراء الهدف الذي يعد متغيراً حديثاً ومهماً نسبياً في ميدان علم النفس

٢. تكمن أهمية دراسة السعي وراء الهدف لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لان هذهِ الشريحة المستهدفة تمثل جزءاً مهماً من طلبة كلية التربية الاساسية .

٣. تناولت الباحثة مفهوم السعي وراء الهدف وعلاقتهُ بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي الى التعرف على :-

١- السعي وراء الهدف لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي .

٢- الفرق في السعي وراء الهدف تبعاً لمتغير الجنس(ذكور- اناث) لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

٣- الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي .

٤- الفرق في الخوف من التقييم السليي تبعاً لمتغير الجنس(ذكور- اناث) لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي .

٥- العلاقة الإرتباطية بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية ومن كلا الجنسين (ذكور - أناث) وللعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦) .

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

تحديد المصطلحات:

اولاً: السعي وراء الهدف (Goal Pursuit)

(Brandtstadter & Renner,1990)•

هو حالة نفسية تتجلى في القلق المستمر من أحكام الآخرين السلبية أو نقدهم، حيث يرتبط بتحقيق الفرد لأهدافه أو إخفاقه فيها، فنجاحه يولد شعورًا بالرضا والثقة بالنفس، بينما يقود الفشل إلى الإحباط وتراجع تقدير الذات . (Brandtsta dter&Renner, 1997: 186)

(Kruglanski et al, 2002)•

هو بناء معرفي يقوم على الربط بين الأساليب المستخدمة والغايات المراد تحقيقها .

(Kruglanski et al, 2002:16)

• **التعريف النظري :** اعتمدت الباحثة على تعريف(Brandtsta dter&Renner, 1997) تعريفاً نظرياً لبحثها لأنها اعتمدت مقياسه واتجاهه النظري.

• **التعريف الاجرائي :** الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب (المستجيب) من خلال إجابته على فقرات المقياس المعتمد في البحث الحالي.

ثانياً : الخوف من التقييم السلبي (Fear of Negative Evaluation)

•ليري (Leary،1982)

هو استجابة انفعالية تنشأ نتيجة توقع الفرد لتعرضه لتقييم من الآخرين، سواء كان هذا التقييم فعليًا أو متخيلاً، ضمن مواقف ذات طابع اجتماعي (Leary 1982:642) .

•بيكر (becker، 2002)

هو تصور مسبق يميل إلى توقع أحكام سلبية من الآخرين حول الذات، سواء تعلقت هذه الأحكام بصفات إيجابية أو سلبية، ويُنظر إليه كأحد الجوانب المرتبطة بعملية النمو والتطور الشخصي (Becker, 2002,p44)

• **التعريف النظري :** اعتمدت الباحثة على تعريف ليري (Leary،1982) تعريفاً نظرياً لبحثها لأنها اعتمدت مقياسه واتجاهه النظري.

• **التعريف الاجرائي :** الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب (المستجيب) من خلال إجابته عن فقرات المقياس المعتمد في البحث الحالي.

الفصل الثاني : الاطار النظري

أولاً: السعي وراء الهدف

يُعد السعي نحو الأهداف أحد المرتكزات الجوهرية التي تُسهم في رسم مسار حياة الفرد وتحديد نوعية خبراته اليومية. فهو عملية لا تقتصر على كونها وسيلة لتحقيق الطموحات الشخصية أو المهنية، بل تمتد آثارها لتشمل الجوانب النفسية والاجتماعية للفرد، إذ إن الانشغال بتحقيق هدف ما يُنشط الدوافع الداخلية، ويغذي إحساس الشخص بالرضا والإنجاز (Burton, 1977:169). حيث يُنظر إلى السعي نحو الهدف بوصفه عملية متكاملة ومتغيرة تتضمن تحديد الغايات بدقة، ووضع خطط واستراتيجيات مناسبة لتحقيقها، والاستمرار في مواجهة الصعوبات والعقبات التي قد تطرأ خلال الطريق ، ويُعد هذا المفهوم عاملاً جوهرياً في حياة الإنسان، لما له من أثر واضح في نجاحه على المستويين الشخصي والمهني. كما يكتسب أهمية خاصة في البيئة الجامعية، إذ يساعد الطلبة على بلوغ إنجازات أكاديمية وشخصية متميزة ، ويرتكز السعي لتحقيق الهدف على عناصر أساسية من أبرزها الدافعية الداخلية، قوة الإرادة، التخطيط الواعي، والتنفيذ المنظم لما يتم وضعه من أفكار وخطط (الشمري، 2024 : 40) .هذا و يتجسد مفهوم السعي نحو الهدف في أبعاد نفسية وسلوكية متداخلة فمن الناحية النفسية يُعد تحقيق الأهداف عملية محورية تتطلب وجود دافعية ذاتية واضحة، وهذه

الدافعية قد تتأثر بجملة من العوامل مثل البيئة الاجتماعية المحيطة، والمعتقدات الفردية المتعلقة بقدرة الشخص على الإنجاز وتحقيق التطلعات ، وهذا يعكس دوراً بارزاً للأفكار والتأثيرات الخارجية في تشكيل الطموحات أما من الناحية السلوكية فإن بلوغ الأهداف يستلزم تبني استراتيجيات عملية وفعّالة تتضمن التفاعل الإيجابي مع فرص التعلم والنمو ، ويظهر ذلك جلياً لدى الطلبة الجامعيين الذين يعتمدون على أساليب متعددة، أبرزها صياغة أهداف وفق معايير (S.M.A.R.T) بحيث تكون واضحة، وقابلة للقياس، وواقعية، ومحددة زمنياً، ومرتبطة بمجالات اهتماماتهم وطموحاتهم، مما يزيد من احتمالات نجاحهم في الوصول إلى ما يطمحون إليه (تلاوي و يحيى ، 2025 : 230) .

ويرى بيرتون (Burton،1977) أن السعي وراء الهدف هو آلية دفاعية تساعد الفرد على التركيز في مواجهة تقلبات الحياة وأن الأهداف المبالغ في طموحها قد تكون سببًا للمعاناة والاضطراب أكثر من كونها وسيلة للنمو والتطور ، حيث أن الإنسان الحكيم قادر على تقبّل الخسائر والتحلي بالصلابة النفسية وهذا يمكّنه من التكيف مع ضرورات الحياة (Burton،1977:169)

كما أشار ايمونز (Emmons, 1996) إلى أن السعي وراء الهدف عملية تتأرجح بين المواقف الهجومية والدفاعية، وعلى الرغم من التباين بينهما، فإن الأهداف تمثل عاملاً مزدوج الأثر في رفاهية الفرد فمن جانب، تمنح الأهداف هيكلًا ومعنى محفزًا للحياة، كما أن وجودها يُعد مؤشرًا مهمًا على الرضا ، ومن جانب آخر قد تتحول هذه الأهداف إلى مصدر للإحباط والاكتئاب عندما تتجاوز قدرات الفرد أو تصبح صعبة المنال ورغم أن هذه الرؤية ليست بعيدة كثيرًا عن التصورات السابقة، إلا أنها تحمل دلالات نظرية مهمة إذ يظهر أن المواءمة المستمرة بين الأهداف المتبناة والموارد المتاحة تُعد أساسًا للمرونة على امتداد مراحل الحياة ، فمسار حياة الإنسان عادة ما يكون مزيجًا من نتائج متوقعة وأحداث طارئة أي من المكاسب والخسائر ومن هنا، فإن الرفاهية وتقدير الذات لا يعتمدان فقط على القدرة المتصورة للتحكم والمكاسب المستقبلية، بل يتأثران أيضًا بمدى تقبّل الفرد لماضيه الذي لا يمكن تغييره، وكيفية تعامله مع الندم الناتج عن مسارات بدت مرغوبة في وقت ما لكنها لم تتحقق قط(Emmons, 1996:313-314) .

وقت وصف دينر (Diener, 1984) السعي نحو الهدف بأنهُ عنصراً أساسياً في إنجاز مختلف المهام التنموية، إذ إن تحقيقها يُسهم غالباً في دعم مسارات النمو الإيجابي على المدى الطويل ، فالأهداف تمنح الحياة معنى واتجاهاً واضحاً، وتوفر إطاراً يساعد الفرد على تنظيم خبراته وفي هذا السياق، يمكن ربط عملية السعي الناجح وراء الهدف بالجوانب المعرفية والانفعالية للرفاهية الذاتية والتي تشمل على الاستجابات العاطفية للأحداث، إلى جانب التقييمات الإدراكية المرتبطة بها ، وعادةً ما يُنظر إلى التوجه نحو الأهداف كشرط أساسي للجانب المعرفي من الرفاهية، إذ يتضمن ذلك الحكم على مدى فاعلية الفرد في بلوغ أهدافه الجوهرية ، ومن هذا المنطلق، يُعَدّ الرضا انعكاساً لدرجة تحقيق الهدف، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على مستوى الشعور بالرضا عن الحياة ،وبصياغة أخرى: يزداد شعور الأفراد بالرضا عند نجاحهم في تحقيق أهدافهم، بينما يتراجع هذا الشعور عند الفشل في الوصول إليها (Diener, 1984:167).كذلك يرى (Kruglanski وآخرون، 2002) أن السعي نحو الأهداف يمثل بُنية معرفية تتضمن الربط بين الوسائل والنتائج المرغوبة؛ فعلى سبيل المثال، قد يكون الهدف الحصول على شهادة جامعية، بينما تتمثل الغايات في نيل وظيفة مناسبة أو اكتساب مكانة اجتماعية، أما الوسائل فتتمثل في المواظبة على الدراسة وتجنب مصادر التشتيت ،ومن هذا المنطلق، تُعد الأهداف قنوات لتنظيم الخبرات والمعرفة وفقاً لعلاقة الوسائل بالغايات (Kruglanski et al., 2002: 331) .

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

خصائص الاهداف التي يسعى اليها الفرد:

1. أشارَ الباحثون (Moskowitz, 1996 &Gollwitzer) إلى أن للأهداف خصائص متعددة تجعلها أكثر فاعلية في توجيه السلوك وتحقيق الإنجاز، ومن أبرزها:
2. **الوضوح والتحديد**: الأهداف غير المحددة غالبًا ما تقود إلى نتائج مبهمة، بينما الأهداف الواضحة والقابلة للتنفيذ تمنح الفرد تصورًا دقيقًا لآلية تحقيقها.
3. **درجة التحدي**: كلما كان الهدف واقعيًا ويتضمن قدراً مناسبًا من التحدي، ازدادت فاعليته. فالأهداف المتدنية تفقد معناها، بينما المبالغ فيها قد تُشعر الفرد بالإحباط.
4. **المسار والإرشاد**: الأهداف تساعد الشخص على ترتيب أولوياته اليومية، وإدارة وقته بشكل أفضل، من خلال رسم خطة واضحة للسير نحو الإنجاز.
5. **الإطار الزمني**: تحديد وقت لإنجاز الهدف يعزز الشعور بالمسؤولية والإلحاح، كما يسهم في بناء خطوات عملية تدريجية نحو النجاح.
6. **القابلية للقياس**: النجاح يصبح أكثر واقعية عندما يكون قابلاً للقياس، إذ تسمح المؤشرات الكمية أو النوعية بتقييم الأداء وتعديل المسار عند الحاجة.
7. **المراجعة والمتابعة**: عملية متابعة الأهداف ضرورية، لأنها تساعد على التعلم من حالات الفشل أو الاحتفال بالنجاح، وتفتح المجال لتطوير أهداف جديدة.
8. **الأهداف المجردة**: هي أهداف عامة وواسعة النطاق ترتبط غالبًا بالقيم والهوية الشخصية، مثل السعي لأن يكون الفرد أكثر نكرانًا للذات. هذه الأهداف لا ترتبط عادةً بوقت محدد أو نهاية واضحة.
9. **الأهداف الملموسة**: تمثل أهدافًا محددة يمكن تنفيذها ضمن سياق معين وزمن محدد، مثل الذهاب لممارسة الرياضة في يوم معين. وغالبًا ما يكون لهذه الأهداف نقطة انتهاء واضحة

النظرية المفسرة للسعي وراء الهدف (Brandtsta¨dter&Renner1990)

جاء هذا الطرح للإجابة عن سؤال جوهري يتعلق بما يُشكل "الحياة الإيجابية الجيدة"، وما إذا كانت العوامل الشخصية أو الظروف الخارجية تسهم في تعزيز سمات مرغوبة لدى الفرد وفي هذا الصدد قدّم العالمان الألمانيان إطارًا نظريًا يسلط الضوء على التفاعل المتبادل بين السعي لتحقيق الأهداف و إعادة تعديلها. ويقوم جوهر النظرية على التمييز بين نمطين أساسيين للتعامل مع الفجوة بين ما هو مرغوب وما هو واقعي في مسار التطور الشخصي؛ النمط الأول هو الاستيعابي، والذي يعتمد على بذل جهود مقصودة وأنشطة تصحيحية لتعديل الواقع بحيث ينسجم أكثر مع الأهداف والمشاريع الفردية. أما النمط الثاني فهو التكيفي، الذي يقوم على إعادة صياغة الأهداف نفسها وتعديل التطلعات بما يتوافق مع الموارد والإمكانات المتاحة ، حيث يفترض هذا التوجه النظري أن المحافظة على الاستمرارية والهوية الشخصية من جهة، والمرونة في مواجهة التغيرات من جهة أخرى، يعتمد بدرجة كبيرة على التوازن بين هذين النمطين. فرغم أن العمليتين تعملان بآليات متعارضة، إلا أنهما تكملان بعضهما بعضًا؛ إذ يتم تحفيزهما عند مواجهة الفرد لتناقضات في أهدافه أو مساره التنموي. ففي الاستيعاب يسعى الفرد إلى تقليل التناقض عبر التغيير النشط في ظروف الحياة أو تعديل سلوكه، بينما في التكيف تُعالج هذه التناقضات من خلال خفض مستوى بعض الأهداف أو إعادة تقييم الطموحات بحيث تصبح أكثر انسجامًا مع الواقع (Brandtstädte, 2000 : 4) .

إن السعي لتحقيق الأهداف يواجه تحديًا أساسياً يتمثل في ضرورة أن تكون هذه الأهداف مرنة بما يكفي بحيث تسمح بتعديل الخطط والأولويات عند مواجهة ظروف جديدة أو غير متوقعة. وتبرز إشكالية التوازن بين الاستقرار والمرونة بوضوح في سياق تخطيط الحياة، حيث يتأثر اختيار الأهداف وتنفيذها بالموارد والقيود المتغيرة على المستويين الفردي والتاريخي. وفي هذا الإطار، تُفعّل المرونة التكيفية عندما يكون الهدف ثابتًا بدرجة تمكّنه من مقاومة المشتتات، مع الإبقاء في الوقت نفسه على

قابلية تعديل الوسائل لتحقيقه. فإلى جانب المثابرة والاستمرار، يتطلب الأمر أحيانًا القدرة على التخلي عن الأهداف غير الواقعية أو الالتزامات غير المجدية، وكذلك التحرر من أنماط التفكير الجامدة التي قد تُقيد الفرد أثناء متابعة خطط (Brandtsta¨dter , 1994: 265) .

و يرى **(Brandtstädter&Renner)** أن السعي لتحقيق الأهداف يقوم على ثلاث عمليات مترابطة:

1) **الأنشطة الاستيعابية:** تعكس التزام الفرد بأهدافه ومعايير أدائه، وتشمل الجهود الوقائية أو التصحيحية لتقريب الواقع من التطلعات، سواء عبر اكتساب مهارات أو تعديل أنماط الحياة. ورغم أن هذه الجهود تحافظ على المثابرة، إلا أنها قد تؤدي أحيانًا إلى تراجع العوائد أو مشاعر الإحباط عندما تصبح الأهداف غير قابلة للتحقيق (Brandtstädter, 1992:58)

2) **العمليات التكيفية**: تظهر عند الحاجة إلى إعادة تقييم الطموحات أو خفض مستوى بعض الأهداف بما يتناسب مع الموارد المتاحة. وهي آليات معرفية تسمح للفرد بتوجيه طاقته نحو أهداف جديدة، مما يساعد على تقليل التوتر والصراع الناتج عن الفشل في تحقيق الأهداف السابقة (Brandtstädter et al, 1994:19).

3) **التوازن بين الاستيعاب والتكيف**: يتحدد وفق أهمية الهدف بالنسبة للفرد ومدى إمكانية تحقيقه، فالأهداف المركزية في هوية الفرد غالبًا ما يصعب التخلي عنها أو استبدالها، بينما يسهل تعديل الأهداف الفرعية أو الوسائل المؤدية إليها. كما أن طبيعة الهدف (مجرد أو ملموس) تؤثر في درجة المرونة الممكنة، وفي هذا السياق، تؤدي المعتقدات الذاتية بالفعالية والسيطرة دورًا مهمًا في تحديد متى يستمر الفرد في الاستيعاب ومتى يتحول إلى التكيف (Brandtstädter, 1984:27)

ثانياً : الخوف من التقييم السلبي

يُعَدّ الخوف المرتبط بالتفاعلات الاجتماعية من أكثر أنماط القلق شيوعاً، إذ يظهر عند مواجهة الآخرين في مواقف تتطلب التواصل المباشر، خصوصاً خلال مرحلة الشباب حيث تتزايد المسؤوليات الاجتماعية كالحاجة للعمل وتأسيس الأسرة. ويبرز هذا الخوف بشكل واضح في مواقف التحدث أمام الآخرين (Public speaking) أو مواجهة الجمهور، حيث ينشأ شعور بالارتباك نتيجة القلق من الفشل أو الخشية من ارتكاب أخطاء أثناء الحديث، إضافة إلى الانزعاج من نظرات المستمعين. وغالباً ما ترافق هذه الحالة استجابات جسدية مثل انخفاض نبرة الصوت، جفاف الفم، تسارع ضربات القلب، الارتجاف أو رعشة اليدين، ويُفترض أن يكون لهذا النمط من القلق ارتباط بأنواع أشمل من الخوف العام (Rapee, 1998, p.311 & Veliyaca).

أما على المستوى اللغوي، فقد أوضحت الدراسات التربوية والنفسية أن هناك تمييزاً بين مصطلحي "التقويم" و"التقييم" في الاستعمال العربي المعاصر. إذ يشير الاستعمال الشائع إلى أن "التقويم" يُفهم غالباً باعتباره عملية تصحيح أو تعديل، في حين يُستخدم "التقييم" للدلالة على تقدير القيمة أو تحديدها. وقد خلصت دراسة أبو لبدة إلى أن الأنسب من الناحية العلمية هو اعتماد "التقييم" كمصطلح مقابل لمفهوم (Evaluation) في اللغة الإنكليزية، في حين يُستعمل "التقويم" لترجمة (Correction) للدلالة على التصحيح أو التعديل، مما يزيل الالتباس بين المفهومين. وبذلك يمكن التعبير بالقول: "نقيِّم أداء الطالب لنقومه"، أي نصدر حكماً على تحصيله بقصد تحسينه عبر معالجة جوانب الضعف فيه (أبو لبدة، ب.ت، ص6-20)

ولفهم الخوف من التقييم السلبي، يجب التمييز بينه وبين القلق فالقلق حالة انفعالية غير مريحة تنشأ عند وجود خطر محتمل، وترافقها تغيرات فسيولوجية مثل تسارع ضربات القلب، اتساع حدقة العين، والتعرق، وتكون هذه الحالة غالباً متذبذبة ومستمرة بشكل نسبي، بينما يرتبط الخوف مباشرة بمصدر محدد وينتهي بزواله، كما يحفز السلوك للتعامل مع الموقف المهدد (سوين، 1979، ص.34).

وينتج الخوف من التقييم السلبي عادة في المواقف الاجتماعية، خصوصاً عند الشباب، حيث يزداد التفاعل الاجتماعي والمسؤوليات. ويظهر عند التحدث أمام الآخرين أو مواجهة الجمهور، مصحوباً بالارتباك والخوف من الفشل أو ارتكاب الأخطاء، إضافة إلى أعراض جسدية مثل جفاف الفم، انخفاض الصوت، ارتعاش اليدين وتسارع ضربات القلب، ويرتبط بأنماط أوسع من القلق العام (Rapee, 1998, p.311 & Veliyaca)

ولتحديد المواقف التي قد يزداد فيها الخوف من التقييم السلبي، يوضح Goffman بعض الأمثلة العملية. فارتفاع هذا الخوف يحدث عندما يكون الشخص تحت مراقبة دقيقة من الآخرين، مثل مرور امرأة وسط مجموعة من العمال، أو عندما يحاول الفرد الحفاظ على هدوئه في مواقف محرجة أو غير مريحة، كجلوس شخص قريباً من آخر يعاني من السكر في الباص، أو عند الحاجة إلى خلع الملابس للفحص الطبي ، كما يشير Goffman إلى أننا جميعاً نمارس دور "الممثل" في حياتنا اليومية، حيث نراقب الآخرين لالتقاط إشاراتهم، ونعرض أنفسنا بأدوار متعددة مع الالتزام بالسلوك المناسب، ويؤدي الفشل في القيام بهذه الأدوار بشكل متقن إلى الوقوع ضحية الخوف من التقييم السلبي أو الشعور بالإحراج (Goffman,1956,p44-60)

ويرى (Zimbardo ,1982) أن السبب الذي يكمن وراء الخوف من التقييم السلبي هو أنشغال الافراد المفرط بالذات والقلق الناتج عن القلق من تقييم الآخرين للأداء الاجتماعي ، حيث ينشأ هذا الخوف نتيجة الإفراط في رصد الذات، ما يحوّل الانتباه بعيدًا عن المؤثرات الخارجية نحو المحتوى المعرفي الداخلي، ويؤدي إلى تعزيز دورة تغذية راجعة سلبية تتعلق بالأداء الشخصي، حيث يتركز القلق على احتمال الرفض الاجتماعي وفقدان الأمن الشخصي والهوية ،كما يرتبط هذا الخوف بعدم قدرة الفرد على تقبل ذاته كشخص ذو قيمة ومهارات مستقلة ومقبول اجتماعيًا ، ويترتب على هذه الحالة ظهور ثلاثة أشكال رئيسة من المخاوف وهي الخوف من عدم الملاءمة الاجتماعية، الخوف من الفشل، والخوف من فقدان المودة والانتماء (الجميلي، 2010، ص.34)

وقد آشارَ (Zimbardo ،1980) الى ميل الإناث إلى التركيز المفرط على الذات والانشغال بتصورات الآخرين بشكل أكبر، ما يجعلهن أكثر حساسية للانطباعات والتقييم الاجتماعي ،وبسبب هذا التركيز الزائد تواجه الإناث صعوبة أكبر في التعبير عن آرائهن أو إثبات هويتهن الشخصية، كما يزداد لديهن القلق والتوتر عند التعامل مع مواقف اجتماعية جديدة أو غير مألوفة ، فضلاً عن ذلك، فإن الخوف من الفشل أو ارتكاب الأخطاء يعزز لديهن شعور الخجل والخزي، ما يجعلهن أكثر عرضة لتجربة الخوف من التقييم السلبي مقارنة بالذكور (Zimbardo, 1980:334)

النظرية المفسرة للخوف من التقييم السلبي

نظرية ليري (Leary,1982) نظرية تقييم الذات (Self-Evaluation,1982):

قدم ليري نظرية "تقييم الذات" لتفسير القلق الاجتماعي، إذ تصف هذه النظرية مجموعة من الخبرات المعرفية والانفعالية التي تنشأ من توقع الفرد لتقييم الآخرين، سواء كان فعليًا أو متخيلاً، في المواقف الاجتماعية ويرتبط ذلك بردود أفعال متعددة، تشمل الانسحاب المادي أو المعرفي، مشاعر الدونية، التركيز المفرط على الذات، وصعوبة ضبط النفس يظهر القلق الاجتماعي عندما يسعى الفرد لترك انطباع إيجابي لدى الآخرين، لكنه يشك في قدرته على تحقيق ذلك، ويتوقع أن يكون تقييم الآخرين لأدائه سلبيًا ويُعد تقييم الآخرين بمثابة تغذية راجعة تحدد مدى نجاح الفرد في تحقيق الهدف من تقييم الذات، اذ يسعى الفرد لإظهار نفسه بأفضل صورة ممكنة، سواء كأمين أو جذاب أو قوي (أمين، 2004: ص301) .وتشير النظرية إلى أن مجموعة من العوامل تسهم في زيادة الشك لدى الفرد بشأن قدرته على تقديم صورة مقنعة عن ذاته، وتشمل هذه العوامل: الشعور بعدم القدرة على تكوين الانطباع المرغوب، إدراك استنكار الآخرين أو تهديد الهوية الشخصية، إدراك العجز عن

التحكم في النتائج، خصائص الآخرين مثل قوتهم وثقتهم بأنفسهم ومركزهم الاجتماعي، وسياق الموقف وعدد الحاضرين، وأهمية الصورة الذاتية التي يسعى الفرد لإظهارها، ودرجة وعيه بذاته، ورغبته في قبول الآخرين له، والخوف من التقييم السلبي، عدم معرفة الصفات التي يفضلها الآخرون، إدراك التباين بين الأداء والمعايير الاجتماعية، غموض الموقف أو حداثته، نقص تقدير الذات، وأهمية الهدف أو المعيار (أبو جدي، 2004: ص29) .كما أشار (Leary , 1988)إلى أن هذه العوامل قد تدفع الأفراد إلى السعي المكثف لخلق انطباع شخصي إيجابي نتيجة حاجتهم الملحة لاستحسان الآخرين وجذب اهتمامهم واحترامهم. كما يمكن أن تؤثر عوامل أخرى، مثل صعوبات حقيقية أو متصورة في المهارات الاجتماعية، التقدير المنخفض للذات، وتوقعات متواضعة للنتائج، في قدرة الفرد على إدارة هذا الانطباع وتطويره (دبرا وهمبرغ، 2002:ص249)

وتفسر نظرية تقييم الذات، التي قدمها ليري (Leary , 1982)، أسباب الخوف من التقييم السلبي من خلال التركيز على دور الذات في إدارة الانطباعات الاجتماعية حيث يوضح أن الخوف من التقييم السلبي يعمل كآلية معرفية تنبه الفرد عند وجود تهديد محتمل في علاقاته الاجتماعية، ويزداد هذا الخوف عندما يشك الفرد في قدرته على تكوين الانطباع المرغوب لدى الآخرين، إذ يرتبط بانخفاض تقدير الذات وما يصاحبه من مشاعر الخوف من الرفض والنبذ الاجتماعي ، وفي مواجهة هذا التهديد، قد يقوم الفرد بتعديل سلوكه أو تجنب المواقف الاجتماعية لتحسين صورته (Leary , 1982:45).

ووفقاً لهذه النظرية يعتبر الخوف من التقييم السلبي استجابة معرفية وانفعالية تنشأ من احتمال وجود تقييم سلبي حقيقي أو متخيل، وقد يكون الفرد واعيًا لمصادر هذا الخوف أو غير مدرك لها ، ويتحكم هذا الخوف في دوافع الأفراد لتشكيل انطباعاتهم الاجتماعية، إذ يسعى الناس إلى تقديم صورة عن ذواتهم تعكس هويتهم وشخصيتهم، ويرتبط جزء كبير من المكافآت الاجتماعية بهذه الانطباعات ويزداد الخوف عندما يشك الفرد في قدرته على التأثير في انطباعات الآخرين، أو لا يعرف الصفات التي تثير إعجابهم، أو يدرك أنه غير قادر على ضبط النتائج المرجوة، أو يواجه مواقف تهدد هويته أو تقديره أمام الآخرين (Leary , 1982:157)يشير ليري (Leary , 1982) إلى أن الدراسات تناولت عدة نماذج لتفسير الخوف من التقييم السلبي، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1. **نموذج نقص المهارة الاجتماعية**: يرى هذا النموذج أن الخوف من التقييم الاجتماعي يظهر لدى الأفراد ذوي الخبرة المحدودة في المواقف الاجتماعية، نتيجة لقصور المهارات السلوكية اللازمة للتفاعل في هذه المواقف.
2. **نموذج تقييم الذات المعرفي**: يفترض أن الخوف لا ينشأ بالضرورة من نقص المهارة الاجتماعية، بل من إدراك الفرد لنقاط الضعف في شخصيته، حيث يميل الأشخاص الأكثر خوفًا من التقييم السلبي إلى تقييم أنفسهم بشكل سلبي، مما يزيد من احتمالية ضعف أدائهم الاجتماعي.
3. **النموذج الكلاسيكي للتكيف**: يشير إلى أن الخوف من التقييم السلبي قد يتطور نتيجة اقتران المحفزات المحايدة بنتائج اجتماعية سلبية، ويلاحظ أن هناك نمطًا متناسقًا لتطور هذا الخوف بين الأطفال والبالغين.
4. **نموذج السمة الشخصية**: يعتبر الخوف من التقييم السلبي سمة مستقرة لدى الفرد.

ويؤكد أن هذه النماذج رغم اختلاف تفسيراتها، تشترك جميعها في التركيز على البعد الاجتماعي للخوف من التقييم السلبي، وتُعد غالبًا فرضيات متنافسة لتفسير الظاهرة (Leary , 1982 :641)

ومما تقدم يتضح أن الخوف من التقييم السلبي يعمل كآلية تحذيرية تنبه الفرد إلى المخاطر المحتملة في تفاعلاته الاجتماعية والأكاديمية، ويزداد تأثيره لدى من يمتلك وعيًا عالٍ بأهدافه وطموحاته، إذ ترتبط صورة الذات ونجاح الأداء الاجتماعي مباشرة بتقبل الآخرين وتقديرهم ،وفي الوقت ذاته قد يحفز هذا

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

الخوف الفرد على بذل جهود إضافية للتفوق وتحسين الأداء، لكنه يفرض ضغطًا نفسيًا ويزيد من مستويات القلق لديهِ (عطا ، 2023 : 94) .

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

تضمن هذا الفصل مجتمع البحث وعينة البحث واداة البحث والاجراءات التي اتبعتها الباحثة، والوسائل الاحصائية التي استخدمتها في معالجة البيانات:

منهجية البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وبالأخص الأسلوب الارتباطي، إذ يتيح هذا الأسلوب دراسة العلاقة بين المتغيرات المختلفة من خلال جمع البيانات والمعلومات اللازمة، ثم معالجتها وتحليلها وتفسيرها، ومقارنتها بما يسهم في التوصل إلى نتائج علمية دقيقة (بدري ، 1979 : 22).

مجتمع البحث: مجتمع البحث:

ويعني جميع العناصر المرتبطة بالظاهرة قيد الدراسة، سواء تمثلت في أفراد أو أنشطة ذات طابع تربوي أو علمي، إذ يضم كل من له علاقة مباشرة بموضوع المشكلة المطروحة (الجابري،254:2011). وتالف مجتمع البحث الحالي من طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعة المستنصرية في كلية التربية وكلية التربية الاساسية وللعام الدراسي(2025-2026)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول(1) مجتمع البحث

الكلية / الجنس	الثانية		الثالثة		الرابعة		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
كلية التربية الجامعة المستنصرية	119	103	91	80	31	23	447
كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية	48	38	100	61	43	38	328
المجموع	167	141	191	141	74	61	775

عينة البحث: تُعد عينة البحث جزءاً من المجتمع الأصلي، وقد لجأت الباحثة إلى دراستها للتوصل إلى صورة أوضح عن خصائص ذلك المجتمع. ويتم اختيار العينة وفق أسس ومعايير محددة، مع التأكيد على ضرورة أن تكون ممثلة له بصورة دقيقة وسليمة . (عبد الرحمن،1998: 304)، وقد قامت الباحثة باختيار العينة في البحث الحالي وفق الطريقة العشوائية. وتعد هذه العينة من اكثر العينات التي تمثيل المجتمع الاصلي، حيث قامت الباحثة باختيار عينة تتكون من (200) طالب وطالبة، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2) عينة البحث

الكلية / الجنس	الثانية		الثالثة		الرابعة		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
كلية التربية الجامعة المستنصرية	27	24	21	17	15	14	118
كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية	14	12	16	15	13	12	82
المجموع	41	36	37	32	28	26	200

اداتا البحث: تعرف انستازيا المقياس (Anastasi,1976) بوصفه وسيلة قياس تستند إلى أسلوب منظم وموضوعي يهدف إلى تقدير جانب محدد من السلوك (Anastasi,1976:27). وتحقيقاً لأهداف

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

البحث الحالي فانه لابد وجود مقياس السعي وراء الهدف، ومقياس الخوف من التقييم السلبي، وقد اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لترجمة واعتماد مقاييس البحث وهي كالاتي:-

اولاً: مقياس السعي وراء الهدف

اعتمدت الباحثة مقياس براندشتاتر ورينر(Brandtstadter & Renner,1990) لقياس السعي وراء الهدف، كونه مناسباً لعينة البحث الحالي، نظراً لما يتميز به المقياس من صدق وثبات جيدين. فقد تكون المقياس (29) فقرة.

الخصائص السايكومترية

التحليل الاحصائي

ان الهدف من تحليل فقرات المقياس هو الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياس بعد التأكد من كفاءتها في تحقيق مبدأ الفروق الفردية الذي يقوم عليه المقياس، أي هل تمتلك الفقرة قوة تميزية بين الافراد المستجيبين الذين تكون درجاتهم عالية والمستجيبين الذين تكون درجاتهم واطئة في المفهوم الذي تقيسه الفقرة أم لا تمتلك (Ebel, 1972 :392) وسعت الباحثة لحِساب ألخصائِص ألسايكومترية لفقرات المقياس، وكالآتي:

1.تمييز الفقرات

تعد القوة التمييزية للفقرات احد اهم الخصائص السيكو مترية في المقاييس النفسية، حيث إنها تمثل احد أشكال صدق الفقرة لأنها تكشف عن مدى قوة المقياس على ابراز الفروق الفردية بين افراد العينة. واستناداً الى ذلك قامت الباحثة باستخراج معامل القوة التمييزية للفقرات في المقياس، ولاجل إيجاد القوة التمييزية للفقرات اتبعت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين حيث قامت بعدما تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الأحصائي ألمكونة من (200) فرد، باختيار الاجابات العليا والدنيا وبنسبة (27%) وبواقع (54) شخص في كل من المجموعتين، ثم بعد ذلك استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واظهر أن فقرات للمقياس جميعها مميزة لإن ألقيم ألتائية المحسوبة كانت اكبر من ألقيمة ألتائية ألجدولية (1,97) وعند درجة الحرية (106)، وبمستوى دلالة (0,05)، والجدول(3) يبين ذلك

جدول (3) القوة التميزية لفقرات مقياس السعي وراء الهدف

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (0,05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,5741	0,56974	3,7222	0,78708	6,442	دالة
2	3,4630	0,84033	3,0556	1,05360	2,221	دالة
3	4,1111	0,69137	3,7778	0,98415	2,037	دالة
4	4,5185	0,54047	3,6111	1,05360	5,631	دالة
5	4,1296	0,75351	3,5556	1,14376	3,080	دالة
6	4,0185	0,87934	2,2222	1,07575	9,500	دالة
7	4,1296	0,61572	3,1296	1,15000	5,633	دالة
8	4,2778	0,65637	3,7407	1,15228	2,976	دالة
9	4,1667	0,86330	2,7963	1,10538	7,180	دالة
10	3,5741	1,237800	3,0370	1,19690	2,292	دالة
11	3,5741	1,19119	3,0926	1,23271	2,064	دالة
12	4,3889	0,89899	3,1111	1,14376	6,454	دالة
13	4,4444	0,86147	3,3704	1,23313	5,247	دالة

14	3,7963	1,01646	2,7222	1,17227	5,087	دالة
15	3,3889	1,05360	2,4259	0,86005	5,203	دالة
16	4,5741	0,49913	3,6111	1,01715	6,246	دالة
17	4,0370	0,93087	3,3889	1,29464	2,987	دالة
18	4,1296	0,84778	3,3333	1,00939	4,439	دالة
19	4,4630	0,66483	3,7037	1,12652	4,265	دالة
20	3,9815	1,14085	2,6481	1,06678	6,273	دالة
21	4,1296	0,75351	3,0000	1,08158	6,297	دالة
22	4,2963	0,71717	3,3333	1,11592	5,335	دالة
23	3,2037	1,12232	2,4074	1,01904	3,860	دالة
24	4,1296	0,61572	3,1481	1,12279	5,632	دالة
25	3,9074	0,75906	2,4259	1,14269	7,936	دالة
26	4,2037	0,89821	3,2593	1,21601	4,591	دالة
27	4,0185	0,71350	3,2037	1,40591	3,798	دالة
28	4,1111	0,66351	3,4815	1,12838	3,535	دالة
29	4,5370	0,81757	3,4444	1,07575	5,942	دالة

2. **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**

يُستخرج معامل الصدق للفقرة تجريبياً في المقاييس النفسية عن طريق استخراج معامل ارتباطها بمحك داخلي او خارجيّ والذي يُعتبر أكثر أهمية من صدقها المنطقي، حيث يُشار الى الصدق التجريبي بانه مدى ارتباط المحتوى التكويني للخاصية او السمة ببعضها البعض. وان الباحثة اعتمد في معرفة الصدق للفقرة على معامل الأرتباط "بيرسون" بين درجات الفقرات للمقياس ودرجته الكلية، ، علماً أن عينة صِدق ألفقرات تكونت مِن(200) فرد. وقد ظهر أن جميع معامل الأرتباط كانت دالة أحصائياً من خلال مقارنتها بقيمة معامل الارتباط ألحرجة والبالغة (0,139) وبمستوى دلالة (0,05). ودرجة حرية (198). والجدول(4) يبين ذلك.

جدول (4) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,411	11	0,226	21	0,305
2	0,387	12	0,354	22	0,470
3	0,285	13	0,455	23	0,267
4	0,416	14	0,257	24	0,438
5	0,205	15	0,349	25	0,421
6	0,470	16	0,424	26	0,249
7	0,436	17	0,260	27	0,226
8	0,241	18	0,307	28	0,317
9	0,438	19	0,295	29	0,334
10	0,243	20	0,375		

الخصائص القياسية للمقياس:

يجب على الباحثة معرفة الصدق والثبات لكل مقياس، لاجل معرفة صلاحية المقياس للاستخدام، أذ ان صدق وثبات المقياس يعدان من الجوانب ذات ألاهمية بالنسبة لاي مقياس.

اولاً: الصـدق Validity

يشير مفهوم ألصدِق الى مدى قدرة المقياس المستخدم على قياس ما وضع من أجل قياسها (Shaugness & Zechmister, 1985: 15) ولقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال الآتي:

أ. الصدق الظاهري Face Validity:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في اختصاص علم النفس والارشاد النفسي والقياس والتقويم، والأخذ بجميع آرائهم حول مدى صلاحية المقياس وتعليماته، وبالاعتماد على آراء الخبراء والمحكمين تمت الموافقة على المقياس مع تعليماته واجراء بعض التصويبات أللغوية على بعض فقرات المقياس، وقد تم الحصول على اتفاق بنسبة (100%). لآراء الخبراء جميعاً.

ب- صدق البناء

هو مدى المقياس الذي يمكن قياس من خلاله سمة او خاصية معينة او بناء نظري محدد (Anastasi, 1976: 126). حيث ان الباحثة قد تحققت من صدق بناء مقياس السعي وراء الهدف من خلال حساب التمييز للفقرات وحساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: الثبات

ويشير هذا الاجراء الى دقة المقياس في درجاته اذا ما اعاد تطبيقه في ظل نفس الظروف والشروط (الزوبعي واخرون، 1981: 30). حيث تم استخراج ثبات المقياس من خلال قيام الباحثة باستخدام معادلة الفا كرونباخ من درجات استبانات العينة الأساسية البالغ عددها (200) استبانة، وباستعمال المعادلة بلغ معامل ألفا (0,829) وهو يعد معامل ثبات جيد.

الصيغة النهائية للمقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (29) فقرة، وبواقع خمسة بدائل(أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) والدرجة التي يحصل عليها المستجيب تتراوح(5-1) فأن اعلى درجة ممكن ان يحصل عليها المستجيب هي (145) درجة وادنى درجة هي (29) درجة ، والمتوسط الفرضي هو (87) درجة.

ثانياً: مقياس الخوف من التقييم السلبي

لاجل قياس الخوف من التقييم السلبي قامت الباحثة باعتماد مقياس ليري(Leary,1983)، كونه مناسباً لعينة البحث الحالي، نظراً لما يتميز به المقياس من صدق وثبات جيدين. فقد تكون المقياس (12) فقرة.

الخصائص السايكومترية

التحليل الاحصائي

سعت الباحثة لحِساب ألخصائِص ألسايكومترية لفقرات المقياس، وكالآتي:

1.تمييز الفقرات

لاجل إيجاد القوة التمييزية للفقرات اتبعت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين حيث قامت بعدما تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الأحصائي ألمكونة من (200) فرد، باختيار الاجابات العليا والدنيا وبنسبة (27%) وبواقع (54) شخصاً في كل من المجموعتين، ثم بعد ذلك استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، واظهر أن فقرات للمقياس جميعها

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

مميزة لإن ألقيم ألتائية المحسوبة كانت اكبر من ألقيمة ألتائية ألجدولية (1,97) وعند درجة الحرية (106)، وبمستوى دلالة (0,05)، والجدول(5) يبين ذلك

جدول (5) القوة التميزية لفقرات مقياس الخوف من التقييم السلبي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	(0,05)
1	4,7222	0,45211	3,6111	1,07135	7,022	دالة
2	4,4815	0,63664	3,5185	1,11153	5,524	دالة
3	4,1481	0,81048	3,2037	0,99773	5,399	دالة
4	4,4259	0,60194	3,1667	0,92655	8,375	دالة
5	4,4815	0,54047	3,5926	1,01904	5,663	دالة
6	4,1296	0,64563	3,1852	0,93312	6,116	دالة
7	3,5000	0,81842	3,0185	1,03688	2,678	دالة
8	4,3704	0,95752	3,3704	1,26336	4,636	دالة
9	4,6852	0,46880	3,5185	1,05938	7,400	دالة
10	3,3889	1,07135	2,7037	0,86066	3,664	دالة
11	3,5000	0,88488	2,9630	1,11530	2,772	دالة
12	3,2593	1,10206	2,5926	0,90112	3,441	دالة

2. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

اعتمدت الباحثة في معرفة الصدق للفقرة على معامل الأرتباط "بيرسون" بين درجات الفقرات للمقياس ودرجته الكلية، ، علماً أن عينة صِدق ألفقرات تكونت مِن(200) فرد. وقد ظهر أن جميع معامل الأرتباط كانت دالة أحصائياً من خلال مقارنتها بقيمة معامل الارتباط ألحرجة والبالغة (0,139) وبمستوى دلالة (0,05). ودرجة حرية (198). والجدول(6) يبين ذلك.

جدول (6) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,528	5	0,519	9	0,552
2	0,491	6	0,458	10	0,353
3	0,400	7	0,243	11	0,242
4	0,624	8	0,433	12	0,292

الخصائص القياسية للمقياس:

يجب على الباحثة معرفة الصدق والثبات لكل مقياس، لاجل معرفة صلاحية المقياس للاستخدام، أذ ان صدق وثبات المقياس يعدان من الجوانب ذات ألاهمية بالنسبة لاي مقياس.

اولاً: الصدق Validity

ولقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال الآتي:

أ. الصدق الظاهري Face Validity:
قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في اختصاص علم النفس والارشاد النفسي والقياس والتقويم، والأخذ بجميع آرائهم حول مدى صلاحية المقياس وتعليماته، وبالاعتماد على آراء الخبراء والمحكمين تمت الموافقة على المقياس مع تعليماته واجراء بعض التصويبات أللغوية على بعض فقرات المقياس، وقد تم الحصول على اتفاق بنسبة (100%). لآراء الخبراء جميعاً.

ب- صدق البناء
ان الباحثة قد تحققت من هذا الاجراء من خلال حساب تمييز الفقرات، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: الثبات
لاجل معرفة الثبات لمقياس قامت الباحثة باستخدام معادلة الفا كرونباخ من درجات استبانات العينة الأساسية البالغ عددها (200) استبانة، وباستعمال المعادلة بلغ معامل ألفا (0,841) وهو يعد معامل ثبات جيد.

الصيغة النهائية للمقياس
تكون المقياس بصورته النهائية من (12) فقرة، وبواقع خمسة بدائل(تصفني تماماً، تصفني كثيراً، تصفني قليلاً، نادراً ما تصفني، لا تصفني على الاطلاق) والدرجة التي يحصل عليها المستجيب تتراوح(5-1) فأن اعلى درجة ممكن ان يحصل عليها المستجيب هي (60) درجة وادنى درجة هي (12) درجة ، والمتوسط الفرضي هو (36) درجة.

الوسائل الأحصائية :
استخدمت الباحثة الحقيبة الاحصائية (SPSS) من اجل تحقيق اهداف بحثة:
1. الاختبار التائي لعينة واحدة: من اجل التعرف على المتغيرات للعينة.
2. الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين: لاجل حساب قوة الفقرات التميزية المقياسين والفروق في المتغيرين تبعاً لمتغير الجنس(ذكور-اناث).
3. معامل ارتباط بيرسون: لاجل ايجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وكذلك لايجاد العلاقة بين المتغيرين.
4. معادلة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي، استخدمتها الباحثة لاستخراج الثبات بطريقة الفا للاتساق الداخلي للمقياسين.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها
الهدف الاول: السعي وراء الهدف لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.
لاجل تحقيق هدف التعرف على السعي وراء الهدف قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة المكونة من (200) طالب وطالبة. وقد أظهرت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للعينة قد بلغ (109,275) درجة والانحراف معياري (13,237) درجة، وبمتوسط فرضي قدره(87) درجة، كما قد استخدمت الباحثة الاختبار التائي(T-Test) لعينة واحدة، حيث ظهر ان هناك فرقاً دالً احصائيا بمستوى ذات دلالة (0,05)، حيث تبين القيمة التائية المحسوبة والبالغة(23,797) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1,97)، ودرجة الحرية (199). وهذا يدل ان عينة البحث يمتلكون سعي وراء الهدف بدرجة عالية والجدول (7) يوضح ذلك.

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

الجدول (7)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
السعي وراء الهدف	200	109,275	13,237	87	23,797	1,97	دالة

وتفسر الباحثة هذه النتيجة السعي نحو الهدف بأنهُ عنصر أساسي في إنجاز مختلف المهام التنموية، إذ إن تحقيقها يُسهم غالباً في دعم مسارات النمو الإيجابي على المدى الطويل ، فالأهداف تمنح الحياة معنى واتجاهاً واضحاً، وتوفر إطاراً يساعد الفرد على تنظيم خبراته وفي هذا السياق، يمكن ربط عملية السعي الناجح وراء الهدف بالجوانب المعرفية والانفعالية للرفاهية الذاتية والتي تشمل على الاستجابات العاطفية للأحداث، إلى جانب التقييمات الإدراكية المرتبطة بها ، وعادةً ما يُنظر إلى التوجه نحو الأهداف كشرط أساسي للجانب المعرفي من الرفاهية، إذ يتضمن ذلك الحكم على مدى فاعلية الفرد في بلوغ أهدافه الجوهرية ، ومن هذا المنطلق، يُعَدّ الرضا انعكاساً لدرجة تحقيق الهدف، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على مستوى الشعور بالرضا عن الحياة ،وبصياغة أخرى: يزداد شعور الأفراد بالرضا عند نجاحهم في تحقيق أهدافهم، بينما يتراجع هذا الشعور عند الفشل في الوصول إليها (Diener, 1984:167).ومن وجهة نظر الباحثة بحسب اطلاعها على الادبيات والدراسات السابقة فقد توصلت الى أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى مرتفعاً من السعي وراء الهدف، وذلك لأن المرحلة الجامعية تُعد محطة أساسية في مسار نموهم الشخصي والمهني، حيث تشكّل الأهداف بالنسبة لهم وسيلة لتوجيه حياتهم وإضفاء معنى واضح عليها ،فوجود أهداف محددة يساعدهم على تنظيم خبراتهم الأكاديمية واليومية، ويمنحهم شعوراً بالاتجاه والوضوح في خطواتهم المستقبلية. كما أن السعي لتحقيق الأهداف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإحساسهم بالرفاهية الذاتية، إذ يزداد رضاهم عن حياتهم عند بلوغ ما يخططون له، بينما يتراجع هذا الشعور عند مواجهة الفشل أو الإخفاق. وبذلك يُمكن القول إن طبيعة المرحلة الجامعية وما تتطلبه من إعداد معرفي ومهني تجعل الطلبة أكثر إصراراً على متابعة أهدافهم باعتبارها أساساً لتحقيق النجاح والاستقرار في المستقبل.

الهدف الثاني: دلالة الفروق في السعي وراء الهدف لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي تبعاً لمتغير الجنس(الذكور - الإناث).

تحقيقاً لهذا الهدف تم حُسِابَ إلمتوسط ألحسابي والإنحراف المعياري لدرجات الطلبة (الذكور-الإناث) على مقياس السعي وراء الهدف، بلغ متوسط درجات الذكور(102,550)، وبانحراف معياري مقداره (11,266) درجة. في حين بلغ متوسط درجات الإناث (116,000) ، وأنحراف معياري قدره (11,573) درجه. وباستخدام الإختبار ألتائي (t- test) لعينتين مُستقلتين ظهر أن ألقيمة ألتائية ألمحسوبة (-8,327) هي اكبر من ألقيمة ألجدولية (1,97) وبمستوى دلالة (0,05) وعند درجة الحرية البالغة (198)، مما يدل ان هناك فرق في السعي وراء الهدف بين ألذكور وإلاناث ولصالح الاناث والجدول (8) يبين ذلك.

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

جدول (8)
نتائج الإختبار ألتائي لعينتين مُستقلتين

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائيةt		الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	100	102,550	11,266	-8,327	1,97	دالة
الإناث	100	116,000	11,573			

وقد فسرت الباحثة هذهِ النتيجة حسب ما ورد في الاطار النظري حيث يرى (Kruglanski وآخرون، 2002) أن السعي نحو الأهداف يمثل بُنية معرفية تتضمن الربط بين الوسائل والنتائج المرغوبة؛ فعلى سبيل المثال، قد يكون الهدف الحصول على شهادة جامعية، بينما تتمثل الغايات في نيل وظيفة مناسبة أو اكتساب مكانة اجتماعية، أما الوسائل فتتمثل في المواظبة على الدراسة وتجنب مصادر التشتيت ،ومن هذا المنطلق، تُعد الأهداف قنوات لتنظيم الخبرات والمعرفة وفقاً لعلاقة الوسائل بالغايات (Kruglanski et al., 2002: 331).

وفي ضوء ذلك، يمكن تفسير ارتفاع مستوى السعي وراء الهدف لدى الطالبات الجامعيات مقارنة بالذكور، إذ أن الإناث غالباً ما ينظرن إلى الأهداف باعتبارها مصدراً للمعنى والتنظيم في حياتهن، ويولين اهتماماً أكبر بربط إنجازهن الأكاديمي والاجتماعي بشعورهن بالرضا والنجاح الشخصي. كما تسهم العوامل الثقافية والاجتماعية في تعزيز حاجتهن لإثبات الذات وتحقيق الإنجاز، الأمر الذي يجعلهن أكثر التزاماً ومثابرة في متابعة أهداف واضحة تُسهم في رفع مستوى رفاهيتهن الذاتية .

الهدف الثالث: الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

لاجل تحقيق هدف التعرف على الخوف من التقييم السلبي قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة المكونة من (200) فرداً. وقد أظهرت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للعينة قد بلغ (46,955) درجة والانحراف معياري (6,001) درجة، وبمتوسط فرضي قدره(36) درجة، كما قد استخدمت الباحثة الاختبار التائي(T-Test) لعينة واحدة، حيث ظهر ان هناك فرق دال احصائيا بمستوى ذات دلالة (0,05)، حيث تبين القيمة التائية المحسوبة والبالغة(25,817) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1,97)، ودرجة الحرية (199). وهذا يدل ان عينة البحث يمتلكون خوف من التقييم السلبي بدرجة عالية والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائيةt		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الخوف من التقييم السلبي	200	46,955	6,001	36	25,817	1,97	دالة

وقد فسرت الباحثة هذه النتيجة وفقاً لدراسة (Zimbardo ,1982) حيث يرى أن السبب الذي يكمن وراء الخوف من التقييم السلبي هو أنشغال الافراد المفرط بالذات والقلق الناتج عن القلق من تقييم الآخرين للأداء الاجتماعي ، حيث ينشأ هذا الخوف نتيجة الإفراط في رصد الذات، ما يحوّل الانتباه بعيدًا عن المؤثرات الخارجية نحو المحتوى المعرفي الداخلي، ويؤدي إلى تعزيز دورة تغذية راجعة

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

سلبية تتعلق بالأداء الشخصي، حيث يتركز القلق على احتمال الرفض الاجتماعي وفقدان الأمن الشخصي والهوية ،كما يرتبط هذا الخوف بعدم قدرة الفرد على تقبل ذاته كشخص ذو قيمة ومهارات مستقلة ومقبول اجتماعيًا ، ويترتب على هذه الحالة ظهور ثلاثة أشكال رئيسة من المخاوف وهي الخوف من عدم الملاءمة الاجتماعية، الخوف من الفشل، والخوف من فقدان المودة والانتماء (الجميلي، 2010، ص.34)أما وجهة نظر الباحثة كون طلبة الإرشاد يُدرَّبون على تقديم الدعم النفسي والتعامل مع مشكلات الآخرين، فهم يواجهون ضغوطًا إضافية لتقديم صورة احترافية ومتوازنة أمام المشرفين والزملاء والعملاء المحتملين. هذا السياق يعزز الانشغال الذاتي المفرط والقلق حول كيفية إدراك الآخرين لأدائهم، بما يتوافق مع دراسة Zimbardo (1982). كما أن طبيعة المجال تتطلب دقة ومهارة في التفاعل الاجتماعي، مما يجعل أي خطأ محتمل أو تقييم سلبي مصدرًا للتوتر والخوف. إضافة إلى ذلك، يسعى الطلاب للحفاظ على قبولهم الاجتماعي والمصداقية المهنية، ويخشى بعضهم من فقدان المودة أو الثقة من الآخرين، ما يزيد من حدة الخوف من التقييم السلبي لديهم .

الهدف الرابع: دلالة الفروق في الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي تبعاً لمتغير الجنس(الذكور - الإناث).

تحقيقاً لهذا الهدف تم حُسِابَ إلمتوسط ألحسابي والإنحراف المعياري لدرجات الطلبة (الذكور-الإناث) على مقياس الخوف من التقييم السلبي، بلغ متوسط درجات الذكور(44,400)، وبانحراف معياري مقداره (5,266) درجة. في حين بلغ متوسط درجات الإناث (49,510) ، وأنحراف معياري قدره (5,609) درجه. وباستخدام الإختبار ألتائي (t- test) لعينتين مُستقلتين ظهر أن ألقيمة ألتائية ألمحسوبة (-6,641) هي اكبر من ألقيمة ألجدولية (1,97) وبمستوى دلالة (0,05) وعند درجة الحرية البالغة (198)، مما يدل ان هناك فرق في الخوف من التقييم السلبي بين ألذكور وإلاناث ولصالح الاناث والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10)
نتائج الإختبار ألتائي لعينتين مُستقلتين

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائيةt		الدلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	100	44,400	5,266	-6,641	1,97	دالة
الإناث	100	49,510	5,609			

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بما آشارت اليهِ دراسة (Zimbardo ،1980) الى أن ميل الإناث إلى التركيز المفرط على الذات والانشغال بتصورات الآخرين بشكل أكبر، ما يجعلهن أكثر حساسية للانطباعات والتقييم الاجتماعي ،وبسبب هذا التركيز الزائد تواجه الإناث صعوبة أكبر في التعبير عن آرائهن أو إثبات هويتهن الشخصية، كما يزداد لديهن القلق والتوتر عند التعامل مع مواقف اجتماعية جديدة أو غير مألوفة ،إضافة إلى ذلك، فإن الخوف من الفشل أو ارتكاب الأخطاء يعزز لديهن شعور الخجل والخزي، ما يجعلهن أكثر عرضة لتجربة الخوف من التقييم السلبي مقارنة بالذكور (Zimbardo, 1980، ص.334-335) كما ترى الباحثة أن إناث طلبة الإرشاد تتمتع بحساسية عالية تجاه تقييم الآخرين لأدائهن، نظراً لطبيعة تخصصهن التي تتطلب تفاعلاً اجتماعياً دقيقاً ومهارات تواصل متقدمة. هذا الانشغال بملاحظات الآخرين يزيد القلق والخوف عند مواجهة مواقف جديدة،

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

ويحد من القدرة على التعبير عن الآراء وإثبات الهوية الشخصية والمهنية، ما يجعلهن أكثر عرضة للخوف من التقييم السلبي مقارنة بالذكور.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي لدى طلبة قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

لتحقيق هذا الهدف، فان الباحثة قامت بأخذ اجابات العينة على مقياس السعي وراء الهدف واجاباتهم على مقياس الخوف من التقييم السلبي، فقد استخدمت الباحثة معامل الارتباط لبيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول(11).

جدول(11)

العلاقة بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي

العدد	قيمة معامل الارتباط بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
		المحسوبة	الجدولية	
200	0,713	16,204	1,97	دالة

يظهر من خلال الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي قد بلغت (0,713)، ومن اجل معرفة دلالة العلاقة فان الباحثة استخدمت الإختبار التائي لدلالة معامل الإرتباط، حيث ظهرت ان ألقيمه إلتائية المحسوبه (16,204). هي آكبر من إلقيمة آلجدولية (1,97) وبمستوى دلالة (0,05) وعند درجة حرية (198) ، وهذا يدل ان هناك علاقة طردية دالة احصائيا بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي.

وتفسر الباحثة هذهِ النتيجة بأن الخوف من التقييم السلبي يعمل كآلية تحذيرية تنبه الفرد إلى المخاطر المحتملة في تفاعلاته الاجتماعية والأكاديمية، ويزداد تأثيره لدى من يمتلك وعيًا عالٍ بأهدافه وطموحاته، إذ ترتبط صورة الذات ونجاح الأداء الاجتماعي مباشرة بتقبل الآخرين وتقديرهم ،وفي الوقت ذاته قد يحفز هذا الخوف الفرد على بذل جهود إضافية للتفوق وتحسين الأداء، لكنه يفرض ضغطًا نفسيًا ويزيد من مستويات القلق لديهِ (عطا ، 2023 : 94)

وترى الباحثة أن السعي وراء الهدف في التعليم الجامعي عنصرًا أساسيًا لتحقيق النجاح الأكاديمي، إلا أن هذا السعي غالبًا ما يرتبط بخوف الطلبة من التقييم السلبي، مما يعكس علاقة طردية بين الطموح الأكاديمي والقلق الاجتماعي. فكلما ازداد اهتمام الطالب بتحقيق أهدافه الأكاديمية، زاد وعيه بانطباعات الآخرين حول أدائه، ما يضاعف مستوى التوتر والقلق حيال الامتحانات والأنشطة الجامعية المختلفة. يظهر هذا الخوف في صورة انشغال بالذات، ومراقبة مستمرة لتقييم الآخرين، وصعوبة في التعبير عن الآراء، وخوف من ارتكاب الأخطاء أو فقدان التقدير الاجتماعي، وهو ما قد يحد من حرية التفاعل الاجتماعي ويضعف القدرة على التفكير النقدي.

الاستنتاجات

1. ان عينة البحث يمتلكون سعياً وراء الهدف بدرجة عالية.
2. هناك فرق في السعي وراء الهدف بين ألذكور وإلاناث ولصالح الاناث.
3. ان عينة البحث يمتلكون خوف من التقييم السلبي بدرجة عالية.
4. هناك فرق في الخوف من التقييم السلبي بين ألذكور وإلاناث ولصالح الاناث.
5. هناك علاقة طردية دالة احصائيا بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلبي.

التوصيات

١- تطوير برامج إرشادية تهدف إلى تعزيز مهارات السعي وراء الأهداف بشكل واقعي ومنظم.

٢ - إدماج استراتيجيات التفكير الإيجابي في بيئة العمل الأكاديمي من خلال ورش تدريبية تساعد على إعادة تفسير المواقف التقييمية بطريقة بنّاءة، تقلل من حدة الخوف من النقد.

٣- توفير مناخ أكاديمي داعم يركز على التقدير المعنوي والتغذية الراجعة الإيجابية.

٤- الاهتمام بالجانب النفسي للطلبة من خلال مراكز دعم جامعية أو وحدات استشارية تقدم خدمات إرشاد نفسي واجتماعي تعزز قدرتهم على التعامل مع الضغوط المرتبطة بالسعي وراء أهدافهم .

المقترحات

١-إجراء دراسة لاحقة تتناول متغيرات وسيطة أو معدّلة، مثل الصلابة النفسية أو الكفاءة الذاتية، لمعرفة مدى تأثيرها في العلاقة بين السعي وراء الهدف والخوف من التقييم السلب

٢- بحث العلاقة بين السعي وراء الأهداف والرضا الوظيفي، مع الأخذ بعين الاعتبار أثر الخوف من التقييم السلبي كمتغير وسيط في بيئة العمل

٣- فحص أثر برامج تدريبية أو إرشادية موجهة للطلبة الجامعيين، تهدف إلى تنمية استراتيجيات التعامل مع التقييمات السلبية، ومعرفة مدى انعكاسها على دافعيتهم نحو الأهداف

٤- دراسة تجريبية لاختبار فاعلية تقنيات الإرشاد المعرفي–السلوكي في تقليل الخوف من التقييم السلبي وتعزيز السعي الفعّال نحو الأهداف لدى الأكاديميين

٥- التحقق من الفروق بين التخصصات الأكاديمية لأقسام كلية التربية الاساسية في طبيعة العلاقة بين السعي وراء الأهداف والخوف من التقييم السلبي

أولا : المصادر العربية

- الإبراهيمي ، صفاء عبد الرسول(2002): **قوة التحمل النفسي لدى ضباط المرور وعلاقته باتجاهاتهم نحو الاخرين**، رساله ماجستير(غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية الاداب.
- اسلام داوود تلاوي، خلود محمود حاج يحيى،(2025): **آراءالمعلمين حول تطبيق ومعيقات استراتيجية الصّف المقلوب في المرحلة الابتدائية** ، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .
- أماني محمد شريف عبد السلام ،(2023): **المواطنة البيئية العالمية لدى طلاب الجامعة على ضوء الاستراتيجية الوطنية في مصر** ، جامعة أسيوط ،مجلة كليةالتربية .
- آمال عبد السميع باظة (2005): **التفوق العقلي والابداع والموهبة**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو لبدة،سبع ،(ب،ت). **المصطلح التربوي النفسي تقييم لا تقويم** ،مجمع اللغة العربية الأردني، الجامعة الأردنية.
- أبو مصلح ، عدنان (2006). **معجم علم الاجتماع** ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- أبو جدي،امجد (2004):**اثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات في إدمان الإنترنيت**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- بدري ، احمد (1979) : **اصول البحث العلمي** ، وكالة المطبوعات ، دار القلم للتوزيع والنشر ، الكويت.
- الجابري، كاظم كريم رضا (2011): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار الكتب والوثائق، الطبعة الاولى.

• الحلح ، سمر ، بلان كمال، (2014) :**الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة الصف الأول ثانوي** ، مجلة جامعة البعث .
• دابر وهمبورغ ،أ، ر.(2002): **اضطراب الرهاب الاجتماعي، في ديفيد بارلو (محرر) مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية**،ترجمة صفوت فرج، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
• الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
• السيد، رمضان بريك ، (2023) : **أبعاد التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود**. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* .
• سوين ، ريتشارد (1979) ، **علم الأمراض النفسية والعقلية** ، ترجمة أحمد عبد العزيز ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
• عبد الرحمن ، محمد السيد (1998) : **دراسات في الصحة النفسية** ، الجزء الاول ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
• عبدالمقصود عبدالله حامد (2024):**أثـر الدعـم التعليمـي الذكي خـلال موقـع ويـب تفاعلـي قائـم علـى الذكـاءالاصطناعـي فـي تنميـة الأداء الاكاديمـي لطـلاب الدراسـات العليـا** ، مجلة كلية التربية ، أسيوط .
• عطا، دعاء محمد (٢٠٢٣) **الامتثال القسري وعلاقته بالخوف من التقييم السلبي لدى المرشدين التربوين** ، مجلة الاستاذ ، جامعة بغداد ، كلية التربية أبن رشد
• كروزير، راي(2009): **الخجل**، ترجمة معتز سيد عبد الله، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.
• ماجد علي حمود مطلق الشمري، (٢٠٢٤): أهم **المهـارات القيـاديةلرؤسـاء الأقسـام الأكاديمية وعلاقتها بالرضـا الوظيفـي لأعضاء الهيئة التدريسـية** ، جامعـةحائـل ،مجلة كلية التربية ،أسيوط .
• يوسف إبراهيم سلوم، (2024): **تكوين الشخصية المتطرفة**: النماذج التربوية ، ط١ ، المركز العربي للأبحاث ، قطر .

ثانيا : المصادر الأجنبية

• Anastasi, , A .(1976**) psychological Testing** ,New York .the Macmillan
• Brandtsta¨dter, J. (2000): **Emotion, cognition, and control: Limits of intentionality**. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), Control of human behavior, mental processes, and consciousness (pp. 3–16):Mahwah, NJ: Erlbaum.
• Brandtsta¨dter, J., Wentura, D., & Rothermund, K. (1999): **Intentional self-development through adulthood and later life: Tenacious pursuit and flexible adjustment of goals**. In J. Brandtsta¨dter & R. M. Lerner (Eds.), Action and self-development: Theory and research through the life-span (pp. 373–400): Thousand Oaks, CA: Sage.
• Brandtsta¨dter, J. (1997): **Action perspectives on human development**. In R. M. Lerner (Ed.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (Vol. 1, 5th ed., pp. 807–863): New York: Wiley.

• Brandtsta¨dter, J., & Rothermund, K. (1994):**Self-percepts of control in middle and later adulthood**: Buffering losses by rescaling goals. Psychology and Aging, 9, 265–273.
• Brandtsta¨dter, J., & Wentura, D. (1995):**Vera¨nderungen der Zeit- und Zukunftsperspektive im U¨bergang zum ho¨heren Erwachsenenalter**: Entwicklungspsychologische und differentielle Aspekte. Zeitschrift fu¨r Entwicklungspsychologie und Pa¨dagogische Psychologie, 26, 2–21
• Brandtsta¨dter, J. (1992): **Personal control over development: Some developmental implications of self-efficacy**. In R. Schwarzer (Ed.), Self-efficacy: Thought control of action (pp. 127– 145): New York: Hemisphere.
• Brandtstädter, J., Renner, G., (1990):**Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping**. Psychology and Aging 5 (1), 58–67.
• Brandtstadter, J. (1989). Personal self-regulation of development: Cross-sequential analyses of development-related control beliefs and emotions. Developmental Psychology, 25, 96-108.
• Brandtsta¨dter, J. (1984). Personal and social control over development: Some implications of an action perspective in life-span developmental psychology. In P. B. Baltes & G. Brim (Eds.), Life-span development and behavior (Vol. 6, pp. 1–32). New York: Academic Press.
• Brecker, Olson and Wiggins (2005). **Social psychology alive**, page;1-2.
• Burton, R. (1977): The anatomy of melancholy. New York: Vintage Books.ج
• Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002):**Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction.** In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 63–73): Oxford: Oxford University Press.
• Diener, E., & Emmons, R. A. (1984): The independence of positive and negative affect. Journal of Personality and Social Psychology; **Journal of Personality and Social Psychology**, 47(5), 1105-1117.
• Eble , R. L (1972): **Essentials of education measurement Ed** , practice hall Englewood cliffs . New Jersey .
• Emmons, R. A. (1996): **Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being**. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), The psychology of action: Linking cognition and motivation and behavior (pp. 313–337): New York: Guilford Press.

• Flett, G. L., Goldstein, A., Wall, A. M., Hewitt, P. L., Wekerle, C., & Azzi, N. (2008): Perfectionism and binge drinking in Canadian students making the transition to university. **Journal of American College Health**, 57, 249 –256.
• Goldstein , N. J.(2004). Social Influence: Compliance and conformity, **Annual review of psychology,** V, 55, 591-621.
• Jamison, M.(1998): **Measuring Learning in Anxiety Treatment**: A Cognitive Therapy Test and Research,22,475-482.
• Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y., & Sleeth-Keppler, D. (2002): **A theory of goal systems**. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 34, pp. 331–378): San Diego, CA: Academic Press.
• Leary, M. R. (1983). ***A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale***. Personality and Social Psychology Bulletin, 9(3), 371–375.
• Leary, M.R. & Sschlnker, R. Barry(1982): **Social Anxiety and Self-Prestation: A Conceptualization model**, Psychological Bulletin, vol.92, No.3, 641-669.
• Rapee, R.M., MC Callum, S.L.,Melville, L.F., Ravenscroft, H., & Rodney, J.M.,(1994): **Memory Bias Social Phobia**. Behavior Research and Therapy, 32, 89-99.
• Shaughness, Y &Zechmister Eugene. (1985).**Research, Methods in Psychology,** 9th Edition, Alfred A.Knopf series in psychology.
• Veliyca, A., Rapcee, R.M.,(1998):Detection of Negation Positive Audience Behaviors by Social Anxious Subject, Behavior. Research the Raphy, N.6, V.7.
• Smith, R.E.,& Sarason,I.G.(1975):Social anxiety and the evaluation of negative interpersonal feedback. **Jounal of con – sulting and cinicalpsychology**,43,429.
• Zimbardo, P.G.,(1980): **Essentials or Psychology and Life**, New York, Foreman and Company.
• Zimbardo . P.& Brian . Y.(1977).Self montoringacademic performance and retention of content in a self paced course, **journal of personalized Instruction, 2(2),**
76-79.

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.32 (NO. 135) 2026, pp. 957-981

Goal Pursuit and their Relationship with Fear of Negative Evaluation of the Students Department of Psychological Counseling and Educational Guidance

Assistant Lecturer. Rusul Hussein Ali
AL-Mustansiriya University- College of Basic Education
rusul2016@uomustansiriyah.edu.iq

Abstract

This study aimed to identify the level of goal pursuit among students of the Department of Psychological Counseling and Educational Guidance, and to examine the differences in goal pursuit based on the gender variable (male – female). It also aimed to explore the level of fear of negative evaluation among these students and to identify gender based differences in this fear (male – female). Additionally, the study sought to determine the correlation between goal pursuit and fear of negative evaluation.To measure goal pursuit, the researcher used the Brandtstädter & Renner (1990) scale, while Leary's (1983) scale was used to measure fear of negative evaluation. The research sample consisted of 200 male and female students.The results revealed that the participants demonstrated a high level of goal pursuit, as well as a high level of fear of negative evaluation. Notably, the study found a positive correlation between goal pursuit and fear of negative evaluation.

Keywords: Goal pursuit, fear of negative evaluation, students of the Department of Psychological Counseling and Educational Guidance