

الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والإيجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرّك وقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة^١

د/ أسماء محمود أحمد سباق^٢

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بقتا- جامعة جنوب الوادي

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من عدة أهداف منها: (١) التعرف على مستوى الخوف من التقييم السلبي والإيجابي لدى طلاب الثانوية العامة. (٢) التعرف على مستوى الإجهاد الأكاديمي المدرّك ومستوى قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة. (٣) مدى إسهام الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة. (٤) مدى إسهام الإجهاد الأكاديمي المدرّك في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة. (٥) التعرف على التأثيرات غير المباشرة للإجهاد الأكاديمي المدرّك على قلق الأداء الأكاديمي في وجود الخوف من التقييم السلبي كعامل وسيط لدى عينة من طلاب الثانوية العامة بلغ عددها (١٣٠) (٥٥ طالبا، ٧٥ طالبة)، تراوحت أعمارهم من: (١٥-١٧) سنة بمتوسط عمري قدره: (١٥,٩) وانحراف معياري قدره: (٠,٥٨). واستخدمت الدراسة: مقياس الخوف من التقييم السلبي المختصر (BFNE) (إعداد: Leary, 1983) ومقياس الخوف من التقييم الإيجابي (FPES) (إعداد: Weeks et al., 2008)، ومقياس الإجهاد الأكاديمي المدرّك (إعداد: الباحثة)، ومقياس قلق الأداء الأكاديمي (إعداد: الباحثة). توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود مستوي مرتفع في الخوف من التقييم السلبي وأقل من المتوسط في الخوف من التقييم الإيجابي، ومستوى مرتفع في الإجهاد الأكاديمي المدرّك وقلق الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة من طلاب الثانوية العامة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي من خلال الخوف من التقييم السلبي والإجهاد الأكاديمي المدرّك، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات جزئية للخوف من التقييم السلبي على الإجهاد الأكاديمي المدرّك وقلق الأداء الأكاديمي.

كلمات مفتاحية: الخوف من التقييم السلبي والإيجابي - الإجهاد الأكاديمي المدرّك - قلق الأداء الأكاديمي.

^١ تم استلام البحث في ٢٠٢٥/٣/١٨ وتقرر صلاحيته في ٢٠٢٥/٤/٢٢

Email: asmaa.sabak@edu.svu.edu.eg

^٢ ت: ٠١٠٣٢٦٧٣٣٥١

مقدمة:

تعد المرحلة الثانوية ملخصاً للسنوات الدراسية السابقة ولذلك فهي تمثل مرحلة مصيرية للطلاب وأسرهم، تبنى عليها الطموحات والآمال وأحلامهم الكبيرة، ويتحدد بها ما يكون عليه المستقبل، ولذلك يبذل طلاب الثانوية العامة كل طاقاتهم النفسية الممكنة ويستنفرون جميع قواهم؛ لتحقيق هدفهم من أجل تخطي هذه المحنة ويصاحب ذلك الجهد الذي يبذلونه من أجل تحقيق هدفهم: مشاعر القلق والتوتر والخوف والضغط النفسي التي لا تفارقهم طوال هذه المرحلة، من رهبة الامتحان من جانب، ومن مستويات الطموح التي يضعها الطلاب لأنفسهم من جانب آخر، والتوقعات العالية التي يضعها أولياء الأمور والمعلمين من جانب ثالث.

ويواجه الطلاب اليوم تحديات جديدة في التعليم تستدعي بذل جهد أكبر، ومطالب مجهدة الكثير منها غير محدد وغير متسق وغير قابل للتحقيق، كما يتعين عليهم اتباع رغبات والديهم القائمة على التنافس مما يتسبب في ضغوط شديدة على طلاب المدارس الثانوية بشكل رئيس، وهو ما يؤدي التوتر الذي يقود إلى اضطرابات نفسية بينهم وهذه الاضطرابات تصبح ضغطاً على المراهقين في المستقبل إذا لم يتم التغلب عليها (Lal,2014).

كما أن الأعباء الأكاديمية الثقيلة وشعور الطالب بأنه في سباق؛ للحاق بطلاب آخر، وضغوط الوالدين على أبنائهم؛ للتميز في دراستهم والأداء الجيد في الأنشطة اللامنهجية وتحقيق درجات عالية، وسباق الآباء لإثبات أن طفلهم متعدد المواهب والقدرات والمهارات ينتهي بالطفل لأن يصبح ضحية للتوتر والقلق والفشل الأكاديمي بدلاً من التفوق والنجاح (Jain&Singhai,2018).

وفي الوقت الحاضر أصبح القلق التربوي للوالدين ظاهرة شائعة في المجتمع وقضية مهمة في التربية الأسرية، مما يضر بصحة الطلاب الجسدية والنفسية، ويعوق تطور الشخصية، وكذا يسهم في زيادة الضغط الأيديولوجي للوالدين، والاضطرابات العاطفية. كما يثير القلق التربوي للوالدين مما يجعلهم يشعرون بالعصبية وعدم الارتياح والقلق والذعر الذي ينتاب أولياء الأمور بشأن الأداء الأكاديمي لأطفالهم ، و ظهور حساسية مفرطة تجاه درجات اختبار أبنائهم ، ومواقف التعلم (Chen et al., 2022).

هذا ويمر الطلاب بمجموعة كبيرة من الأعباء اليومية التعليمية مثل المطالب الأكاديمية، والحجم الكبير للمهام، والضغط للحصول على درجات عالية، وعواقب الحصول على درجات منخفضة، وتوقعات الآباء والمعلمين، وتوقعات الفرد لنفسه، وعدم الكفاية الشخصية وما إلى ذلك من ضغوط عندما تستمر لفترة طويلة تؤدي إلى الإجهاد الأكاديمي والذي يشار إليه على أنه حالة

الاضطراب النفسي تنشأ بسبب الخوف من الفشل الأكاديمي المتوقع بين الطلاب (Sathish& Subramanian, 2021).

فأكثر من ٥٠٪ من المراهقين يعيشون تجربة الإجهاد لتحقيق درجات جيدة، وتوقعات الوالدين المرتفعة، ويقلقون بشأن الحصول على عمل بعد التخرج والخوف من عدم تحقيق توقعات الأسرة وععب الاستعدادات للاختبارات تسبب ضغطاً كبيراً. وكان المراهقون الذين أبلغوا عن مستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي أكثر عرضة من غيرهم لمشاعر قوية من الاكتئاب واليأس (Dunne et al., 2010).

هذا وبجانب تجربة الإجهاد الأكاديمي التي يعيشها طلاب الثانوية العامة أيضاً يعيشون تجارب قلق الأداء، والذي هو نتيجة للخوف من عدم القدرة أو الكفاءة على تحقيق مستوى الأداء الأكاديمي المطلوب في مواقف التقييم، سواء في المواقف الامتحانية، أو التقييم داخل الفصل الدراسي؛ وذلك استجابة لتحقيق التوقعات الذاتية، وتوقعات الوالدين والمعلمين؛ فقد ارتبطت توقعات الوالدين والمعلمين المرتفعة بمستويات عالية من الإجهاد الأكاديمي في العديد من البحوث والدراسات مثل دراسة: (Aoki, 2019; Asgarabad et al., 2021; Banerjee& Chatterjee, 2016; Sawa 2010; Shah et al., 2013; et al., 2018; Reddy et al., 2015; Deb et al., 2015); كما ارتبطت توقعات الوالدين وقلقهم المفرط حول أداء أبنائهم بقلق الأداء الأكاديمي (Benoit et al., 2022; Eccles & Wigfield, 2002; Li et al., 2021; Peleg et al., 2016).

ويعد قلق الأداء من الموضوعات المهمة في البحوث السببية؛ حيث وجدت الدراسات الطولية أن قلق الأداء يزداد عبر سنوات الدراسة الابتدائية والإعدادية، ويصبح أكثر ارتباطاً بالصفوف اللاحقة كما وجد أيضاً أن نتائج اختبارات التحصيل لدى الأطفال الذين يعانون من القلق الشديد كانت متأخرة بما يصل إلى عامين عن نظرائهم، كما يظهر القلق الشديد عندما يكون لدى الآباء توقعات عالية بشكل مفرط، ويضغطون كثيراً على أبنائهم، ويستمر القلق في التطور في المدرسة؛ حيث يواجه الأطفال مزيداً من التقييم المتكرر والمقارنة الاجتماعية، والبعض الآخر من تجارب الفشل ويصبح القلق مشكلة لمزيد من الأطفال مع تقدمهم في العمر (Eccles&Wigfield, 2002).

فالقلق من الأداء هو نتيجة لخوف الطلاب من أن يتم تقييمهم بشكل سلبي، والشعور بالفشل وهو أحد أشكال القلق التقييمي الذي يرتبط بالمواقف التي يكون فيها النجاح والفشل غاية في الأهمية (Kantor et al., 2018; Kenny, 2011; Tarrant et al., 2010)، فيعد قلق التقييم الأكاديمي أحد المخاوف التي تلعب دوراً رئيساً في حياة الطلاب الأكاديمية (Rezazadeh&Tavakoli, 2009)؛

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

ففي دراسة (Kumar et al., 2015) كان القلق والخوف من التقييم السلبي من العوامل النفسية المهمة التي تؤثر على أداء الطلاب ووجدت علاقة إيجابية موجبة بين الخوف من التقييم السلبي والقلق. هذا وتعتمد مواقف الإجهاد الأكاديمي ومواقف قلق الأداء للطلاب على التقييمات الفردية، والتفسيرات من قبل الآخرين لأدائهم والخوف من التقييم السلبي، (Fear of Negative Evaluation (FNE)، والخوف من التقييم الإيجابي (Fear of Positive Evaluation (FPE) كلاهما مهمان في فهم قلق التقييم الناجم عن التوقعات. وكثيرا ما ارتبط الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي بقلق الاختبار (Howe, 2014)؛ فعندما يفسر الطلاب المواقف الامتحانية أنها تمثل خطراً أو تهديداً، أو الخوف من ارتكاب الأخطاء ينتابهم التوتر والتخوف والقلق، كما أن الخوف من انتقادات المعلمين والخوف من الفشل والخوف من مواجهة الوالدين بعد الفشل من أكثر مصادر التوتر لدى الطلاب (Agolla, 2009; Morse & Dravo, 2007).

ويشير الخوف من التقييم إلى الإدراك الذاتي بأن الشخص تحت تدقيق وملاحظة الآخرين والخوف من نتيجة ندهم، والخوف من التقييم السلبي من الأمور المهمة والعوامل النفسية التي تؤثر سلباً على أداء الطلاب (Kumar et al., 2015)؛ حيث يتم توجيه التركيز بعيداً عن مهمة الأداء إلى التركيز على الذات والخوف من التقييم السلبي والفشل، ووجد أن الطلاب الذي يخافون من التقييم السلبي أثر سلباً على قدرتهم على التفكير والتعبير عن أفكارهم بوضوح، كما أخبرا الطلاب أن قلقهم خشية أن يقوم الآخرون بتقييم أداءهم تقييماً سلبياً (Barlow, 2002; Downing et al., 2020).

ويوصف الخوف من التقييم السلبي (FNE) بالتخوف والضيق بسبب التقييمات السلبية من قبل الآخرين وغالباً ما يحاول الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الخوف من التقييم السلبي تجنب المواقف التقييمية ويتوقع في كثير من الأحيان أنه سيتم الحكم على أدائه بشكل سلبي حتى في المواقف التي يكون فيها الأداء جيداً (Rapee & Lim, 1992; Stopa & Clark, 1993).

وتدعم النتائج التجريبية أن القلق الاجتماعي هو استجابة للخوف من التقييم السلبي (Coles et al., 2001; Horley et al., 2004; Mansell & Clark, 1999) وأن القلق الاجتماعي جزء منه رد فعل سلبي للتقييم من قبل الآخرين. والخوف من التقييم السلبي يتكون من مشاعر التخوف من تقييمات الآخرين السلبية والضيق بسبب هذه التقييمات يسبب التوقع بأن الآخرين سيقومونهم بشكل سلبي (Watson & Friend, 1969).

ولا يقتصر الأمر لدى طلاب المرحلة الثانوية على الخوف من التقييمات السلبية للوالدين والمعلمين والمحيطين لمستوى أدائهم الأكاديمي، بل هم في قلق وخوف من التقييم الإيجابي أيضاً

لمستوى أداءهم والذي يولد مقارنة اجتماعية مباشرة بينهم وبين الآخرين، مما يتسبب في شعورهم بالقلق بأنهم في دائرة الضوء (Weeks et al., 2010).

وتتفق البحوث والدراسات التي أجريت حول الخوف من التقييم الإيجابي على أن مفهوم الخوف من التقييم الإيجابي يكمن في توقع الأفراد أن ينظر الآخرون إليهم بشكل إيجابي، وهو ما يصاحبه مشاعر القلق والضيق؛ لأنه يجعلهم في حالة انشغال مستمر بخلق انطباع جيد لدى الآخرين عنهم في محيطهم الاجتماعي وهو ما يثير القلق لديهم من أنهم لن يكونوا قادرين على تلبية هذه التوقعات الأعلى في المستقبل. وهذا القلق الاجتماعي من الآخرين يؤدي إلى خلق حالة من الصراع مع الآخرين؛ لأنه يولد مقارنة اجتماعية مباشرة بين الذات مما يتسبب في شعوره بالقلق (Wallace & Alden, 1995; Weeks et al., 2008a,b; Vagos et al., 2016).

فقد وجد أن الخوف من التقييم الإيجابي (FPE) من المكونات النفسية التي تلعب دورًا حاسمًا في التنبؤ بالقلق المدرسي لدى طالبات المدارس الثانوية. ويتجلى القلق المدرسي في شكل خوف مفرط من المدرسة والأنشطة المرتبطة بها، وإجراء الاختبارات (Ghasempour et al., 2014). وتشير البحوث التجريبية إلى أن الخوف من التقييم الإيجابي (FPE) والخوف من التقييم السلبي (FNE)، منبئان مميزان للقلق في ظل ظروف معينة واتجهت البحوث المستقبلية إلى التحقق من مدى ارتباط الخوف من التقييم الإيجابي والخوف من التقييم السلبي بقلق الاختبار (Cartera et al., 2012).

وتأتى الدراسة الحالية كمحاولة للكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للخوف من التقييم السلبي والإيجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة من خلال الأحداث التي لمستها الباحثة سواء داخل الأسر أو على مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، من حالات الذعر التي انتابت الطلاب وأسرها؛ لاختلاف نظام التقييم في الامتحانات في العام الدراسي (٢٠٢٠م/٢٠٢١م)، وهو ما ترتب عليه حصول شريحة كبيرة من الطلاب على درجات منخفضة، الأمر الذي لم يمكنهم من الالتحاق بالكليات التي كانوا يطمحون للالتحاق بها وهو ما ألقى بآثاره السلبية على غالبية الأسر، فسادت حالة من القلق والتوتر لدى أولياء الأمور؛ لخبية آمالهم في أبنائهم، وهو ما انعكس على الأبناء بالسلب في شعورهم بالتوتر والإجهاد والضغط النفسي والقلق والاحباط والاكنتاب؛ لإخفاقهم في تحقيق توقعاتهم الذاتية، وتوقعات الوالدين.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

كما أن التنافس الأسري بين الآباء على حصول الأبناء على أعلى الدرجات والمباهاة بهذا الامر بين أفراد الأسرة ومعارفهم على مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، وكذلك مستوى التوقعات التي يضعها المعلمون لطلابهم، والتنافس والمقارنة بين الطلاب وبعضهم البعض، أدى إلى خلق حالة من التوتر والقلق والخوف التي يعيشها الأبناء قرب موعد الامتحان وإعلان نتائجهم؛ خوفاً من أن يخيبوا آمال والديهم ومعلميهم، ويخسروا الصورة التي كان يرسمها لهم المحيطون، بهم ويخسرون المنافسة مع أقرانهم.

ويُحْكَمُ الإجهاد قبضَتُهُ على الطلاب؛ حيث يتعين عليهم التنافس في كل خطوة من خطواتهم وطلاب المدارس الثانوية معرضون للخطر بشكل خاص لهذه الحقيقة؛ حيث يواجه معظم الطلاب في المدرسة الثانوية ضغوطاً كل يوم تقريباً، بعض من هذا التوتر يكون جيداً، ويمكن أن يؤدي لأداء أفضل ومفيد، ولكن الضغط المرتفع يؤثر بطرق قاسية وسلبية أيضاً. بعض هذه الآثار تشمل: الاكتئاب، والتعب العام، والأرق، ونوبات الغضب والانخفاض المفاجئ في الأداء على الاختبارات (khan & Alam, 2015).

ويعد الإجهاد الأكاديمي أو الإجهاد المرتبط بالدراسة مصدر قلق كبير لطلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يؤثر الإجهاد المستمر المتعلق بالتعليم تأثيراً سلبياً على قدرة الطلاب على التعلم، والأداء الأكاديمي الجيد، وجودة النوم والصحة البدنية، (Pascoe et al., 2020)، ووجد أن الاكتئاب والقلق الأكاديمي والمشاكل السلوكية وعدم القدرة على التركيز، والخوف من الفشل، والتقييم السلبي للمستقبل من المشكلات العديدة التي وجدت لدى المراهقين الذين يعانون من إجهاد أكاديمي مرتفع (Busari, 2012; Deb et al., 2015; Verma et al., 2002).

وتناولت العديد من البحوث والدراسات مصادر الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ فكتفت نتائج دراسة (Kouzma & Kennedy, 2004) عن أن المواقف المتعلقة بالمدرسة - مثل الاختبارات، والدرجات، والدراسة، والحاجة المفروضة ذاتياً للنجاح، وكذلك تلك التي يسببها الآخرون هي المصادر الرئيسية لتوتر طلاب المدارس الثانوية. وكشفت نتائج دراسة (Morse & Dravo, 2007) أن الخوف من انتقادات المعلمين، والخوف من الفشل، والخوف من مواجهة الوالدين بعد الفشل من أكثر مصادر التوتر.

كما كشفت نتائج دراسة (Shah et al. (2010 أن أكثر مصادر التوتر شيوعاً لدى الطلاب تتعلق بالمشاوير الأكاديمية والنفسية الاجتماعية والقلق بشأن المستقبل وتوقعات الوالدين المرتفعة، وقد يكون للمستويات المرتفعة من التوتر تأثيراً سلبياً على قدرة الطلاب على التعلم. وقد يؤدي الإجهاد

المفرط إلى مشكلات نفسية وجسدية، وقد ينخفض إحساس الطالب بقيمته، وقد يؤثر على إنجاز الأكاديمي (Silver & Glick,1990; Niemi& Vainiomaki,1999).

وكما أشار Chen et al. (2022) إلى أن توقعات الوالدين المرتفعة لأبنائهم من مصادر الإجهاد التي تؤثر على أداءهم الدراسي؛ فالآباء الذين وضعوا توقعات تعليمية عالية جدًا في تعليم أبنائهم، وتحقيق مستويات تعليمية غير مناسبة، أدى إلى إحداث ضغوط نفسية خطيرة على أبنائهم، والاضطرابات السلوكية والاكتئاب.

كما وجد أن الطلاب الذين أدركوا أن والديهم لديهم توقعات عالية لتحصيلهم الأكاديمي عانوا من مستويات عالية من الإجهاد الأكاديمي، والاكتئاب والقلق الأكاديمي، كما ارتبطت توقعات الوالدين ومحاولة الأبناء الوفاء بهذه التوقعات وتحقيقها بالإجهاد النفسي لديهم (Aoki,2019; Sawa et al., 2002; Wang&Heppner,2013).

وفي دراسة Asgarabad et al.(2021) ارتبط الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة بعاملين مهمين هما:التوقعات الذاتية، وتوقعات الوالدين والمعلمين، كما ارتبط الإجهاد الأكاديمي المدرك بالاكتئاب وفعالية الذات. ويؤكد علماء النفس على التأثير السلبي للتوقعات الأكاديمية من قبل الآباء والمعلمين، والتي ارتبطت باكتئاب الطلاب وضعف الكفاءة الذاتية لديهم.

كما أن قلق الأداء لدى الطلاب اكتسبوه وتشكل لديهم في عملية التنشئة الاجتماعية والتعليم، التي تؤكد في كثير من الأحيان على المنافسة في الأداء، وبالتالي يبدو الأداء مسابقة أو مبارزة أو إظهار القوة. وتعزيز الجانب التقني للأداء يقوى الدوافع المتمركزة حول الأنا ويترك مساحة كبيرة لرهبة وقلق الأداء (Kantor-Martynuska & Domaradzka,2018).

ووجد أن إفراط الوالدين في تطوير قدرات أبنائهم المعرفية قبل الأوان، وتقليل الترفيه ووقت الفراغ، يجعلهم تحت الضغط المزدوج للنفس والأداء الأكاديمي ويكونوا عرضة للملل والخوف من التعلم ، كما أن تعامل الآباء مع أبنائهم بالتدخل والتحكم المفرطين ، يتسبب بسهولة في قلق أبنائهم من الاختبار (Peleg et al., 2016;Li et al., 2021) وعندما تكون التوقعات التعليمية عالية جدًا ، يمكن أن يكون لها تأثيرًا سلبيًا على نفسية الأطفال، وتؤثر على الأداء الأكاديمي وعلاوة على ذلك، سيزيد الأداء الأكاديمي للطفل من الفجوة بين توقعات الوالدين، مما يؤدي إلى اختلال التوازن النفسي لدى الوالدين في هذا الوقت (Benoit et al .,2022).

يلاحظ من البحوث والدراسات التي تناولت الإجهاد الأكاديمي وقلق الأداء أن توقعات الوالدين والمعلمين العالية، والتوقعات الذاتية، والمنافسة بين الأقران، والخوف من الفشل، والخوف من مواجهة

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

الوالدين، كانت عوامل مهمة في تشكيل الإجهاد والأكاديمي وقلق الأداء لدى الطلاب. ويمكن أن يكون الخوف من عدم القدرة على تحقيق هذه التوقعات العالية، سواء الذاتية، أو توقعات الوالدين والمعلمين، ترتبط بشكل غير مباشر أو مباشر بتأثير الخوف من التقييم، سواء الخوف من التقييم السلبي، أو الخوف من التقييم الإيجابي في تشكيل الإجهاد الأكاديمي، وقلق الأداء لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد أصبح الخوف من التقييم السلبي ظاهرة بارزة خلال فترة المراهقة؛ فهو نابع من التجارب السابقة، والمعتقدات الأساسية عن الآخرين، ومن شأنه أن يؤثر على قدرات الأفراد على التكيف في الحياة اليومية (Gill et al., 2018) ويؤثر بشكل سلبي على التفاعل الاجتماعي المناسب وسوء التكيف؛ حيث ارتبط بشكل كبير بالشعور بالوحدة لدى المراهقين وطلاب الجامعة (Jackson et al., 2002; Jackson, 2007).

كما وجد أن الخوف من الرسوب، والخوف من الاختبارات، والخوف من التحدث في الفصل وأسئلة المعلمين، وتصحيحهم والتقييم من قبل الأقران والمعلم، من العوامل الأساسية للخوف من التقييم السلبي للطلاب، ووجد أن الطلاب يخافون من الأحكام السلبية ومن ترك انطباعات سلبية للآخرين والخوف من ملاحظة الآخرين؛ لنقاط ضعفهم واستكثارها من قبل الآخرين وارتبطت الثقة بالنفس والتفوق الدراسي بمستويات منخفضة من الخوف من التقييم السلبي وقلق اللغة (Tzoannopoulou, 2016).

كما أن الأفراد مرتفعي الخوف من التقييم السلبي يعملون بجد أكثر من الأفراد المنخفضين في الخوف من التقييم السلبي، وذلك عندما قيل لهم إنه سيتم تقييم عملهم من قبل الآخرين، وبالتالي يبدو أن الأفراد المرتفعين في الخوف من التقييم السلبي يركزون على السلوكيات التي تجنبهم التقييمات السلبية من قبل الآخرين (Watson & Friend, 1969).

فالتوقع بأن الآخرين سيقبّلون الفرد تقييماً سلبياً يؤدي إلى تدني احترام الذات، الذي يرتبط بزيادة الخوف من التقييم السلبي من الآخرين، والذي بدوره يؤدي إلى زيادة القلق الاجتماعي. كما يبدو أن الأفراد المصابين بالقلق الاجتماعي يخشون المواقف التي يكون فيها أي نوع التقييم، سواء أكان سلبياً أم إيجابياً؛ حيث كشف الأفراد الذين كانوا أعلى في القلق الاجتماعي عن توقعات سلبية لتحقيق أهدافهم وشكوك بشأن كفاءتهم (Endler & Kocovski, 2000; Kumar et al., 2015).

كما أشار (Downing et al (2020) في دراسته إلى أن شعور الطلاب بالخوف من التقييم السلبي في التعلم زاد من قلقهم، وأعاق أداءهم في الفصل، مما يدعم تأكيدات قانون يركيس دودسون

Yerkes-Dodson وعلى وجه التحديد؛ حيث وجد أن الطلاب الذى يخافون من التقييم السلبي أثر سلباً على قدرتهم على التفكير والتعبير عن أفكارهم بوضوح كما أخبرا الطلاب أن قلقهم خشية أن يقوم الآخرون بتقييم أداءهم تقييماً سلبياً، كما أشار (Cheek et al., 2002) إلى أن الامتحانات التنافسية، وارتفاع الضغوط والمطالبات من الطلاب بالحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات، تؤثر بالسلب على أداء الطلاب وسلوكهم، وتزيد من القلق لديهم حول مستوى الأداء.

ويعد الخوف من التقييم السلبي والإيجابي سمة بارزة للقلق الاجتماعي؛ حيث تحققت دراسة (Kocijan & Harris, 2016) من العلاقات بين (FPE) و (FNE) ومقاييس القلق الاجتماعي والاكنتاب حيث ارتبط الخوف من التقييم السلبي (FNE) والخوف من التقييم الإيجابي (FPE) بشكل إيجابي مع بعضها البعض، ومع مقاييس قلق التفاعل الاجتماعي، ومخاوف القلق الاجتماعي العامة، والاكنتاب، وارتبط الخوف من التقييم الإيجابي بالتحديد بقلق التفاعل الاجتماعي. وتحققت أيضاً دراسة (Weeks & Zoccola, 2016) من العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي والقلق؛ حيث ارتبط الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي بقلق الحالة، وزيادة معدل ضربات القلب أثناء مهمة إلقاء خطاب استجابة للتهديد الاجتماعي.

ويدعم تراكم الأدلة فرضية أن الخوف من التقييم بشكل عام مهم في القلق الاجتماعي ، بما في ذلك الخوف من التقييم الإيجابي ، وكذلك الخوف من التقييم السلبي ؛ حيث ارتبط كل من الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي، والقلق الاجتماعي بشكل فريد وإيجابي بسمات التأثير السلبي والأفكار التلقائية. كما ارتبط كل من الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي والقلق الاجتماعي بشكل فريد وإيجابي باستبعاد النتائج الاجتماعية الإيجابية (Weeks & Howell, 2012).

ويتميز القلق الاجتماعي بخبرة القلق الناتجة عن التعرض لموقف يدرك المرء أنه يتم الحكم عليه أو تقييمه من قبل الآخرين (American Psychiatric Association, 2000). وتشير غالبية الأدبيات الموجودة بوضوح إلى أن الخوف من التقييم السلبي يعتبر السبب المباشر لتطور القلق الاجتماعي (Carter et al., 2012)، كما تقترح النماذج المعرفية - السلوكية للقلق الاجتماعي أن هذا الخوف قد يكون عامل خطر للقلق الاجتماعي الناشئ عن رغبة الشخص في نقل انطباع خاص عن نفسه للآخرين ولكن لديه اعتقاد بأنه غير قادر على القيام بذلك (Heimberg et al., 2010).

وبالتالي فإن الافتراضات بأن الخوف من التقييم الإيجابي والخوف من التقييم السلبي يكمن وراء القلق الاجتماعي، له آثار مهمة في فهم القلق الاجتماعي، والتدخلات مع الأشخاص الذين

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

يعانون منه، خاصة في سن المراهقة، التي تعد فترة تطويرية نمائية يزداد فيها خطر تطور القلق الاجتماعي (Kashdan & Herbert, 2001).

ومن هنا تأتي أهمية قياس مخاوف التقييم لدى عينات مدرسية من المراهقين للتعرف على أهم المسببات والعلامات التي توضح هذه المخاوف لدى العينة، وأنواع هذه المخاوف والسلوكيات المختلة التي تنتج عنها، والتي تؤثر على النمو الصحي للمراهقين ((Zarret & Eccles, 2006). وقد يكون من الضروري -أكليينيكيا- البحث في التدخلات الإرشادية للقلق الاجتماعي، والتي تعزز تركيز الفرد على التقييم الإيجابي والتي قد تكون- حسب النتائج التي تم التوصل إليها- مصدراً مهماً آخر للقلق الاجتماعي (Vagos et al., 2016).

ومن ثم تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال التالي:

هل هناك دور وسيط للخوف من التقييم السلبي والإيجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة؟

ويشتق من السؤال العام مجموعة أسئلة على النحو التالي:

- ١- ما مستوى الخوف من التقييم السلبي والإيجابي لدى طلاب الثانوية العامة؟
- ٢- ما مستوى الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة؟
- ٣- ما مستوى قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة؟
- ٤- ما مدى إسهام الإجهاد الأكاديمي المدرك في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة؟
- ٥- ما مدى إسهام الخوف من التقييم السلبي والإيجابي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة؟
- ٦- هل يوجد تأثير غير مباشر للإجهاد الأكاديمي المدرك على قلق الأداء الأكاديمي في وجود الخوف من التقييم السلبي، كعامل وسيط لدى أفراد عينة البحث من طلاب الثانوية العامة، بما يشكل نموذجاً بنائياً للعلاقات بين هذه المتغيرات.

أهداف الدراسة:

تهف الدراسة الحالية إلى:

- ١- التعرف على مستوى الخوف من التقييم السلبي والإيجابي لدى طلاب الثانوية العامة.

- ٢- التعرف على مستوى الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة.
- ٣- التعرف على مستوى قلق الأداء الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة.
- ٤- مدى إسهام الخوف من التقييم السلبي والإيجابي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.
- ٥- مدى إسهام الإجهاد الأكاديمي المدرك في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.
- ٦- التأثيرات غير المباشرة للإجهاد الأكاديمي المدرك على قلق الأداء الأكاديمي في وجود الخوف من التقييم السلبي والإيجابي كمتغيرات وسيطة لدى أفراد عينة البحث من طلاب الثانوية العامة، بما يشكل نموذجاً بنائياً للعلاقات بين هذه المتغيرات.

أهمية الدراسة:

- ١- تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً معرفياً جديداً بتناولها متغير الخوف من التقييم السلبي (FNE) الذي لم تتناوله سوى ثلاث دراسات عربية، ومتغير الخوف من التقييم الإيجابي (FPE) والذي لم تتناوله أي دراسة في البيئة العربية.
- ٢- تقدم الدراسة الحالية إضافة معرفية جديدة لمتغيري الإجهاد الأكاديمي المدرك، وقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة، الذي تناولته الدراسات والبحوث السابقة على العينات البحثية الأكاديمية.
- ٣- ترجمة مقياس الخوف من التقييم السلبي المختصر brief fear of negative evaluation scale (BFNES) الذي طوره (Leary,1983).
- ٤- ترجمة مقياس الخوف من التقييم الإيجابي fear of Positive evaluation scale (FPES) الذي أعده (Weeks & colleagues, 2008).
- ٥- إعداد مقياسي الإجهاد الأكاديمي المدرك، وقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة، والذي يمكن الاستفادة منهما في مراكز القياس والدراسات المشابهة.
- ٦- الاستفادة من النتائج التي يتم التوصل إليها في بناء البرامج الإرشادية؛ لخفض مستوى الخوف من التقييم السلبي، لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

٧- الاستفادة من النتائج التي يتم التوصل إليها في بناء البرامج الارشادية؛ لخفض الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي المرتبط بالخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي لدى طلاب الثانوية العامة.

٨- تزويد المرشدين والأخصائيين والمربين بالمعلومات حول تأثير الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي على أداء طلاب الثانوية العامة، ومدى ارتباطه بمتغيرات نفسية، كالإجهاد الأكاديمي، وقلق الأداء الأكاديمي وغيرها من المتغيرات النفسية التي تتناولتها البحوث والدراسات السابقة، مما يساهم في إعداد البرامج الارشادية والعلاجية التي تساهم في خلق جو آمن، بعيداً عن الخوف والقلق والتوتر من نتيجة التقييم من قبل الآباء والمعلمين والأقران.

مفاهيم الدراسة:

١- الخوف من التقييم السلبي: (FNE): Fear Negative Evaluation :

تم تعريف الخوف من التقييم السلبي (FNE) لأول مرة بواسطة Watson & Friend في عام ١٩٦٩م "بالخوف من تقييمات الآخرين ، والضيق بسبب تقييماتهم السلبية ، وتوقع أن الآخرين سيقومونهم بشكل سلبي وهو ما يخلق لديهم الشعور بالقلق والاستسلام والتجنب الاجتماعي الذي يرتبط بالخوف من التقييم السلبي والتخوف بشأن ما قد يفكر فيه الآخرون بشأنهم(Ganesh et al., 2015).

كما يعرف الخوف من التقييم السلبي بالاهتمام المفرط بآراء الآخرين والاختباء من انطباعاتهم السلبية عنه وتجنب المواقف عندما يكون هناك تقييم محتمل وتوقع أن يكون لدى الآخرين رأى سلبي تجاههم (Bilge& Kelecioğlu, 2008).

ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الخوف من التقييم السلبي المستخدم في الدراسة الحالية .

٢- الخوف من التقييم الإيجابي: (FPE): Fear of Positive Evaluation :

يُعرف الخوف من التقييم الإيجابي من وجهة نظر معد مقياس الخوف من التقييم الإيجابي (Weeks et al., 2008b) على أنه/ الشعور بالرهبة المرتبط بالتقييم الإيجابي والعلني ، والذي يولد مقارنة اجتماعية مباشرة بين الذات والآخرين ، وبالتالي يجعل المتلقي يشعر بأنه واضح للغاية.

ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الخوف من التقييم الإيجابي المستخدم في الدراسة الحالية .

٣- الإجهاد الأكاديمي المدرك: Perceived Academic stress :

يمثل الإجهاد الأكاديمي حالة من القلق والتوتر المرتبط بالتعلم المدرسي؛ حيث يواجه الطلاب العديد من الضغوط داخل المدرسة، مثل الامتحانات والتقييمات والواجبات المنزلية/ وضغط الأقران وتوقعات الوالدين، والخوف من الفشل وعدم القدرة على الموازنة بين المتطلبات المدرسية وضيق الوقت والمناهج الدراسية الواسعة والصارمة (Mishra,2018).

ويعرف عيسى، خليفة (٢٠١٨) الإجهاد الأكاديمي بأنه: شعور الطالب بالتوتر والقلق/ والاستنزاف الانفعالي/ والخوف من الفشل؛ نتيجة لكثرة الأعباء الدراسية، وسوء تقدر المحيطين به لقدراته الأكاديمية، وسوء تقديره لقدراته العقلية.

كما يُعرف الإجهاد الأكاديمي المدرك بأنه: إدراك الطلاب للإجهاد بسبب الضغط الأكاديمي، سواء أكان من الأعباء الأكاديمية، أم الوقت الزمني المحدد لإنجاز المهام، وتوقعات ووجهات نظر الآخرين حول قدراتهم (Dewi et al.,2020).

ويعرف الإجهاد الأكاديمي إجرائياً: بأنه استجابة نفسية فسيولوجية لحالة القلق والتوتر التي ترتبط بالخوف من الفشل في تحقيق المتطلبات الأكاديمية التي قد تتجاوز قدرات الطالب نتيجة لكثرة الأعباء الدراسية، وتحقيق توقعات الوالدين المرتفعة، والتوقعات الذاتية، والتنافس مع الأقران.

ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- قلق الأداء الأكاديمي Academic Performance Anxiety :

يمثل قلق الأداء مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية، والانفعالية والمعرفية والسلوكية التي تتشابك في القلق بشأن الأداء الحالي أو القادم، وتعتمد شدة قلق الأداء على الظروف الداخلية والخارجية والمختلطة التي تميز الفرد في مواقف معينة من الأداء (Kantor et al .,2018).

ويعرف قلق الأداء الأكاديمي إجرائياً: بأنه مجموعة من الاستجابات المعرفية والانفعالية والفسيولوجية التي تعبر عن الخوف من عدم القدرة أو الكفاءة على تحقيق مستوى الأداء الأكاديمي المطلوب في مواقف التقييم سواء في مواقف الاختبارات أو التقييم داخل الفصل الدراسي وتشمل المظاهر التالية:

١- المظاهر المعرفية: تتمثل في عدم القدرة على التركيز والتذكر والانتباه والنسيان.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

٢- المظاهر الانفعالية: تتمثل في مشاعر الخوف والفرع و التوجس والتوتر والانزعاج.

٣- المظاهر الفسيولوجية: تتمثل في التغيرات الفسيولوجية التي تصاحب الخوف مثل زيادة معدل ضربات القلب، اضطرابات النوم، برودة الأطراف، الرعشة،.....الخ.

وَيُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس قلق الأداء الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

الاطار النظري لمفاهيم الدراسة والبحوث الدراسات المرتبطة بها:

أولاً: الخوف من التقييم السلبي: (FNE) Fear Negative Evaluation

ينظر إلى الخوف من التقييم السلبي (FNE) على أنه: السمة المميزة للقلق الاجتماعي والذي يوصف بمشاعر الخوف أو الانزعاج الناجمة عن اهتمام الطالب بتقييم الآخرين له . والشعور بالضيق من التقييم السلبي وتوقع ذلك (زغبى، ٢٠٢٤).

وتفترض النظريات المعرفية أن الخوف قد ينتج لدى الأفراد من التحيز في معالجة المعلومات، وخاصة عند ترقب أو توقع الأحداث المخيفة، وانتقاء واستعادة المعلومات السلبية والمتحيزة عن أنفسهم التي تؤدي إلى تقييم أنفسهم بشكل سلبي. وفي معظم النماذج المعرفية وجد أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من القلق الاجتماعي، لديهم مجموعة متنوعة من المعلومات المتحيزة، مثل السلبية الذاتية، والتحيزات المرجعية، وزيادة التركيز على الذات، التي تنشأ من مشاعر القلق ، وهذا القلق والتقييم السلبي عوامل مساهمة في استمرار وبقاء القلق الاجتماعي (Clark & McManus, 2002; Morrison & Heimberg, 2013).

ورغم أن بعض العلماء اقترحوا أن الخوف من التقييم السلبي يمكن تضمينه في قياس القلق الاجتماعي، اعتبر باحثون آخرون الخوف من التقييم السلبي كعامل مستقل عن القلق الاجتماعي (Leary 1983؛ Kocovski & Endler, 2000)، ووفقاً لتعريف الخوف من التقييم السلبي يضع التركيز على الخوف من التقييم غير المناسب في المواقف الاجتماعية، في حين أن القلق الاجتماعي يتعلق بردود الفعل الانفعالية، والخوف والقلق نوعان من المشاعر الثانوية للإدراك المخيف (Sylvers et al., 2011)، ومن وجهة النظر هذه، فإن القلق الاجتماعي هو استجابة انفعالية للخوف من التقييم بشكل عام فمن المعقول والضروري أيضاً اعتبار الخوف من التقييم السلبي والقلق الاجتماعي منفصلين (Carleton et al., 2007; Weeks et al., 2008a).

وتدعم النتائج التجريبية أن القلق الاجتماعي هو استجابة للخوف من التقييم السلبي (Coles et

رد فعل سلبي للتقييم من قبل الآخرين، والخوف من التقييم السلبي يتكون من مشاعر الخوف من تقييمات الآخرين السلبية، والضيق بسبب هذه التقييمات، يسبب التوقع بأن الآخرين سيقومونهم بشكل سلبي (Watson & Friend, 1969).

حيث يعزز الخوف من التقييم السلبي التعبير عن مخاوف عامة والقلق والأمراض النفسية، وهو خوف كامن يرتبط بقلق السمات والتجنب الاجتماعي وبالتالي فإن آثار الخوف من التقييم السلبي وما يرتبط به أمر بالغ الأهمية وتدعم العديد من النماذج المعرفية ، بالإضافة إلى الأبحاث السابقة ، فكرة أن القلق الاجتماعي مشتق جزئياً من مخاوف التقييم السلبي المتصور ويظهر الأشخاص المصابون بالقلق الاجتماعي المرتبط بالخوف من التقييم السلبي مجموعة متنوعة من السلوكيات لتجنب التقييم السلبي وارتبط الخوف من التقييم السلبي بانخفاض احترام الذات والخجل ونقص الثقة بالنفس واضطرابات الأكل والاكتئاب (Carleton, et al.,2007; Gilbert & Meyer, 2005;Kocovski & Endler, 2000; Lundgren, et al., 2004; Wang et al., 2012)

ويمثل الخوف من التقييم السلبي مكوناً أساسياً لاضطراب القلق الاجتماعي في النماذج السلوكية المعرفية الحديثة؛ حيث يرتبط القلق العام والقلق الاجتماعي والخوف من التقييم السلبي ارتباطاً وثيقاً ببعضهما البعض ويعد الوصول للقياسات النفسية أمراً مهماً في قياس الخوف من التقييم السلبي الذي وجد أنه يمثل الدرجات الأعلى بين الأفراد الذين تم تشخيصهم باضطراب القلق الاجتماعي، كما أنه يمثل العامل الأساسي الكامن وراء قلق الأداء لدى الطلاب (Bilge & Kelecioğlu, 2008; Collimorea, et al., 2011; Downing, et al., 2020).

هذا ويعد الخوف من التقييم السلبي سمة بارزة للقلق الاجتماعي؛ حيث قام: (Haikal & Hong, 2010; Leary et al., 1988) الذين طوروا مقياس الخوف من التقييم السلبي، كأحد أبعاد القلق الاجتماعي بالتحقيق في دور مخاوف التقديم الذاتي بين المشاركين القلقين وغير القلقين؛ حيث طُلب من المشاركين تخيل كيف سيتم تصنيفهم بعد محادثة قصيرة أو محادثة مطولة اعتقد المشاركون القلقون اجتماعياً أنه سيتم تقييمهم بشكل سلبي أكثر من المشاركين غير القلقين. ومن المثير للاهتمام في دراسة متابعة ، وجد أن المشاركين القلقين اجتماعياً اعتقدوا أن القائم بالتقييم سيحكم على الآخرين بنفس القدر من السلبية ، بينما اعتقد المشاركون غير القلقين أنه سيتم تقييمهم بشكل إيجابي أكثر من المشاركين الآخرين.

والخوف من التقييم السلبي أو إحساس الطالب بالرهبة أثناء المشاركة في مواقف الأداء هو العامل الكامن وراء قلق الطلاب وفي دراسة (Downing et al., 2020) ، حول الخوف من التقييم وقلق

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

الطلاب عند التدريب على دورات علوم التعلم النشط وصف الطلاب الشعور بالخوف من التقييم السلبي في التعلم النشط، مثل التحدث إلى زملائهم في المجموعة، أو توقع أن يقوم المدرب بدعوتهم إلى التحدث أمام الفصل. وقد أعرب الطلاب عن قلقهم؛ لأنهم لم يكونوا متأكدين من كيفية عملهم، وتقييم أدائهم من قبل الآخرين، ويخشى إن فعلوا ذلك أن يتم الحكم عليه أو السخرية منه ظاهرياً من قبل الطلاب الآخرين، أو مدرس الدورة إذا قدم إجابة غير صحيحة ، كما لاحظ الطلاب ارتفاع مستويات الخوف من التقييم السلبي زاد من قلقهم وأعاق أداءهم في الفصل مما يدعم تأكيدات قانون يركيس دودسون Yerkes-Dodson . وعلى وجه التحديد وجد أن الطلاب الذي يخافون من التقييم السلبي أثر سلباً على قدرتهم على التفكير والتعبير عن أفكارهم بوضوح، كما أخبر الطلاب أن قلقهم خشية أن يقوم الآخرون بتقييم أداءهم تقييماً سلبياً.

وقام Schulz et al. (2008) بفحص تأثير الإدراك الذاتي الذي يركز على الذات، ووجدوا أن العبارات التقييمية السلبية مثل: ما سأقوله ربما يبدو غيبياً" توسطت في العلاقة بين القلق الاجتماعي السمة وقلق الحالة وبالمثل (Makkar & Grisham, 2011) بتقييم العوامل التي تتوقع الانخراط في الإدراك الذاتي السلبي بعد المواقف الاجتماعية. لوحظ أن المراجعة السلبية التي تركز على الذات والافتراضات الذاتية السلبية كانت مؤشراً قوياً لدور الإدراك السلبي (بما في ذلك الإدراك التقييمي السلبي) في التعبير عن أعراض القلق في المواقف الاجتماعية.

ووجد أن الأطفال والمراهقون المصابون بالرهاب الاجتماعي يخافون عموماً من مواقف مثل الامتحانات ، والتي يكون موضع تقييم أداءهم بشكل غير مباشر من قبل الآخرين، وهو ما يؤدي إلى قلق الامتحان لديهم، وبالتالي انخفاض عام في النجاح المدرسي، وهو ما يؤثر بالسلب على صحتهم النفسية؛ حيث وجد أن كل ما يقرب من ١٢ إلى ٢٢٪ من الأطفال والمراهقين يحتاجون إلى خدمات الصحة النفسية (Gökler, 2003; Karacanet al., 1996).

بحوث ودراسات تناولت تأثير الخوف من التقييم السلبي على بعض المتغيرات:

سعت دراسة Winton et al. (1995) إلى التحقق مما إذا كان القلق الاجتماعي مرتبطاً بتعزيز القدرة على اكتشاف المشاعر السلبية لدى الآخرين. وقام الأشخاص الذين حصلوا على درجات عالية ومنخفضة في الخوف من التقييم السلبي (FNE) بأداء مهمتين، المهمة الأولى: تحديد التأثير (سلبي أو محايد) في الوجوه المعروضة في مقاطع فيديو لمدة (٦٠ ملي ثانية). وتضمنت الثانية: تصنيف المشاعر الإجمالية. وتشير النتائج إلى أن الأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعي المرتفع المرتبط بالخوف من التقييم السلبي لديهم ميل نحو تحديد التعبيرات الانفعالية للآخرين على أنها سلبية

في غياب القدرة المعززة على التمييز بين الحالات الانفعالية المختلفة في الآخرين.

وفى دراسة (Endler and Kocovski 2000) التي أجريت على عينة من ١٧٤ طالب جامعي تتراوح أعمارهم بين ١٨-٤١ سنة (١٢٤ إناث ، ٥٠ ذكور)، كان الأفراد الأعلى في القلق الاجتماعي أقل في توقع تحقيق الأهداف، وانخفاض في احترام الذات، وانخفاض التعزيز الذاتي وكشفت تحليلات الانحدار المتعددة أن توقع تحقيق الأهداف، والخوف من التقييم السلبي ، والوعي الذاتي العام يمثل ٣٣ ٪ من التباين في القلق الاجتماعي وتوسط الخوف من التقييم السلبي العلاقة بين انخفاض احترام الذات وارتفاع القلق الاجتماعي كما توسط العلاقة بين تدنى التعزيز الذاتي وارتفاع القلق الاجتماعي.

كما تناولت دراسة (Chen and Drummond 2008) أهم الأعراض الفسيولوجية المرتبطة بالخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين عند أدائهم لأغنية للأطفال، وكانت أهم هذه الأعراض: (القلق، الارتعاش، احمرار الوجه، التعرق، وزيادة معدل ضربات القلب وتدفق التنفس. وكانت هذه الأعراض متشابهة لدى كل من مرتفعي ومنخفضي الخوف من التقييم السلبي، وأن التواصل البصري يزيد من التأثير السلبي لدى الأفراد الذين لديهم درجات عالية من الخوف من التقييم السلبي.

واستخدمت دراسة (Sigurvinsdottir et al. 2021) الواقع الافتراضي (VR)؛ لفحص ما إذا كان تقديم عرض تقديمي أمام جمهور افتراضي يسبب الضيق بين الطلاب الجامعيين، واختبار الفرضية القائلة بأن الخوف من التقييم السلبي يتوسط العلاقة بين القلق الاجتماعي والضيق. دخل الطلاب بيئة الواقع الافتراضي؛ حيث وقفوا أمام جمهور افتراضي، وقدموا عرضاً تقديمياً قصيراً مرتجلاً عن جامعتهم، فكان للضيق والخوف من التقييم السلبي علاقات إيجابية مع القلق الاجتماعي. وتوسط الخوف من التقييم السلبي بشكل كامل في العلاقة بين القلق الاجتماعي والضيق. تشير النتائج إلى أن الخوف من التقييم السلبي يمكن أن يكون هدفًا علاجيًا مفيدًا لتقليل الضيق عند التقديم أمام الجمهور، إما في الواقع الافتراضي أو الواقع الحقيقي.

كما توصلت نتائج دراسة (Iqbal and Ajmal 2018) التي هدفت إلى التحقق من الارتباط بين الخوف من التقييم السلبي والقلق الاجتماعي والاختلافات في الخوف التقييم السلبي والقلق الاجتماعي لدى طلاب البكالوريوس والدراسات العليا بلغ عددهم ٢٣٠ طالباً وطالبة (١١٠ ذكور، ١٢٠ إناث). خلصت نتائج الدراسة إلى أن الخوف من التقييم السلبي ينتج عنه قلق اجتماعي لدى طلاب الجامعات، ووجود فروق بين الذكور والإناث بين طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في الخوف من التقييم السلبي والقلق الاجتماعي. وقد أظهرت الطالبات المزيد من الخوف من التقييم السلبي والقلق الاجتماعي من الطلاب الذكور، وبالمثل أظهر طلاب المرحلة الجامعية المزيد من القلق الاجتماعي.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

هدفت دراسة Gilbert and Meyer (2005) إلى التعرف على العلاقة بين مواقف الأكل التقييدية والخوف من التقييم السلبي من الآخرين لدى من طلاب الجامعة بلغ عددهم ١٤٣ وترأحت أعمارهم الزمنية بين (١٧-٣٥)، بمتوسط عمرى قدره ١٨.٧ عاما. وكان مؤشر كتلة الجسم لديهم (٢١.٦). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مخاوف التقييم السلبي تنبأت بالزيادة في المواقف النهمية (الشرة العصبي)، وقد يصاب الأفراد بأعراض النهام (الشرة العصبي)؛ نتيجة للتعامل مع مخاوف التقييم السلبي.

وفى دراسة Lundgren et al.(2004) أكملت ١٦٥ طالبة من طلاب الجامعة استجابتهن على مقياس الخوف من تقييم المظهر السلبي ومقاييس اضطرابات الأكل. وأشارت الدراسة إلى أن الخوف العام من التقييم السلبي ارتبط بشكل كبير بالقلق الجسدي الاجتماعي، وصورة الجسم، وقلق السمات واضطرابات الأكل، والتنبؤ بخلل في شكل الجسم وضبط النظام الغذائي ، ومواقف الأكل ، والمزاج.

هدفت الدراسة التي قام بها الدغيم، حمد (٢٠١٥) إلى: الكشف عن العلاقة بين الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى الطالب المعلم. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٢٨ طالبة جامعية، طبق عليهم المقاييس التالية: مقياس الكفاءة المهنية، ومقياس الطموح، واختبار الخوف من التقييم السلبي. وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المعلمات المتفوقات وغير المتفوقات في الكفاءة المهنية ومستوى الطموح، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في الخوف من التقييم السلبي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الكفاءة المهنية، ومستوى الطموح، وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الكفاءة المهنية والخوف من التقييم السلبي.

وهدف دراسة Davila and Kornienko (2022) إلى التعرف على كيفية تفاعل الخوف من التقييم السلبي (FNE) والجنس لتشكيل ديناميات الصداقة ووصف أدوارهم المميزة في كيفية تكوين المراهقين لأصدقاء جدد، والاحتفاظ بالأصدقاء الحاليين، والتشابه مع بعضهم البعض بمرور الوقت. كان المشاركون ١٠٣٤ طالبًا من الصف السادس إلى الثامن من مدرسة متوسطة. أظهرت النتائج أن الفتيات كنَّ أكثر عرضة لتكوين صداقات جديدة، والحفاظ على الصداقات الحالية، عندما يكون لديهن مستويات أقل من الخوف من التقييم السلبي. وعلى العكس من ذلك ، كان الفتيان أكثر عرضة لتكوين صداقات جديدة، والاحتفاظ بالأصدقاء الحاليين عندما يكون لديهم مستويات أعلى من الخوف من التقييم السلبي. بالإضافة إلى ذلك ، كانت الفتيات ذوات المستويات المنخفضة من الخوف من التقييم السلبي أكثر عرضة للحفاظ على صداقات مع الآخرين الذين لديهم أيضًا مستويات منخفضة من الخوف من التقييم السلبي ، في حين أن الفتيان الذين لديهم مستويات عالية من الخوف من التقييم

السلبى كن أكثر عرضة للحفاظ على صداقات مع الأصدقاء الذين لديهم مستويات منخفضة من الخوف من التقييم السلبى. أظهرت النتائج أيضًا وجود تأثير الأقران المهمة على الخوف من التقييم السلبى؛ بحيث أصبح الأصدقاء بمرور الوقت متشابهين مع بعضهم البعض في مستويات الخوف من التقييم السلبى، مع عدم وجود فروق كبيرة بين الجنسين في هذه العمليات. و أكدت الدراسة أن الخوف من التقييم السلبى يبدو أنه يظهر الفروق بين الجنسين في الطريقة التي يميل بها المراهقون في تكوين شبكات صداقتهم والحفاظ عليها ، ومع ذلك ظل تأثير الأقران على مستويات الخوف من التقييم السلبى بنفس القوة بالنسبة للفتيان والفتيات.

كما أشارت نتائج الدراسة التي قام بها سعيد (٢٠١٨). لدى عينة من طلاب الجامعة أن الزيادة في الخوف من التقييم السلبى تقتزن بالزيادة في الضغط النفسى، وأن مستوى الخوف من التقييم السلبى أعلى لدى الأفراد ذوى الضغط النفسى الأعلى مقارنة بالأفراد ذوى الضغوط النفسية الأدنى.

وكشفت نتائج (Liu et al. (2022) والتي هدفت إلى: التحقيق في العلاقة بين التعاطف مع الذات والشعور بالوحدة لدى المراهقين، وكذلك الأدوار الوسيطة للخوف من التقييم السلبى والقلق الاجتماعى. وتكونت العينة من (٨٧١) مراهقًا صينيًا استجابوا على مقاييس الوحدة والتعاطف مع الذات، والقلق الاجتماعى والخوف من التقييم السلبى. وجد أن الخوف من التقييم السلبى والقلق الاجتماعى يتوسطان بشكل متسلسل في الارتباط السلبى على وجه التحديد. وأبلغ المراهقون المتعاطفون مع أنفسهم عن خوف أقل من التقييم السلبى، مما أدى إلى انخفاض أعراض القلق الاجتماعى وارتبط انخفاض القلق الاجتماعى بانخفاض الشعور بالوحدة.

فالتعاطف مع الذات في مواقف تقييمات الذات يحمي الأفراد من التهديدات الاجتماعية، ومن إخفاقاتهم، وتولد شعورًا إيجابيًا بالذات عندما تسير الأمور بشكل سيء (Leary et al., 2007)؛ فالأشخاص الذين لديهم تعاطف مع الذات قد لا يتأثرون بالخوف من التقييمات السلبية من الآخرين، كالأشخاص الذين يعانون من ضعف التعاطف مع الذات. ووجدت دراسات كثيرة أن التعاطف مع الذات يرتبط ارتباطًا سلبًا بالمخاوف من التقييم الإيجابى أو السلبى من قبل الآخرين، وأن الخوف من التقييم السلبى يتوسط العلاقة بين التعاطف مع الذات والشعور بالوحدة عند المراهقين (Weeks et al., 2008b; Werner et al., 2012).

وأوصت دراسة (Bilge and Kelecioğlu (2008) التي أجرت على عينة بلغ عددها (٤٧٦) من الصفوف التاسع إلى الحادي عشر بالمداس الثانوية بتركيا؛ وذلك لتكييف مقياس الخوف من التقييم السلبى على العينة بإجراء دراسات مستقبلية حول الخوف من التقييم السلبى، وعلاقته بالرضا

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

عن الحياة والسعادة واحترام الذات والثقة بالنفس.

هدفت دراسة بهلول (٢٠٢٣) الحالية التعرف على العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والتحييزات المعرفية، ومدى إمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية، من خلال الخوف من التقييم السلبي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) بالدراسات العليا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الخوف من التقييم السلبي والتحييزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا، وإمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال الخوف من التقييم السلبي التي تفسر ٥٢% من التباينات التي تحدث في التحيزات المعرفية، وأسهمت درجات الخوف من التقييم السلبي بنسبة (٠,٧٢) من درجات التحيزات المعرفية .

هدفت دراسة زغبى (٢٠٢٤) إلى الكشف عن العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي، واضطراب الشخصية التجنبية، والإسهام النسبي للخوف من التقييم السلبي في التنبؤ باضطراب الشخصية التجنبية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٩) طالبا طالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخوف من التقييم السلبي واضطراب الشخصية التجنبية، ووجود فروق دالة إحصائية، ووجود فروق تبعا لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أن الخوف من التقييم السلبي يسهم في التنبؤ باضطراب الشخصية التجنبية.

ثانيا: الخوف من التقييم الإيجابي: (FPE) Fear of Positive Evaluation :

نظر الباحثون في الآونة الأخيرة إلى ارتباط الخوف من التقييم الإيجابي بشكل كبير بالقلق الاجتماعي وأحد الأعراض الرئيسية التي تميز القلق الاجتماعي عن الاكتئاب (Weeks, 2015) وذلك عكس الخوف من التقييم السلبي الذي ارتبط بسلسلة من الاضطرابات المختلفة. ومن الممكن أن يكون الخوف من التقييم الإيجابي مقصوراً على القلق الاجتماعي. ويشير الخوف من التقييم الإيجابي (FPE) إلى توقع أن ينظر الآخرون إلى المرء بشكل إيجابي وهو ما يصاحبه مشاعر القلق والضيق (Weeks et al., 2008a)؛ فيتعلق الخوف من التقييم الإيجابي بالخوف من التقييم الإيجابي للآخرين، بينما يتسم القلق الاجتماعي يتسم بالخوف من التقييم السلبي، وخوف أقل من التقييم الإيجابي (Weeks & Zoccola, 2016).

وتشير النماذج المعرفية للقلق الاجتماعي إلى أن الخوف من التقييم السلبي (FNE) هو البعد المعرفي المركزي الكامن وراء الاضطراب. وقد تم تطوير مقياس الخوف من التقييم الإيجابي مؤخراً؛ لتقييم بُعد معرفي إضافي يُزعم أنه يكمن وراء اضطراب القلق الاجتماعي (SAD). وفحصت الدراسة إمكانية تطبيق مقياس الخوف من التقييم الإيجابي الاجتماعي (FPES) مع عينة سريرية تكونت من ١٣٣ تم تقسيمها إلى (٥١ ممن لديهم اضطراب القلق الاجتماعي و ٨٢ لديهم اضطرابات القلق

المختلفة). وأشارت النتائج إلى أن المرضى الذين يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي (SAD) حصلوا على درجات أعلى في مقياس الخوف من التقييم الإيجابي الاجتماعي من المرضى الذين يعانون من اضطرابات القلق الأخرى (Fergus et.al,2009).

وناقش المؤلفون الخوف من التقييم الإيجابي بأنه ينبع من انشغال الأفراد بخلق انطباع جيد لدى الآخرين عنهم في محيطهم الاجتماعي. وهذا القلق الاجتماعي من أفراد المجموعة يؤدي إلى خلق حالة من الصراع مع الآخرين؛ فالخوف من التقييم الإيجابي يرتبط بشكل كبير بالخوف من التقييم السلبي ولكن يختلف كل منهما مع الأفراد الذين لديهم قلق اجتماعي؛ فالخوف من التقييم السلبي قد ينشأ من القلق من خلق انطباع عن الذات على أنها غير جديرة بالاستحسان الاجتماعي، وكلاهما يشك في موقف الفرد في المجموعة الاجتماعية التي يرغب في الانتماء إليها، وهكذا يظهر الأفراد الخوف من كل أنواع التقييم. (Vagos et al.,2016).

وتشير الأبحاث المتاحة إلى أن الخوف من التقييم الإيجابي والخوف من التقييم السلبي مرتبطان، ولكنهما متميزان بوضوح يسهم كل منهما في القلق الاجتماعي، مما يشير إلى الحاجة إلى التركيز على هذه المخاوف في العلاج. وترى البحوث أنه من الأفضل تفسير الخوف من التقييم الإيجابي في بناء منفصل عن الخوف من التقييم السلبي (Rodebaugh et al., 2012).

ويعرفه Weeks et al. (2010) بأنه: خوف الشخص من أن يتم تقييمه بشكل إيجابي علناً؛ لأنه يمكن أن يؤدي إلى مقارنة اجتماعية مباشرة بين الذات والآخرين، مما يتسبب في شعوره بالقلق بأنه "في دائرة الضوء".

وقد وجد أن الأفراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي وتلقوا ردود فعل إيجابية أثناء التفاعل الاجتماعي، تؤمن بأن توقعات الآخرين لهم في المستقبل ستكون أعلى، وهو ما يؤثر القلق لديهم من أنهم لن يكونوا قادرين على تلبية هذه التوقعات الأعلى في المستقبل، الأمر الذي قد ينتج عنه في النهاية تقييم سلبي (Wallace & Alden,1995).

وكشفت نتائج دراسة Weeks et al. (2012) أن الخوف من التقييم الإيجابي يرتبط بشكل كبير بأعراض اضطراب القلق الاجتماعي من أعراض الاكتئاب والقلق العام. ويوضح النموذج المحدث أن الأفراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي يخشون التقييم بشكل عام سواء الإيجابي أو السلبي، ويقتطون للمؤشرات الخارجية لأي منهما. وبالمثل اقترح (Weeks & Howell, 2012) نموذجاً للقلق الاجتماعي يتوسع عن النماذج السابقة بالقول إن الخوف من التقييم بشكل عام سواء الإيجابي أو السلبي هو مهم في القلق الاجتماعي.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

وقارنت دراسة (Cartera et al. 2012) بين مقياس الخوف من التقييم السلبي (FNE) ومقياس الخوف من التقييم الإيجابي (FPE) في التنبؤ بالاستجابة لتحدي القلق الاجتماعي؛ حيث أكمل (١٠١) مشاركاً في المرحلة الجامعية، وطلب منهم إلقاء خطاب مدته (٣) دقائق، مصور بالفيديو، يعتقدون أنه سيتم تقييمه من قبل أعضاء هيئة التدريس، ثم تلقى المشاركون بعد ذلك تعليقات زائفة إيجابية أو سلبية أو لا تعليقات، وتم إبلاغهم بأنه تم اختيارهم لتقديم خطابهم مباشرة إلى لجنة الحكام. كان الخوف من التقييم السلبي أقوى مؤشر على قلق الحالة بعد مهمة إلقاء الخطاب الأولى، وكان الخوف من التقييم الإيجابي مؤشراً مهماً للقلق أثناء مهمة إلقاء الخطاب في المرة الثانية. وتتوافق هذه النتائج مع النموذج المعرفي الشامل للقلق الاجتماعي، كما تشير إلى أن الخوف من التقييم الإيجابي والخوف من التقييم السلبي مميّزان للقلق في ظل ظروف معينة. وستتجه البحوث المستقبلية إلى التحقق من مدى ارتباط الخوف من التقييم الإيجابي بقلق الاختبار وقلق التحدث أمام الجمهور، كما أن اختبار العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي، وقلق التحدث أمام الجمهور وقلق الاختبار ربما يعطى ارتباطات وعلاقات أقوى.

وأشارت نتائج دراسة (Ghasempour et al. 2014) التي أجريت على (١١٠) من طالبات المدارس الثانوية أن استراتيجيات تنظيم الافعال والخوف من التقييم الإيجابي من المكونات النفسية التي تلعب دوراً حاسماً في التنبؤ بالقلق المدرسي لدى طالبات المدارس الثانوية. ويتجلى القلق المدرسي في شكل خوف مفرط من المدرسة والأنشطة المرتبطة بها ، مثل تكوين صداقات أو التحدث في الأماكن العامة أو إجراء الاختبارات.

ووجدت علاقة بين القلق الاجتماعي والخوف من التقييم الإيجابي الاجتماعي وأعراض الاكتئاب لدى عينة من المراهقين؛ حيث تشير النتائج إلى أنه قد يتم بذل جهود مماثلة نحو تطوير مداخل علاجية للمراهقين الذين لديهم خوف من التقييم الإيجابي ضمن تدخلات القلق الاجتماعي القائمة على التعرض، فهذه من القضايا التي تستحق مزيداً من الدراسة. وأوصت الدراسة بأهمية تقييم البناء المعرفي للقلق الاجتماعي للمراهقين، مثل الخوف من التقييم الإيجابي (Lipton et al., 2014).

ويرتبط الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي بشكل مستقل بأعراض القلق الاجتماعي في مرحلة المراهقة. ومع ذلك لا توجد دراسة اهتمت باختبار هذه العلاقة الطولية، ولذلك فحصت الدراسة الحالية العلاقات الطولية بين الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي وأعراض القلق الاجتماعي لدى (١١٣) مراهقاً؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخوف من التقييم السلبي تنبأ بزيادة أعراض القلق الاجتماعي، وتنبأت أعراض القلق الاجتماعي بزيادة الخوف من التقييم الإيجابي مع مرور الزمن. وقدمت نتائج الدراسة الحالية أول دليل على أن الخوف من التقييم

السلبى قد يعمل كعامل خطر لزيادة القلق الاجتماعي في سن المراهقة (Fredrick&Luebbe, 2022).

هدفت دراسة (Weinbrecht et al. (2020 إلى التعرف ما اذا كان الخوف من التقييم الإيجابي يرتبط باضطراب الشخصية الحدية واضطراب القلق؛ حيث شارك في الدراسة ١٠٠ مشارك من المصابين باضطراب القلق الاجتماعي واضطراب الشخصية الحدية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب الشخصية الحدية (BPD) واضطراب القلق الاجتماعي (SAD)، أظهروا خوفاً كبيراً من التقييم الإيجابي. ولم يختلف المصابون باضطراب الشخصية الحدية واضطراب القلق الاجتماعي في خوفهم من التقييم الإيجابي، وأوصت الدراسة بأهمية أن تدرس البحوث المستقبلية سبب خوف الأفراد المصابين باضطراب الشخصية الحدية من التقييم الإيجابي، واستكشاف استراتيجيات تعمل على تقليل هذا الخوف من التقييم الإيجابي. ويُعد القلق عاملاً حاسماً للخوف الشديد من التقييم الإيجابي لدى المصابين بالاضطرابات الانفعالية، واضطراب الشخصية الحدية، والأفراد المصابين باضطراب القلق الاجتماعي.

تعقيب عام على الاطار النظري والبحوث الدراسات التي تناولت متغيري الخوف من التقييم السلبى والخوف من التقييم الايجابى:

١- تتفق الدراسات التي أجريت حول الخوف من التقييم السلبى على أن الخوف من التقييم سمة مميزة للأفراد المصابين باضطراب القلق الاجتماعي. وقد ركزت معظم الأبحاث على الخوف من التقييم السلبى في اضطراب القلق الاجتماعي، ومع ذلك تشير الأبحاث الحديثة إلى أن المصابين باضطراب القلق الاجتماعي يتميزون أيضاً بالخوف من التقييم الإيجابي (Weeks et al., 2008a ; Weeks, 2015).

٢- تتفق نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على عينات من المراهقين وطلاب الجامعة، على أن الخوف من التقييم السلبى يترك بآثاره السلبية على الأداء الأكاديمي للطلاب وعلى الصحة النفسية والجسدية؛ حيث ارتبط الخوف من التقييم السلبى بانخفاض احترام الذات، وتدنى التعزيز الذاتى، وقلق الامتحان والقلق الاجتماعي، وتجنب المواقف الاجتماعية. كما ارتبط الخوف من التقييم السلبى بعلاقة ارتباطية سالبة مع الكفاءة المهنية، والقدرة على التفكير والتعبير، كما أن الزيادة في الخوف من التقييم السلبى اقترنت بالزيادة في الضغط النفسى، وأن مستوى الخوف من التقييم السلبى أعلى لدى الأفراد ذوى الضغط النفسى الأعلى مقارنة بالأفراد ذوى الضغوط النفسية الأدنى. ووجد أن الخوف من الرسوب، والخوف من الاختبارات، والخوف من التحدث في الفصل وأسئلة المعلمين،

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

وتصحيحهم، والتقييم من قبل الأقران والمعلم، كانت من العوامل الأساسية للخوف من التقييم السلبي للطلاب، كما ارتبط التقييم السلبي باضطرابات الأكل، وصورة الجسم، وقلق السمات، والتنبؤ بخل صورة الجسم والشره العصبي، واضطراب المزاج مثل دراسة: (Endler & Kocovski, 2005;) (Gilbert & Meyer, 2000; Lundgren et al., 2004; Tzoannopoulou, 2016) ودراسة (الدغيم، حمد، ٢٠١٥؛ سعيد، ٢٠١٨).

٣- تتفق البحوث والدراسات التي أجريت حول الخوف من التقييم الإيجابي (على أن الخوف من التقييم الإيجابي يتوقع الأفراد من خلاله أن ينظر الآخرون إليه بشكل إيجابي، وهو ما يصاحبه مشاعر القلق والضيقة؛ لأنه يجعلهم في حالة انشغال مستمر بخلق انطباع جيد لدى الآخرين عنهم في محيطهم الاجتماعي، وهو ما يثير القلق لديهم من أنهم لن يكونوا قادرين على تلبية هذه التوقعات الأعلى في المستقبل، وهذا القلق الاجتماعي من الآخرين يؤدي إلى خلق حالة من الصراع مع الآخرين؛ لأنه يولد مقارنة اجتماعية مباشرة بين الذات والآخرين، مما يتسبب في شعوره بالقلق مثل دراسة: (Wallace & Alden, 1995; Weeks et al., 2008a, b; Vagos et al., 2016).

٤- ارتبط الخوف من التقييم الإيجابي بشكل كبير بأعراض اضطراب القلق الاجتماعي، الذي هو من أعراض الاكتئاب والقلق العام. ووجد أن الأفراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي، يخشون التقييم بشكل عام سواء الإيجابي أو السلبي، ويقطعون للمؤشرات الخارجية لأي منهما. كما وجد أن الخوف من التقييم الإيجابي من المكونات النفسية التي تلعب دورا حاسما في التنبؤ بالقلق المدرسي لدى طالبات المدارس الثانوية. ويتجلى القلق المدرسي في شكل خوف مفرط من المدرسة والأنشطة المرتبطة بها، مثل تكوين صداقات أو التحدث في الأماكن العامة أو إجراء الاختبارات. واتجهت بعض الدراسات إلى التنويه بأهمية أن تدرس البحوث المستقبلية سبب خوف الأفراد المصابين باضطراب الشخصية الحدية من التقييم الإيجابي، والعمل على استكشاف استراتيجيات؛ لتقليل هذا الخوف من التقييم الإيجابي، وأشارت إلى أن القلق عامل حاسم للخوف الشديد من التقييم الإيجابي لدى المصابين بالاضطرابات الانفعالية، واضطراب الشخصية الحدية، والأفراد المصابون باضطراب القلق الاجتماعي مثل دراسة (Cartera et al., 2012; Ghasempour et al., 2014; Lipton et al., 2014;) (Weinbrecht et al., 2020; Weeks et al., 2012).

٥- تتفق معظم الدراسات على أن الإناث لديهم درجات مرتفعة في الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي من الذكور مثل دراسة: (Davila & Kornienko, 2022; Ghasempour et al., 2016; Vagos et al., 2016; Iqbal & Ajmal, 2018; Tzoannopoulou, 2016).

ثالثاً: الإجهاد الأكاديمي المدرك Perceived Academic stress

يُعرّف الإدراك بأنه: عملية اختيار وتفسير الحافز الذي يتلقاه المرء بناءً على هذا الفهم. ويمكن ملاحظة أن التصورات الفردية تحدد القدرة على التعامل مع المحفزات المختلفة؛ فكل فرد لديه اختلاف في إدراك العالم. لذلك من المثير للاهتمام أن المحفزات التي يتلقاها كل فرد هي نفسها ومع ذلك هناك العديد من الأشخاص الذين لديهم تصور إيجابي كحافز للوضع الأفضل. والبعض ينظر إليه بشكل سلبي على أنه ضغط لذلك، فإن ظاهرة الإدراك مثيرة للاهتمام للدراسة (Dewi et al., 2020).

ويُنظر للإجهاد على أنه: أزمة في نمط الحياة تؤثر على أي فرد بغض النظر عن مرحلة النمو التي يمر بها وجزءاً لا يتجزأ من حياة الإنسان؛ فكل شيء يشكل تحدياً أو تهديداً لراحتنا هو إجهاد. ولا تعتبر كل أنواع الإجهاد سيئة؛ حيث إنه يساعد الفرد على الأداء بشكل جيد، وفي الجانب الأكاديمي الإجهاد أمر لا مفر منه بين الطلاب فيؤثر على أدائهم في جميع الأنشطة الأكاديمية. ويلعب دوراً رئيساً في تحديد الصحة النفسية للطلاب (Banerjee & Chatterjee, 2016; Masih & Gulrez, 2006; Subramanian & Kadiravan, 2017).

وقد أصبح الإجهاد الأكاديمي مشكلة منتشرة عبر البلدان والثقافات وظاهرة لا مفر منها في حياة الطلاب الأكاديمية. وينشأ الإجهاد من العوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية (الاجتماعية والثقافية والنفسية). وقد تتضمن مصادر الإجهاد في البيئة الأكاديمية (صعوبة التعامل مع البيئة الجديدة، وأعباء الدراسة، والعلاقة مع الطلاب الآخرين، وتوقعات أولياء الأمور والمعلمين من الطلاب بالإضافة إلى توقعاتهم الخاصة للأداء الأكاديمي). ويمكن أن يكون للإجهاد تأثير إيجابي أو سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب بناءً على شدته؛ فيمكن أن تؤدي المستويات الدنيا من الإجهاد إلى نتائج إيجابية مثل: التحفيز، وتحسين أداء المهام، في حين أن الإجهاد الشديد يمكن أن يؤدي إلى القلق والاكتئاب ومشكلات التواصل الاجتماعي (Sohail, 2013; Wong, et al., 2006).

كما يؤثر الإجهاد على تعلم الطلاب وعلى الأداء الأكاديمي بشكل سلبي؛ حيث يمكن أن يؤدي إلى القلق ومشاكل النوم، والصراعات الشخصية. وغالبية الطلاب الذين يعانون من الإجهاد لديهم ضعف احترام الذات والاكتئاب. وقد تم ربط المخاوف من الفشل والتقييم السلبي للمستقبل بأعراض الاكتئاب التي تتجم عن الإجهاد (Aihie & Ohanaka, 2019; Baste & Gadkari, 2014).

وقد أفاد مسح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن القلق بشأن الواجبات المدرسية والاختبارات له تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب في العلوم والرياضيات والقراءة. وأظهرت نتائج المسح أن الفتيات ذوات الأداء الأفضل يبلغن عن الخوف من ارتكاب الأخطاء، مما يعوقهن

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

في كثير من الأحيان أداء الاختبار الخاص بهم (OECD, 2015).

تعريف الإجهاد الأكاديمي:

يصف علماء النفس الإجهاد بأنه توتر يمر به الفرد على مدى فترة من الزمن يعوق قدرته على أداء دوره بسبب الضغط أو مشكلة في بيئة العمل ونمط الحياة للفرد ونظرًا للطلبات الداخلية والخارجية المختلفة فقد أصبح الإجهاد جزءًا من الحياة الأكاديمية للطلاب بسبب الأعباء التي تقع على عاتقهم والمراهقون معرضون بشكل خاص للمشاكل المرتبطة بالضغط الأكاديمي؛ حيث تحدث التحولات على المستوى الفردي والاجتماعي، فيشير الإجهاد إلى شعور غير مريح، يؤثر على طريقة تفكير الشخص؛ فالإجهاد هو أي موقف يثير الأفكار والمشاعر السلبية لدى الشخص (Omar et al., 2019).

ويعتبر الإجهاد بمثابة استجابة سلبية وسلوكية وفسولوجية، تحدث عندما يحاول الشخص التكيف مع الضغوطات أو التنازل عنه ، يمثل حالة من التباين والتناقض بين العبء البيئي (الضغوطات)، وقدرة الشخص على تلبية هذه المطالب (Bernstein et al., 2008; Malach- Pines & Keinan) (, 2007).

ويعرّف الإجهاد الأكاديمي: بأنه استجابة نفسية فسيولوجية للظروف الأكاديمية العصبية التي يواجهها الطلاب أثناء الدراسة (Wilks, 2008).

ويذكر (Prabu 2015) أن الإجهاد الأكاديمي هو: القلق والتوتر الذي يأتي من المدرسة والتعليم. وغالبًا ما يكون هناك الكثير من الضغط الذي يصاحب السعي للحصول على درجة علمية، وأداء الواجبات المنزلية، وضغوط المعلمين لأداء الأعمال، والاختبارات؛ فهناك ضغوط للقيام بكل العمل، وتحقيق التوازن بين الوقت وإيجاد الوقت للأنشطة اللاصفية.

وتعرف الضرغامى (٢٠١٥) الإجهاد الأكاديمي بأنه شعور الطالب بالاستنزاف الانفعالي والكسل والمماطلة، وما يصحبه من تغيرات فسيولوجية ، تؤثر على أدائه للمتطلبات والمهام الأكاديمية.

ويعرّف الإجهاد الأكاديمي بأنه: استجابة الجسم للمتطلبات الأكاديمية التي تتجاوز القدرات التكيفية للطلاب أو عملية يدرك الأفراد من خلالها التهديدات والتحديات البيئية (Alsulami et al., 2018).

كما يشير الإجهاد الأكاديمي إلى المواقف غير السارة التي تحدث بسبب المتطلبات العديدة التي يتم إلزام الطلاب أو المتعلمين بها وتكون في شكل امتحانات، والتنافس مع الأقران، وتلبية التوقعات الأكاديمية للمعلمين وأولياء الأمور وكذلك التوقعات الأكاديمية الخاصة (Aihie&Ohanaka, 2019).

كما تعرف السيد، التونى (٢٠٢١) الإجهاد الأكاديمي بشعور الطالب بالإرهاق النفسي والجسدي

== (٢٦) = المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

بسبب الضغوط الدراسية؛ مما يؤدي إلى اضطراب نسقه القيمي وعدم القدرة على التكيف مع بيئته الدراسية، وشعوره بالاحتراق الجسدي والانفعالي.

مصادر الإجهاد الأكاديمي:

يعد التعليم الأكاديمي من أهم مصادر الإجهاد التي يواجهها الطلاب في جميع أنحاء العالم؛ فقد وجد المسح الوطني أن معظم الأطفال والمراهقين (٦٦.٧٪) يعتبرون الإجهاد الأكاديمي أكبر الضغوط في حياتهم متمثلة في ضغوط الامتحانات، وعبء الدراسة، وهو ما يرتبط بسوء الصحة النفسية بين المراهقين والعنف الجسدي ومشاكل النمو (Dunne et al., 2010).

ويحدث الإجهاد الأكاديمي عندما يواجه الطلاب مشاكل في التكيف مع البيئات الأكاديمية مثل المدارس أو الجامعات التي قد تؤثر على أدائهم الأكاديمي. ووفقا للإحصاءات المتاحة حوالي ١٠٪ - ٣٠٪ من طلاب المدارس الثانوية الأمريكية يعانون من مستويات مختلفة من التوتر والقلق خلال حياتهم الأكاديمية (Asgarabad et al., 2021).

كما كشفت نتائج دراسة Kouzma and Kennedy (2004) عن أن المواقف المتعلقة بال مدرسة - مثل (الاختبارات، الدرجات، الدراسة، الحاجة المفروضة ذاتيًا للنجاح)، وكذلك تلك التي يسببها الآخرون هي المصادر الرئيسية لتوتر طلاب المدارس الثانوية.

وكشفت نتائج دراسة Morse and Dravo (2007) أن الخوف كان من انتقادات المعلمين والخوف من الفشل والخوف من العمل بعد التخرج، والخوف من مواجهة الوالدين بعد الفشل من أكثر مصادر التوتر.

وكانت أيضا أهم مصادر الإجهاد لدى الطلاب والذي كشفت عنه نتائج دراسة (Dewi et al., 2020): الإجهاد الناتج عن الاختبارات يليه الإجهاد من الأقران والإجهاد من نتائج الاختبارات والإجهاد الذاتي بالإضافة لمصادر الإجهاد الأخرى من المعلمين وكيفية إدارة الوقت والدراسة.

كما كشفت نتائج دراسة Hosseinkhani et al. (2020) التي هدفت إلى: تحديد العلاقة بين مختلف مصادر الإجهاد الأكاديمي والصحة النفسية للمراهقين. وأجريت الدراسة على (١٧٢٤) طالبًا تتراوح أعمارهم بين (١٢ - ١٩) عامًا من (٥٣) مدرسة ثانوية في مدينة قزوین في إيران وشملت مصادر الإجهاد الأكاديمي: الظروف الأسرية، ونظام التعليم، والاهتمامات المستقبلية، والمسابقات الأكاديمية، والتفاعل مع المعلمين، والتخصصات الأكاديمية، وضغوط الأقران والوالدين، والمشاكل المالية، وكشفت نتائج الدراسة أن الإجهاد الأسرى من أهم مصدر الإجهاد المرتبط بالصحة النفسية

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

للمراهقين ثم يليها علاقات المراهقين بأقرانهم ونظام التعليم من بين أهم مصادر الإجهاد الأكاديمي المتعلقة بصحتهم النفسية كما كانت المخاوف المستقبلية وعلاقة الطلاب بالمعلمين من بين هذه المصادر للإجهاد الأكاديمي.

وفى عدد من الدراسات وجد الباحثون أن العوامل المساهمة الأكثر شيوعاً في التوتر والقلق التي ذكرت من قبل طلاب كانت فترات الامتحان، وأعباء المقررات الدراسية طويلة المدى ، ونقص ممارسة الرياضة البدنية ، وطول مدة الامتحانات (Harikiran et al.,2012; Hashmat et al.,2008; Sansgiry & Sail, 2006; Shah et al.,2010)

ومن العوامل التي ترتبط أيضا بالإجهاد لدى الطلاب المنتقلين من المدارس الثانوية للجامعة الانتقال من المدرسة لبيئة الجامعة، والضغوط الأكاديمية وضغوط المقررات الدراسية والتقييمات النهائية. وكانت العوامل الأكثر شيوعاً التي ارتبطت بشكل كبير بالضغط الأكاديمي هي الصعوبة في تذكر كل ما تمت دراسته وقلة التركيز خلال ساعات الدراسة والقلق بشأن الامتحانات (Yousif et al.,2022).

وكشفت أيضا نتائج دراسة (Kamtsios and Karagiannopoulou 2015) عن العديد من أنواع الضغط الأكاديمي الذي يشعر به الطلاب ويمثل مصدر إجهاد لهم وهي: قلة وقت الفراغ ، وكثرة المهام المتقلة بالأعباء، والمنافسة بين الأصدقاء، والخوف من الرسوب ووجهة نظر الآخرين حول قدراتهم.

وقد حددت (Lai 2014) المكونات الأربعة للضغوط الأكاديمية لدى المراهقين على النحو التالي:
أ. الإحباط الأكاديمي: وهو حالة من العجز لتحقيق بعض الأهداف الأكاديمية.

ب. الصراع الأكاديمي: ناتج عن هدفين أو أكثر وردود غير متوافقة مع الأهداف الأكاديمية.

ج. الإجهاد الأكاديمي: ويحدث عندما يكون المتعلم او الطالب تحت الضغط الشديد للوقت والطاقة لتحقيق الأهداف الأكاديمية.

د. القلق الأكاديمي: وهو تعبير عن التخوف من عدم القدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية.

التوقعات الداخلية والخارجية وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي:

أصبح الإجهاد جزءاً من الحياة الأكاديمية للطلاب بسبب التوقعات الداخلية والخارجية المختلفة التي تقع على عاتقهم والمراهقون معرضون بشكل خاص للمشاكل المرتبطة بالإجهاد الأكاديمي حيث

تحدث التحولات على المستوى الفردي والاجتماعي (Reddy et al.,2018).

وفي بيئة اليوم شديدة التنافسية، يواجه الطلاب ضغوطاً أكثر من أي وقت مضى، تتعلق بالدراسة أو الامتحانات أو التنافس بين الأقران أو ضغط الوالدين أو المعلمين فعندما يتقل أولياء الأمور والمعلمين الطلاب بضغوط كبيرة للحصول على درجات جيدة هذه التوقعات تجعل الطلاب يعملون بلا هوادة وينتهي بهم الأمر في خلق المزيد من التوتر والارتباك (Banerjee & Chatterjee, 2016; Jain & Singhai,2018).

كما أن توقعات الآباء لأطفالهم نمت إلى أعباء لا يستطيع هؤلاء الأطفال تحملها. وبحسب الإحصائيات الصادرة عن المكتب الوطني لسجلات الجريمة، سجل المكتب ١,٨ ٪ من الطلاب الذين انتحروا بسبب الفشل في الامتحانات، وزيادة بنسبة ٨٠ ٪ في معدلات الانتحار خلال إطار زمني مدته عام واحد وتحديد الإجهاد الأكاديمي باعتباره السبب الرئيسي لهذه الأرقام المزعجة (Reddy et al.,2018).

وفي دراسة (2015) Deb et al. التي هدفت إلى البحث في الإجهاد الأكاديمي والصحة النفسية لطلاب المدارس الثانوية الهندية والعلاقة بين العوامل النفسية والاجتماعية المختلفة والضغوط الأكاديمية أجريت الدراسة على (١٩٠) طالباً من الصفين بمتوسط عمري قدره (١٦,٧٢) من ثلاث مدارس مدعومة من الحكومة وثلاث مدارس خاصة في كولكاتا الهند أشارت نتائج الدراسة أنه ما يقرب من ثلثي الطلاب (٦٣.٥ ٪) عن الإجهاد بسبب الضغط الأكاديمي. وقد أفاد حوالي ثلثي الطلاب (٦٦ ٪) أنهم شعروا بالضغط من آبائهم؛ لتحسين الأداء الأكاديمي. واختلفت درجة الضغط الوالدي بشكل كبير عبر المستويات التعليمية للوالدين؛ فوجد أن أطفال الآباء الذين يتمتعون بمستوى تعليمي منخفض (غير الخريجين)، هم أكثر عرضة لإدراك الضغط من أجل أداء أكاديمي أفضل وكان الإجهاد الأكاديمي مرتبطاً بشكل إيجابي بضغط الوالدين والمشكلات النفسية.

كما وجد أن الطلاب الذين أدركوا أن والديهم لديهم توقعات عالية لتحصيلهم الأكاديمي، عانوا من مستويات عالية من الإجهاد الأكاديمي، والاكتئاب والقلق الأكاديمي. كما ارتبطت توقعات الوالدين ومحاولة الأبناء الوفاء بهذه التوقعات، وتحقيقها بالإجهاد النفسي لديهم (Aoki, 2019; Sawa et al., 2013; Wang&Heppner,2002).

كما كشفت نتائج دراسة (2020) Hosseinkhani et al. عن أن الإجهاد الأسرى من أهم مصادر الإجهاد المرتبط بالصحة النفسية للمراهقين، ثم يليها علاقات المراهقين بأقرانهم، وأن نظام التعليم من بين أهم مصادر الإجهاد الأكاديمي المتعلقة بصحتهم النفسية. كما كانت المخاوف

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

المستقبلية وعلاقة الطلاب بالمعلمين من بين هذه المصادر للإجهاد الأكاديمي.

وفي دراسة (Asgarabad et al. (2021) ارتبط الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة بعاملين مهمين: التوقعات الذاتية، وتوقعات الوالدين والمعلمين. كما ارتبط الإجهاد الأكاديمي المدرك بالاكتئاب وفعالية الذات. ويؤكد علماء النفس على التأثير السلبي للتوقعات الأكاديمية من قبل الآباء والمعلمين، والتي ارتبطت باكتئاب الطلاب وضعف الكفاءة الذاتية لديهم. ولذلك فإن من المهم التعرف على هؤلاء الطلاب، وتزويدهم بالدعم الاجتماعي والتدخلات النفسية.

وُجد أن الأطفال من الأسر غير المنفصلة، يعانون من ضغوط أكاديمية أعلى من الأطفال من الأسر المنفصلة. ومن المحتمل أن الأطفال من الأسر المنفصلة يحصلون على اهتمام وتوجيه أقل من آبائهم فيما يتعلق بالمسائل الأكاديمية، مقارنة بنظرائهم في الأسر غير المنفصلة. وهذا يقلل من إجهادهم الأكاديمي - وبالتالي يسلب الضوء على التأثير السلبي ليقظة الوالدين للحياة الأكاديمية لأطفالهم؛ فقد وجد أن ٦٣.٥٪ من الطلاب يعانون من الإجهاد بسبب الضغط الأكاديمي كما أفاد ثلث الطلاب أن أولياء أمورهم يضغطون عليهم من أجل أداء أكاديمي أفضل (Deb et al.,2015; Ganesh & Magdalin, 2007).

وقد تكون توقعات الوالدين العالية سبباً ذا حدين، من ناحية توقعات الآباء العالية ترتبط بتعزيز الأداء الأكاديمي للأطفال والمراهقين ، ومن ناحية أخرى قد تكون التوقعات العالية من الوالدين بمثابة عامل إجهاد وضغط وتسبب في مشاعر الاكتئاب لدى المراهقين؛ فقد كشفت نتائج هذه الدراسة التي أجريت على (٨٧٢) مراهق من طلاب المدارس عن علاقة إيجابية بين التوقعات العالية للوالدين والأداء الأكاديمي، وكذلك ارتبطت ولكن ارتبطت توقعات الوالدين المرتفعة بشكل إيجابي مع الاكتئاب والإجهاد الأكاديمي لدى المراهقين (Chen et al.,2022 ;Ma et al.,2018).

تأثير الإجهاد الأكاديمي على التحصيل والصحة النفسية لطلاب المرحلة الثانوية :

يشكل الإجهاد تحدياً أو تهديداً لرفاهيتنا، وهو عملية تتجاوز فيها المتطلبات البيئية القدرة التكيفية للكائن الحي، مما يؤدي إلى تغييرات نفسية وبيولوجية تجعل الأشخاص في خطر الإصابة بالأمراض النفسية والعضوية (Cohen et al.,1995,3-4).

وعادة ما يرتبط الإجهاد الأكاديمي بإحساس المنافسة والتحفيز بين الطلاب. ويمكن أن يساعد الإجهاد الأكاديمي في تعزيز التعلم بين الطلاب. ومع ذلك يمكن أن يؤدي أيضاً إلى القلق والعجز، مما قد يؤثر سلباً على حياة الطلاب وأدائهم الأكاديمي لتفاعلاتهم الاجتماعية مع الأقران (Ali et al., 2015; Malathi&Damodaran,1999; Zhao et al., 2015).

ويمكن للأفراد اعتبار الأحداث المجهدة على أنها إما صعبة أو متطلبة؛ فعندما يُنظر إلى الأهداف التعليمية على أنها تشكل ضغطاً صعباً يُنشئ ويخلق إحساساً بالكفاءة، وبالتالي تعزيز القدرة على التعلم. ومن ناحية أخرى فإن إدراك الأهداف التعليمية كتهديد يجلب التوتر الذي يخلق شعوراً باليأس، يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي (Misra & McKean, 2000).

كما تطور الإجهاد المستمر مشاكل صحية ونفسية أكثر خطورة، مثل القلق والاكتئاب كما أن أحداث الحياة المجهدة هي واحدة من أكثر المؤشرات على بداية الاكتئاب، ووفقاً لذلك غالباً ما يسبق بداية ظهور الاكتئاب لدى الشباب ضغوط الحياة (Berk, 2013; Kessler, 1997; Lewinsohn, 1999).

كما يعد الإجهاد الأكاديمي أحد الأسباب التي تجعل بعض الطلاب يقعون في مشاكل أعمق مثل الاكتئاب والقلق، و يمكن أن يأتي الإجهاد الأكاديمي من أسباب مختلفة مثل توقعات أولياء الأمور، والمنافسة بين الأقران، والمناهج الدراسية الثقيلة والمعلمين، ويواجه الطلاب في مؤسسات التعليم الثانوي والجامعي نطاقاً واسعاً من الضغوطات المستمرة المتعلقة بالمطالب الأكاديمية وتشير الأبحاث إلى أن الإجهاد المرتبط بالدراسة يمكن أن يقلل من مستوى الإنجاز الأكاديمي ونقص الدافعية للتعلم وزيادة مخاطر ترك الدراسة أو التسرب المدرسي (Omar et al., 2019; Pascoe et al., 2020).

وتتفق العديد من نتائج الأبحاث في التأكيد على أن الضغوط الأكاديمية والإجهاد الذي يعاني منه طلاب المرحلة الثانوية والجامعية يشكل عاملاً رئيساً، يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي. كما أن الطلاب ذوي الإدراك العالي للإجهاد يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي بشكل سلبي (Kotter et al., 2017; Rickwood et al., 2016; Stewart et al., 1999).

كما أشارت نتائج دراسة (khan and Alam (2015 التي هدفت إلى فهم العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب المدارس الثانوية والكشف عن الفروق بين طلاب المدارس الثانوية الحكومية والمدارس الخاصة في مفهوم الذات والإجهاد الأكاديمي، أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة، تراوحت أعمارهم الزمنية (١٥-١٧) سنة، إلى وجود علاقة ارتباط سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإجهاد الأكاديمي ومفهوم الذات، وأن طلاب المدارس الخاصة أفضل بكثير من حيث مفهوم الذات الأخلاقي والمزاجي. واختلف طلاب المدارس الثانوية الخاصة والحكومية بشكل كبير في بُعد واحد من الإجهاد الأكاديمي وهو: البيئة الأكاديمية غير الملائمة.

كما قام Subramanian and Kadhiraavan(2017) بدراسة هدفت إلى استكشاف الضغوط

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

الأكاديمية وعلاقتها بالصحة النفسية في المدارس الثانوية؛ حيث تم اختيار (٢٠٠) من طلاب المدارس الثانوية من المدارس الحكومية والخاصة، واستخدم الباحثان مقياس الإجهاد الأكاديمي للمراهقين ومقياس الصحة النفسية الإيجابية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن طلاب المدارس الخاصة عانوا من ضغوط أكاديمية أعلى من تلك التي يعاني منها طلاب المدارس الحكومية. ولكن يتمتع طلاب المدارس الخاصة بمستوى صحي أعلى من نظرائهم في المدارس الحكومية، كما وجد أن الإجهاد الأكاديمي كان له علاقة مهمة ومباشرة بالصحة النفسية لطلاب المدارس الثانوية.

كما كشفت نتائج دراسة (García-Ros et al. (2018 التي هدفت إلى التحقق من صحة استبيان تقييم الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي (QASSE)، وذلك لأن معظم الدراسات السابقة قدمت طلاب الثانوية العامة بأنهم أكثر عرضة وتأثراً بالإجهاد الأكاديمي؛ فقد وجد أن الفتيات يظهرن مستويات عالية من التوتر والإجهاد عند مواجهة بعض أنواع الضغوط المتعلقة بالمخاوف بشأن المدرسة والتحصيل، وخاصة في المرحلة الانتقالية من الإعدادية للتعليم الثانوي، بينما يظهر البنون إجهاداً أكبر مرتبطاً بالآخرين، والصراعات مع الوالدين أو المعلمين. كما وجدت نتائج استبيان تقييم الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي أن الإجهاد الأكاديمي يؤثر سلباً على الصحة النفسية والجسدية في مرحلة المراهقة.

كما كشفت نتائج دراسة (Sathish and Subramanian (2021 التي هدفت إلى معرفة مستوى الإجهاد الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية ، ومعرفة العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة تأثير الإجهاد الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية أجريت الدراسة على (٢١٧) طالب ثانوي أظهرت نتائج تحليل الارتباط وجود علاقة سالبة معنوية بين الإجهاد الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية العليا ، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن هناك تأثيراً كبيراً للضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس بالمرحلة الثانوية العليا.

ويعد الإجهاد الأكاديمي أو الإجهاد المرتبط بالدراسة هو مصدر قلق كبير لطلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعة؛ حيث يؤثر الإجهاد المستمر المتعلق بالتعليم تأثيراً سلبياً على قدرة الطلاب على التعلم، والأداء الأكاديمي، والتعليم والتوظيف، وجودة النوم والصحة البدنية والصحة العقلية وتعاطي المخدرات. وبالتالي فإن زيادة مهارات وقدرات الطلاب على إدارة الإجهاد النفسي هدف مهم للتغيير (Pascoe et al., 2020).

وتشير الأبحاث إلى أن الإجهاد الذاتي ارتبط بمظاهر القلق والرفاهية المنخفضة (Carter et al.,)

(2006; Robotham&Julian, 2006). وتشير الدراسة الاستقصائية الأخيرة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن طلاب الثانوية الذين لديهم مستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي، لديهم مستويات منخفضة من الرفاهية أو السعادة (OECD, 2015).

ووجد أن الاكتئاب والقلق الأكاديمي والمشاكل السلوكية والتهيج وعدم القدرة على التركيز ، والخوف من الفشل ، والتقييم السلبي للمستقبل من المشكلات العديدة التي وجدت لدى المراهقين الذين يعانون من إجهاد أكاديمي مرتفع (Busari, 2012; Deb et al., 2015; Verma et al., 2002).

أهمية الحد من تأثير الإجهاد الأكاديمي:

غالبًا ما يُعتبر الإجهاد أمرًا سيئًا، ولكن هناك دائمًا الجانب الآخر من العملة. النوع الصحيح من الإجهاد يساعد في شحذ العقل وردود الفعل ، وبالتالي يساعد في تقوية الذاكرة. الضغط الخفيف دائمًا ما يكون ضروريًا للعمل الفعال والفعال. يمكن أن يساعد المرء لمواجهة التحديات اليومية و يمكن أن تحفز الطلاب للوصول إلى أهدافهم (Jain&Singhai, 2018).

يمكن أن تساهم الدراسات التي تناولت الإجهاد الأكاديمي في تحسين الفهم والوعي بالإجهاد التربوي والصحة النفسية لدى طلاب المدارس الثانوية وقد يساعد ذلك في سد الثغرات في الأدبيات المتعلقة بالارتباط بين ضغوط الأسرة والمدرسة والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر والصحة النفسية بين الطلاب ويجب الاستفادة من هذه الأدبيات لتحفيز المزيد من الجهود لتطوير وتقديم برامج فعالة لتعزيز الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة وتوفير المهنيين لدعم وإرشاد الطلاب المضطربين من الآثار الخطيرة للضغوط الأكاديمية والتربوية (Dunne et.al, 2010).

وأشار (Busari (2012) ، Dawood et al. (2016) لأهمية تحسين الصحة النفسية في البيئات المدرسية باستخدام استراتيجيات الدعم مثل التوجيه والإرشاد التربوي، وتعليم برامج المهارات الحياتية والعلاج النفسي؛ وذلك للحد من تأثير الاكتئاب على الأداء الأكاديمي للمراهقين، وأهمية التعامل مع الإجهاد الأكاديمي وقلق الاختبار من خلال العمل الجماعي من خلال الطلاب وأولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس وأهمية التدريب على استراتيجيات إدارة الوقت والقلق لتحقيق إنجازات أكاديمية أفضل.

كما وجه المتخصصون في الصحة النفسية اهتمامهم بالطلاب الذين يعانون من الإجهاد الأكاديمي في المدرسة، وتدريب المراهقين على كيفية إدارة التوتر والقلق، وتعزيز المعرفة حول الصحة النفسية والإجهاد الأكاديمي بين آباء المراهقين، وتعليمهم استراتيجيات للمساعدة في تحسين المرونة،

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

واستراتيجيات التكيف لأطفالهم (Deb et al.,2015).

وقامت الحلبي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى خفض حدة الإجهاد الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية المتعثرات دراسيا ورفع تقدير الذات لديهن من خلال تقديم برنامج إرشادي يستند إلى الأسس النظرية والفنيات التطبيقية للإرشاد الانتقائي، تكونت العينة من (٥٧) طالبة من الطالبات المتعثرات دراسيا في قسم علم النفس تم استخدام مقياس الإجهاد الأكاديمي، ومقياس تقدير الذات لطالبات الجامعة المتعثرات دراسياً، وبرنامج الإرشاد الانتقائي لخفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الإجهاد الأكاديمي لدى الطالبات المتعثرات دراسياً بكلية التربية ، وفعالية البرنامج في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي انخفاضاً دالاً إحصائياً وارتفاع درجة تقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وأشار (Aoki 2019) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت مؤشراً على الإجهاد الأكاديمي والاكتئاب فكان الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية الأكاديمية أقل تأثراً بالإجهاد الأكاديمي والاكتئاب، وفي دراسة (Wilks,2008) خفف دعم الأصدقاء بشكل كبير العلاقة السلبية بين الإجهاد الأكاديمي والمرونة وأظهرت الدراسة من الممكن أن يلعب دعم الأصدقاء دوراً وقائياً مع المرونة وسط بيئة من الإجهاد الأكاديمي.

ويشير (Omar et al. 2019) إلى أهمية تعلم الطلاب كيفية إدارة الإجهاد بشكل أكثر كفاءة فمن الطبيعي أن نواجه الحالة المجهد في أي مرحلة من حياتنا فيحتاج الطلاب إلى أن يكونوا على دراية بالتعامل مع مواقف الإجهاد والتحكم فيها واستخدامها لصالحهم وأن يتعلموا أنه لا يوجد تطور بدون ضغوط ، ويجب على المرء أن يتعلم كيفية التحكم بفعالية في شعورهم بحالة الإجهاد متى حدثت.

ويمكن لواضعي السياسات في النظام التعليمي والصحي تركيز برامج تعزيز الصحة الخاصة بهم لتقليل مصادر الإجهاد الأكاديمي أو التقليل من تأثيرها على الصحة النفسية للمراهقين إلى جانب ذلك ، يمكنهم تمكين المراهقين من إدارة الإجهاد الأكاديمي من خلال تحسين مفهوم الذات لديهم (Hosseinkhani et al.,2020).

كما ينوه (Sathish and Subramanian 2021) إلى أنه إذا أراد الطلاب أن ينجحوا في حياتهم المهنية ، فيجب أن يكون لديهم سجل أو تاريخ أكاديمي جيد. وتظهر النتائج أن التحصيل الأكاديمي والضغط الأكاديمي يرتبطان سلباً، وأيضاً يؤثر الإجهاد الأكاديمي سلباً على التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية العليا. وهذا يعني أن الإجهاد الأكاديمي قد يصبح حاجزاً للطلاب؛ ليكون لهم حياة مهنية ناجحة. لذلك من الضروري أن يتم تثقيف الطلاب حول الإجهاد الأكاديمي وتأثيره السلبي

على تحصيلهم الأكاديمي وصحتهم ، والأهم من ذلك طرق إدارة الإجهاد بشكل فعال.

رابعاً: قلق الأداء الأكاديمي: Academic Performance Anxiety

القلق ظاهرة شائعة تشكل سبباً عالمياً لضعف الأداء الأكاديمي بين الطلاب في جميع أنحاء العالم. إنها حقيقة شائعة لا جدال فيها في حياة الإنسان؛ حيث تؤثر على قدرته على الإنجاز في العديد من المواقف، فهو شعور غير مرغوب فيه وغير واضح يؤثر المستوى الشديد منه على الصحة النفسية والبدنية للأفراد وعلى أدائهم الشخصي والاجتماعي والأسري والمهني والتعليمي. إنه نوع من الانشغال بالنفس، يتجلى في التقليل من الذات ويؤدي إلى تقييم معرفي سلبي، ونقص في التركيز وردود فعل فسيولوجية غير ملائمة وإلى الفشل الأكاديمي (Dawood et al.,2016).

ويمكن تحليل قلق الأداء في ضوء دراسات القلق الاجتماعي الواسعة ووفقاً للمعايير السابقة للجمعية الأمريكية للطب النفسي يعتبر القلق من الأداء نوعاً من الرهاب الاجتماعي، وفي الوقت الحاضر يصنف على أنه نمط من أنماط اضطراب القلق الاجتماعي بشرط أن يقتصر على الأداء (American Psychiatric Association, 2013).

ويمكن اعتبار قلق الأداء مثال على القلق التقييمي على الرغم من عدم وجود ما يشير إلى اتساق هذه العلاقة ولكن من حيث المظاهر السلوكية والفسيولوجية التي تصاحب القلق بشأن الفشل المحتمل لأي حالة اختبار أو تقييم (Sieber et al.,2013).

فكلما زاد القلق زادت فرص عدم الرضا عن النتائج الأكاديمية، كما أن قلق الأداء عامل مهدد للتحصيل الأكاديمي؛ فعندما يكون القلق شديداً يكون الأداء ضعيفاً (Powell,2004) ؛ وذلك لأن القلق المنهك يثير شعوراً شديداً بالخوف أو الرهبة من المواقف أو المهام اليومية. وهذا النوع من القلق يمكن أن يجعل من الصعب على الشخص أن يعمل (Sissonss,2021).

ووجد أن الطلاب الذين يطمحون إلى تحقيق أكثر مما يتوقعون تحقيقه من المحتمل أن يكون لديهم أداء أكاديمي ضعيف. كما يظهر هؤلاء الطلاب مجموعة متنوعة من المخاطر الأكاديمية والاجتماعية. على وجه التحديد أظهر الطلاب الذين تجاوزت تطلعاتهم توقعاتهم مستويات أقل في الاندماج المدرسي، ومستويات أعلى من القلق على الاختبار وقلق الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى الصعوبات السلوكية والانفعالية المرتفعة (Boxer et al .,2011).

ووجد أن إفراط الوالدين في تطوير قدرات أبنائهم المعرفية قبل الأوان، وتقليل الترفيه ووقت الفراغ، يجعلهم تحت الضغط المزيج للنفس والأداء الأكاديمي، ويكونوا عرضة للملل والخوف من التعلم، كما

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

أن تعامل الآباء مع أبنائهم بالتدخل والتحكم المفرطين، يتسبب بسهولة في قلق أبنائهم من الاختبار (Peleg et al., 2016; Li et al., 2021).

كما وجد أن توقعات الوالدين لا تلعب دائماً دوراً إيجابياً، فعندما تكون التوقعات التعليمية عالية جداً، يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على نفسية الأطفال، وتؤثر على الأداء الأكاديمي، وعلاوة على ذلك سيزيد الأداء الأكاديمي للطفل من الفجوة بين توقعات الوالدين، مما يؤدي إلى اختلال التوازن النفسي لدى الوالدين في هذا الوقت. وقد افترض أن الآباء لا يتكيفون في الوقت المناسب لتقليل التوقعات، وفي هذه الحالة سيكون هناك إحباط أكثر وأكثر خطورة، وسيستمر الشعور بالتوتر والقلق والخوف والعديد من المشاعر السلبية. ولقد وجدت العديد من الدراسات أن القلق يتسم بالانتقال بين الأجيال، وفي البيئة الأسرية، وكلما كان قلق الوالدين أكثر وضوحاً، زاد احتمال إصابة الأطفال بميول القلق (Benoit et al., 2022).

ولذلك أشار (Ocak and Yamaç (2013)، Powell (2004) في دراستهما حول قلق الأداء إلى أهمية تجنب الأطفال الخضوع للضغوط اليومية المدرسية والأسرية التي تنبأ بقلق الأداء الذي له آثاره السلبية على الأداء أو الانجاز الأكاديمي.

كما أجريت دراسة مسحية على (٣٢٩٨) أسرة حول قلق الوالدين التربوي، ووجد أن إنجازات الأبناء تؤثر بشكل كبير على قلق الوالدين التربوي، كما وجد أن الفجوة في توقعات الوالدين لها تأثير إيجابي كبير على قلق الوالدين التربوي، وكلما زاد مستوى توقع الوالدين ارتفع القلق التربوي للوالدين، هذا ويرتبط قلق الوالدين التربوي ارتباطاً وثيقاً بعوامل مثل توقعات الوالدين غير الصحيحة، وسوء نظام المنافسة التعليمية (Chen et al., 2022).

وفي دراسة (Rezazadeh and Tavakoli (2009 التي كشفت عن أن الإناث لديهم مستويات أعلى من الذكور على قلق الاختبار، إلى تفسير ذلك بأن الاختلاف في أنماط التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث هو التفسير الأساسي لهذا الاختلاف؛ حيث يتم الضغط على الإناث للنجاح في المدرسة أكثر من الذكور، وهذا يؤدي إلى زيادة مستويات القلق من الاختبار؛ بسبب أن الفتيات يخشين الفشل، ويُنظر إلى كل حالة اختبار على أنها فرصة أخرى محتملة للفشل.

كما يفسر (Mousavi et al. (2008 بأن "الذكور أكثر دفاعية بشأن الاعتراف بالقلق؛ والسبب في ذلك لأنه قد يُنظر إليه على أنه تهديد لهم الرجولة، إنهم مدربون على التعامل مع القلق من خلال إنكاره أو إيجاد بعض طرق للتغلب على حالة القلق عندما يشعرون بها.

والخوف من التقييم السلبي والتقييم الإيجابي كلاهما مهمان في فهم قلق التقييم الناجم عن

التوقعات، وكثيرًا ما ارتبط الخوف من التقييم السلبي بالقلق الاجتماعي العام وقلق التحدث وقلق الاختبار، في حين أن الخوف من التقييم الإيجابي تم ربطه فقط بالقلق الاجتماعي. ولكن كشفت نتائج الدراسة الحالية إلى ارتباط الخوف من التقييم الإيجابي بالقلق الاجتماعي وقلق الاختبار، ولكن القلق الاجتماعي لم يتوسط العلاقة بين الخوف من التقييم الإيجابي وقلق الاختبار وقلق التحدث (Howe,2014).

فيعد قلق التقييم الأكاديمي أحد المخاوف التي تلعب دورا رئيسيا في حياة الطلاب الأكاديمية (Rezazadeh&Tavakoli,2009)؛ ففي دراسة (Kumar et al., (2015 كان القلق والخوف من التقييم السلبي من العوامل النفسية المهمة التي تؤثر على أداء الطلاب. وحاولت الدراسة الكشف عنها، وفهم العلاقة بين العوامل النفسية العميقة لدى عينة بلغت (٦٤) (٣٣ ذكور، ٣١ إناث) من طلاب الجامعة يدرسون الهندسة بفروعها المختلفة، تم تطبيق مقياس الخوف من التقييم السلبي (Watson&Friend1969)، ومقياس قلق الحالة - السمة (Speilberger, et al.,1983)؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية موجبة بين الخوف من التقييم السلبي والقلق.

ومن هنا يمكن القول أن القلق من الأداء هو نتيجة لخوف الطلاب من أن يتم تقييمهم بشكل سلبي، والشعور بالفشل، وهو أحد أشكال القلق التقييمي الذي يحدث في وجود جمهور ينتبع مسار الأداء وكل من قلق الأداء والقلق التقييمي سواء السمة أو الحالة تأخذ المظاهر المعرفية والوجدانية والفسولوجية والسلوكية وهذا النوع من القلق مرتبط بالمواقف التي يكون فيها النجاح والفشل غاية في الأهمية (Kantoret al.,2018; Kenny,2011;Tarrant et al.,2010).

كما أشار (Elliot and Dweck (2005، Hanin (2007 إلى مجموعة متنوعة من العوامل التي تساهم في التجربة الفردية لقلق الأداء، مثل: قابلية المتعلم لتجربة القلق والتقدير، وصعوبة المهمة، والكفاءة ذات الصلة بالمجال والخبرة، والأهمية الذاتية لموقف الأداء، والشعور بالانكفاء الذاتي، ومفهوم الذات، والظروف الخارجية (مثل الموقف المقدر للجمهور أو المكانة أو أهمية الأداء) والخبرات السابقة.

وأشارت بعض الدراسات إلى تأثير قلق الأداء الأكاديمي على الطلاب؛ فقد أشار (Powell, 2004) في دراسته حول قلق التحدث أمام الآخرين إلى أن الأفراد الذين لديهم قلق الأداء المنهك من قلق التحدث أمام الآخرين، والقلق من إجراء الاختبارات والحالات الشديدة من قلق الأداء المنهك تهدد بإنهاء دراستهم الأكاديمية أو ومستقبلهم المهني، كما أن قلق الأداء مهدد الصحة النفسية وآفاق المستقبل، بسبب عدم القدرة على التحدث في الفصول التي تتطلب ذلك، والفشل في النجاح لأن قلقهم

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

قبل الحديث وخلالها يدفعهم إلى الأداء بمستوى أقل بكثير من قدراتهم الفعلية.

كما قام Salehi (2014) بدراسة هدفت إلى التحقق من آثار القلق من اللغة الأجنبية وقلق الاختبار على أداء اختبار اللغة الأجنبية، و معرفة ما إذا كانت هناك أي علاقة بين القلق من اللغة الأجنبية وقلق الاختبار. وشارك في هذه الدراسة (٢٠٠) طالب من اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المستوى قبل المتوسط. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كلا النوعين لهما تأثيرات منهكة على أداء الاختبار، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين القلق من اللغة الأجنبية وقلق الاختبار.

كما هدفت دراسة البدارنة، الصمادي (٢٠١٩) إلى الكشف عن مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع لدى طلبة الإرشاد النفسي في ضوء بعض المتغيرات. شارك في الدراسة (١٦٠) طالبًا وطالبة من مستوى السنة الثالثة والرابعة وأظهرت نتائج الدراسة أن البعد المعرفي لقلق الأداء كان في المرتبة الأولى في حين جاء البعد الجسدي والسيولوجي في المرتبة الأخيرة، وتبين وجود فروق دالة إحصائية في مستوى القلق، تعزى للجنس لصالح الإناث.

وتحققت دراسة Zhang et al. (2022) من العلاقة بين قلق الأداء الوظيفي، والخوف من التقييم السلبي لدى (١٢٨) متقدما لوظائف مختلفة من طلاب الجامعة الذين تراوحت أعمارهم من (١٨-٢٣) عام ، وأشارت النتائج أن الخوف من التقييم السلبي ارتبط بشكل إيجابي بكل من قلق الأداء وقلق التقييم الاجتماعي.

تعقيب عام على الاطار النظري والبحوث والدراسات التي تناولت متغيري الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي:

١- كانت أهم مصادر الإجهاد الأكاديمي التي يواجهها طلاب المرحلة الثانوية: ضغوط المقررات الدراسية، وكيفية إدارة الوقت والدراسة، والاستعداد للامتحانات والتقييمات النهائية، ونتائج الاختبارات، وعبء الدراسة، والخوف من الفشل، والخوف من مواجهة الوالدين بعد الفشل، وانتقادات المعلمين، والاهتمامات والمخاوف المستقبلية، والقلق بشأن المستقبل، والتنافس بين الأقران، وضغوط الوالدين أو المعلمين مثل دراسة: (Banerjee& Chatterjee, 2016; Dewiet al., 2020; Dunne et, al, 2010; Kouzma & Kennedy, 2004; Morse & Dravo, 2007; Shah et al., 2010; Yousif et al., 2022).

٢- ارتبطت توقعات الوالدين والمعلمين المرتفعة بمستويات عالية من الإجهاد الأكاديمي، مثل دراسة (Aoki, 2019; Asgarabad et al. 2021; Banerjee& Chatterjee, 2016 Deb et al.,

د / أسماء محمود أحمد سباق.=====

2018; Reddy et al.,2015; Sawa et al., 2013;Shah et al.,2010;Wang&Heppner
(,2002).

٣- تتفق العديد من نتائج الأبحاث في التأكيد على أن الإجهاد الأكاديمي الذي يعاني منه طلاب المرحلة الثانوية والجامعية يشكل عاملاً رئيساً يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، كما أن الطلاب ذوي الإدراك العالي للإجهاد يؤثر على أداءهم الأكاديمي بشكل سلبي مثل دراسة: (Kotteret al.,2017; Rickwood et al.,2016; Stewart et al.,1999).

٤-ارتبط الإجهاد الأكاديمي المرتفع لدى طلاب الثانوية العامة بالاكنتاب والقلق الأكاديمي، والمشاكل السلوكية، والتهيج، وعدم القدرة على التركيز، والتقييم السلبي للمستقبل ومستويات منخفضة من الرفاهية أو السعادة النفسية، والصحة البدنية النفسية، وتعاطي المخدرات مثل دراسة: (García-Ros et al.,2018 ; Omar et.al,2019; Pascoe et al.,2020;Subramanian& Kadhiraan, 2017)

٥- ارتبطت توقعات الوالدين وقلقهم المفرط حول أداء الطفل بقلق الأداء الأكاديمي مثل دراسة: (Benoit et al.,2022; Eccles & Wigfield, 2002 ; Li et al.,2021; Peleg et al., 2016).

٦- ارتبط الخوف من التقييم لدى الطلاب بقلق الأداء أو الاختبار، مثل دراسة: (Howe,2014; Kumar et al.,2015; Zhang et al.,2022).

٧- لم تتناول دراسة عربية الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي، في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

فروض الدراسة:

١- يوجد مستوى (متوسط إلى مرتفع) في الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي لدى طلاب الثانوية العامة.

٢- يوجد مستوى (متوسط إلى مرتفع) في الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة.

٣- يوجد مستوى (متوسط إلى مرتفع) في قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

٤- يسهم الإجهاد الأكاديمي المدرك في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

٥- يسهم الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

٦- يوجد نموذج بنائي يفسر العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي في وجود الخوف من التقييم السلبي كعامل وسيط لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الثانوية العامة.

إجراءات الدراسة:

تتضمن: منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة الحالية.

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي؛ لكونه المنهج الملائم لأهداف الدراسة وطبيعتها.

ثانياً: عينة الدراسة:

١. عينة الدراسة السيكومترية:

تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية (١٠٠ إناث، ٦٠ ذكور) بمحافظة قنا ونجع حمادي، تراوحت أعمارهم بين (١٥-١٧) عام بمتوسط عمرى قدره (١٥,٩) وانحراف معياري قدره (٠,٤٥) موزعين كالتالي:

جدول ١

توزيع عينة الدراسة السيكومترية

م	اسم المدرسة	الصف الدراسي		المجموع
		الصف الأول	الصف الثانى	
١	مدرسة الثانوية بنات بنج حمادي	٢٥	٢٥	٥٠
٢	مدرسة السادات الثانوية بنات	٢٥	٢٥	٥٠
٣	مدرسة قنا الثانوية المشتركة	٣٠	٣٠	٦٠
المجموع		٨٠	٨٠	١٦٠

٢. عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٣٠) طالبًا وطالبة بالصفين: الأول والثاني، (٥٥ ذكور، ٧٥ إناث)، بمتوسط عمري قدره: (١٥,٩)، وانحراف معياري قدره: (٠,٥٨).

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١- مقياس الخوف من التقييم السلبي المختصر (BFNES) (ترجمة: الباحثة)

طوّر (Watson and Friend (1969) مقياس الخوف من التقييم السلبي (FNE) Fear of Negative Evaluation Scale، ثم قام (Leary (1983 في وقت لاحق باختصار عبارات المقياس إلى (١٢) عبارة بدلا من (٣٠) عبارة، والذي أصبح يعرف باسم: Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNE). المقياس يستخدم على نطاق واسع؛ لتقييم القلق الاجتماعي، والخجل، والرهاب الاجتماعي، في طلاب الجامعات، والبالغين، والعينات السريرية، من قبل الباحثين؛ وذلك لمعامل الثبات الذي بلغت قيمته ٠,٩٠ و ٠,٩٢ على مقياس (BFNE) المختصر وسهولة تطبيقه (Collins et al., 2005; Duke et al., 2006; Musa et al., 2004; Weeks et al., 2005).

قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية، وعرضه على الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية بكلية التربية بقنا، وعرضه على المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس.

تصحيح المقياس:

صُمم المقياس وفقا لأسلوب ليكرت الخماسي، بحيث يختار المفحوص بديلاً واحداً من بين البدائل الخمسة، والتي وضعت لها الأوزان: (٥= تنطبق بشكل كبير جداً، ٤= تنطبق بشكل كبير، ٣= تنطبق بشكل متوسط، ٢= تنطبق قليلاً، ١= لا تنطبق إطلاقاً). ويتم التصحيح بشكل عكسي في العبارات (٢، ٤، ١٠، ٧)، والتي لا يشعر المفحوص بالخوف من التقييم السلبي حيالها. وتتراوح درجات المقياس ما بين (١٢-٦٠) درجة، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الخوف من التقييم السلبي، والعكس صحيح.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

الكفاءة السيكموترية للمقياس:

الصدق:

أ. صدق المحتوى:

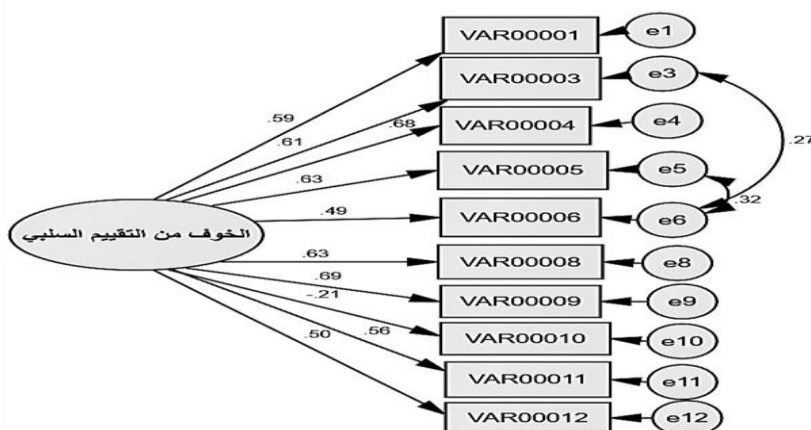
تم عرض المقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية على (٧) محكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، والأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية. (ملحق ١) وللتحقق من صدق محتوى المقياس تم حساب نسبة صدق المحتوى Content validity Ratio (CVR) للبند وفقاً لـ (Lawshe, 1975). وجاءت جميع قيم معاملات الصدق في المقياس (٠,٩٩)، وهي القيمة المقبولة في حالة عدد المحكمين (٧)، وتم الإبقاء على جميع بنود المقياس وعددها (١٢) بند، وتم إجراء التعديلات التي أوصى بهما المحكمون حول الصياغة اللغوية للبنود.

ب. صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تم فحص البنية الكامنة للمقياس، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، بواسطة برنامج الحزم الإحصائية (26). AMOS، باستخدام طريقة أقصى احتمال (Maximum Likelihood (ML) وقد حقق النموذج الموضح أفضل جودة مطابقة لبيانات بعد حذف العبارتان (٧,٢)، وتعديل النموذج. ويوضح شكل (١) النموذج الذي تم اختياره للمقياس.

شكل ١

نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخوف من التقييم السلبي:



جدول ٢

مؤشرات مطابقة النموذج لبيانات مقياس الخوف من التقييم السلبي.

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
مربع كاي (x2)	٤٣,٤٦٤	
درجة الحرية (df)	٣٣	
مستوى الدلالة	٠,١٠٥	أن تكون قيمته غير دالة
النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية (x2/df)	١,٣١٧	تتروح قيمته من ٢-٠
جذر متوسطات مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٤٥	٠,٠٥ >
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٠٣	٩٠ ≤
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٧٤	٩٠ ≤
مؤشر توكر لوييس (TLI)	٠,٩٦٥	٩٠ ≤
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	٠,٩٧٥	٩٠ ≤
مؤشر الصدق الزائف المقترح للنموذج الحالي (ECVI)	٠,٦٧٦	
مؤشر الصدق الزائف المقترح للنموذج المشبع (ECVI)	٠,٨١٨	تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من قيمته للنموذج المشبع
مؤشر محك المعلومات للنموذج الحالي (AIC)	١٠٧,٤٦٤	تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من قيمته للنموذج المشبع
مؤشر محك المعلومات للنموذج المشبع (AIC)	١٣٠,٠٠٠	

يتضح من خلال نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن النموذج قد حظى بجودة مطابقة مقبولة؛ حيث جاءت مؤشرات المطابقة في المدى المثالي.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والذى بلغت قيمته (٠,٨٤)، وتم حساب معامل سبيرمان- براون وبلغت قيمته (٠,٧٨). وبلغت قيمة معامل جتمان (٠,٧٧)، وهى قيم جيدة ومقبولة لثبات المقياس، مما يثبت صلاحيته لجمع بيانات الدراسة الحالية.

٢- مقياس الخوف من التقييم الإيجابي (FPES) (ترجمة وتعريب: الباحثة)

أعد Weeks et al. (2008) مقياس الخوف من التقييم الإيجابي Fear of Positive Evaluation Scale، وهو مقياس تقرير ذاتي ويتكون من (١٠) عبارات، ويستخدم مقياس من نوع ليكرت من (١٠) نقاط تتراوح التقييمات على مقياس (FPES) من (٠-٩)، لا تنطبق على شخصيتي إطلاقاً، و(٩) تنطبق على شخصيتي بشكل كبير جداً. ويشتمل المقياس على مفردتين تم صياغتهما بشكل عكسي وهما المفردتين (٥ و ١٠)، تم تضمينهما في المقياس على أنهما تحيزات في الاستجابة، ولا يتم استخدامها في حساب النتيجة الإجمالية للمقياس. وعلى غرار دراسة (Vagos et.al 2016) تم وضع الأوزان: (١=لا تنطبق على شخصيتي إطلاقاً، ٥=تنطبق على شخصيتي

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

بشكل كبير جدا)، وذلك وفقا لأوزان مقياس الخوف من التقييم السلبي.

قامت الباحثة بترجمة وتعريب المقياس من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية؛ لعدم وجود ترجمات في البيئة العربية لمقياس الخوف من التقييم الإيجابي، وعرضه على الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وعرضه على المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس، وتم تعديل صياغة العبارات؛ لتناسب مع ما يهدف المقياس لقياسه.

الكفاءة السيكمترية للمقياس:

أ. صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية على المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، ثم عرضه على (٧) محكمين من الأساتذة المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس بكليات التربية (ملحق ١). وللتحقق من صدق محتوى المقياس تم حساب نسبة صدق المحتوى Content validity Ratio (CVR) للبند وفقاً لـ (Lawshe, 1975). وجاءت جميع قيم معاملات الصدق في المقياس (٠,٩٩) وهى القيمة المقبولة في حالة كون عدد المحكمين (٧)، وتم الإبقاء على جميع بنود المقياس وعددها (١٠) بنود، وتم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون للبند.

ب. الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكا (ميزاناً داخليا) لهذه المفردة (السيد، ١٩٧٨)

ج- معامل الارتباط المصحح Correlated Item-Total Correlation:

قامت الباحثة بفحص الصدق التقاربي لبنود المقياس؛ حيث تم حساب معامل الارتباط المصحح Correlated Item-Total Correlation معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس Correlated Item-Total. وقد اعتمدت الباحثة على المعيار الذى ذكره (Kline 1986) بأن معامل الارتباط المصحح المقبول لا يقل في تقديره عن (٠,٢٠) كحد أدنى موصى به لتضمين البند في المقياس (الضوى، ٢٠١٣).

ويوضح جدول ٣ معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط (ر) المصحح لمفردات مقياس الخوف من التقييم الإيجابي

جدول ٣

معامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط (ر) المصحح لمفردات مقياس الخوف من التقويم الإيجابي
(ن=١٦٠)

لمفردة	معامل ارتباط بيرسون	معامل الارتباط المصحح (ر)
١	*,٤٨٤**	٠,٢٥
٢	*,٦٩٠**	٠,٦٥
٣	*,٤١٤**	٠,٢٣
٤	*,٧١١**	٠,٦٧
٥	٠,١١٩	٠,١١٧
٦	*,٤٢٠**	٠,٢٨
٧	*,٤٢١**	٠,٤٣
٨	*,٧٤٨**	٠,٧٥
٩	*,٤٩٠**	٠,٢٨
١٠	٠,٩٨	٠,١٠١

نلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١)، باستثناء العبارتين (١٠,٥)، كما أن معاملات الارتباط المصححة جيدة فيما عدا العبارتين (١٠,٥) جاءت معاملات ارتباطهما أقل من (٠,٢٠)، وبالتالي تم حذفها من المقياس. وهاتان العبارتان حتى وإن تمتعت بمعامل ارتباط جيد فهما تحذفان عند حساب نتيجة درجات المفحوص على المقياس فهي تقيس تحيزات الاستجابة، وفقا لتعليمات معد المقياس وبالتالي فإن عدد مفردات المقياس (٨) مفردات.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والذي بلغت قيمته (٠,٧٤)، وتم حساب معامل سبيرمان- براون، وبلغت قيمته (٠,٧٨) وبلغت قيمة معامل جتمان (٠,٧٨) وهي قيم مقبولة لثبات المقياس مما يثبت صلاحيته لجمع بيانات الدراسة الحالية.

٣- مقياس الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد: الباحثة)

تم تطوير هذا المقياس من مقاييس الإجهاد الأكاديمي المدرك في دراسات (Aihie & Ohanaka.,2019; Aoki,2019; Banu et al.,2015; Bedewy& Gabriel.,2019; Dewi et al., 2020;Ebrahim.,2016; França&Dias.,2021; García-Ros et al.,2018; Izzati et al.,2020; Lai., 2014; Omar et al.,2019 ;Wang& Heppner,2002;Yousif et al.,2022)، ويتكون المقياس من (٣٣) بند، ويتم الاستجابة على بنود المقياس وفق أسلوب ليكرت ذي التدرج الرباعي (دائما=٤، كثيرا=٣، أحيانا=٢، نادرا=١).

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

الكفاءة السيكموترية للمقياس:

الصدق

أ. صدق المحتوى:

تم عرض الصورة الأولية من المقياس على (٧) محكمين من المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس (ملحق ١)، وطلب منهم إبداء الرأي حول بنود المقياس من حيث وضوحها ومدى انتمائها وأهميتها للبعد الذي وضعت لقياسه. واستخدمت الباحثة مؤشر kappa لمحكي الوضوح والارتباط، وفقا لتوصيات دراسة محسوب عبد القادر الضوى (٢٠١٥) .

جدول ٤:

تقديرات معامل كابا لمحكي الوضوح والارتباط في مقياس الإجهاد الأكاديمي

معك الارتباط										معك الوضوح										البند
K	A	المحكمين								k	A	المحكمين								
		٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	٧			٦	٥	٤	٣	٢	١			
١	٧	٣	٤	٤	٤	٤	٣	٤	-٨,٥	٦	٤	٤	٤	٢	٤	٤	٤	١		
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٢		
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٣		
١	٦	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٥		
١	٦	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٦		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٧		
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٨		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٩		
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١٠		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١١		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١٢		
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	-٨,٧١	٥	٤	٤	١	٤	٧	٤	٣	١٣		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٣	١٤		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١٥		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	-٨,٥	٦	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٣	١٦		
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١٧		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	-٨,٥	٦	٤	٤	٧	٤	٤	٤	٤	١٨		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٣	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١٩		
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٣	٤	٤	٢٠		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	-٨,٥	٦	٤	٤	١	٤	٤	٤	٤	٢١		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٢٢		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٢٣		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٢٤		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٢٥		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٢٦		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	-٨,٥	٦	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٢٧		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٢٨		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٢٩		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٣٠		
١	٧	٣	٤	٣	٤	٤	٤	٤	-٨,٥	٦	٤	٤	٣	٧	٤	٤	٤	٣١		
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٣٢		
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٣٣		

يتبين من الجدول السابق أن جميع بنود المقياس حققت محكي الوضوح والارتباط طبقا للقيمة الحدية لمعامل كابا ٠,٦٠، و٠,٧٤ K=، وبالتالي تم الإبقاء على جميع بنود المقياس، وعددها (٣٣) بند، وتم إجراء التعديلات التي أوصى بهما المحكمون حول الصياغة اللغوية للبنود.

ب. صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

- تم الكشف عن البنية العاملية لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك المكون من (٣٣) بند باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد بطريقة الفارماكس باستخدام برنامج Spss22.
 - تم التأكد من قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث تم حساب اختبار Kaiser- Meyer-Olkin
- == (٤٦) = المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

د / أسماء محمود أحمد سابق.

Measure of Sampling Adequacy لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٨٠٢) وهى قيمة كبيرة أكبر من (٠,٦٠)، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (١٠٢٤) بدرجة حرية (٥٢٨) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١) وبهذا فإن البيانات تستوفى الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل. وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤ 1 مع استبعاد البنود ذات التشعبات أقل من (٠,٣٠)، والإبقاء على البنود التي تشعبت على أكثر من عامل في العامل الأعلى تشعباً، وحذف العوامل التي تشعب عليها أقل من ثلاثة بنود. ويبين جدول (٥) ذلك:

جدول ٥

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرس (١٦٠)

البند	العامل الأول	البند	العامل الثاني	البند	العامل الثالث	البند	العامل الرابع
توقعات الوالدين	التوقعات الذاتية	أعباء الدراسة	التنافس مع الأقران	التشعب	التشعب	التشعب	التشعب
١٠	٠,٤٠	١٩	٠,٥٦	١	٠,٣٧	١٧	٠,٥٣
١١	٠,٣٧	٢٠	٠,٦٦	٢	٠,٦٤	١٨	٠,٧١
١٢	٠,٥٠	٢١	٠,٤٥	٣	٠,٣٥	٢٣	٠,٦١
١٣	٠,٦٦	٢٢	٠,٥٣	٤	٠,٤٤	٢٧	٠,٥٥
١٤	٠,٣١	٢٤	٠,٥٠	٥	٠,٦٣	٢٨	٠,٧١
١٥	٠,٣٠	٢٥	٠,٦٦	٦	٠,٦٢	٢٩	٠,٦٩
		٢٦	٠,٤٤	٧	٠,٥٠	٣١	٠,٤٧
		٣٠	٠,٣٦	٨	٠,٤٧	٣٢	٠,٤٣
				٩	٠,٥٨	٣٣	٠,٥٤
				١٦	٠,٤٩		
الجذر الكامن	٣,٨٧	٣,٠٦	٣,٦٩	٢,٤٣			
التباين المفسر	١١,٧٣	٩,٢٧	١١,١٨	٧,٣٨			

نسبة التباين الكلى ٣٩,٥٨%

يتضح من جدول (٥) أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفرت عن ظهور أربعة عوامل فسرت ٣٩,٥٨% من التباين الكلى للمصفوفة. تكون العامل الأول من ٦ بنود (١٠, ١١, ١٢, ١٣, ١٤, ١٥). ويتفحص محتوى البنود أمكن تسميته بتوقعات الوالدين، وتكون العامل الثاني من ٨ بنود (١٩, ٢٠, ٢١, ٢٢, ٢٤, ٢٥, ٢٦, ٣٠). ويتفحص محتوى البنود أمكن تسميته بالتوقعات الذاتية. وتكون العامل الثالث من ١٠ بنود (١, ٢, ٣, ٤, ٥, ٦, ٧, ٨, ٩, ١٦). ويتفحص محتوى البنود أمكن تسميته بأعباء الدراسة. وتكون العامل الرابع من (٩) بنود (١٧, ١٨, ٢٣, ٢٧, ٢٨, ٢٩, ٣١, ٣٢, ٣٣). ويتفحص محتوى البنود أمكن تسميته بالتنافس مع الأقران.

===== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. =====

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية؛ باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، والذي بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٨). وتم حساب معامل سبيرمان-براون، وبلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٩)، وبلغت قيمة معامل جتمان (٠,٧٩).

ويوضح جدول (٦) معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان-براون للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك .

جدول ٦

معاملات ثبات ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان-براون لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك

م	الأبعاد	عدد البنود	معامل الثبات	معامل الثبات
			سبيرمان -براون	جتمان
١	توقعات الوالدين	٦	٠,٧١	٠,٦٨
٢	التوقعات الذاتية	٨	٠,٧٨	٠,٧٥
٣	أعباء الدراسة	١٠	٠,٧٥	٠,٧٦
٤	التنافس مع الأقران	٩	٠,٦٧	٠,٦٥
	الدرجة الكلية للمقياس	٣٣	٠,٨٨	٠,٧٨

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة لمعامل ألف كرونباخ تتراوح ما بين (٠,٦٧، ٠,٨٨). وتراوح قيم معامل ثبات سبيرمان-براون (٠,٦٦، ٠,٧٩)، وتراوح قيم معامل جتمان من (٠,٦٥، ٠,٧٨). وجميعها قيم مقبولة وجيدة لثبات المقياس، مما يثبت صلاحيته لجمع بيانات الدراسة الحالية.

٤- مقياس قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد: الباحثة)

تم إعداد هذا المقياس لقياس قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، سواء في المواقف الامتحانية والأداء داخل الفصل، أو القلق من الأداء على الاختبارات النهائية؛ وذلك لأن المقاييس التي أجريت سابقا كان هدفها قياس القلق من الاختبار في مواقف الامتحانات النهائية، أو القلق من الاختبار بوجه عام. وتم تطوير هذا المقياس من دراسات وبحوث قلق الأداء الأكاديمي ومن هذه البحوث والدراسات دراسة: (Afolayan et al.,2013; Brooks,2013; Dawood et al.,2016; Huberty,2009; Kantor-Martynuska & Domaradzka,2018; Osborne et al.,2014; Salehi,2014).

ويتكون المقياس من (٢٥) بند، ويتم الاستجابة على بنود المقياس وفق أسلوب ليكرت ذي التدرج

== (٤٨) = المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

د / أسماء محمود أحمد سباق.

الرابعي) دائما=٤، كثيرا=٣، أحيانا=٢، نادرا=١، وتتراوح درجة المقياس من (١-١٠٠). وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والعكس صحيح.

أ.صدق المحتوى:

تم عرض الصورة الأولى من المقياس على (٧) محكمين من المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس (ملحق ١)، وطلب منهم إبداء الرأي حول بنود المقياس، من حيث وضوحها، ومدى انتمائها وأهميتها للبعد الذي وضعت لقياسه. واستخدمت الباحثة مؤشر kappa لمحكي الوضوح والارتباط، وفقا لتوصيات دراسة محسوب عبد القادر الضوى (٢٠١٥).

جدول ٧

تقديرات معامل كابا لمحكي الوضوح والارتباط في قلق الأداء الأكاديمي

K	A	المحكمين								K	A	المحكمين								البنود
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
١	٧	٣	٤	٤	٤	٤	٣	٤	٤	-٠.٨٥	٦	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٣	٣	١
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٢
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٣	٣	٤	٤	٤	٣	٣	٣
١	٦	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	-٠.٨٥	٦	٤	٤	١	٤	٤	٤	٤	٤	٤
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٣
١	٦	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٦
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٧
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٨
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٩
١	٧	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٠
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١١
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٢
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٣
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٤
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٥
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٦
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٧
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٨
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١٩
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٢٠
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	-٠.٨٥	٦	٤	٤	١	٤	٤	٤	٤	٤	٢١
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٢٢
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٢٣
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٢٤
١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	١	٧	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٢٥

يتبين من الجدول السابق أن جميع بنود المقياس حققت محكي الوضوح والارتباط طبقا للقيمة الحدية لمعامل كابا $K = ٠,٧٤ - ٠,٦٠$ ، وبالتالي تم الإبقاء على جميع بنود المقياس، وعددها (٢٥) بند، وتم إجراء التعديلات التي أوصى بهما المحكمون حول الصياغة اللغوية للبنود.

ب. صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

- تم الكشف عن البنية العاملية لمقياس قلق الأداء الأكاديمي المكون من (٢٥) بند، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method لاستخلاص

الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك .

العوامل والتدوير المتعامد بطريقة الفارماكس باستخدام برنامج Spss22.

- تم التأكد من قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث تم حساب اختبار كايزر-ماير-اولكن Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (٠,٨٦٧) وهى قيمة كبيرة أكبر من (٠,٦٠)، وبلغت قيمة اختبار Test of Sphericity (١٢٤٩) بدرجة حرية (٣٠٠) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١). وبهذا فإن البيانات تستوفى الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل. وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤ 1 مع استبعاد البنود ذات التشعبات أقل من (٠,٣٠) والإبقاء على البنود التي تشعبت على أكثر من عامل في العامل الأعلى تشعباً، وحذف العوامل التي تشعب عليها أقل من ثلاثة بنود، ويوضح جدول ٨ ذلك:

جدول ٨

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس قلق الأداء الأكاديمي (ن = ١٦٠)

البند	العامل الأول	البند	العامل الثاني	البند	العامل الثالث
المظاهر الفسيولوجية			المظاهر المعرفية		المظاهر الانفعالية
التشبع	التشبع	التشبع			
٥	٠,٣٨	١	٠,٥٤	٦	٠,٥٦
١٦	٠,٣٥	٢	٠,٦٤	٨	٠,٤٥
١٧	٠,٤٥	٣	٠,٤٦	٩	٠,٥٢
١٨	٠,٦٤	٤	٠,٦١	١٠	٠,٥١
٢٠	٠,٧١	٧	٠,٥٣	١١	٠,٦٠
٢١	٠,٧٦	١٤	٠,٣٥	١٢	٠,٥٤
٢٢	٠,٦٤	١٥	٠,٣٣	١٣	٠,٧٣
٢٣	٠,٦٣	١٩	٠,٥٧	٢٤	٠,٥٧
٢٥	٠,٤٣				
الجذر الكامن	٣,٥٨		٣,٥٧		٣,٣٤
التباين المفسر	١٤,٣٣		١٤,٢٨		١٣,٣٨
نسبة التباين الكلى ٤٢,٠٠%					

يتضح من جدول (٨) أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفرت عن ظهور ثلاثة عوامل، فسرت ٤٢,٠٠% من التباين الكلى للمصفوفة. تكوّن العامل الأول من (٩) بنود (٢,٠١٨,١٧,١٦,٥,٢) بنود (٢٠,١٨,٢٣,٢٢,٢١). ويتفحص محتوى البنود أمكن تسميتها بالمظاهر الفسيولوجية. وتكون العامل الثاني من (٨) بنود (١٩,١٥,١٤,٧,٤,٣,٢,١)، ويتفحص محتوى البنود أمكن تسميته بالمظاهر المعرفية، وتكون العامل الثالث من (٨) بنود (٦,٨,٩,١٠,١١,١٢,١٣,٢٤). ويتفحص محتوى البنود أمكن تسميته بالمظاهر الانفعالية.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٨) وتم حساب معامل سبيرمان-براون وبلغت قيمته للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٩) وبلغت قيمة معامل جتمان (٠,٧٩). ويوضح جدول (٩) معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان-براون للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق الأداء الأكاديمي.

جدول ٩

معاملات ثبات ألفا كرونباخ ومعامل سبيرمان-براون لمقياس قلق الأداء الأكاديمي

م	الأبعاد	عدد البنود	معامل الثبات	
			ألفا كرونباخ	سبيرمان-براون
				جتمان
١	المظاهر الفسيولوجية	٩	٠,٧٧	٠,٧١
٢	المظاهر المعرفية	٨	٠,٧٥	٠,٧٣
٣	المظاهر الانفعالية	٨	٠,٧٩	٠,٨٠
	الدرجة الكلية للمقياس	٢٥	٠,٨٩	٠,٨٣

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة لمعامل ألف كرونباخ تتراوح ما بين (٠,٧٥، ٠,٨٩) وتراوح قيم معامل ثبات سبيرمان-براون (٠,٧١، ٠,٨٣) وتراوح قيم معامل جتمان من (٠,٧١، ٠,٨٣) وجميعها قيم مقبولة وجيدة لثبات المقياس مما يثبت صلاحيته لجمع بيانات الدراسة الحالية.

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية لاختبار فروضها

١- اختبار (ت) للمجموعة الواحدة One Sample Test

٢- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression

٣- تحليل الانحدار الخطى البسيط بطريقة Enter

٤- نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

نتائج اختبار فروض الدراسة وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على "يوجد مستوى (متوسط إلى مرتفع) في الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي لدى طلاب الثانوية العامة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة One Sample Test، من خلال مقارنة المتوسطين النظري والتجريبي لمقياس الخوف من التقييم السلبي ومقياس الخوف من التقييم الإيجابي ويوضح جدول (١٠) ذلك.

جدول ١٠

اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين النظري والتجريبي لمقياس الخوف من التقييم السلبي ومقياس الخوف من التقييم الإيجابي لدى طلاب الثانوية العامة (ن=١٣٠).

م	المتغيرات	عدد البنود	المتوسط النظري	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الخوف من التقييم السلبي	١٠	٣٠	٣٤.٣٦	٥.٤٥	٩.٣٣	٠,٠٠٠١
٢	الخوف من التقييم الإيجابي	٨	٢٤	٢١.٦٦	٤.٦٣	-٥.٧٤	٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط النظري (٣٠) والمتوسط التجريبي (٣٤,٣٦)؛ فجاء المتوسط التجريبي أعلى من المتوسط النظري في الخوف من التقييم السلبي. وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى أن عينة الدراسة من طلاب الثانوية العامة لديهم مستوى مرتفع في الخوف من التقييم السلبي.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Watson and Friend 1969) أن الأفراد المرتفعي الخوف من التقييم السلبي يعملون بجد أكثر من الأفراد المنخفضون في الخوف من التقييم السلبي، عندما قيل لهم أنه سيتم تقييم عملهم من قبل الآخرين، وبالتالي يبدو أن الأفراد المرتفعين في الخوف من التقييم السلبي يركزون على السلوكيات التي تجنبهم التقييمات السلبية من قبل الآخرين.

كما اتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت إلى مستويات عالية من الخوف من التقييم السلبي لدى طلاب الصف السادس إلى الثامن في المدرسة المتوسطة ولدى طلاب الجامعة. كما أشارت لأهم الأعراض الفسيولوجية المرتبطة بالزيادة في مستويات الخوف من التقييم السلبي عند

أداء المهام (Chen&Drummond, 2008; Davila & Kornienko, 2022;Lundgren et al., 2004).

وفى دراسة بهلول (٢٠٢٣) كانت الزيادة في مستوى الخوف من التقييم السلبي لدى الطلاب منبئ بالزيادة في مستوى التحيزات المعرفية، كما ارتبط الخوف من التقييم السلبي بالتحيزات المعرفية.

وفى دراسة الدعيم، حمد (٢٠١٥) أشارت إلى أن الزيادة في مستوى الخوف من التقييم السلبي ارتبط بانخفاض الكفاءة المهنية لدى الطلاب، ودراسة عبد الفتاح محمد سعيد (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن ارتفاع مستوى الخوف من التقييم السلبي لدى طلاب الجامعة ارتبط بالزيادة في الضغط النفسي وأن مستوى الخوف من التقييم السلبي أعلى لدى الأفراد ذوي الضغط النفسي المرتفع، مقارنة بالأفراد ذوي الضغوط النفسية المنخفضة. أيضا نتائج دراسة (Iqbal & Ajmal, 2018) خلصت نتائجها إلى أن ارتفاع مستوى الخوف من التقييم السلبي ينتج عنه قلق اجتماعي لدى طلاب الجامعات.

أما في دراسة Tzoannopoulou (2016) ارتبطت الثقة بالنفس والتفوق الدراسي بمستويات منخفضة من الخوف من التقييم السلبي، كما وجد أن الخوف من التقييم السلبي يتوسط العلاقة بين انخفاض احترام الذات وارتفاع القلق الاجتماعي. كما توسط العلاقة بين تدني التعزيز الذاتي وارتفاع القلق الاجتماعي (Endler & Kocovski, 2000). كذلك توسط الخوف من التقييم السلبي العلاقة بين القلق الاجتماعي والضيق (Sigurvinsdottir et al., 2021).

أما بالنسبة للخوف من التقييم الإيجابي يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط التجريبي (٢١.٦٦)، والمتوسط النظري (٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠٠١)، لصالح المتوسط النظري مما يشير إلى أن المتوسط العام للخوف من التقييم الإيجابي لدى عينة الدراسة من طلاب الثانوي العامة أقل من المتوسط النظري.

تفسر الباحثة انخفاض المتوسط العام للخوف من التقييم الإيجابي لدى طلاب الثانوية العامة إلى ما تتسم به شخصية طلاب المرحلة الثانوية؛ فبالرغم من الضغوط النفسية والأكاديمية التي يواجهونها، سواء داخل البيئة المدرسية أو داخل الأسرة، إلا أن لديهم مستويات عالية لتحقيق الذات والتي تختلف باختلاف الصف الدراسي؛ فقد وجد أن طلاب الصف الثاني الثانوي أعلى في درجة تحقيق الذات عن طلاب الصف الأول الثانوي، وأن درجة تحقيق الذات لدى طلاب الصف الثالث أعلى من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي (حميد، ٢٠١٢).

كما أشارت نتائج البحوث والدراسات حول تقدير الذات والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية باختلاف صفوفها، أن طلاب الثانوية العامة لديهم مستوى مرتفع في تقدير الذات، والذي ارتبط

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

بالصحة النفسية لديهم، كما أن لديهم مستوى مرتفع للثقة بالنفس وارتبط مستوى الثقة بالنفس بتقدير الذات المرتفع لديهم ، (أحمد، ٢٠١٦، العطا، ٢٠١٤ ، أحمد، ٢٠٢٠).

كما أن طلاب الثانوية العامة لديهم مستوى مرتفع للصلاية النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي)، وكلما كانت للصلاية النفسية مرتفعة أدت إلى تقدير ذات مرتفع لدى الفرد، مما يساعد على تقييم الذات تقييما واقعيا، وتجعله أكثر نجاحا وفعالية في حياته، كما تساعده على مواجهة التحديات والاحباطات بأقل قدر من التوتر(القرنى، زكى، ٢٠٢٠).

كما أشارت نتائج دراسة الصيخان، مغربي(٢٠٢١) أن طلاب الثانوية العامة لديهم مستويات مرتفعة من الكمالية الإيجابية التكيفية (السعي للتميز) وخاصة لدى الطلبة الموهوبين كما أن لديهم مستويات منخفضة من الكمالية السلبية غير التكيفية (القلق بشأن الأخطاء) لدى الطلبة الموهوبين وذوي القدرات المتوسطة.

كما أشارت مسعد (٢٠٢٣) أن طلاب الثانوية العامة ذوى الكمالية الإيجابية التكيفية يسعون إلى التميز ويضعون معايير مرتفعة لأنفسهم، ويحاولون تحقيقها مع اللطف بالذات وعدم نقدها أو وضع مستويات مثالية لهم وللآخرين، كتنقيهم وحكم على مستوى الكفاءة، فيكونون أكثر توازنا ودعما لأنفسهم في مواقف المعاناة. وهذا النوع يمكن أن يكون قوة دافعة صحية، فتكون الكمالية إيجابية تكيفية.

ترى الباحثة من خلال ما أشارت إليه البحوث والدراسات السابقة أن ما يتسم به طلاب الثانوية العامة من الرغبة في تحقيق الذات والتقدير الذات المرتفع والثقة بالنفس والصلاية النفسية والكمالية الإيجابية والسعي للتميز ووضع معايير مرتفعة لأنفسهم يحاولون تحقيقها، هي سمات مهمة للرغبة في التقييم الإيجابي للذات، سواء تقييم الفرد لنفسه أو التقييم الإيجابي من قبل الآخرين، وليس الخوف من التقييم الإيجابي.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على "يوجد مستوى (متوسط إلى مرتفع) في الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة One Sample Test، من خلال مقارنة المتوسطين النظري والتجريبي لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة، ويوضح جدول ١١ ذلك:

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين النظري والتجريبي لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة (ن=١٣٠)

م	مقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك	عدد البنود	المتوسط النظري	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	توقعات الوالدين	٦	١٥	١٨,٨٢	٢,٥٩	١٦,٣٦	٠,٠٠٠١
٢	التوقعات الذاتية	٨	٢٠	٢٢,٥٧	٣,٨٠	٧,٨٢	٠,٠٠٠١
٣	أعباء الدراسة	١٠	٢٥	٣٠,٧٣	٤,٧٧	١٣,٦٩	٠,٠٠٠١
٤	التنافس مع الأقران	٩	٢٢,٥	٢٦,٤٩	٤,٤٣	٢٦,١٠	٠,٠٠٠١
	المقياس ككل	٣٣	٨٢,٥	٩٨,٥٣	١٠,٨٥	١٦,٨٣	٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط النظري (٨٢,٥) والمتوسط التجريبي (٩٨,٥٣) لصالح المتوسط التجريبي، فيما يتعلق بالدرجة الكلية للإجهاد الأكاديمي المدرك؛ فجاء المتوسط التجريبي أعلى من المتوسط النظري، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، مما يشير إلى أن عينة الدراسة من طلاب الثانوية العامة لديهم مستوى مرتفع في الإجهاد الأكاديمي المدرك.

أما بالنسبة لأبعاد الإجهاد الأكاديمي المدرك فقد جاء المتوسط التجريبي أعلى من المتوسط النظري لجميع الأبعاد على الترتيب، فجاء المتوسط التجريبي (١٨,٨٢) أعلى من المتوسط النظري (١٥) لبعد توقعات الوالدين، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، وجاء المتوسط التجريبي (٢٢,٥٧) أعلى من المتوسط النظري (٢٠) لبعد التوقعات الذاتية، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، وجاء المتوسط التجريبي (٣٠,٧٣) أعلى من المتوسط النظري (٢٥) لبعد أعباء الدراسة، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، وجاء المتوسط التجريبي (٢٦,٤٩) أعلى من المتوسط النظري (٢٢,٥) لبعد التنافس مع الأقران، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات من أن طلاب الثانوية العامة لديهم مستويات عالية من الإجهاد الأكاديمي، وخاصة الطالبات المتعثرات دراسياً، كما وجد أنهن يظهرن مستويات عالية من التوتر والإجهاد عند مواجهة الضغوط المتعلقة بالمخاوف بشأن الدراسة

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ===
والتحصيل، بينما يظهر البنون إجهادا أكبر مرتبطاً بالآخرين، والصراعات مع الوالدين أو المعلمين
(الحلبى، ٢٠١٨؛ García-Ros et al., 2018).

كما أشار Dunne et al. (2010) في دراسته أن أكثر من ٥٠٪ من طلاب المرحلة الثانوية يعيشون تجربة الإجهاد الأكاديمي؛ لتحقيق درجات مرتفعة، والخوف من عدم تحقيق توقعات الوالدين وعبء الاستعدادات للاختبارات التي تسبب ضغطا كبيرا. وكان المراهقون الذين أبلغوا عن مستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي أكثر عرضة من غيرهم لمشاعر الاكتئاب واليأس.

ولذلك يفسر الإجهاد الأكاديمي المرتفع الملحوظ إلى أن الطلاب يدركون الأحداث الأكاديمية على أنها مطالب مخيفة وهذه التصورات الأكاديمية المجهدة تؤدي إلى مشاعر اليأس والاحباط مما يؤدي إلى انخفاض نتائج الأداء الأكاديمي (Dewi et al., 2020).

كما أبلغ ما يقرب من ثلثي الطلاب بالمرحلة الثانوية (٦٣,٥٪) عن الإجهاد الأكاديمي؛ بسبب الأعباء الأكاديمية التي تتعلق بالدراسة والامتحانات، والتنافس بين الأقران، وأبلغ حوالي ثلثي الطلاب (٦٦٪) أنهم يعانون من ضغوط الوالدين وتوقعاتهم حول الأداء الأكاديمي. واختلقت درجة الضغط الوالدي بشكل كبير عبر المستويات التعليمية للوالدين؛ فوجد أن أطفال الآباء الذين يتمتعون بمستوى تعليمي منخفض (غير الخريجين) هم أكثر عرضة لإدراك الضغط؛ من أجل أداء أكاديمي أفضل (Banerjee & Chatterjee, 2016; Deb et al., 2015).

كما وجد أن الطلاب الذين أدركوا أن والديهم لديهم توقعات عالية لتحصيلهم الأكاديمي عانوا من مستويات عالية من الإجهاد الأكاديمي والاكتئاب والقلق الأكاديمي، كما ارتبطت توقعات الوالدين ومحاولة الأبناء الوفاء بهذه التوقعات وتحقيقها بالإجهاد النفسي لديهم (Aoki, 2019; Sawa et al., 2002; Wang & Heppner, 2013)، فعندما يتقل أولياء الأمور والمعلمين الطلاب بضغوط كبيرة للحصول على درجات جيدة، هذه التوقعات تجعل الطلاب يعملون بلا هوادة، وينتهي بهم الأمر في خلق المزيد من التوتر والارتباك (Jain & Singhai, 2018). وهو ما يدعم التأثير السلبي ليقظة الوالدين للحياة الأكاديمية لأطفالهم (Ganesh & Magdalin, 2007).

كما كشفت نتائج دراسة Hosseinkhani et al. (2020) أن الإجهاد الأسرى من أهم مصادر الإجهاد المرتبط بالصحة النفسية للمراهقين، ثم يليها علاقات المراهقين بأقرانهم والمخاوف المستقبلية ونظام التعليم من بين أهم مصادر الإجهاد الأكاديمي، وفي دراسة Asgarabad et al. (2021) ارتبط الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب الثانوية العامة بعاملين مهمين: التوقعات الذاتية وتوقعات الوالدين والمعلمين. ويؤكد علماء النفس على التأثير السلبي للتوقعات الأكاديمية من قبل الآباء

والمعلمين والتي ارتبطت باكتئاب الطلاب، وضعف الكفاءة الذاتية لديهم.

وكانت أيضا أهم مصادر الإجهاد لدى الطلاب: الإجهاد الناتج عن الاختبارات، يليه الإجهاد من الأقران والإجهاد من نتائج الاختبارات والإجهاد الذاتي، بالإضافة لمصادر الإجهاد الأخرى من المعلمين وكيفية إدارة الوقت والدراسة (Dewi et al.,2020).

وكشفت أيضا نتائج دراسة (Kamtsios and Karagiannopoulou 2015) عن العديد من أنواع الضغط الأكاديمي الذي يشعر به الطلاب ويمثل مصدر إجهاد لهم وهي قلة وقت الفراغ ، وكثرة المهام المثقلة بالأعباء، والمنافسة بين الأصدقاء، والخوف من الرسوب ووجهة نظر الآخرين حول قدراتهم.

وعلى الجانب الآخر كشفت نتائج العديد من الدراسات والبحوث عن تأثير المستويات المرتفعة للإجهاد الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية على مستوى الإنجاز الأكاديمي، ونقص الدافعية للتعلم، وزيادة مخاطر ترك الدراسة، أو التسرب المدرسي. وارتبطت أيضا المستويات المرتفعة للإجهاد الأكاديمي بعلاقة سلبية بالصحة النفسية، والتحصيل الدراسي، والاكنتاب، والقلق الأكاديمي، والمشاكل السلوكية، وعدم القدرة على التركيز، والخوف من الفشل، والتقييم السلبي للمستقبل. كما وجد أن طلاب الثانوية الذين لديهم مستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي لديهم مستويات منخفضة من الرفاهية أو السعادة (Busari, 2012 ; Deb et al.,2015; Pascoe et al., 2020; OECD, 2017;Sathish & Subramanian, (2021;Subramanian& Kadiravan, 2017;Verma et al., 2002).

- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على "يوجد مستوى (متوسط إلى مرتفع) في قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة One Sample Test، من خلال مقارنة المتوسطين النظري والتجريبي، لمقياس قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

ويوضح جدول (١٢) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين النظري والتجريبي لمقياس قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

جدول ١٢

اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين النظري والتجريبي لمقياس قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة (ن=١٣٠)

م	مقياس قلق الأداء الأكاديمي	عدد البنود	المتوسط النظري	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	المظاهر الفسيولوجية	٩	٢٢.٥	٢٦,٣٣	٤,٢٠	٧,٦٨	٠,٠٠٠١
٢	المظاهر المعرفية	٨	٢٠	٢١,٤٦	٤,٣٣	٣,٨٦	٠,٠٠٠١
٣	المظاهر الانفعالية	٨	٢٠	٢٣,٠٢	٤,٣٥	٧,٩٠	٠,٠٠٠١
	المقياس ككل	٢٥	٦٢.٥	٧٠,٢٥	٩,٥١	٩,٢٨	٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط النظري (٦٢,٥) والمتوسط التجريبي (٧٠,٢٥) لصالح المتوسط التجريبي، فيما يتعلق بالدرجة الكلية لقلق الأداء الأكاديمي؛ فجاء المتوسط التجريبي أعلى من المتوسط النظري، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، مما يشير إلى أن طلاب الثانوية العامة لديهم مستوى مرتفع في قلق الأداء الأكاديمي.

أما بالنسبة لأبعاد قلق الأداء الأكاديمي، فقد جاء المتوسط التجريبي أعلى من المتوسط النظري لجميع الأبعاد على الترتيب؛ فجاء المتوسط التجريبي (٢٦,٣٣) أعلى من المتوسط النظري (٢٢,٥) لبعد المظاهر الفسيولوجية، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، وجاء المتوسط التجريبي (٢١,٤٦) أعلى من المتوسط النظري (٢٠) لبعد المظاهر المعرفية، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، وجاء المتوسط التجريبي (٢٣,٠٢) أعلى من المتوسط النظري (٢٠) لبعد المظاهر الانفعالية، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١).

تُعدُّ هذه النتائج منطقية مع ما أشار إليه الأدب السيكولوجي أنه عندما يواجه الطلاب مشاكل في التكيف مع البيئات الأكاديمية، مثل المدارس أو الجامعات، تؤثر على أدائهم الأكاديمي. ووفقًا للإحصاءات المتاحة حوالي ١٠٪ - ٣٠٪ من طلاب المدارس الثانوية الأمريكية، يعانون من مستويات مختلفة من التوتر والقلق خلال حياتهم الأكاديمية (Asgarabad et al.,2021).

كما أن قلق الأداء لدى الطلاب يكتسب ويتشكل لديهم في عملية التنشئة الاجتماعية والتعليم، التي تؤكد في كثير من الأحيان على المنافسة في الأداء، وبالتالي يبدو الأداء مسابقة أو مبارزة أو إظهار القوة، وتعزيز الجانب التقييمي للأداء يقوى الدوافع المتمركزة حول الأنا، ويترك مساحة كبيرة لرهبة وقلق الأداء (Kantor-Martynuska&Domaradzka,2018).

كما أشار Powell (2004) إلى أن المستويات المرتفعة من قلق الأداء لدى الطلاب تهدد بإنهاء دراستهم الأكاديمية ومستقبلهم المهني؛ فهو يدفعهم إلى الأداء بمستوى أقل بكثير من قدراتهم الفعلية، كما أن قلق الأداء مهدد الصحة النفسية وآفاق المستقبل. ولذلك أشار كل من (Ocak&Yamaç, 2004; Powell, 2013) في دراستهما حول قلق الأداء إلى أهمية تجنب الأطفال الخضوع للضغط اليومية المدرسية والأسرية التي تنبأ بقلق الأداء الذي له آثاره السلبية على الأداء والإنجاز الأكاديمي.

كما أفاد مسح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) أن القلق بشأن أداء الواجبات المدرسية وأداء الاختبارات له تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب. ووجدت نتائج المسح أن الطالبات ذوات الأداء الأفضل يبلغن عن الخوف من ارتكاب الأخطاء، مما يعوقهن في كثير من الأحيان أداء الاختبار بشكل جيد (OECD, 2015).

أيضا ما أشارت إليه دراسة (Boxer et al. (2011 أن الطلاب الذين تجاوزت تطلعاتهم توقعاتهم كانت لديهم مستويات مرتفعة في قلق الاختبار وقلق الأداء الأكاديمي. وفي دراسة (البدرانة، الصمادي، ٢٠١٩) جاء البعد المعرفي لقلق الأداء في المرتبة الأولى.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على "يسهم الإجهاد الأكاديمي المدرك في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة"، وقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise .

جدول ١٣

تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الإجهاد الأكاديمي المدرك في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي (ن=١٣٠)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(قيمة ف)
١	الانحدار	٢٥٧٢,٦١١	١	٢٥٧٢,٦١١	٣٦,١٢٣
	البواقي	٩١١٦,٠١٢	١٢٨	٧١,٢١٩	
	الكلي	١١٦٨٨,٦٢٣	١٢٩		
٢	الانحدار	٣١٦٥,٧٢٥	٢	١٥٨٢,٨٦٣	٢٣,٥٨٦
	البواقي	٨٥٢٢,٨٩٨	١٢٧	٦٧,١٠٩	
	الكلي	١١٦٨٨,٦٢٣	١٢٩		
٣	الانحدار	٣٤٢٨,٧٢٢	٣	١١٤٢,٩٠٧	١٧,٤٣٤
	البواقي	٨٢٥٩,٩٠١	١٢٦	٦٥,٥٥٥	
	الكلي	١١٦٨٨,٦٢٣	١٢٩		

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

المنبئات في النموذج (١) الثابت (أعباء الدراسة).

المنبئات في النموذج (٢) الثابت (أعباء الدراسة، التنافس مع الأقران).

المنبئات في النموذج (٣) الثابت (أعباء الدراسة، التنافس مع الأقران، التوقعات الذاتية).

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم (ف) دالة عند (٠,٠١)، مما يعنى وجود نموذج انحداري يجمع أبعاد الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بعد حذف بعد توقعات الوالدين.

ولتحديد الأهمية النسبية لأبعاد الإجهاد الأكاديمي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي في معادلة الانحدار، تم حساب قيمة (ت) لاختبار مدى الدلالة الاحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي.

جدول ١٤

دلالات معاملات الانحدار الجزئي في المعادلة التنبؤية بقلق الأداء الأكاديمي من خلال أبعاد الإجهاد الأكاديمي المدرك (ن=١٣)

النموذج	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	قيمة (ت)	معامل الالتياط	معامل التحديد
	قيمة B	قيمة Beta	الخطأ المعياري		
(الثابت)	٤١,٥١٥		٤,٨٣٩	٠,٤٦٩	٠,٢٢٠
أعباء الدراسة	٠,٩٣٥	٠,٤٦٩	٠,١٥٦	٦,٠١٠	
(الثابت)	٣٢,٤٣٤		٥,٦٠٣	٥,٧٨٩	٠,٢٧١
أعباء الدراسة	٠,٧٩٤	٠,٣٩٨	٠,١٥٨	٥,٠١٣	
التنافس مع الأقران	٠,٥٠٧	٠,٢٣٦	٠,١٧٠	٢,٩٧٣	
(الثابت)	٢٧,٦٤٤		٦,٠٣٢	٤,٥٨٣	٠,٢٩٣
أعباء الدراسة	٠,٧٣٠	٠,٣٦٦	٠,١٦٠	٤,٥٦٩	
التنافس مع الأقران	٠,٤١٧	٠,١٩٥	٠,١٧٤	٢,٣٩٥	
التوقعات الذاتية	٠,٤٠٤	٠,١٦١	٠,٢٠٢	٢,٠٠٣	

يتضح من جدول ١٤ أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، و أن الأبعاد الثلاثة للإجهاد الأكاديمي يفسرون معاً (٢٩,٣%) من التباين الكلى لقلق الأداء الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد لهذه الأبعاد (٠,٢٩٣)، وبالتالي يمكن الاعتماد على هذه الحالات في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي. ويتفحص قيم معاملات الانحدار المعيارية Beta وُجد أن أفضل أبعاد التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي (أعباء الدراسة)، يليها (التنافس مع الأقران)، يليها (التوقعات الذاتية)؛ حيث بلغت قيم معامل Beta لهذه الحالات على الترتيب (٠,٣٦٦ - ٠,١٩٥ - ٠,١٦١)، وجميعها قيم ذات دلالة

د / أسماء محمود أحمد سباق.

إحصائية، بالإضافة إلى أن بُدأ أعباء الدراسة أهم بمفرده في تفسير حوالى (٢٢,٠%) من التباين الكلى لقلق الأداء الأكاديمي.

كما تم حساب تحليل الانحدار الخطى البسيط، بطريقة Enter للتنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي من الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك ويوضح جدول ١٥ تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي من الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك.

جدول ١٥

تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي من الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي المدرك (ن = ١٣٠)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
الإجهاد	الانحدار	٣٣٤١,٧٠٩	١	٣٣٤١,٧٠٩	٥١,٢٤٥
الأكاديمي	البواقي	٨٣٤٦,٩١٤	١٢٨	٦٥,٢١٠	
المدرك	الكلى	١١٦٨٨,٦٢٣	١٢٩		

جدول ١٦

دلالات معاملات الانحدار الجزئي في المعادلة التنبؤية بقلق الأداء الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية الإجهاد الأكاديمي المدرك (ن = ١٣٠)

المتغير	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	(ت)	معامل الارتباط	معامل التحديد
	قيمة B	قيمة Beta	الخطأ المعياري		
(الثابت)	٢٤,٠٦٤		٦,٤٩١	٠,٥٣٥	٠,٢٨٦
الإجهاد الأكاديمي المدرك	٠,٤٦٩	٠,٥٣٥	٠,٠٦٥	٧,١٥٩	

يتضح من جدول (١٦) أن الإجهاد الأكاديمي المدرك يفسر (٢٨,٦%) من التباين الكلى لقلق الأداء الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد لهذه الأبعاد (٠,٢٨٦)، وبالتالي يمكن الاعتماد على الدرجة الكلية الإجهاد الأكاديمي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي. ويمكن صياغة معادلة التنبؤ التالية:

$$\text{قلق الأداء الأكاديمي} = ٠,٥٣٥ + ٠,٢٤,٦٤ \times \text{الدرجة الكلية للإجهاد الأكاديمي المدرك}$$

تتفق هذه النتائج مع ما جاء به الأدب السيكلوجي أن الإجهاد الأكاديمي يؤثر على تعلم الطلاب، وعلى أدائهم بشكل سلبي؛ فيؤدي إلى القلق والصراعات الشخصية (Aihie & Ohanaka, 2019)، ولذلك يفسر الإجهاد الأكاديمي المرتفع الملحوظ أن الطلاب يدركون الأحداث الأكاديمية على أنها

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

مطالب مخيفة. وهذه التصورات الأكاديمية المجعدة تؤدي إلى مشاعر اليأس والاحباط ، مما يؤدي إلى انخفاض نتائج الأداء الأكاديمي (Dewi et al., 2020) .

كما أن الأعباء الأكاديمية الثقيلة وشعور الطالب بأنه في سباق للحاق بطالب آخر وضغوط الوالدين على أبنائهم؛ للتميز في دراستهم والأداء الجيد في الأنشطة اللامنهجية، وتحقيق درجات عالية، وسباق الآباء؛ لإثبات أن طفلهم متعدد المواهب، والقدرات، والمهارات، ينتهي بالطفل لأن يصبح ضحية للتوتر والقلق والفشل الأكاديمي، بدلا من التفوق والنجاح (Jain&Singhai,2018).

كما كشفت نتائج دراسة (Kouzma and Kennedy 2004) عن أن المواقف المتعلقة بالمدرسة مثل: الاختبارات، والدرجات، والدراسة، والحاجة المفروضة ذاتيا للنجاح، وكذلك تلك التي يسببها الآخرون هي المصادر الرئيسة لتوتر طلاب المدارس الثانوية. وكشفت نتائج دراسة Morse & Dravo, 2007) أن الخوف من انتقادات المعلمين والخوف من الفشل والخوف من مواجهة الوالدين بعد الفشل من أكثر مصادر التوتر والقلق.

كما وجد أن القلق الأكاديمي والمشاكل السلوكية وعدم القدرة على التركيز، والخوف من الفشل، والتقييم السلبي للمستقبل من المشكلات العديدة التي وجدت لدى المراهقين الذين يعانون من إجهاد أكاديمي مرتفع (Busari, 2012; Deb et al., 2015; Verma et al., 2002)، كما وجد أن الامتحانات التنافسية، وارتفاع الضغوط والمطالبات من الطلاب بالحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات، تؤثر بالسلب على أداء الطلاب وسلوكهم، وتزيد من القلق لديهم حول مستوى الأداء ((Cheek et al., 2002). كما أن المراهقين الذين أبلغوا عن مستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي، كانوا أكثر عرضة من غيرهم لمشاعر قوية من اليأس والاكتئاب (Dunne et al., 2010).

كما أن الأعباء اليومية التعليمية من المطالبات الأكاديمية، والحجم الكبير للمهام، والضغط للحصول على درجات عالية، وعواقب الحصول على درجات منخفضة، وتوقعات الآباء والمعلمين، وتوقعات الفرد لنفسه، وعدم الكفاية الشخصية، وما إلى ذلك من ضغوط، عندما تستمر لفترة طويلة تؤدي إلى حالة الاضطراب النفسي تنشأ بسبب القلق والخوف من الفشل الأكاديمي بين الطلاب (Sathish & Subramanian, 2021).

ولهذه النتائج السلبية للإجهاد الأكاديمي فقد أشار (Ocak&Yamaç, 2013; Powell, 2004) في دراستهما حول قلق الأداء إلى أهمية تجنب الأطفال الخضوع للضغوط اليومية المدرسية والأسرية، التي تنبأ بقلق الأداء الذي له آثاره السلبية على الأداء والانجاز الأكاديمي.

كما أشار (Busari (2012)، Dawood et al. (2016) إلى أهمية تحسين الصحة النفسية في البيئات المدرسية؛ باستخدام استراتيجيات الدعم؛ مثل: التوجيه والإرشاد التربوي ، وتعليم برامج المهارات الحياتية، والعلاج النفسي؛ وذلك للحد من تأثير الاكتئاب على الأداء الأكاديمي للمراهقين، وأهمية التعامل مع الإجهاد الأكاديمي، وقلق الاختبار من خلال العمل الجماعي، من خلال الطلاب، وأولياء الأمور، وأعضاء هيئة التدريس. وأهمية التدريب على استراتيجيات إدارة الوقت، والقلق؛ لتحقيق انجازات أكاديمية أفضل.

كما وجّه المتخصصون في الصحة النفسية اهتمامهم بالطلاب الذين يعانون من الإجهاد الأكاديمي في المدرسة، وتدريب المراهقين على كيفية إدارة التوتر والقلق، وتعزيز المعرفة حول الصحة النفسية والإجهاد الأكاديمي بين آباء المراهقين وتعليمهم استراتيجيات؛ للمساعدة في تحسين المرونة واستراتيجيات التكيف لأطفالهم (Deb et al.,2015).

ويشير (Omar et al. (2019 إلى أهمية تعليم الطلاب كيفية إدارة الإجهاد بشكل أكثر كفاءة؛ فمن الطبيعي أن نواجه الحالة المجهدة في أي مرحلة من حياتنا، ويجب أن يتعلموا أنه لا يوجد تطور بدون ضغوط، ويجب على المرء أن يتعلم كيفية التحكم بفعالية في شعورهم بحالة الإجهاد متى حدثت. ويحتاج الطلاب إلى أن يكونوا على دراية بقدرتهم على التعامل مع مواقف الإجهاد، والتحكم فيها.

- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على: "يسهم الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، ويوضح جدول ١٧ ذلك:

جدول ١٧

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي من الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي (ن = ١٣٠)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفاتية
الخوف من التقييم السلبي	الانحدار	٥٢٥٦,٩٤٠	١	٥٢٥٦,٩٤٠	
	البواقي	٦٤٣١,٦٨٣	١٢٨	٥٠,٢٤٨	١٠٤,٦٢١
	الكلي	١١٦٨٨,٦٢٣	١٢٩		

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

جدول ١٨

دلالات معاملات الانحدار الجزئي في المعادلة التنبؤية بقلق الأداء الأكاديمي من الخوف من التقييم السلبي والخوف من التقييم الإيجابي (ن=١٣٠)

النموذج	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية	(ت)	معامل الارتباط	معامل التحديد
	قيمة B	قيمة Beta	الخطأ المعياري		
(١) الثابت	٢٩,٩٤٦		٣,٩٨٩	٠,٤٥٠	٠,٦٧١
الخوف من التقييم السلبي	١,١٦٩		٠,١٦٩	١٠,٢٢٨	

يتضح من جدول (١٨) أن نموذج الخوف من التقييم السلبي كان أكثر قدرة على التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي من الخوف من التقييم الإيجابي؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد R (٠,٦٧١)، فيما بلغت قيمة معامل التحديد R² (٠,٤٥٠)، مما يفيد بأن المتغير المستقل الخوف من التقييم السلبي يفسر ما مقداره (٤٥%) من التباين الذي يحدث في المتغير التابع قلق الأداء الأكاديمي، وأن ما مقداره (٥٥%) من التباين الذي يحدث في المتغير التابع قلق الأداء الأكاديمي تفسره عوامل أخرى (R²-1)، بمعنى أنه تباين غير مفسر.

كما يتضح من جدول (١٨) أن قيمة معامل الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يشير إلى إسهام درجات الخوف من التقييم السلبي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي؛ من خلال معرفة درجاتهم على مقياس الخوف من التقييم السلبي. ومن خلال القيم التي تتضح في جدول (١٨) يمكن صياغة المعادلة التنبؤية التالية:

$$\text{قلق الأداء الأكاديمي} = ٢٩,٩٤٦ + ٠,٦٧١ \times \text{الخوف من التقييم السلبي}$$

وهذا يعني أنه كلما زاد الخوف من التقييم السلبي درجة واحدة زاد قلق الأداء الأكاديمي بمقدار (٠,٦٧١)

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه البحوث التجريبية أن الخوف من التقييم السلبي منبئي مميز للقلق في ظل ظروف معينة، كمواقف الأداء. واتجهت البحوث المستقبلية إلى التحقق من مدى ارتباط الخوف من التقييم السلبي بقلق الاختبار (Cartera et al., 2012).

وأكدت الدراسة التي قام بها (Howe 2014) ذلك؛ فكان الخوف من التقييم السلبي مهماً في فهم قلق التقييم الناجم عن التوقعات؛ حيث ارتبط الخوف من التقييم السلبي بشكل كبير بقلق الاختبار.

== (٦٤) = المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

كما وجد أن القلق بشأن الواجبات المدرسية والاختبارات له تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب؛ حيث أظهرت نتائج المسح أن الفتيات ذوات الأداء الأفضل يبلّغن عن الخوف من ارتكاب الأخطاء، مما يعوقهن في كثير من الأحيان عن أداء الاختبارات بشكل جيد (OECD, 2015).

كما أشارت نتائج الدراسة التي قام بها سعيد (٢٠١٨) إلى أن الزيادة في الخوف من التقييم السلبي تقترب بالزيادة في الضغط النفسي، وأن مستوى الخوف من التقييم السلبي أعلى لدى الأفراد ذوي الضغط النفسي الأعلى مقارنة بالأفراد ذوي الضغوط النفسية الأدنى.

كما توصلت أيضا نتائج دراسة Downing, et al. (2020) إلى أن شعور الطلاب بالخوف من التقييم السلبي في التعلم زاد من قلقهم وأعاق أداءهم في الفصل، مما يدعم تأكيدات قانون بيركيس دودسون Yerkes-Dodson، وعلى وجه التحديد وجد أن الطلاب الذين يخافون من التقييم السلبي أثر سلبيًا على قدرتهم على التفكير والتعبير عن أفكارهم بوضوح، كما أخبرا الطلاب أن قلقهم خشية أن يقوم الآخرون بتقييم أداءهم تقييماً سلبياً.

وقام Schulz et al. (2008) بفحص تأثير الإدراك الذاتي الذي يركز على الذات، ووجدوا أن العبارات التقييمية السلبية مثل: ما سأقوله ربما يبدو غريباً" قد توسطت في العلاقة بين القلق الاجتماعي السمة وقلق الحالة. وبالمثل قام (Makkar & Grisham 2011) بتقييم العوامل التي تتوقع الانخراط في الإدراك الذاتي السلبي بعد المواقف الاجتماعية؛ حيث لوحظ أن المراجعة السلبية التي تركز على الذات والافتراضات الذاتية السلبية كانت مؤشراً قوياً لدور للإدراك السلبي و الإدراك التقييمي السلبي في التعبير عن أعراض القلق في مواقف الأداء.

وأشارت نتائج دراسة Chen and Drummond (2008) لأهم الأعراض الفسيولوجية المرتبطة بالخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين عند أداء المهام؛ حيث كانت أهم هذه الأعراض: (القلق، التوتر، الارتعاش، احمرار الوجه، التعرق، وزيادة معدل ضربات القلب، سرعة التنفس لدى مرتفعي الخوف من التقييم السلبي. كما ارتبط الخوف من التقييم السلبي بقلق الحالة وزيادة معدل ضربات القلب، أثناء أداء المهمة؛ خوفاً من التقييم الذي يمثل تهديداً لهم (Weeks & Zoccola, 2016).

يتضح من العرض السابق: إسهام الخوف من التقييم السلبي في التنبؤ بقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يعد الخوف من التقييم السلبي أو إحساس الطالب بالرهبة أثناء المشاركة في مواقف الأداء هو العامل الكامن وراء قلق الأداء لدى الطلاب (Downing, et al., 2020).

وعلى الجانب الآخر لم يكن الخوف من التقييم الإيجابي ذا قدرة تنبؤية بقلق الأداء الأكاديمي،

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

ويمكن تفسير ذلك من منطلق أن الخوف من التقييم الإيجابي يجعل الطلاب في حالة انشغال مستمر بخلق انطباع جيد لدى الآخرين عنهم في محيطهم الأكاديمي والاجتماعي، وعلى الرغم من الخوف من أن الخوف من التقييم الإيجابي يثير القلق والخوف لديهم من أنهم لن يكونوا قادرين على تلبية هذه التوقعات الأعلى في المستقبل، كما أنه يؤدّ مقارنة اجتماعية مباشرة بين الذات، إلا أنه قد يكون دافعاً مهماً للتحصيل والإنجاز وتحمل مسؤولية الوفاء بتحقيق هذه التوقعات (Wallace& Alden,1995; Weeks et al., 2008 a,b;Vagos et.,al 2016).

وطالما أن الخوف من التقييم الإيجابي لم يكن ذات قدرة تنبؤية بقلق الأداء الأكاديمي ترى الباحثة أنه لا يصلح كنموذج بنائي يفسر العلاقة بين الاجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي وبالتالي يتم التحقق من الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي في العلاقة بين الاجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوي العامة.

٦- نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على "يوجد نموذج بنائي يفسر العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي في وجود الخوف من التقييم السلبي ،كعامل وسيط لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب الثانوية العامة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار PATH ANALYSIS، وتم التقدير باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى أو الأرجحية العظمى (ML) MAXIMUM LIKELIHOOD ، باستخدام الحزمة الإحصائية (AMOS.V.24) وبيبين جدول ٩ مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج النهائي ، وإجراء بعض التعديلات على النموذج المفترض وفقاً لمؤشرات التعديل Modification indices المتاحة ضمن نتائج التحليل.

جدول ١٩

مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج النهائي المعدل

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
مربع كاي (x2)	١,٣٧٦	
درجة الحرية (df)	٢	
مستوى الدلالة	٠,٥٠٢	أن تكون قيمته غير دالة
النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية (x2/df)	٠,٦٨٨	تتروح قيمته من ٢-٠
جذر متوسطات مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٠٠	٠,٠٥ >
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٨٨	٩٠ ≤
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١,٠٠٠	٩٠ ≤
مؤشر توكر لويس (TLI)	١,٠٤٧	٩٠ ≤
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	١,٠٠٥	٩٠ ≤
مؤشر الصدق الزائف المقترح للنموذج الحالي (ECVI)	٠,٣٩٨	تكون قيمته للنموذج الحالي أقل
مؤشر الصدق الزائف المقترح للنموذج المشبع (ECVI)	٠,٤١٩	من قيمته للنموذج المشبع
مؤشر محك المعلومات للنموذج الحالي (AIC)	٥١,٣٧٦	تكون قيمته للنموذج الحالي أقل
مؤشر محك المعلومات للنموذج المشبع (AIC)	٥٤,٠٠٠	من قيمته للنموذج المشبع

يتضح من جدول (١٩) مطابقة النموذج المقترح للمدى المثالي لمؤشرات المطابقة، مما يشير إلى أن النموذج المقترح مطابق للنموذج الفعلي، كما تم حساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمسارات المتغيرات المتضمنة في النموذج النهائي المعدل، وبين جدول ٢٠ ذلك:

جدول ٢٠

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمسارات المتغيرات المتضمنة في النموذج النهائي المعدل

تأثير المسار	الأوزان الانحدارية		الخطأ القياس	النسبة الحرية C.R	مستوى الدالة
من	إلى	الوزن الانحداري المعيارى			
الخوف من التقييم السلبي	توقعات الوالدين	٠,٢٢٢-	٠,٤٦٦-	٠,١٨٩	٠,٠١
الخوف من التقييم السلبي	التوقعات الذاتية	٠,١٩٧	٠,٢٨٢	٠,١٢٩	٠,٠٥
قلق الأداء الأكاديمي	التنافس مع الأقران	٠,١٨٧	٠,٣٩٨	٠,١٧١	٠,٠٥
قلق الأداء الأكاديمي	توقعات الوالدين	٠,١١٦	٠,٤٢٤	٠,٣٠١	١,٤٠٩
قلق الأداء الأكاديمي	التوقعات الذاتية	٠,١٢٠	٠,٢٩٨	٠,٢٠٣	١,٤٦٧
قلق الأداء الأكاديمي	أعباء الدراسة	٠,٣٣٣	٠,٦٦١	٠,١٥٩	٤,١٥٢
الخوف من التقييم السلبي	قلق الأداء الأكاديمي	٠,١٤٧	٠,٢٥٤	٠,١٣١	١,٩٤٥

يتضح من نتائج تحليل المسار بجدول ٢٠ ما يلي:

- وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائياً للبعد الأول (توقعات الوالدين) على الخوف من التقييم السلبي بلغ معامل مساره (-٠,٢٢٢).
- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً للبعد الثاني (التوقعات الذاتية) على الخوف من التقييم السلبي بلغ معامل مساره (٠,١٩٧).
- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً للبعد الرابع (التنافس مع الأقران) على قلق الأداء الأكاديمي بلغ معامل مساره (٠,١٨٧).
- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً للبعد الثالث (أعباء الدراسة) على قلق الأداء الأكاديمي بلغ معامل مساره (٠,٣٣٣).
- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً للخوف من التقييم السلبي على قلق الأداء الأكاديمي بلغ معامل مساره (٠,١٤٧).
- عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لكل من البعدين الأول (توقعات الوالدين) والثاني (التوقعات الذاتية) على قلق الأداء الأكاديمي.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==
 وتم استخدام Bootstrapping Test؛ للكشف عن دلالة التأثيرات غير المباشرة في النموذج
 (اعتمادا على فترات الثقة 95% CI) بحديها الأدنى والأعلى.

ويوضح جدول (٢١) التأثيرات غير المباشرة المتضمنة في النموذج ودلالاتها الإحصائية، كما
 يوضح شكل ٢ نتائج اختبار النموذج في شكله النهائي.

جدول ٢١

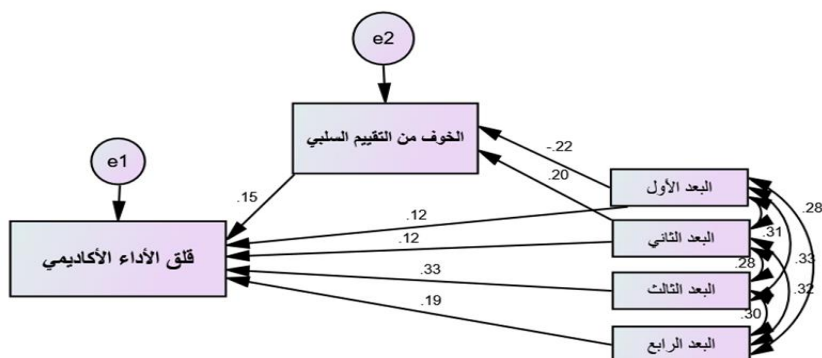
التأثيرات غير المباشرة المتضمنة في النموذج النهائي، ودلالاتها الإحصائية:

المسار	التأثيرات غير المباشرة المعيارية	التأثيرات الكلية	bootstrap فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة
من المستقل البعد الأول	إلى التابع الخوف	-	٠,٢٢٢-
البعد الثاني	← الخوف	-	٠,١٩٧
البعد الرابع	← القلق	-	٠,١٨٧
البعد الأول	← القلق	٠,٠٣٢-	٠,٠٨٣
البعد الثاني	← القلق	٠,٠٢٩	٠,١٤٩
البعد الثالث	← القلق	-	٠,٣٣٣
الخوف من التقييم السلبي	← القلق	-	٠,١٤٧
الحدود الدنيا			٠,٠٦٩-
الحدود العليا			٠,٠٠٤- ٠,٠٦٦

يتضح من جدول (٢١) وجود تأثيرات غير مباشرة للبعد الأول على قلق الأداء الأكاديمي، ولكن هذا التأثير غير دال إحصائياً، كما وجد أن التأثير غير المباشر للبعد الثاني على قلق الأداء غير دال إحصائياً أيضاً، مما يشير إلى أن الخوف من التقييم السلبي ليس له دور وسيط في العلاقة بين أبعاد الإجهاد الأكاديمي المدرك وقلق الأداء الأكاديمي.

شكل ٢

نتائج اختبار النموذج في شكله النهائي.



- تفسير نتائج الفرض السادس:

توصل الفرض السادس لمجموعة من النتائج منها:

- وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيا للبعد الأول (توقعات الوالدين) على الخوف من التقييم السلبي. فقد وجد أن الأفراد الذين تلقوا ردود فعل إيجابية تؤمن بأن بتوقعات الآخرين لهم في المستقبل ستكون أعلى، مما يثير القلق لديهم من أنهم لن يكونوا قادرين على تلبية هذه التوقعات الأعلى في المستقبل، والذي قد ينتج عنه في النهاية خوف من التقييم سلبي لمستوى أدائهم من قبل الآخرين. (Wallace & Alden, 1995).

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Weeks et al. (2010) من أن طلاب المرحلة الثانوية يخافون من التقييمات السلبية للوالدين والمعلمين والمحيطين لمستوى أدائهم الأكاديمي، والذين يضعون توقعات تفوق مستوى أدائهم الفعلي، ووجد (Watson & Friend, 1969) أن الأفراد المرتفعين في الخوف من التقييم السلبي يركزون على السلوكيات التي تجنبهم التقييمات السلبية من قبل الآخرين؛ فيعملون بجد أكثر من الأفراد المنخفضين في التقييم السلبي. وكما أشار (Heimberg et al., 2010) أن ذلك يكون بدافع رغبة الشخص في نقل انطباع خاص عن نفسه للآخرين، مع أن لديه اعتقاد بأنه غير قادر على القيام بذلك وهو ما يقوده للصراعات الشخصية.

كما أن الخوف من عدم القدرة على الوفاء بتوقعات الآخرين والخوف من أن يكونوا غير متأكدين من كيفية عملهم وتقييم أدائهم من قبل الآخرين أو يخشون من الحكم علي أدائهم، أو السخرية منه، أدى إلى ارتفاع مستويات الخوف من التقييم السلبي، وزاد من قلقهم وأعاق أدائهم (Downing et al., 2020).

- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا للبعد الثاني (التوقعات الذاتية) على الخوف من التقييم السلبي. فالخوف من التقييم السلبي قد ينشأ من القلق من خلق انطباع عن الذات على أنها غير جديرة بالاستحسان الاجتماعي (Vagos et al., 2016)، وبالتالي فإن التعاطف مع الذات في مواقف تقييمات الذات يحمي الأفراد من التهديدات الاجتماعية ومن إخفاقاتهم، وتولد شعوراً إيجابياً بالذات عندما تسير الأمور بشكل سيء (Leary et al., 2007).

فقد وجد أن الأشخاص الذين لديهم تعاطف مع الذات قد لا يتأثرون بالخوف من التقييمات السلبية من الآخرين، كالأشخاص الذين يعانون من ضعف التعاطف مع الذات، ووجدت دراسات كثيرة أن التعاطف مع الذات يرتبط ارتباطاً سلبياً بالخوف من التقييم السلبي من قبل الآخرين (Weeks et al., 2008b; Werner et al., 2012).

===== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك .=====

- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا للبعد الرابع (التنافس مع الأقران) على قلق الأداء الأكاديمي ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج البحوث السببية من أن قلق الأداء يزداد عبر سنوات الدراسة الابتدائية والإعدادية، ويصبح أكثر ارتباطاً بالصفوف اللاحقة، ويستمر القلق في التطور في المدرسة؛ حيث يواجه الأطفال مزيداً من التقييم المتكرر والمقارنة الاجتماعية والمنافسة مع الأقران و تجارب الفشل، ويصبح القلق مشكلة لمزيد من الأطفال مع تقدمهم في العمر. (Eccles & Wigfield, 2002).

وفي بيئة اليوم شديدة التنافسية، يواجه الطلاب ضغوطاً أكثر من أي وقت مضى ، تتعلق بالدراسة أو الامتحانات، أو التنافس بين الأقران، أو ضغط الوالدين أو المعلمين (Banerjee & Chatterjee 2016)، فعندما يتقل أولياء الأمور والمعلمين الطلاب بضغوط كبيرة للحصول على درجات جيدة هذه التوقعات تجعل الطلاب يعملون بلا هوادة، وينتهي بهم الأمر إلى خلق المزيد من التوتر والارتباك (Jain & Singhai, 2018).

كما كشفت نتائج دراسة (Kamtsios and Karagiannopoulou 2015) عن العديد من أنواع الضغط الأكاديمي الذي يشعر به الطلاب، ويمثل مصدر إجهاد لهم، وهي: قلة وقت الفراغ ، وكثرة المهام المثقلة بالأعباء، والمنافسة بين الأصدقاء، والخوف من الرسوب، ووجهة نظر الآخرين حول قدراتهم.

- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا للبعد الثالث (أعباء الدراسة) على قلق الأداء الأكاديمي. فقد وجد الباحثون أن العوامل المساهمة الأكثر شيوعاً في زيادة التوتر والقلق والتي ذكرت من قبل طلاب كانت أعباء المقررات الدراسية وفترات الامتحان طويلة المدى ، ونقص ممارسة الرياضة البدنية ، وطول مدة الامتحانات (Harikiran et al., 2012; Hashmat et al., 2008; Sansgiry & Sail, 2006; Shah et al., 2010).

كما وجد أن القلق الأكاديمي والمشاكل السلوكية وعدم القدرة على التركيز ، والخوف من الفشل ، والتقييم السلبي للمستقبل، من المشكلات العديدة التي وجدت لدى المراهقين الذين يعانون من إجهاد أكاديمي مرتفع (Busari, 2012; Deb et al., 2015; Verma et al., 2002)، كما كشفت نتائج دراسة (Kouzma & Kennedy, 2004) عن أن المواقف المتعلقة بالمدرسة - مثل (الاختبارات ، الدرجات)، وكذلك تلك التي يسببها الآخرون هي المصادر الرئيسية لتوتر طلاب المدارس الثانوية.

- وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا للخوف من التقييم السلبي على قلق الأداء الأكاديمي. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه البحوث والدراسات السابقة من أن قلق الأداء هو نتيجة لخوف الطلاب

== (٧٠) == المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

من أن يتم تقييمهم بشكل سلبي والشعور بالفشل، وهو أحد أشكال القلق التقييمي الذي يرتبط بالمواقف التي يكون فيها النجاح والفشل غاية في الأهمية (Kantoret al.,2018; Kenny,2011;Tarrant et al.,2010) ؛ فيعد قلق التقييم الأكاديمي أحد المخاوف التي تلعب دورا رئيسًا في حياة الطلاب الأكاديمية (Rezazadeh&Tavakoli,2009)؛ ففي دراسة (Kumar et al., 2015) كان القلق والخوف من التقييم السلبي من العوامل النفسية المهمة التي تؤثر على أداء الطلاب، ووجدت علاقة إيجابية موجبة بين الخوف من التقييم السلبي والقلق.

وكثيرا ما ارتبط الخوف من التقييم السلبي بقلق الاختبار (Howe,2014)؛ فعندما يفسر الطلاب المواقف الامتحانية على أنها تمثل خطراً أو تهديداً، أو الخوف من ارتكاب الأخطاء، ينتابهم التوتر والتخوف والقلق، كما أن الخوف من انتقادات المعلمين والخوف من الفشل والخوف من مواجهة الوالدين بعد الفشل من أكثر مصادر التوتر لدى الطلاب (Agolla,2009;Morse & Dravo,2007).

وتتفق هذه النتائج بوجه عام مع توصلت إليه نتائج دراسة (Nonterah et al., 2015) التي هدفت لتحقيق من تأثير الدور الوسيط للقلق من التقييم السلبي (FNE) على العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والأعراض النفسية للقلق (قلق الحالة - قلق السمة) والأعراض الاكتئابية لدى عينة من طلاب الجامعات وكشفت النتائج أن الخوف من التقييم السلبي يؤثر جزئياً على العلاقة بين الضغط الأكاديمي والأعراض النفسية للقلق (قلق الحالة - قلق السمة) والاكتئاب.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:

- ١- أهمية تحسين الصحة النفسية في البيئات المدرسية؛ باستخدام استراتيجيات الدعم مثل: التوجيه والإرشاد التربوي.
- ٢- أهمية تدريب طلاب الثانوية العامة على استراتيجيات إدارة الوقت والقلق؛ لتحقيق إنجازات أكاديمية أفضل.
- ٣- تثقيف الطلاب حول الإجهاد الأكاديمي وتأثيره السلبي على تحصيلهم الأكاديمي وصحتهم النفسية، وطرق إدارة الإجهاد بشكل فعال.
- ٤- أهمية خلق جو أسري ومدرسي خالٍ من المقارنات غير المتكافئة، والتنافس السلبي بين الطلاب.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

٥- تعزيز المعرفة حول الصحة النفسية والإجهاد الأكاديمي بين آباء الطلاب، وتعليمهم استراتيجيات؛ للمساعدة في تحسين المرونة، واستراتيجيات التكيف لأبنائهم.

٦- أهمية التعامل مع الإجهاد الأكاديمي وقلق الأداء؛ من خلال العمل الجماعي، ومن خلال الطلاب وأولياء الأمور، وأعضاء هيئة التدريس.

٧ - تجنب الطلاب الخضوع للضغوط اليومية المدرسية والأسرية التي تنبئ بقلق الأداء الأكاديمي، الذي له آثاره السلبية على الأداء والإنجاز الأكاديمي.

٨- تجنب التقييم السلبي من قبل الوالدين والمعلمين؛ وذلك لأن الخوف من انتقادات المعلمين والخوف من مواجهة الوالدين بعد الفشل من أكثر مصادر التوتر لدى الطلاب.

٩- تقديم برامج فعالة لتعزيز الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة، وتوفير المهنيين؛ لدعم وإرشاد الطلاب المضطربين من الآثار الخطيرة للضغوط الأكاديمية والتربوية.

١٠- تحسين الفهم والوعي بالإجهاد التربوي والصحة النفسية لدى طلاب المدارس الثانوية، وأهمية تعليم الطلاب كيفية إدارة الإجهاد الأكاديمي وقلق الأداء بشكل أكثر كفاءة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية:

١ - فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الخوف من التقييم السلبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- فعالية برنامج إرشادي لتنمية التعاطف مع الذات وأثره على خفض الخوف من التقييم السلبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- فعالية برنامج إرشادي لإدارة الإجهاد الأكاديمي المدرك لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤ - العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي، والكمالية العصابية لدى الطلاب المتفوقين.

٥- التوقعات الوالدية وعلاقتها بالإجهاد النفسي والفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦- فعالية برنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية وأثره على التوافق الدراسي.

قائمة المراجع العربية

أحمد، أشرف محمد (٢٠١٦). الثقة بالنفس وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية
الخطوم. *المجلة العلمية لجامعة الامام المهدي*، ٨، ٢٤٥-٢٨٢.

أحمد، منى مهدي (٢٠٢٠). تقدير الذات وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية
بولاية البحر الأحمر مدينة بورتسودان. *مجلة الدراسات العليا*، جامعة النيلين، ١٥ (٣)،
٤٩٦-٥٠٤.

البدارنة، منار غازي، والصمادي، أحمد عبد المجيد (٢٠٢٠). مستوى الكفايات الإرشادية وقلق
الأداء المتوقع لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة البرموك في ضوء بعض المتغيرات.
مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١١ (٣١)، ٣٧-٤٩.

بهلول، نجوى على، والسميري، نجاح عواد (٢٠٢٢). الخوف من التقييم السلبي كمنبئ بالتحيزات
المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات
التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، ٤٠ (١٣)، ٢٢٥ - ٢٣٩.

الحلبى، حنان بنت خليل (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي
وأثره على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات المتعنّات دراسياً بجامعة القصيم. *المجلة
الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦، ١٢-٦٧.

حميد، مضحى ساير (٢٠١٢). العلاقة بين الضغوط النفسية وتحقيق الذات لدى طلاب المرحلة
الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١٥١
(٤)، ٢٠٥ - ٢٤٨.

الدغيم، محمد دغيم، وحمد، حمد بليه (٢٠١٥). الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف
من التقييم السلبي لدى الطالبات الملمات المتفوقات وغير المتفوقات أكاديمياً. *مجلة كلية
التربية*، ٣٤، ٤١٣-٤٣٥.

زغبى، محمد أحمد (٢٠٢٤). الاسهام النسبي للخوف من التقييم السلبي فى التنبؤ بالشخصية
التجنبية لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل، *مجلة كلية التربية*. جامعة المنصورة، ١٢٧، ٢٢٩-
٢٥١.

== الدور الوسيط للخوف من التقييم السلبي والايجابي في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي المدرك. ==

سعيد، عبد الفتاح محمد (٢٠١٨). الخوف من التقييم السلبي وعلاقته بالضغط النفسي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة نزوى. *جامعة عمار تلجي بالأغواط* ٨٣، ٦٨ - ١٠٢.

السيد، فاطمة خليفة، والتونى، سهير محمد (٢٠٢١). الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي وعلاقتهما بالنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية*، ٨ (٣)، ١-٣٠.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٨). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى*. القاهرة. دار الفكر العربي. شطناوى، هديل محمد (٢٠٢٣). القدرة التنبؤية للخوف من التقييم السلبي والضغط الذاتي فى الرضا عن الحياة لدى طالبات كلية ريادة الأعمال بجامعة حفر الباطن. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، ٦، ٣٣١-٣٧٧.

الصيحان، جود بنت عبد الرحمن، ومغربي، مكي محمد (٢٠٢١). الكمالية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الثانوية. *مجلة التربية الخاصة وإعادة التأهيل*، ١٣ (٢)، ٤٤، ٨١-١٢٨.

الضرغامى، حنان محمد (٢٠١٥). أنماط دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٢٤ (٣)، ٣٧٠-٤٥١.

الضوى، محسوب عبد القادر (٢٠١٥). استخدام الأساليب الكمية فى التحقق من صدق محتوى الاختبار النفسي. *مجلة كلة التربية جامعة الإسكندرية* ٢٥ (٢) ٢٣-١١٤.

العطا، عايدة محمد (٢٠١٤). تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عيسى، ماجد محمد عثمان، وخليفة، وليد السيد أحمد. (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف. *مجلة كلية التربية*، ٣ (٣٤)، ٤٩٩-٥٧٦.

القرنى، صالح على، زكى، جمال الدين محمد (٢٠٢٠). الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الجموم. *مجلة جامعة المدينة العالمية*

== (٧٤) = المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ١٢٨ ج ١ المجلد (٣٥) - يولية ٢٠٢٥ ==

مسعد، صافيناز أحمد كمال (٢٠٢٣). النموذج السببي للعلاقة بين الشفقة بالذات والكمالية متعددة الأبعاد وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، ١٩٩ (٢)، ١٠، ٧١.*

ترجمة المراجع العربية باللغة الإنجليزية :

Ahmed, A.M. (2016). Self-confidence and its relationship to self-esteem among undergraduate students in Al-Khatum State. *Scientific Journal of Imam Mahdi University*, 245, 8-282.

Ahmed, M. M (2020). Self-esteem and its relationship to mental health among secondary school students in Port Sudan. Red Sea State. *Journal of Postgraduate Studies, Nilein University*, 15 (3), 496-504.

Al Sayed, F.A.(1978). *Statistical Psychology and Measurement of the Human Mind*.Cairo. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Badrana, M. G.,& Al-Samadi, A. A (2020).L evel of Counseling Competencies and Expected Performance Anxiety among Students of Psychological Counseling at Yarmouk University in the Light of some, Al-Quds Open University. *Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 11 (31), 37-49.

Aldorghami, H. M. (2015).Patterns of Support of Faculty Members for Graduate Students and Their Relation to Academic Stress in Light of Requirements of Total Qualit.*Journal of Psychological Counseling*, 24(3), 370-45

Aldowry, M .Q.(2015).Using Quantification of Content Validity in some Psychological Tests. *Journal of the Faculty of Education, Alexandria University*, 25(2), 23,-114.

Aldughaim, M. D.,& Hamad, H..B. (2015). Professional Efficacy and its Relationship with Level of Aspiration and Fear of Negative Evaluation Among Academic Gifted and Non-Gifted Students Teacher. *Journal of the College of Education*, 34, 413-435.

Al-Halabi, H.Khalil (2018). The Effectiveness of the Selective Counseling

Program in Reduce Academic Fatigue and its Impact on Self-Esteem among a Sample of Stumbling Students who are Studying in Qassim Universit. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12, 16-67.

Al-Qarni, S.A.&, Zaki, J.M. (2020). psychological hardiness and its relationship self-esteem among students among secondary school in Al Jumum Governorate. *Journal of the International University of Madinah Al-Hikma*, 239, 23-280.

Al-Saikhan, J.A.,& Maghrabi, M.M. (2021) .Perfectionism and its Relation to the Academic Achievement among Gifted and Average Abilities Students at the Secondary School. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 13 (2), 44, 81-128.

Bahlool, N. A.,& Al-Samriy, N. A (2022) Fear of negative evaluation as a predictor of cognitive biases for post graduate students, Al-Quds Open University. *Journal of Educational and Psychological Research and Studies, Al-Quds Open University*, 40 (13), 225-239..

El-Atta, A. M.(2014). Self – esteem and relation with social and economic level and academic achievement for secondary stage students at Jabal Awlia locality, [Master's thesis] Faculty of Education, Sudan University of Science and Technology.

El-Sayed, F. K., Al-Tuni, S. M. (2021 Psychological Alienation, Academic Stress and their Relations with Values System among Female Graduate Studies at King Abdul Aziz University. *Journal of Educational Sciences*, 8(3), 1-30.

Hamid, M. S (2012). The relationship between psychological stress and self-actualization among high school students in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 151 (4), 205-248.

Issa, M. M.O.,& Khalifa, W. .S. A. (2018). he effectiveness of a training program based on strategic learning in reducing academic stress and improving the decision-making skills of the Faculty of Education's students in Taif University. *Journal of the College of Education*, 3(34), 499-57.

- Mosaad, S A. K. (2023). A Causal Model of the Relationship between Self-Compassion, Multidimensional Perfectionism, and Test Anxiety among High School Student. *Journal of Education for Educational, Psychological, and Social Research, Al-Azhar University, Faculty of Education, Cairo*, 199 (2),1-71
- Saeed, A. M (2018). Fear of Negative Evaluation and Its Relation to Psychological Pressure: A Sample of Graduate Students at The University of Nizwa. *Amar Thalji University in Laghouat*, 83, 68-102.
- Shatanawi, H.M. (2023) The Predictive Ability of Fear of Negative Evaluation and Self-Control in Life Satisfaction among Female Business Administration Students at Hafr Al-Batin University. Hafr Al-Batin University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 331, 6-377.
- Zoghaipi, M. A. (2024). The relative contribution of fear of negative evaluation in predicting avoidant personality disorder among university college students in Haqel. *Journal of the Faculty of Education. Mansoura University*, 229, 127-251.

قائمة المراجع الأجنبية :

- Afolayan, J.A., Donald, B., Onasoga, O., Babafemi, A.A., & Juan, A. A. (2022). Relationship between anxiety and academic performance of nursing students Niger Delta University, Bayelsa State, Nigeria. *Advances in Applied Science Research*, 4(5), 25-33.
- Agolla, J.E. (2009). Occupational Stress among Police Officers. The case of Botswana Police service. *Res. J Bus Manage*, 2 (1), 25-35.
- Aihie, O.N., & Ohanaka, B.I. (2019). Perceived Academic Stress among Undergraduate Students in a Nigerian University. *Journal of Educational and Social Research*, 9 (2), 56-66.
- Ali, M., Asim, H., Edhi, A. I., Hashmi, M. D Khan, M. S., Naz, F., Jehan, I. (2015). Does academic assessment system type affect levels of academic stress in medical students? A cross-sectional study from Pakistan. *Medical education online*, 20, 1, 27706.

Alsulami, S., Al Omar,Z., Binnwejim, M.S., Alhamdan,F., Aldrees,A., Al-bawardi,A., Alsohim,M., Alhabeeb,M.(2018). Perception of academic stress among Health Science Preparatory Program students in two Saudi universities. *Advances in Medical Education and Practice*,9 159–16

American Psychiatric Association. (2000).*Diagnostic and statistical manual of mental disorders* ,Washington, DC.

Aoki ,S.(2019).The Role of Parental Expectations and Self-Beliefs on Academic Stress and Depression among Asian American Undergraduates .[*Phd thesis*] Arizona State University.

Asgarabad ,M.H ., Charkhabi ,M , Fadaei ,Z. Bake., J. S r., Dutheil ,F.(2021). Academic Expectations of Stress Inventory: A Psychometric Evaluation of Validity and Reliability of the Persian Version. *Journal of Personalized Medicine*, 11,11- 1208..

Banerjee, N., Chatterjee, I.(2016) Academic Stress, Suicidal Ideation & Mental Well-Being Among 1st Semester & 3rd Semester Medical. *Engineering & General Stream Students. Researchers World*, 73-80..

Banerjee, N., Chatterjee, I.(2016) Academic Stress, Suicidal Ideation & Mental Well-Being Among 1st Semester & 3rd Semester Medical, Engineering & General Stream Students. *Researchers World*, 73-80..(

Banu ,P., Deb,S.,Vardhan ,V., &Rao,T.(2015). Perceived academic stress of university students across gender, academic streams, semesters, and academic performance.*Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(3), 412-416.

Barlow, D.H. (2002). Anxiety and its disorders. The nature and treatment of anxiety and panic. London, *NewYork, The Guildford Press*.

Baste, V.S. & Gadkan,J.V. (2014).Study of stress, self-esteem and depression in medical students and effects of music on perceived stress. *Indian journal of physiology and pharmacology*.58, 294-301

Bedewy, D. and Gabriel, A. (2015) .Examining Perceptions of Academic

Stress and Its Sources among University Students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, (2) ,1-9.

Benoit, L., Thomas, I., & Martin A.J. (2022). Ecological awareness, anxiety, and actions among youth and their parents—a qualitative study of newspaper narratives. *Child and Adolescent Mental Health* ,27(1),47–58.

Bernstein, D.A., Penner, L.A., Stewart, A.C. ,& Roy, E.J.(2008). *Psychology*. 8th Edition, Houghton Mifflin Company, Boston.

Bilge, F., & Kelecioğlu, H. (2008). Psychometric properties of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale: *Turkish form. Egitim Arastir-malari-Eurasian. Journal of Educational Research*, 32, 21-38.

Boxer, P., Goldstein, S.E., DeLorenzo, T., Savoy, S., & Mercado, I. (2011). Educational aspiration–expectation discrepancies Relation to socioeconomic and academic risk- related factors. *Journal of Adolescence*, 34 (4), 609–617.

Brooks, A.W. (2014). Get Excited: Reappraising Pre-Performance Anxiety as Excitement. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1-15.

Busari, A. O. (2012). Evaluating the Relationship between Gender, Age, Depression and Academic Performance among Adolescents. *Scholarly, Journal of Education*, 1(1), 6-12 .

Carleton, R. N., Collimore, K. C., McCabe, R. E., & Antony, M. M. (2011). Addressing revisions to the Brief Fear of Negative Evaluation scale: Measuring fear of negative evaluation across anxiety and mood disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, (25), 822–828.

Carleton, R.N., Collimore, K.C., & Asmundson, G.J. (2007). Social anxiety and fear of negative evaluation: Construct validity of the BFNE-II. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 31–141.

Cartera, M.M., Sbroccob, T., Rileya, S., & Mitchella, F.E. (2012) . Comparing Fear of Positive Evaluation to Fear of Negative Evaluation in Predicting Anxiety from a Social Challenge. *Journal of Experimental Psychopathology* , 3 (5), 782–793.

- Cheek, J. R., Bradley, L. J., Reynolds, J. & Coy, D. (2002).An intervention for helping elementary students reduce test anxiety. *Professional School Counseling*,6(2),162,165.
- Chen .V., Drummond .P.(2008).Fear of negative evaluation augments negative affect and somatic symptoms in social-evaluative situations. *Psychology Press, Cognition and Emotion*,22,(1) 21- 43.
- Chen, G., Oubibi, M., Liang ,A.,&Zhou,Y.(2022).Parents' Educational Anxiety Under the "Double Reduction" Policy Based on the Family and Students' Personal Factors. *Psychology Research and Behavior Management*,(15),2067–2082.
- Clark, D.M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In: R.G.Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope & F.R. Schneier (Eds.), *Social phobia: diagnosis, assessment and treatment* (pp. 69-93). *New York: Guilford press*.
- Clark, D.M., McManus,F.(2002).Information processing in social phobia. *Biol. Psychiatry* ,(51),92–100.
- Cohen, S., Kessler R.C., Underwood-Gordon, L. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical. *New York: Oxford University Press*, 3–28.
- Coles, M. E., Turk, C. L., Heimberg, R. G., & Fresco, D. M. (2001).Effects of varying levels of anxiety within social situations: Relationship to memory perspective and attributions in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, (39),651–665.
- Collins, K. A., Westra, H. A., Dozois, D. J. A., & Stewart, S. H. (2005). The validity of the brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, (19), 345–359.
- Davila ,M.,& Kornienko ,O.(2022) .Making, keeping, and influencing friends: The role of fear of negative evaluation and gender in adolescent networks. *Journal of School Psychology*.
- Dawood,E., Al Ghadeer,H., Mitsu,R., Almutary,N.,& Alenezi ,B (2016) Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Education and Practice* ,7(2),57-65.

- Dewi ,D.K., Meylana ,E.H., Widiанти ,F.P& Safitri ,R.I.(2020).The Profile of Perceived Academic Stress in Higher Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*,491,165-169.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C.,& Freitas, A. L.(1998). Rejection Sensitivity and Children's Interpersonal Difficulties. *Child Development*, 69 (4),1074-1091.
- Downing,V.R., Cooper,K.M., Cala,G.M., Gin,L.E.,& Brownell, S. E.(2020). Fear of Negative Evaluation and Student Anxiety in Community College Active-Learning Science Courses. *CBE—Life Sciences Education*. 19, 2.
- Duke, D., Krishnan, M., Faith, M., & Storch, E. A. (2006).The psychometric properties of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 20 , 807–817.
- Dunne, M.P., Sun ,J., Do Nguyen ,N., Truc1,T.T., Loan1,K ,X., Dixon ,J. (2010).The influence of educational pressure on the mental health of adolescents in East Asia: Methods and tools for research. *Journal of Sciences*,61,109-122.
- Ebrahim ,M .(2016) .Perceived Academic Stress and Its Association with Student Characteristics .*Journal of Applied Medical Sciences*, 5, 4, 1-15.
- Eccles J.S ., Wigfield, A.(2002). Development of Academic Achievement Motivation, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 353-366.
- Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (2005). Handbook of competence and motivation. *New York*, Guilford Press.
- Fergus ,T.A., Valentiner ,D.P., McGrath .B., Stephenson ,K., Gier.,S.,& Jencius ,S.(2009). The Fear of Positive Evaluation Scale: Psychometric properties in a clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*,(23) 8,1177-1183.
- França ,F. D. P., & Dias ,T. L. (2021).Validity and Reliability Of the Perceptions of Academic Stress Scale. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1–21.
- Fredrick, J.W.,& Luebbe ,A.M.(2022). Prospective Associations Between Fears of Negative Evaluation, Fears of Positive Evaluation, and Social Anxiety Symptoms in Adolescence. *Child Psychiatry &*

Human Development,1-11 doi:10.1007/s10578-022-01396-7.

Ganesh, M. P., & Magdalin, S. (2007) Perceived problems and academic stress in children of disrupted and non-disrupted families. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33 (1)53.

Gao,S.,Assink. M., Cipriani ,A.,& Lin ,K.(2017).Associations between rejection sensitivity and mental health outcomes: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, (57),59-74.

García-Ros, R.; Pérez-González, F.,& Tomás, J.M.(2018).Development and validation of the questionnaire of academic stress in secondary education :Structure ,reliability and nomological validity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. (15) 2-14.

Ghasempour, A., Nei ,R .I., Tavakoli ,A., Rostami,M.(2014). Prediction of School Anxiety Based on Emotion Regulation Strategies and Fear of Positive Evaluation in Female Students. *Practice in Clinical Psychology*,2(3),165-172.

Gilbert, N., & Meyer, C. (2005). Fear of negative evaluation and the development of eating psychopathology: a longitudinal study among nonclinical women. *International Journal of Eating Disorders*, (37), 307–312.

Gill, C., Watson, L., Williams, C., & Chan, S. W. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of Adolescence*, 69, 163–174.

Gökler,I.(2003).Çocukluk döneminde psikolojik sorunları önleme Preventing psychological problems in childhood. *Türk Psikoloji Bülteni*, 30–31.

Haikal, M., & Hong, R. Y. (2010). The effects of social evaluation and looming threat on self-attentional biases and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 24 ,345–352.

Hanin, Y.L. (2007). Emotions in sport: Current issues and perspectives. In G. Tenenbaum, R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* pp. 31–58). New Jersey, John Wiley & Sons.

Harikiran ,A., Srinagesh, J& Nagesh, K. (2012) Perceived sources of stress amongst final year dental under graduate students in a dental teaching institution at Bangalore, India A cross sectional study.

- Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah F., & Aziz, S. (2008) Factors causing exam anxiety in medical students. *The Journal of Pakistan Medical Association*, 58(4),167–170..
- Heimberg, R. G., Brozovich, F. A., & Rapee, R. M. (2010). A cognitive-behavioral model of social anxiety disorder: Update and extension In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives 2nd ed., 395–422. New York, NY: Academic Press.
- Horley, K., Williams, L. M., Gonsalvez, C., & Gordon, E. (2004). Face to face: Visual scanpath evidence for abnormal processing of facial expressions in social phobia. *Psychiatry Research*, 127, 43–53.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A.(1986).Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*,70 (2), 125-132.
- Hosseinkhani, Z., Hassanabadi H., Parsaeian, M., Karimi, M., Nedjat, S.(2020)Academic Stress and Adolescents Mental Health: A Multilevel Structural Equation Modeling (MSEM) Study in Northwest of Iran.*Journal of Research in Health Science*, 20 (4), 3-7.
- Howe,J.(2014).Fear of Negative and Positive Evaluation across Social Evaluative Situations.(*Master's thesis*)),Eastern Illinois University.
- Huberty, T. J. (2009). Performance and test anxiety. *National Association of Secondary School principals*.1-16.
- Iqbal. A ., Ajmal, A.(2018). Fear of Negative Evaluation and Social Anxiety in Young Adults. *Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences*,4 (1), 49-57.
- Izzati, I. D.C., Tentamai, F., & Suyono, H.(2020). Academic stress scale: a psychometric study for academic stress in senior high school. *European Journal of Education Studies*,7(7),153-168.
- Jackson, T. (2007). Protective self-presentation, sources of socialization and loneliness among Australian adolescents and young adults.

Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., & Gunderson, J. (2002). Towards explaining the association between shyness and loneliness: A path analysis with American college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(3), 263–270.

Jain ,G., Singhai ,M.(2018) Academic Stress amongst Students: A review of Literature, Prestige e ,*Journal of Management and Research*, 5 (1),58-67.

Kamtsios,S., Karagiannopoulou ,E.(2015).Exploring relationship between academic hardiness, academic stressor and achievement in university undergraduate. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 1 (1), 53–73.

Kantor-Martynuska ,J.,& Domaradzka ,E.(2018). Performance anxiety: The need for an integrative approach. *Polish Psychological Bulletin*, 49(3), 272–282.

Karacan, E., Şenol,S., & Şener, Ş. (1996). Çocukluk ve ergenlik çağında sosyal fobi [Social phobia in childhood and adolescence. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 4, 28–34.

Kashdan, T. B., & Herbert, J. D.(2001). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Current status and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(1),37–61.

Kenny, D.T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford UK: Oxford University Press.

khan ,A., Alam,S.(2015) .Academic stress and self-concept of high school Students.*International Journal of Applied Research*,(1)11,317-322.

Kocijan ,L.,& Harris, L.M.(2016). Fear of Positive Evaluation and Social Anxiety. *Cambridge University Press* 33 (1),15 –26.

Kocovski, N. L.,&Endler, N. S. (2000). Social anxiety, self-regulation, and fear of negative evaluation. *European Journal of Personality*, 14, 347–358

- Kotter, T., Wagner, J., Bruheim, L., & Voltmer, E. (2017). Perceived Medical School stress of undergraduate medical students predicts academic performance: An observational study. *BMC Medical Education*, 171(256),2-6.
- Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2004).Self-reported sources of stress in senior high school students. *Psychological Reports*, 94, 314-316.
- Kumar,G.J.,Athilakshmi,R.1.,Maharishi,R.1.,&Maya.R.(2015).Relation-ship between Fear of Negative Evaluation and Anxiety. *The International Journal of Indian Psychology*. 3 (1),74-80.
- Lal, K.(2014). Academic Stress among Adolescent in Relation to Intelligence and Demographic Factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5 (1),123-129.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887
- Leary, M.R., Kowalski, R.M., & Campbell, C.D. (1988).Self-presentational concerns and social anxiety: The role of general impression expectancies. *Journal of Research in Personality*, (22), 308-321.
- Li ,Y., Peng, J., Tao, Y.(2022).Relationship between social support, coping strategy against COVID-19, and anxiety among home-quarantined Chinese university students: a path analysis modeling approach. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-021-02334-x42.
- Lipton, M.F., ,T.M. Weeks,J .W.,& De Los Reyes,A.(2014).Multi-informant Approach to Assessing Fear of Positive Evaluation in Socially Anxious Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*. 23 (7), 1247-1257.
- Liu ,X ., Yang Y., Wu .H., Kong X .,& Cui .L.(2022). The roles of fear of negative evaluation and social anxiety in the relationship between self-compassion and loneliness: a serial mediation model. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01001-x>

Lundgren, J. D., Anderson, D. A., & Thompson, J. K. (2004). Fear of negative appearance evaluation: development and evaluation of a new construct for risk factor work in the field of eating disorders. *Eating Behaviours*, 5, 75–84.

Ma, Y.; Siu, A.; Tse, W.S. (2019).The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 39, 2505–2522.

Makkar, S.R., & Grisham, J.R. (2011). The predictors and contents of post-event processing in social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 35, 118-133.

Malach-Pines ,A .,& Keinan .G .(2007). Stress and burnout in Israel police officers during Palestinian uprising (intifada), *International Journal of Stress Management*, 14 ,160-174.

Malathi,A.,&Damodaran,A.(1999).Stress due to exams in medical students a role of Yoga. *Indian journal of physiology and pharmacology*, 43, 218-224..

Mansell, W., & Clark, D. M. (1999). How do I appear to others? Social anxiety and processing of the observable self. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 419 – 434.

Masih, P. P., & Gulrez, N. K. (2006).Age and gender differences on stress.Recent trends in human stress management, 97-104.

Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. , *American Journal of Health Studies*, 16, 41-51.

Morrison ,A.S.,& Heimberg ,R.G.(2013).Attentional control mediates the effect of social anxiety on positive affect. *Journal Anxiety Disorder*, 27,56–67.

Morse, Z & Dravo, U. (2007) Stress levels of dental students at the Fiji School of Medicine. *European Journal of Dental Education* 11,99–103.

Mousavi, M., Haghshenas, H., & Alishahi, M.J. (2008). Effect of gender, school performance and school type on test anxiety among Iranian

- adolescents. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 10, 4-7.
- Musa, C., Kostogianni, K., & Lepine, J. P. (2004). The Fear of Negative Evaluation Scale (FNE): Psychometric properties of the French version. *Encephale-revue de psychiatrie Clinique biologique et therapeutique*, 30, 517-524.
- Nonterah, C. W., Hahn, N., Utsey, S. O., & Opare-Henaku, A. (2015). Fear of Negative Evaluation as a Mediator of the Relation between Academic Stress, Anxiety and Depression in a Sample of Ghanaian College Students. *Psychology and Developing Societies*, 27(1), 125-142.
- Ocak, G., & Yamaç, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders' self-regulated learning strategies motivational beliefs, attitudes, and achievement. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 380-387.
- OECD. (2015). PISA 2015 Results (Volume III). Paris, France.
- Omar, M., Bahaman, A. H., Lubis, F. A., Ahmad, S. A., Ibrahim, F., Aziz, A. N., Ismail, F. D., Tamuri, A. B. (2019). Perceived Academic Stress Among Students in Universiti Teknologi Malaysia. *Proceedings of the International Conference on Student and Disable Student Development*. 115-124.
- Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. *Psychology of Well-Being. Theory, Research and Practice*, 4-18.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Peleg O, Deutch C, Dan, O. J. L. (2016). Test anxiety among female college students and its relation to perceived parental academic expectations and differentiation of self. *Learning Individual Difference*, 49, 428, 436.
- Powell, D. H. (2004). Treating individuals with debilitating performance anxiety: An introduction. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 801-808.

- Prabu ,S.(2015). A Study on Academic Stress among Higher Secondary Students. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*,(4)10,63-68.
- Preston, E. G., Villarosa- Hurlocker ,M.C., Raposa, E. B ., Pearson ,M. R ., &Bravo, A.J.(2021) Fear of negative evaluation and suicidal ideation among college students: the moderating role of impulsivity-like traits. *Journal of American College Health*, (24),1-7.
- Rapee R.M., & Heimberg, R.G. (1997). A cognitive behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour research and Therapy*,35,741-756.
- Rapee,R.M ., & Lim, L.(1 992). Discrepancy between self- and observer ratings of performance in social phobics. *Journal of Abnormal Psychology*, 101 (4),728-731 .
- Reddy, K.J., Menon, K.R. ,Thattil, A. (2018) Academic Stress and Its Sources among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11, 531-537.
- Rezazadeh ,M.,& Tavakoli,M.(2009).Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students. *English Language Teaching* ,2(4),68-74.
- Rheinschmidt, M. L., & Mendoza-Denton, R. (2014). Social class and academic achievement in college: The interplay of rejection sensitivity and entity beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(1), 101–121. <https://doi.org/10.1037/a0036553>
- Rickwood, D., Telford, N., O’Sullivan, S., Crisp, D., & Magyar, R. (2017). National tertiary student wellbeing survey 2016. <http://hdl.Voced.edu.au/10707/522678>.
- Rodebaugh ,T.L, Weeks, J.W., Gordon ,E .A., Langer J.K & Heimberg, R. G.(2012). The longitudinal relationship between fear of positive evaluation and fear of negative evaluation. *An International Journal*.25 (2),167-182.
- Salehi, M .(2014). The Effects of Foreign Language Anxiety and Test Anxiety on Foreign Language Test Performance. *Theory and*

- Sansgiry ,S & Sail, K.(2006) Effect of students' perceptions of course load on test anxiety.*American Journal of Pharmaceutical* ,70(2), 26,1-6.
- Sarason, I. G. (1978). *The Test Anxiety Scale: Concept and Research*. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety* (Vol. 5, pp. 193-216). Washington DC: Hemisphere.
- Sathish ,K., Subramanian ,A.(2021).Academic Stress in Relation with Academic Achievement of Higher Secondary School Students, *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology*,8(9),304-308.
- Sawa,A.,Berenbau ,H.,Okazakic,S.(2013).Influences of Personal Standards and Perceived Parental Expectations on Worry for Asian American and White American College Students. *Anxiety Stress Coping* ,26 (2),187–202.
- Schulz, S.M.,Alpers,G.W.,& Hofmann, S.G.(2008).Negative self-focused cognitions mediate the effect of trait social anxiety on state anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 438-449.
- Shah, M., Hasan, S, Malik ,S.,& Sreeramareddy,C.T. (2010).Perceived stress sources and severity of stress among medical undergraduates in a Pakistani medical school. *BMC Medical Education* , 2-10.
- Sieber, J.E., O'Neill, H.F. Jr., & Tobias, S. (2013). *Anxiety, Learning and Instruction* ,Routledge: *New York and London*.
- Sigurvinsdottir ,R., Soring ,K., Kristinsdottir ,K., Halfdanarson, G., Johannsdottir ,K.R., Vilhjalmsen ,H.H.,&Valdimarsdottir ,H .B .(2021).Social Anxiety, Fear of Negative Evaluation, and Distress in a Virtual Reality Environment. *Behaviour Change Cambridge University Press* , 38,2),109 -118.
- Sissonss ,B (2021). How to recognize and treat debilitating anxiety. Medically reviewed. <https://www.medicalnews.today.com/article/debilitating-anxiety>.
- Sohail, N.(2013). Stress and academic performance among medical students. *Journal of the College of physicians and surgeons, Pakistan*.23, 67-71.

Stewart, S. M., Lam, T. H., Betson, C. L., Wong, C. M., & Wong, A. M. (1999). A prospective analysis of stress and academic performance in the first two years of medical school. *Medical Education*, 33(4), 243–250.

Stopa, L., & Clark, D. M. (1 993) . Cognitive processes in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 3 (3),255-267.

Subramani,C., Kadhiraavan ,S (2017). Academic Stress And Mental Health Among High School Students. *indian journal of applied research*,7(5),404-406.

Sylvers, P., Lilienfeld,S.O.,&LaPrairie, J. L.(2011). Differences between trait fear and trait anxiety: Implications for psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 31(1), 122–137.

Talat, K., & Aslam,N.(2012).Fear of negative evaluation and psychological distress among patients with drug addiction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39 ,44-54.

Tarrant, R.,Jeathem, J.,&Flett, R.(2010).What has music and sport anxiety taught us about test anxiety?.*Psychology Journal*, 7, 67–77.

Tzoannopoulou ,M.(2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation in the Greek university classroom International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21), 823-838.

Vagos ,P Salvador, M., Rijo ,D., Santos, I., Weeks ,J.,& Heimberg ,R.(2016).Measuring Evaluation Fears in Adolescence: Psychometric Validation of the Portuguese Versions of the Fear of Positive Evaluation Scale and the Specific Fear of Negative Evaluation Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*,49(1), 46–62.

Verma, S. Sharma, D., & Larson, R. W. (2002). School stress in India: Effects on time and daily emotions.*International Journal of Behavioral Development* , 26,6, 500-508.

Wallace, S. T., & Alden, L. E. (995). Social anxiety and standard Setting following social success or failure .*Cognitive Therapy and Research*, 19(6), 613 -631 .

- Wang ,L., Heppner ,P .P. (2002). Assessing the Impact of Parental Expectations and Psychological Distress on Taiwanese College Students. *The Counseling Psychologist* ,30, 582-608.
- Wang, W . , Hsu, W . , Chiu, Y . , & Liang, C. (2012) . The hierarchical model of social interaction anxiety and depression: The critical roles of fears of evaluation. *Journal of Anxiety Disorders* ,26(1) , 215 -224.
- Webb ,H& Zimmer-Gembeck .M.J.(2016) .A Longitudinal Study of Appearance-based Rejection Sensitivity and the Peer Appearance Culture. *Journal of Applied Developmental Psychology*,43 ,91-100.
- Weeks ,J.W., Howell, A.N.(2012).The Bivalent Fear of Evaluation Model of Social Anxiety: Further Integrating Findings on Fears of Positive and Negative Evaluation. *Cognitive Behaviour Therapy* , 41(2),83-95.
- Weeks J.W.,&Zoccola, P.(2016).Fears of Positive versus Negative Evaluation: Distinct and conjoint neuroendocrine, emotional, and cardiovascular responses to social threat. *Journal of Experimental Psychopathology* , 74,632-654.
- Weeks, J. W . , Heimberg, R. G . , Rodebaugh, T. L . , Goldin, P . R., & Gross, J. J. (2012). Psychometric evaluation of the Fear of Positive Evaluation Scale i n patients with social anxiety disorder. *Psychological A ssessment*, 24(2), 301 -312 .
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., & Rodebaugh, T. L. (2008b). The fear of positive evaluation scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(1), 44–55
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., Fresco, D. M., Hart, T. A., & Turk, C. L., Schneier, F. R., & Liebowitz, M. R. (2005). Empirical validation and psychometric evaluation of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale in patients with social anxiety disorder, *Psychological Assessment* ,(17),179–190.
- Weeks, J.W. (2015).Replication and extension of a hierarchical model of social anxiety and depression: Fear of positive evaluation as a key

unique factor in social anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy*. 44(2),103–116.

Weeks, J.W., Heimberg, R.G., & Rodebaugh, T.L., Norton, P.J. (2008a). Exploring the relationship between fear of positive evaluation and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22 ,386-400.

Weeks, J.W., Jakatdar, T.A., & Heimberg, R.G. (2010).Comparing and contrasting fears of positive and negative evaluation as facets of social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(1),68-9.

Weinbrecht,A.,Roepke,S.,&Renneberg,B.(2020).Fear of positive evaluation in borderline personality disorder. *Ploss One* 15(8),1-13.

Werner, K. H.,Jazaieri,H.,Goldin,P.R.,Ziv, M., Heimberg, R.G ., &Gross, J. J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder Anxiety. *Stress & Coping*, 25(5),543–558.

Wilks , S.E. (2008) Resilience Amid Academic Stress: The Moderating Impact of Social Support among Social Work Students. *Advances in Social Work*, 9, 106-125.

Winton l. C. Clark,1.D M.,& Edelmann, R.J.(1995). Social anxiety, fear of negative evaluation and the detection of negative emotion in others. *Behaviour Research and Therapy*.33 (2), 193-196.

Wolfgramm , C., Morf, C. C., & Hannover, B. (2014). Ethnically based rejection sensitivity and academic achievement: The danger of retracting into one's heritage culture. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 313–326.

Wong, P. T., Wong, L. C., & Scott, C. (2006).Beyond stress and coping: The positive psychology of transformation. In *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*.

Yousif ,M .A., Arbab ,A.H & Yousif ,B .A.(2022). Perceived Academic Stress, Causes, and Coping Strategies Among Undergraduate Pharmacy Students During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Medical Education and Practice*,(13),189–197.

Zarret, N., & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence .*New Directions for Youth Development*, 11,13–28.

Zhang, I. Y., Powell, D. M., & Bonaccio, S. (2022). The role of fear of negative evaluation in interview anxiety and social-evaluative workplace anxiety. *International Journal of Selection and Assessment*, (30), 302–310.

Zhao, X., Selman, R. L., & Haste, H. (2015).Academic stress in Chinese schools and a proposed preventive intervention program. *Cogent Education*,2,1, 1000477.

Mediating role of fear of negative and positive evaluation in the relationship between perceived academic stress and academic performance anxiety among high school students

Dr. Asmaa Mahmoud Ahmed Sepaq

Lecturer of Mental Health

Faculty of Education, Qena - South Valley University

:Abstract

The current study aimed to verify several objectives, including (1) identifying the level of fear of negative and positive evaluation among high school students, (2) identifying the level of perceived academic and level of perceived academic performance stress among high school students (3) the extent to which fear of negative evaluation and fear of positive evaluation contribute to predicting academic performance anxiety among high school students, (4) the extent to which perceived academic stress contributes to predicting academic performance anxiety among high school students, in addition to (5) identifying the indirect effects of perceived academic stress on academic performance anxiety in the presence of fear of negative evaluation as a mediating factor among a sample of high school students, numbering (130) (55 male students, 75 female students) whose ages ranged from (15-17) Year with an average age of (15.9) and a standard deviation of (0.58). The study used: the Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNE) (prepared by: (Leary, 1983) and the Fear of Positive Evaluation Scale (FPES) (prepared by: Weeks et al., 2008), the Perceived Academic Stress Scale (prepared by: the researcher), and the Academic Performance Anxiety Scale (prepared by: the researcher). The study reached the following results: There is a high level of fear of negative evaluation and less than average fear of positive evaluation, and a high level of perceived academic stress and academic performance anxiety among the study sample of high school students. The results of the study also reached the possibility of predicting academic performance anxiety through fear of negative evaluation and perceived academic stress. The study results also showed that fear of negative evaluation has partial effects on perceived academic stress and academic performance anxiety

Keywords: Fear of negative and positive evaluation - perceived academic stress - academic performance anxiety.