مجلة العلوم التربوية
جـامعـــة قطـــــر

تاريخ الاستلام: 2023/09/12 | تاريخ التحكيم: 2023/10/25 | تاريخ القبـول: 2023/12/25

OPEN ACCESS

بنـاء مقيـاس القلـق الأكاديمـي: دراسـة سـيكومترية علـى عينـة مـن طلبـة الجامعة

عمر عطا الله علي العظامات
مرشد تربوي، وزارة التربية والتعليم-الأردن
Adamat88@gmail.com

أحمد محمد موسى محاسنة
أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء-الأردن
dahmadmahasneh1975@yahoo.com

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس لقياس القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة والتحقق من صلاحيته وخصائصه السيكومترية، نظرًا لأهمية القلق الأكاديمي وتأثيره الكبير على التحصيل الدراسي والدافعية والاندماج في البيئة الجامعية، ولتقديم أداة معيارية محلية يمكن الاعتماد عليها في تشخيص مستويات القلق الأكاديمي لدى الطلبة، مما يساعد الباحثين والممارسين الأكاديميين على اتخاذ التدخلات المناسبة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وشارك فيها (926) طالبًا وطالبة من الجامعة الهاشمية، واستخدمت التحليلات العاملة الاستكشافية للكشف عن العوامل الأساسية للمقياس والتحليل التوكيدي للتحقق من ملاءمة النموذج البنائي المقترح، إلى جانب حساب معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) والتجزئة النصفية. أظهرت النتائج أن المقياس يتكون من أربعة عوامل رئيسة هي: الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدراسة، وقد فسرت هذه العوامل حوالي 61% من التباين الكلي، بينما أظهر التحليل التوكيدي مطابقة جيدة للنموذج، وبلغ معامل الثبات 0.92 والتجزئة النصفية 0.84، مما يعكس اتساقًا داخليًا عاليًا، كما لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق حسب الجنس. وتبرز أصالتها في كونها من أوائل الدراسات التي طورت مقياسًا محليًا للقلق الأكاديمي في السياق الجامعي الأردني، وتوصي بإجراء المزيد من الدراسات لتطبيق المقياس في جامعات أخرى لتعزيز الثقة بخصائصه السيكومترية واستخدامه أداة موثوقًا بها للكشف عن مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلبة واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجته.

الكلمات المفتاحية: البناء العاملي، القلق، القلق الأكاديمي، طلبة الجامعة

للاقتباس: العظامات، عمر عطا الله علي ومحاسنة، أحمد محمد موسى. (2025). بناء مقياس القلق الأكاديمي: دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25**(3)، ص133-156. https://doi.org/10.29117/jes.2025.0246

© 2025، العظامات ومحاسنة، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

Journal of
Educational Sciences
Qatar University

Received: 12/09/2023 | Peer-reviewed: 25/10/2023 | Accepted: 25/12/2023

OPEN ACCESS

Developing Academic Anxiety Scale: A Psychometric Study on a Sample of University Students

Omar Atallah Ali Al-Adamat

Educational Counselor, Ministry of Education–Jordan

adamat88@gmail.com

Ahmad Mohammad Musa Mahasaneh

Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education Sciences, The Hashemite University, Zarqa–Jordan

dahmadmahasneh1975@yahoo.com

Abstract

This study aimed to develop a scale to measure academic anxiety among university students and verify its validity and psychometric properties, given the significant impact of academic anxiety on academic achievement, motivation, and integration into the university environment. It also aimed to provide a reliable local standardized tool for diagnosing levels of academic anxiety among students, which would help researchers and academic practitioners to take appropriate interventions. The study adopted the descriptive analytical approach, and 926 male and female students from Hashemite University participated in it. Exploratory factor analysis was used to reveal the main factors of the scale, and confirmatory analysis was used to verify the suitability of the proposed structural model. Reliability coefficients were also calculated using Cronbach's alpha and split-half. The results showed that the scale consists of four main factors: fear, emotion, task interference, and lack of study skills. These factors explained approximately 61% of the total variance. Confirmatory analysis demonstrated a good fit for the model, with a reliability coefficient of 0.92 and a split-half of 0.84, reflecting high internal consistency. No statistically significant differences in anxiety levels were recorded by gender. The study's originality lies in being one of the first studies to develop a local scale for academic anxiety in the Jordanian university context. Further studies are recommended to implement the scale at other universities to enhance confidence in its psychometric properties and its use as a reliable tool for detecting students' levels of academic anxiety, and taking appropriate measures to address it.

Keywords: Factorial structure; Constructing; Anxiety; Academic anxiety; University students

Cite this article as: Al-Adamat, O.A.A. & Mahasaneh, A.M.M. (2025). Developing Academic Anxiety Scale: A Psychometric Study on a Sample of University Students. *Journal of Educational Sciences, Qatar University, 25*(3), pp. 133-156. https://doi.org/10.29117/jes.2025.0246

© 2025, Al-Adamat, O.A.A. & Mahasaneh, A.M.M., JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

مقدمة

يُعدّ القلق انفعالا له آثار كبيرة في الكثير من جوانب الحياة البشرية، ويشعر جميع الطلبة بمستوى من القلق من وقت لآخر. ويرى سكوفل Scovel (1987) أنّ القلق مرتبط بالشعور بعدم الارتياح أو الإحباط أو الشعور بعدم الثقة بالنفس والخوف. ويُعرّف قاموس كامبريدج (Cambridge Dictionary, 2021) القلق بأنّهُ شعور غير مريح مرتبط بالعصبية أو القلق بشأن شيء يحدث أو قد يحدث في المستقبل، وشيء يسبب الشعور بالخوف والقلق. ويُعرّف كيلي Kelly (2002) القلق بأنّهُ شعور بالخوف يتضمن يقظة مفرطة وزيادة نشاط الجهاز العصبي وصعوبة في التركيز. ويُعرّف بوتمان Putman (2010) القلق بأنّهُ حالة نفسية معقدة تؤثر على مختلف الجوانب المعرفية والسلوكية والنفسية.

ويشعر بعض الطلبة خلال سنوات الدراسة بمشاعر الخوف والتوتر الناتجة عن مواقف الاختبارات أو من خلال مواجهة مادة صعبة بشكل خاص. ويمكن أنْ تؤدي ردود الفعل الانفعالية السلبية هذه في النهاية إلى انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة، كما أنّها قد تؤثر على تطلعات الطلبة واختياراتهم في وقت لاحق من حياتهم (Foley et al., 2017). وفي القرن الماضي تمّ تكريس بحث مكثف في المجالين التربوي والنفسي؛ لتوفير فهم وتصنيف أفضل لردود الفعل السلبية التي يشار اليها عمومًا باسم القلق الأكاديمي (Cassady, 2010).

ويرى أوينز وزملاؤه Owens et al (2012) أنّ طلبة الجامعة كثيرًا ما يواجهون مشاكل أكثر تعقيدًا اليوم مما كانوا عليه قبل أكثر من عقد. وتشمل الضغوط الأكثر شيوعًا خلال الدراسة الجامعية المتطلبات الأكاديمية الكثيرة، وكون الطالب بمفردة في بيئة جديدة، وتغيرات في العلاقات الاسرية، وتغيرات في الحياة الاجتماعية، والتعرض لأفكار أفراد جدد، وعدم الرضا الناتج عن الاوضاع المعيشية، وانغماس الطلبة الضعيف في الأنشطة اللامنهجية، والعلاقات الاجتماعية الضعيفة، وسوء التواصل مع الموظفين داخل الجامعة وهي أمور كلها مرتبطة بانخفاض معدلات الصحة العقلية.

ويمكن تصنيف القلق إلى ثلاثة أنواع، هي: النوع الأول؛ قلق حالة ويشير إلى حالة انفعالية مؤقتة، ويحدث هذا النوع من القلق عندما يُعانى الفرد من شعور غير سار خلال لحظة ما أو مروره بموقف معين، كالقلق الذي يشعر به الفرد عند إجراء اختبار، أو أثناء إلقاء خطاب أمام الأفراد الآخرين. ويُعدّ قلق الحالة تجربة انتقالية فورية لها تأثيرات معرفية مباشرة، بمعنى آخر يُعدّ قلق الحالة استجابة مؤقتة لحالة محددة. علاوة على ذلك، يختفي قلق الحالة بسرعة ممّا يجعله متقلبًا ومُتغيّرًا. وينشأ قلق الحالة عندما يقوم الفرد بإجراء تقييم عقلي لنوع التهديد، وعندما يزول التهديد ينتهي شعور الفرد بالقلق. وعندما يشعر الفرد بقلق الحالة بشكل متكرر ولا يتناقص مع مرور الوقت فإنه يتحول إلى قلق سمة (Horwitz, 2000). والنوع الثاني: قلق سمة؛ ويشير إلى جانب ثابت في شخصية الفرد، والفرد الذي يعاني من قلق السمة غير مستقر انفعاليًا. والفرد الذي لديه قلق سمة يشعر بالقلق في أي موقف يمر به. والأفراد الذين لديهم قلق سمة ينقسمون إلى قسمين، هما: القسم الأول؛ هم الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من قلق السمة وهم يشعرون بالتوتر بسهولة ويفتقرون إلى الاستقرار الانفعالي. والقسم الثاني؛ هم الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض من قلق

السمة وهم أفراد مستقرون انفعاليًا ويميلون إلى الهدوء والاسترخاء (Goldbeg, 1993). والنوع الثالث؛ القلق المرتبط بموقف محدد، ويشير هذا النوع من القلق إلى احتمالية شعور الفرد بالقلق في موقت محدد كشعور الفرد بالقلق أثناء التقدم للامتحانات أو عند حل مسألة رياضية معقدة أو عند التحدث بلغة ثانية (Tohill & Holyoak, 2000).

ويُعرّف القلق الأكاديمي على أنّهُ أحد أشكال القلق الخاص بالمواقف والسياقات التعليمية. ولا يشمل القلق الأكاديمي قلق الاختبار فحسب، بل يشمل القلق بشأن بعض المواد التعليمية كقلق القراءة، وقلق الرياضيات، وقلق العلوم وقلق تعلم اللغة (Cassady, 2010). ويُعدّ القلق الأكاديمي أحد أنواع القلق المتعلق بالخوف من البيئة التعليمية، وهو يتضمن الخوف من المعلمين، والخوف من بعض المواد والأنشطة في المناهج الدراسية. كما أنّ القلق الأكاديمي يتضمن حساسية عقلية من عدم الارتياح أو الشعور بالضيق استجابة لظروف المؤسسات التعليمية التي ينظر إليها بشكل سلبي. ويؤدي القلق الأكاديمي إلى صعوبات أكاديمية كانشغال الطلبة بأفكار ليست لها علاقة بدراستهم، وانخفاض مستوى تركيزهم وانتباههم (Derakshan & Eysenck, 2009).

وقد يكون اضطراب القلق ناتجًا عن عوامل بيئية أو طبية أو وراثية أو مزيج من هذه العوامل. وقد يحدث القلق بسبب المواقف المحددة أو الإجهاد في الحياة اليومية. وعادة ما يكون القلق استجابة لقوى خارجية ولكن من الممكن أن يكون القلق داخليًا بسبب الحديث الذاتي السلبي. ويمكن تصنيف أسباب القلق ضمن خمس فئات هي: العوامل الشخصية، وتشمل الاضطرابات الانفعالية، والاضطرابات الصّحية، وعادات الدّراسة غير الفعالة، وتدني تقدير الذات، وانخفاض مستوى الذكاء، وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز، والشعور بالوحدة، وإدمان المخدرات، وعدم ممارسة الرياضة، والتشوهات الجسدية (Herrring et al., 2015; Kumar, 2013; Siahi & Maiyo, 2015)؛ والعوامل الأسرية، وتشمل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة، والطلاق، والانفصال عن الأسرة، والبيئة الأسرية الفقيرة، وأسلوب المعاملة الوالدية المتسلط (Gautam, 2011; Yadav, 1989)؛ والعوامل المؤسسية، وتشمل البيئة الدّراسية (حكومية أو خاصة)، وعلاقة الطالب بالمعلم، والمحتوى الذي يُدرّس، ومرافق البيئة التعليمية (Mahato & Jangir, 2012; Mattoo & Nabi, 2012)؛ والعوامل الاجتماعية، وتشمل المعايير غير العقلانية التي يفرضها المجتمع، والعنصرية والطائفية، والتوزيع غير المتكافئ للموارد التي لا تحقق العدالة بين أفراد المجتمّع (Natarajan, 2015)؛ ثم العوامل السياسية، وتشمل حالة القانون والنظام في منطقة محددة (Bhansali & Trivedi, 2008). وجميع هذه العوامل لها مساهمة كبيرة في إثارة القلق الأكاديمي لدى الطلبة.

يصنف علماء النفس التربوي القلق الأكاديمي إلى ثلاثة أنواع هي: القلق الأكاديمي الشديد، وهو يقود الطلبة نحو مخاوف غير واقعية للغاية، كقول الطالب (سأفشل في معظم المواد الدراسية)، أو (عندما يدخل المعلم إلى الغرفة الصفية فإنّهُ من المؤكد سوف يسيء إليَّ أمام زملائي). وفي الواقع فإنّ الانفعالات السلبية هي السائدة بين الطلبة الذين يعانون من القلق الشديد. يأتي بعده القلق الأكاديمي المعتدل، وهو شرط مسبق لنجاح التدريس في التعلم، وهو بمثابة قوة دافعة للطلبة، كقول الطالب (إذا لم أدرس بجد قبل الامتحان فقد أفشل)، أو (على الرغم من أنني لست جيدًا في الرياضيات، إذا بذلت قصارى جهدي يمكنني الحصول على درجات جيدة). ثم القلق الأكاديمي

المنخفض، ويعمل في الغالب كقوة محفزة للطلبة. كقول الطالب (عندما يدخل المعلم إلى الغرفة الصفية فلن يسيء إلي أمام زملائي حتى لو صدر مني إزعاج)، أو (على الرغم من أنني لست جيدًا في الرياضيات فسوف أنجح)، أو (لا أهتمّ بالأنشطة الأكاديمية) (Rehman, 2016).

ويرى هودا وسيني (Hooda & Saini, 2017) أنّ هناك أربعة مكونات للقلق الأكاديمي؛ هي:

- الخوف: ويتضمن الأفكار التي تمنع الطالب من التركيز على العمل الأكاديمي وإتمامه بنجاح. على سبيل المثال: التنبؤ بالفشل، الأفكار المهينة للذات أو الانشغال بالعواقب من الأداء الضعيف؛
- الانفعال، ويتضمن الأعراض البيولوجية للقلق كسرعة نبضات القلب، التعرق، توتر العضلات؛
- التداخل الناتج عن المهمة، ويتضمن السلوكيات المتعلقة بالمهمة قيد الإنجاز، ولكنها غير فعالة وتمنع الأداء الناجح. كفحص الساعة أثناء الامتحان، قضاء الكثير من الوقت في سؤال لا تمكن الإجابة عليه؛
- نقص مهارات الدّراسة، وتتضمن مشاكل في طرق الدّراسة الحالية تسبب القلق. مثل استغلال اللحظات الأخيرة من الامتحان، عدم تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة.

ولا يُعدّ القلق الأكاديمي ظاهرة سيئة بشكل كامل، وإنما هو ظاهرة شائعة لا يمكن للطلبة تجاهلها إذا كانوا يريدون تحقيق النجاح الأكاديمي. فالقلق الأكاديمي المرتفع يؤثر بشكل سلبي على التركيز والذاكرة، الأمر الذي ينعكس بشكل سلبي على أداء الطلبة الأكاديمي، في حين أنّ شعور الطلبة بمستوى معتدل من القلق الأكاديمي يحفز حماس ودافعية الطلبة للدراسة للامتحانات وأداء الواجبات الأكاديمية المنزلية وإنجاز المهمات الأكاديمية. ويصبح القلق الأكاديمي مشكلة تحتاج إلى حل عندما يرتفع مستواه بشكل مفرط إلى درجة ان الطلبة لم يعودوا قادرين على الإنجاز بشكل إيجابي. وإذا لم يتعامل الطلبة مع القلق الأكاديمي بشكل صحيح، فقد يكون له العديد من النتائج السلبية والخطيرة ذات المدى الطويل كشعور الطالب بكره بعض المواد الدّراسية أو المدرسين، والتسويف الأكاديمي، والكذب على الوالدين، والأداء المنخفض في المهمات الأكاديمية، والغياب عن المدرسة أو الجامعة (Mahajan, 2015).

وتنوعت الأبحاث التي درست مُتغيّر القلق الأكاديمي ومنها، ما قام به ماهاتو وجانجير (Mahato & Jangir, 2012) من دراسة الكشف عن مستوى القلق الأكاديمي، ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي. استُخدم مقياسًا للقلق الأكاديمي. شارك في الدّراسة (100) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة المدارس الثانوية في راجستان. أشارت نتائج الدّراسة إلى مستوى منخفض من القلق الأكاديمي، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي.

وأجرى بيهاري (Bihari, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى القلق الأكاديمي تبعًا لمُتغيّرات الجنس ونوع المدرسة والمنطقة السكنية. استُخدم مقياسًا للقلق الأكاديمي. شارك في الدّراسة (114) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في الهند. أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي.

وهدفت دراسة كايا وزملائه (Kaya et al., 2015) إلى كشف الفروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي. استُخدم مقياسًا للقلق الأكاديمي. شارك في الدّراسة (209) طلاب وطالبات من طلبة كلية التربية الرياضية بجامعة إبراهيم سيسن في تركيا. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى القلق الأكاديمي لدى الطالبات الإناث أعلى منه لدى الطلبة الذكور.

وقام ماهاجان (Mahajan, 2015) بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين القلق الأكاديمي وتعزيز الوالدين، ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي. استخدم الباحث مقياسًا للقلق الأكاديمي، ومقياس تعزيز الوالدين. طُبقت الدّراسة على عينة من (120) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الهند. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي.

وهدفت دراسة شبيب والبلوشية (2017) إلى كشف الفروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي في ضوء تخصصاتهم العلمية. استُخدم مقياسًا للقلق الأكاديمي. شارك في الدّراسة (442) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم التطبيقية في سلطنة عُمان. أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى القلق الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس.

وأجرى جول دراسة (Gul, 2017) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القلق الأكاديمي والوحدة النفسية، ومعرفة فيما إذا كانت هنالك فروق دالّة في مستوى القلق الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس. استخدم الباحث مقياسًا للقلق الأكاديمي، ومقياس الوحدة النفسية. وبلغ حجم عينة الدّراسة (210) طالبًا وطالبات من طلبة جامعة كشمير في الهند. أشارت نتائج الدّراسة إلى أن مستوى القلق الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

وقام الطايفي (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة، كما هدفت إلى بناء مقياس للقلق الأكاديمي. شارك في الدراسة (40) طالبًا من طلبة قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في السعودية. وقد جرى التحقق من صدق المحكمين وحساب معاملات ارتباط الفقرات مع أبعادها لفقرات مقياس القلق الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود خمسة أبعاد للقلق الأكاديمي هي: قلق الاختبارات الجامعية، وقلق البيئة الجامعية والسكن الجامعي، وقلق العلاقات داخل الجامعة، وقلق الدراسة الجامعية، وقلق الأنشطة الجامعة.

وهدفت دراسة هنداوي (2020) إلى الكشف عن فاعلية منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة، كما هدفت إلى بناء مقياس للقلق الأكاديمي. شارك في الدراسة (50) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ في مصر. وتُحقِّق من صدق المحكمين وحساب معاملات ارتباط الفقرات مع أبعادها لفقرات مقياس القلق الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود أربعة أبعاد للقلق الأكاديمي هي: القلق بشكل عام، والأعراض الفسيولوجية، والتداخل الناتج عن المهام، وعجز المهارات الدراسية.

وأجرى دوبوس وزملاؤه (Dobos et al., 2021) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين خبرات الطفولة السلبية وصعوبات التنظيم الانفعالي والقلق الأكاديمي والدعم الاجتماعي، ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي. استخدم الباحثون مقياس خبرات الطفولة السلبية، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، ومقياس القلق الأكاديمي، ومقياس الدعم الاجتماعي. شارك في الدراسة (1750) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة سيجد في هنغاريا. وأشارت نتائج الدّراسة إلى إنّ مستوى القلق الأكاديمي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

وقام حسن (Hasan, 2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى القلق الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالّة في مستوى القلق الأكاديمي تُعزى لمُتغيّري الجنس ونوع المدرسة (خاصة، حكومية). استخدم الباحث مقياسًا للقلق الأكاديمي. وبلغ حجم عينة الدّراسة (866) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في الهند. أشارت نتائج الدّراسة إلى مستوى مرتفع من القلق الأكاديمي. كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الأكاديمي تعزى لمُتغيّر الجنس؛ إذ أنّ مستوى القلق الأكاديمي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

وهدفت دراسة بارو وميشرا (Baro & Mishra, 2022) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القلق الأكاديمي والحالة الاجتماعية والاقتصادية، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالّة في مستوى القلق الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس. استخدم الباحثان مقياسًا للقلق الأكاديمي، ومقياس الحالة الاجتماعية والاقتصادية. وبلغ حجم عينة الدّراسة (400) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة المدارس الثانوية في الهند. أشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس.

كما أجرى محمود وعبد الحليم (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر فاعلية برنامج تدريبي قائم على التجهيز الانفعالي في تحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المُدركة لدى الطلبة مرتفعي القلق الأكاديمي، كما هدفت إلى بناء مقياس للقلق الأكاديمي. شارك في الدّراسة (427) طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة حلوان في مصر. أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود أربعة عوامل لمقياس القلق الأكاديمي (الأعراض الفسيولوجية، وصعوبة أداء المهام الدراسية، والتوتر والضيق، والتوقع المسبق بالفشل) فسرت ما نسبته (35.79%) من التباين الكلي المفسر.

وقام السكري (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة، كما هدفت التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الأكاديمي لكاسدي. شارك في الدّراسة (245) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة حلوان في مصر. أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي جودة مطابقة جيدة لبينة مقياس القلق الأكاديمي مع بيانات عينة الدّراسة. ووجود عامل واحد لمقياس القلق الأكاديمي.

يتبين من البحوث السابقة وجود تباين بين هذه البحوث من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، أو النتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق بمُتغيّرات الدّراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها الكشف عن مستوى القلق الأكاديمي، ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي كدراسة (Mahato & Jangir, 2012)،

والكشف عن العلاقة الارتباطية بين القلق الأكاديمي وتعزيز الوالدين، ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي كدراسة (Mahajan, 2015). وكذلك هدفت بعض الدّراسات السابقة إلى قياس القلق الأكاديمي إلا أنّ بعضها اقتصر على صدق المحكمين ومعاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها كدراسة (الطايفي، 2017؛ هنداوي، 2020). أما من حيث النتائج فأظهرت نتائج بعض الدّراسات وجود عامل واحد لقياس القلق الأكاديمي كدراسة (السكري، 2022)، أما دراسة (محمود وعبد الحليم، 2022) فأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وجود أربعة عوامل لمقياس القلق الأكاديمي (الأعراض الفسيولوجية، وصعوبة أداء المهام الدراسية، والتوتر والضيق، والتوقع المسبق بالفشل) ففسرت ما نسبته (35.79%) من التباين الكلي المفسر. أما من حيث العينة فتكونت في بعض الدّراسات من طلبة المرحلة الثانوية كدراسة كل من (Bihari, 2014 ; Mahajan, 2015). وتميزت الدّراسة الحالية باعتبارها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي هدفت إلى بناء مقياس للقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة مكون من أربعة عوامل (الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة). والتحقق من خصائصه السيكومترية، والكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي.

مشكلة الدّراسة

يُعدّ القلق أكثر اضطرابات الصحة العقلية انتشارًا (33.7%) ويُعدّ هذا الانتشار مصدر قلق متزايد في جميع أنحاء العالم، لما له من تأثير كبير على الوظائف المعرفية للفرد (Bandelow & Michaelis, 2015; Vytal et al., 2013). وتشير الإحصائيّات إلى أنّ (74%) من طلبة الجامعة يعانون من القلق، ممّا يؤثر بشكل سلبي على التعلم من خلال التأثيرات السلبية على الذاكرة العاملة؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة (Aronin et al., 2018). وتتسم مشكلة قياس القلق الأكاديمي بالتباين في الأدوات والمفاهيم المستخدمة لوصفه. فبعض الدّراسات السابقة هدفت لقياس القلق الأكاديمي إلا أنّ بعضها اقتصر على صدق المحكمين ومعاملات الارتباط بين فقرات المقياس وأبعادها كدراسة (الطايفي، 2017؛ هنداوي، 2020)، وكذلك أظهرت نتائج بعض الدّراسات وجود عامل واحد لقياس القلق الأكاديمي كدراسة (السكري، 2022)، وكذلك أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وجود أربعة عوامل لمقياس القلق الأكاديمي (الأعراض الفسيولوجية، وصعوبة أداء المهام الدراسية، والتوتر والضيق، والتوقع المسبق بالفشل) فسرت ما نسبته (35.79%) من التباين الكلي المفسر. كدراسة (محمود وعبد الحليم، 2022). ممّا دفع الباحثين في الدّراسة الحالية إلى بناء مقياس لقياس القلق الأكاديمي مكون من أربعة عوامل (كالخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة).

أسئلة الدّراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما دلالات صدق وثبات مقياس القلق الأكاديمي؟
- هل يختلف مستوى القلق الأكاديمي باختلاف مُتغيّر الجنس؟

أهداف الدّراسة

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن دلالات صدق وثبات مقياس القلق الأكاديمي، والكشف عن الفروق في مستوى القلق الأكاديمي باختلاف مُتغيّر الجنس.

أهمية الدّراسة

تعد هذه الدراسة – على حسب علم الباحثين – الدراسة العربية الأولى التي هدفت إلى بناء مقياس للقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتحقق من خصائصه السيكومترية بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي. وتكمن أهمية الدراسة النظرية في أهمية مفهوم القلق الأكاديمي في المجال التربوي، وارتباطه بالعديد من جوانب العملية التعليمية، وذلك لأن القلق الأكاديمي يُعدّ من الانفعالات السلبية التي تؤثر على طلبة الجامعة بشكل سلبي. كما تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدّراسة في أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها وهم طلبة الجامعة الذين يعدون من أكثر الفئات الهامة في بناء المجتمّعات. كما تكتسب هذه الدّراسة أهميتها من ندرة الدراسات العربية التي هدفت بشكل أساسي إلى بناء مقياس للقلق الأكاديمي؛ حيث إنّ معظم الدراسات السابقة تناولت قلق الامتحان أو قلق الامتحان المعرفي.

أما الأهمية التطبيقية لهذه الدّراسة فتتجلى في توفير مقياس للقلق الأكاديمي يساعد العاملين في خدمات الإرشاد التربوي والعاملين في الميدان التربوي في التعرف على الطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع من القلق الأكاديمي، كما تمكن الاستفادة من نتائج هذه الدّراسة في وضع خطط إرشادية وعلاجية للطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع من القلق الأكاديمي.

مصطلحات الدّراسة

القلق الأكاديمي: يُعرّف على أنّهُ شكل من أشكال القلق الخاص بالمواقف والسياقات التعليمية (Cassady, 2010). ويُعرّف إجرائيًا بأنّهُ درجة الطالب على مقياس القلق الأكاديمي.

حدود الدّراسة ومحدداتها

اقتصرت عينة هذه الدّراسة على طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية في الفصل الدّراسي الصيفي من العام الجامعي 2023/2022. كما تحدد نتائج هذه الدّراسة بمدى صدق وثبات مقياس القلق الأكاديمي المستخدم في جمع البيانات والمعلومات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استُخدم المنهج الوصفي في هذه الدّراسة لمناسبته لمشكلة الدّراسة وأهدافها.

عينة الدراسة

شارك في الدّراسة (926) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية لمرحلة البكالوريوس، موزعين وفقًا لمُتغيّر الجنس إلى (372) طالبًا، و(554) طالبة، كان اختيارهم بالطريقة القصدية. اشتملت عينة الدّراسة على طلبة الكليات الإنسانية (كلية العلوم التربوية، وكلية الآداب، وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية)، وطلبة من الكليات العلمية (كلية العلوم، وكلية التمريض، وكلية الهندسة). بمتوسط عمر زمني مقداره (20.21)، وبانحراف معياري (0.75).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقًا لمُتغيّري الجنس والكلية

المُتغيّرات	المستوى	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	372	%40
	إناث	554	%60
	المجموع	**926**	**%100**
الكليات	العلوم التربوية	146	%15.8
	الآداب	158	%17
	الاقتصاد والعلوم الإدارية	156	%16.8
	العلوم	154	%16.6
	التمريض	164	%17.7
	الهندسة	148	%15.9
	المجموع	**926**	**%100**

أداة الدّراسة

مقياس القلق الأكاديمي: قام الباحثان بالاطلاع على البحوث والدّراسات السابقة التي تناولت القلق الأكاديمي كدراسة (Azeem, 2018; Hooda & Saini, 2017)، والمقاييس الأجنبية التي وضعت لقياس القلق الأكاديمي كدراسة (Cassady et al., 2019; Vitasari et al., 2010; Casali et al., 2022; Pizzie & Kraemer, 2018). وبعد الاطلاع على الدّراسات سالفة الذكر تبين وجود أربعة مجالات لقياس القلق الأكاديمي هي: الخوف ويتضمن

الأفكار التي تمنع الطالب من التركيز على العمل الأكاديمي وإتمامه بنجاح. على سبيل المثال: التنبؤ بالفشل، الأفكار المهينة للذات أو الانشغال بالعواقب من الأداء الضعيف. والانفعال ويتضمن الأعراض البيولوجية للقلق كسرعة نبضات القلب، والتعرق، وتوتر العضلات. ثم التداخل الناتج عن المهمة: ويتضمن السلوكيات المتعلقة بالمهمة قيد الإنجاز، ولكنها غير فعالة وتمنع الأداء الناجح. كفحص الساعة أثناء الامتحان، وقضاء الكثير من الوقت في سؤال لا تمكن الإجابة عليه. وأخيرا نقص مهارات الدّراسة: ويتضمن مشاكل في طرق الدّراسة الحالية تسبب القلق، كاستغلال اللحظات الأخير من الامتحان، وعدم تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة.

تكون مقياس القلق الأكاديمي بصورته الأولية من ثلاثين فقرة توزعت على أربعة أبعاد هي: مجال الخوف وخصصت له سبع فقرات، ومجال الانفعال وخصصت له سبع فقرات، ومجال التداخل الناتج عن المهمة وخصصت له سبع فقرات، ومجال نقص مهارات الدّراسة وخصصت له تسع فقرات، ويجاب عن فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) وأعطيت وزن (1- 2- 3- 4- 5) على التوالي. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من القلق الأكاديمي في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من القلق الأكاديمي.

المعالجة الإحصائية

استُخدم برنامج (SPSS, V.24) للإجابة عن السؤال الأول وإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وحساب الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية. كما استُخدِم برنامج (AMOS, V.20) لإجراء التحليل التوكيدي. وللإجابة عن السؤال الثاني حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار مان وينتي. وقد أُخذت موافقة مجلس المراجعة المؤسسي في قسم علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية رقم (ع ت/ 2390010 تاريخ 2023/8/1) على إجراء البحث.

نتائج الدّراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ونصه: ما دلالات صدق وثبات مقياس القلق الأكاديمي؟

جرى التحقق من صدق المحكمين وصدق البناء والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للإجابة على هذا السؤال.

- **صدق المحكمين:**

عُرِض مقياس القلق الأكاديمي بصورته الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس ممن حصلوا على درجة الأستاذية في تخصصي علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية وجامعة آل البيت وجامعة

اليرموك وجامعة مؤته. إذ طلب منهم استطلاع آرائهم في فقرات مقياس القلق الأكاديمي من حيث انتماء الفقرات لمجالاتها، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات وإبداء أية مقترحات أو ملاحظات حول فقرات المقياس. وبناء على ملاحظات المحكمين دُمِجَت بعض الفقرات مع بعضها، وحُذِفت بعض الفقرات، كما عُدِّلت بعض الصياغات اللغوية للفقرات. وبناء على ما تقدم تكون مقياس القلق الأكاديمي بالصورة النهائية من عشرين فقرة موزعة على المجالات سالفة الذكر وخصصت لكل مجال منها خمس فقرات. وقد اعتُمِد معيار (80%) فأكثر نسبة اتفاق بين المحكمين لقبول الفقرات. ويوضح الجدول (2) نص فقرات مقياس القلق الأكاديمي.

جدول (2): نص فقرات مقياس القلق الأكاديمي

بُعد الخوف		بُعد الجانب الانفعالي	
رقم الفقرة	الفقرة	رقم الفقرة	الفقرة
1	تدور في ذهني أفكار مزعجة أثناء دراستي.	6	أشعر بسرعة نبضات القلب أثناء الدّراسة أو تأدية المهام الأكاديمية.
2	أشعر بالتوتر عند الدراسة للامتحان	7	أشعر بارتعاش جسمي أثناء الدّراسة أو تأدية المهام الأكاديمية.
3	أشعر بالتوتر عندما أفكر في الامتحان القادم.	8	أشعر بالخوف من التفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية
4	عندما أقوم بالدراسة، أميل إلى الاعتقاد بأنّ أدائي سيكون سيئًا.	9	أشعر بالقلق أثناء وجودي في الجامعة.
5	مهما درست فلن يكون أدائي جيدًا.	10	هناك شيء ما في الجامعة يخيفني.
بُعد التداخل الناتج عن المهمة		**بُعد نقص مهارات الدراسة**	
11	أشعر بالقلق حول جودة أدائي للمهام الأكاديمية.	16	أجد صعوبة في تذكر المواد التي أدرسها.
12	يصعب عليّ العمل على إنجاز مهمة واحدة	17	أجد صعوبة في فهم المواد الدّراسية.
13	غالبًا ما أشعر بالقلق لأنني لا أقوم بإنجاز بالمهام الأكاديمية بشكل صحيح.	18	أجد صعوبة في القدرة على التركيز أثناء الدراسة.
14	يتشتت انتباهي عند مراجعة المواد الدّراسية	19	أميل إلى تأجيل إنجاز المهام الأكاديمية لأنها ترهقني.
15	أجد صعوبة في التعامل مع مسؤولياتي الأكاديمية.	20	أشعر بالتعب عند إنجاز المهام الأكاديمية.

- **صدق البناء:**

طبِّق مقياس القلق الأكاديمي على عينة الدّراسة وحُسبت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القلق الأكاديمي ودرجته الكلية، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القلق الأكاديمي ودرجته الكلية

الأبعاد	الخوف	الانفعال	التداخل الناتج عن المهمة	نقص مهارات الدّراسة	الدرجة الكلية
الخوف	1				
الانفعال	0.53	1			
التداخل الناتج عن المهمة	0.62	0.61	1		
نقص مهارات الدّراسة	0.64	0.49	0.71	1	
الدرجة الكلية	**0.83**	**0.78**	**0.88**	**0.85**	**1**

يتبين من الجدول (3) أنّ قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القلق الأكاديمي ودرجته الكلية تراوحت بين (0.78- 0.88)، وتراوحت بين (0.49- 0.71) بين أبعاد مقياس القلق الأكاديمي، وجميعها دالّة إحصائيًا ومناسبة لأغراض هذه الدّراسة. كما حسبت معاملات ارتباط الفقرات مع أبعادها ومع درجة المقياس الكلية، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): مصفوفة معاملات الارتباط بين فقرات مقياس القلق الأكاديمي وأبعاده ودرجته الكلية

الخوف			الانفعال			التداخل الناتج عن المهمة			نقص مهارات الدّراسة		
الفقرة	البُعد	الكلي	الفقرة	البُعد	الكلي	الفقرة	البُعد	الكلي	الفقرة	البُعد	الكلي
1	0.69	0.57	6	0.76	0.59	11	0.75	0.64	16	0.76	0.65
2	0.77	0.56	7	0.77	0.61	12	0.72	0.62	17	0.75	0.70
3	0.72	0.57	8	0.75	0.65	13	0.74	0.61	18	0.81	0.67
4	0.79	0.68	9	0.76	0.57	14	0.77	0.72	19	0.80	0.67
5	0.70	0.67	10	0.73	0.53	15	0.77	0.73	20	0.74	0.62

يتبين من الجدول (4) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها ومع درجة مقياس القلق الأكاديمي الكلية، جميعها دالّة احصائيًا ومناسبة لأغراض هذه الدّراسة.

- **التحليل العاملي الاستكشافي:**

طُبّق مقياس القلق الأكاديمي على العينة سالفة الذكر، واستُخدِم التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية مع تدوير العوامل باستخدام طريقة فاريماكس (Varimax)، وقد اعتُمد المحك الذي يكون جذره الكامن يساوي الواحد الصحيح أو أكثر منه، ولا تقل قيمة تشبع الفقرة بالعامل الذي تنتمي إليه عن (0.30). وبلغت قيمة اختبار كازبر ماير أولكين (0.918) (KMo) وبلغت قيمة كاي تربيع (4449.826) عند درجة حرية (190) وهي قيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= 0.05). والجدول (5) يوضح نتائج التحليل الاستكشافي.

جدول (5): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس القلق الأكاديمي

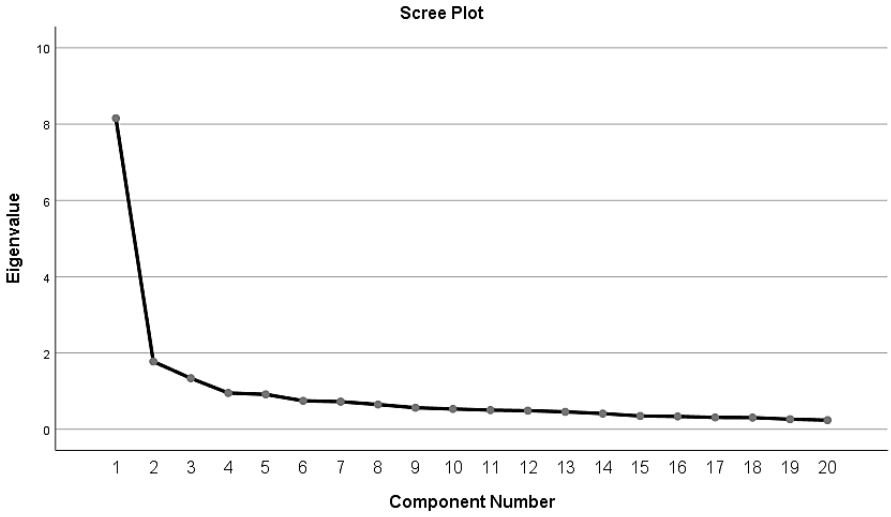
العوامل	الخوف	الانفعال	التداخل الناتج عن المهمة	نقص مهارات الدّراسة
الجذر الكامن	10.756	2.251	1.701	1.274
نسبة التباين	%41.099	%8.603	%6.499	%4.866
التباين الكلي المفسر	%41.099	%49.702	%56.201	%61.067

وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أربعة عوامل لمقياس القلق الأكاديمي تراوحت جذورها الكامنة بين (10.756 - 1.274)، وبلغت نسبة التباين المفسرة (61.067)، والجدول (6) يبين قيم تشبع فقرات مقياس القلق الأكاديمي بعواملها.

جدول (6): قيم تشبع فقرات مقياس القلق الأكاديمي بعواملها

الخوف		الانفعال		التداخل الناتج عن المهمة		نقص مهارات الدّراسة	
رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع	رقم الفقرة	معامل التشبع
1	0.48	6	0.70	11	0.72	16	0.85
2	0.92	7	0.72	12	0.62	17	0.78
3	0.81	8	0.72	13	0.83	18	0.91
4	0.68	9	0.81	14	0.63	19	0.79
5	0.65	10	0.79	15	0.62	20	0.64

يتبين من الجدول (6) أنّ قيم تشبعات عامل الخوف تراوحت بين (0.48 - 0.92)، وأنّ قيم تشبعات عامل الانفعال تراوحت بين (0.70 - 0.81)، وأنّ قيم تشبعات عامل التداخل الناتج عن المهمة تراوحت بين (0.62 - 0.83)، وأنّ قيم تشبعات عامل نقص مهارات الدّراسة تراوحت بين (0.64 - 0.91). ووفقًا لما أشار إليه ستيفنز (Stevens, 2002)، فإنّ الفقرة تُعدُّ متشبعة بالعامل إذا كانت قيمة معامل تشبعها أكبر من أو يساوي (0.4). ويبين الشكل (1) مخطط الانتشار لبنية مقياس القلق الأكاديمي.



شكل (1): مخطط الانتشار لبنية مقياس القلق الأكاديمي

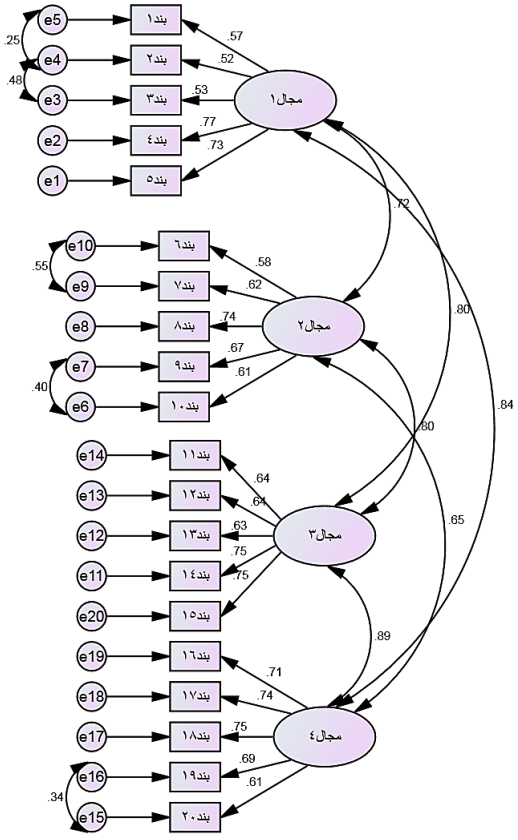
- **التحليل العاملي التوكيدي:**

استُخدِم برنامج أموس AMOS الإحصائي لإجراء التحليل العاملي التوكيدي. وأجريت بعض التعديلات في النموذج المقترح بناءً على مؤشرات تعديل النموذج؛ إذ تبين أنّ بعض البواقي ترتبط مع بعضها ارتباطًا وثيقًا. ويوضح الجدول (7) مؤشرات جودة مطابقة المقترح لبنية مقياس القلق الأكاديمي.

جدول (7): مؤشرات جودة المطابقة لنموذج مقياس القلق الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
مربع كاي (Chi-square)	486.781	أن يكون غير دال إحصائيًا
درجة الحرية (df)	159	
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	0.05	أقل من 0.05 أفضل مطابقة
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.90	أكثر من 0.90 أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.89	أكثر من 0.90 أفضل مطابقة
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.92	أكثر من 0.90 أفضل مطابقة
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	0.06	أقل من 0.05 أفضل مطابقة

ويبين الشكل (2) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق الأكاديمي.



شكل (2): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق الأكاديمي

ملاحظة (مجال 1= الخوف، مجال 2= الانفعال، مجال 3= التداخل الناتج عن المهمة، مجال 4= نقص مهارات الدّراسة)

كما جرى حساب الأوزان الانحدارية المعيارية والأوزان الانحدارية اللامعيارية لدلالات تشبعات فقرات مقياس القلق الأكاديمي بعواملها، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لدلالات تشبعات الفقرات بعواملها الكامنة لمقياس القلق الأكاديمي

الفقرة	البُعد	الأوزان المعيارية	الأوزان اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
1	الخوف	0.566	0.715	0.062	11.466	0.00
2	الخوف	0.522	0.925	0.090	10.258	0.00
3	الخوف	0.529	0.915	0.102	9.011	0.00

الفقرة	البُعد	الأوزان المعيارية	الأوزان اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
4	الخوف	0.772	1			
5	الخوف	0.726	1.238	0.116	11.104	0.00
6	الانفعال	0.580	0.757	0.069	10.937	0.00
7	الانفعال	0.617	1.029	0.069	14.915	0.00
8	الانفعال	0.743	1			
9	الانفعال	0.666	1.057	0.103	10.261	0.00
10	الانفعال	0.612	0.961	0.099	9.690	0.00
11	التداخل الناتج عن المهمة	0.641	0.902	0.068	13.348	0.00
12	التداخل الناتج عن المهمة	0.637	0.868	0.074	11.768	0.00
13	التداخل الناتج عن المهمة	0.627	0.947	0.081	11.625	0.00
14	التداخل الناتج عن المهمة	0.746	1			
15	التداخل الناتج عن المهمة	0.750	10.093	0.082	13.403	0.00
16	نقص مهارات الدّراسة	0.709	0.895	0.058	15.540	0.00
17	نقص مهارات الدّراسة	0.736	0.999	0.069	14.519	0.00
18	نقص مهارات الدّراسة	0.754	1			
19	نقص مهارات الدّراسة	0.689	1.010	0.074	13.626	0.00
20	نقص مهارات الدّراسة	0.605	0.824	0.069	11.994	0.00

يتبين من الجدول (8) أن فقرات مقياس القلق الأكاديمي توزعت على أربعة أبعاد هي: الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة، وكانت جميعها دالّة إحصائيًا ممّا يشير إلى أنّ مقياس القلق الأكاديمي يتسم بالصدق.

- **ثبات مقياس القلق الأكاديمي**

حُسِب الاتساق الداخلي لمقياس القلق الأكاديمي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): قيم معاملات ثبات مقياس القلق الأكاديمي

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الخوف	5	0.79	0.70
الانفعال	5	0.82	0.72
التداخل الناتج عن المهمة	5	0.79	0.75
نقص مهارات الدّراسة	5	0.83	0.74
المقياس ككل	20	0.92	0.84

يتبين من الجدول (8) أنّ قيمة ألفا كرونباخ لمقياس القلق الأكاديمي ككل بلغت (0.92)، وبلغت (0.79، 0.82، 0.79، 0.83) على التوالي للخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة. كما يتضح من الجدول (8) أنّ قيمة التجزئة النصفية لمقياس القلق الأكاديمي ككل بلغت (0.84)، وبلغت (0.70، 0.72، 0.75، 0.74) على التوالي للخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة، وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتميز بقيم ثبات مرتفعة (Saad et al., 1999).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ونصه: هل يختلف مستوى القلق الأكاديمي باختلاف متغير الجنس؟

للتأكد من التوزيع الطبيعي لمُتغيّر القلق الأكاديمي وأبعاده الأربعة (الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة) وفقا لمُتغيّر الجنس استخدم اختبار كلوموجروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) وبلغت قيمته للقلق الأكاديمي ككل ولأبعاده الأربعة (الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة) للذكور (0.093، 0.077، 0.116، 0.091، 0.089) وهي قيم دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= 0.05)، وبلغت قيمته للقلق الأكاديمي ككل ولأبعاده الأربعة (الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة) للإناث (0.055، 0.070، 0.101، 0.070، 0.083) وهي قيم دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= 0.05)، ممّا يعني أنّ البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي. وللتأكد من تجانس البيانات استخدم اختبار ليفين (Levene test) وبلغت قيمته للقلق الأكاديمي ككل ولأبعاده الأربعة (الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة) وفقًا لمُتغيّر الجنس (4.974، 1.146، 4.975، 10.863، 4.678)، وهي قيم دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= 0.05)، مما يعني عدم وجود تجانس في بيانات الدّراسة.

والجدول (10) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس القلق الأكاديمي وأبعاده الأربعة (الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة) تبعًا لمُتغيّر الجنس.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقلق الأكاديمي وفقًا لمُتغيّر الجنس

المُتغيّرات	الجنس			
	ذكور		إناث	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخوف	3.03	0.87	3.12	0.78
الانفعال	2.31	0.90	2.35	0.81
التداخل الناتج عن المهمة	2.70	0.97	2.75	0.81
نقص مهارات الدّراسة	3.10	0.98	2.98	0.84
القلق الأكاديمي	2.79	0.79	2.80	0.68

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للقلق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وفقًا لمُتغيّر الجنس. ولمعرفة دلالة هذه الفروق. استخدم اختبار مان وينتي (Mann-Whitney test)، كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11): نتائج اختبار مان وينتي لأثر الجنس على القلق الأكاديمي

المُتغيّرات		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	الدلالة
الخوف	ذكور	223.88	41642.00	24251.00	41642.00	–1.073	0.28
	إناث	237.45	657774.00				
الانفعال	ذكور	228.47	42495.50	25104.50	42495.50	–0.467	0.64
	إناث	234.37	64920.50				
التداخل الناتج عن المهمة	ذكور	229.61	42707.50	25316.50	42707.50	–0.316	0.75
	إناث	233.60	64708.50				
نقص مهارات الدّراسة	ذكور	244.87	45545.50	23367.50	61870.50	–1.701	0.08
	إناث	223.36	61870.50				
القلق الأكاديمي	ذكور	234.03	43529.50	25384.00	63887.00	–0.267	0.78
	إناث	230.64	63887.50				

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي وأبعاده الأربعة (الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول المتعلقة بدلالة صدق مقياس القلق الأكاديمي أنّ فقرات المقياس تتمتع بصدق محتوى جيد استنادًا إلى آراء المحكمين، وصدق بناء جيد من خلال ارتباط الفقرة بالبُعد وبالدرجة الكلية، إضافة إلى الصدق العاملي الذي دل على صدق فقرات المقياس من خلال العوامل المستخلصة وتشبع الفقرات بتلك العوامل. وقد تُفسر هذه النتيجة للتحليل الدقيق لمقياس القلق الأكاديمي، إضافة إلى الاطلاع الواسع على الأدب النظري والمقاييس ذات الصلة بموضوع القلق الأكاديمي كدراسة (Azeem, 2018)، والمقاييس الأجنبية التي وضعت لقياس القلق الأكاديمي كدراسة (Cassady et al., 2019; Vitasari et al., 2010; Casali et al., 2022)، وتمّت الإفادة من هذه الدّراسات والمقاييس والمناقشة مع ذوي الخبرة والاختصاص للأبعاد والفقرات الخاصة بالقلق الأكاديمي، وبالتالي تكوّن لدى الباحثين تصوّر واضح لتحديد أبعاد مقياس القلق الأكاديمي وصياغة فقراته بصورة دقيقة وواضحة، أدت إلى مؤشرات صدق جيدة للمقياس.

وأشارت كذلك النتائج المتعلقة بثبات المقياس إلى أنّ جميع معاملات الثبات جيدة ومقبولة ويمكن الاعتمّاد عليها وذلك لأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويمكن أنّ تكون هذه النتيجة معتمدة على الإجراءات التي اتبعها الباحثان في الوصول إلى دلالات الصدق المرتفعة للمقياس التي تمّت مناقشتها في السؤال الأول فكل اختبار صادق هو اختبار ثابت. كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى مناسبة طول المقياس، وتباين عينة المستجيبين على فقرات المقياس، إضافة إلى اهتمام أفراد العينة في الإجابة على فقرات المقياس، وخصوصًا أنّ المقياس جرى تقديمه من خلال رابط إلكتروني، فالإجابة عليه تبدو مشوقة للمستجيب وبدون أن يبدو عليه الملل أو التعب.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي وأبعاده الأربعة (الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدّراسة). وقد تُفسر هذه النتيجة بالمشاعر المتقاربة بين الجنسين نحو المخاوف من الامتحانات من جهة، والتنافس الشديد بينهما لإظهار الوجود والمنافسة وخشية الرسوب، إضافة إلى الضغوط الأسرية والاجتماعية على الطلبة من الجنسين من أجل النجاح في الامتحان بل والتمّيز فيه. كما أنّ الشعور بأنّ الامتحان موقف صعب يتحدى الإمكانات والقدرات وأنّ الفرد غير قادر على اجتيازه أو مواجهته وتنبؤه المسبق بمستوى تقييمه من قبل الآخرين، الذي قد يتوقعه (التقدير السلبي لقدراته). هو موقف يعيشه الجميع على اختلاف جنسهم، وكذلك عدم الاستعداد أو التهيؤ الكافي للامتحان، وضعف الثقة بالنفس، وضيق الوقت لامتحان المادة الواحدة، والتنافس مع الزملاء والرغبة القوية في التفوق عليهم، هي عوامل مشتركة بين طلبة الجامعة الذكور والإناث وتلعب دورًا فعالًا في زيادة القلق الأكاديمي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (Bihari, 2014; Mahajan, 2015; Mahato & Jangir, 2012)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الأكاديمي. وتختلف مع نتيجة دراسة (Dobos et al., 2021)، والتي أشارت إلى أنّ مستوى القلق الأكاديمي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

الخلاصة

أظهرت نتائج الدراسة نجاح تطوير مقياس محلي لقياس القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؛ حيث تكوّن من أربعة عوامل رئيسة هي: الخوف، والانفعال، والتداخل الناتج عن المهمة، ونقص مهارات الدراسة، وفسّرت هذه العوامل 61% من التباين الكلي. كما أكد التحليل التوكيدي ملاءمة النموذج البنائي، وأشارت معاملات الثبات (ألفا كرونباخ = 0.92 والتجزئة النصفية = 0.84) إلى اتساق داخلي مرتفع، دون وجود فروق دالة إحصائيًا في القلق حسب الجنس.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

1. إجراء المزيد من الدراسات على مقياس القلق الأكاديمي لتشمل جامعات أخرى، وذلك من أجل تأكيد الثقة بالخصائص السيكومترية لفقرات المقياس لاستخدامه بدرجة عالية من الثقة في الكشف عن مستوى القلق الأكاديمي للطلبة للقيام بالإجراءات المناسبة عندئذٍ.
2. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الأكاديمي تُعزى لمُتغيّر الجنس، ممّا يستدعي الاهتمّام بالقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الذكور والإناث وعدم اقتصار الاهتمام على جنس معين.
3. ضرورة العمل على تزويد طلبة الجامعة بأدلة إرشادية ترشدهم إلى كيفية استثمار الوقت، والاستعداد للامتحان، واتباع أساليب ذات فاعلية في التعامل معه.

المراجع

أولا: العربية

السكري، عماد الدين. (2022). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، 32**(114)، 373- 436.

شبيب، أحمد والبلوشية، عائشة. (2017). دراسة الفروق في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الجنسين في ضوء تخصصاتهم العلمية. **مجلة العلوم التربوية، 30**، 14- 40.

الطايفي، عبده. (2017). فاعلية منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة. **مجلة الخدمة الاجتماعية، 57**(8)، 15- 78.

محمود، سماح وعبد الحليم. (2022). فاعلية برنامج قائم على التجهيز الانفعالي في تحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة لدى طلاب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي. **المجلة التربوية، 103**، 1- 83.

هنداوي، إحسان. (2020). أثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك (الانعصاب) والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، 30**(107)، 1- 34.

ثانيًا: الأجنبية

References:

Altafi, A. (2017). The effectiveness of strength perspective in social casework for alleviating academic anxiety at new students in university (in Arabic). *Journal of Social Work, 57*(8), 15–78.

Aronin, S., Smith, M., Aronin, S., & Smith, M. (2018). *You Gov One in four students suffer from mental health problems*. (online) You Gov: What the world thinks. Available at: https://yougov.co.uk/news/2016/08/09/quarter-britainsstudents-are-afflicted-mental-hea/ (Accessed 19 Mar.2018).

Azeem, A. (2018). Study of academic anxiety and academic achievement among secondary school students. *International Journal of Research in Social Sciences, 8*(3), 147–161.

Bandelow B., & Michaelis S. (2015). Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 17*(3), 327–335.

Baro, K., & Mishra, L. (2022). Academic anxiety among adolescent in the relation to their socio-economic status. *Journal of Positive School Psychology, 6*(2), 17–21.

Bhansali, R., & Trivedi, K. (2008). Is academic anxiety gender specific: A comparative study. *Journal of Social Science, 17*(1), 1–3.

Bihari, S. (2014). Academic anxiety among secondary school students with reference to gender, habitat and types of school. *International Journal of Educational and Psychological Research, 3*(4), 30–34.

Cambridge dictionary. (2021). *UK; Cambridge University Press. Retrieved from*; https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/anxiety

Casali, N., Ghisi, M., Rizzato, R., Meneghetti, C., & Beni, R. (2022). Validation of the study anxiety questionnaire: A scale for the initial assessment of university students seeking psychological help. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 44, 1158–1168.

Cassady, J. C. (2010). *Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning*. In J. C. Cassady (Ed.), Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties (pp. 7–26). Peter Lang.

Cassady, J.C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education: Educational Psychology, 4*(11), 1–9.

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

Dobos, B., Piko, B. F. & Mellor, D. (2021). What makes university students perfectionists? The role of childhood trauma, emotional dysregulation, academic anxiety and social support. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 443–447.

Elsokkary, E. (2022). The structural model of the causal relationship between adaptive and maladaptive perfectionism, academic anxiety and academic engagement among university students (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies, 32*(114), 373–436.

Foley, A. E., Herts, J. B., Borgonovi, F., Guerriero, S., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2017). The math anxiety performance link: A global phenomenon. *Current Directions in Psychological Science, 26*(1), 52–58.

Gautam, S. (2011). Academic anxiety of urban and rural adolescent girls in relation to their social economic status. *International Referred Research Journal, 3*(33), 27–31.

Goldberg, L.R. (1993). The Structure of phenotypic personality Traits. *American Psychologist, 48*(01), 26–34.

Gul, S. (2017). A study of loneliness and academic anxiety among college students. *The Communication, 25*(2), 85–89.

Hasan, M. (2022). Words effect of gender local and school type on the academic anxiety of secondary school students. *Journal of Social Sciences Education, 9*(1), 43–52.

Hendawy. E. (2020). The effectiveness of a training program based on emotional reassurance to decrease perceived stress and academic anxiety and academic engagement among university students (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies, 30*(107), 1–34.

Herring, M.P., Kline, C.E., & O'Connor, P.J. (2015). Effects of exercise on sleep among young women with generalized anxiety disorder. *Mental Health and Physical Activity, 17*(3), 23–27.

Hooda, M., & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest, 8*(3), 807–810.

Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal, 84*(2), 256–259.

Kaya, E., Sari, I., Tolukan, E., & Gulle, M. (2015). Examination of trait anxiety levels of physical education and sport students: Ibrahim Cecen University case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*(7), 399–402.

Kelly, W.E. (2002). Anxiety and the prediction of task duration: A preliminary analysis. *The Journal of psychology, 136*(1), 53–58.

Kumar, M.D. (2013). *A study of academic achievement of school student in relation to their study habits, academic anxiety and academic motivation (2nd, edn.)*. New-Delhi: New Age International Private Limited.

Mahajan, G. (2015). Academic anxiety of secondary school students in relation to their parental encouragement. *International Journal of Research Humanities and Social Sciences, 3*(4), 23–29.

Mahato, B., & Jangir, S. (2012). A study on academic anxiety among adolescent of Minicoy Island. *International Journal of Science and Research, 1*(3), 12–14.

Mahmoud, S., Abedlhalim, E. (2022). The effectiveness of a training program based on emotional processing in improving motivational beliefs and perceived mental images among high academic anxiety university students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 103, 1–83.

Mattoo, N. H. & Nabi. R. (2012). A study on academic anxiety among adolescents (14–16 years). *International Journal of Social Science Tomorrow, 1*(3), 37–42.

Natarajan, G. (2015). Study on anxiety level among school students undergoing higher secondary examination. *International Journal of Students Research in Technology & Management, 3*(3), 302–304.

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33, 433–449.

Pizzie, R. G., & Kraemer, D. J. M. (2018). The academic anxiety inventory: evidence for dissociable patterns of anxiety related to math and other sources of academic stress. *Frontiers Psychology*, 9, 1–20.

Putman, S. M. (2010). The debilitative effects of anxiety on reading affect. In J. C. Cassady (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. NY: Peter Lang.

Rehman, A. (2016). Academic anxiety among higher education students of India, causes and preventive measure: An exploratory study. *International Journal of Modern Social Sciences, 5*(2), 102–116.

Saad, S., Carter, G. W., Rothenberg, M., & Israelson, E. (1999). *Testing and assessment: An employer's guide to good practices. Washington, DC: U.S.* Department of Labor.

Scovel, T. (1978). The effects that affect foreign language learning; A review of the anxiety research. *Language learning, 2*(01), 129–142.

Shabeeb, A., & Al-Blueshia, A. (2017). A study of academic anxiety among university students of both gender in the light of their scientific specialization (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, *30*, 14–40.

Siahi, E.A., & Maiyo, J.K. (2015). Study of the relationship between study habits and academic achievement of students: A case of Spicer higher secondary School-India. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 7*(7), 134–141.

Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences, (4th ed.).* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tohill, J., & Holyoak, K. (2000). The impact of anxiety on analogical reasoning. *Thinking & Reasoning, 6*(1), 27–40.

Vitasari, P., Wahab, N., Othman, A., & Herawan, T. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 8, 490–497.

Vytal, K., Cornwell, B., Letkiewicz, A., Arkin, N., & Grillon, C. (2013). The complex interaction between anxiety and cognition: insight from spatial and verbal working memory. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1–11.

Yadav, P.L. (1989). Anxiety, frustration and neuroticism as functions of socio economic status and cultural setting in different divisions and failures of high school students. Fifth Survey of Educational Research, 2, 1029–1030.

تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف/ المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحلَّلة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.