دراسة الفروق في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الجنسين في ضوء تخصصاتهم العلمية

إعداد

أ. د/ أحمد محمد شبيبب
أستاذ علم النفس التربوي

د/عائشة بنت حسين البلوشية
أستاذ علم النفس التربوي المساعد

الملخص :

على مدى العقود الثلاثة الماضية ركز الباحثون على دراسة العلاقة بين القلق الاكاديمى والأداء لدى المتعلم في التخصصات العلمية المختلفة حيث أوضحت الدراسات أن الطلاب يشعرون بالقلق الاكاديمى عند تعلمهم لمقررات اللغة والرياضيات والكمبيوتر فالحاجة للقيام بهذه الدراسة قد يسهم في اقتراح بعض الاستراتجيات للقائمين على العملية التعليمية للتخفيف من حدة القلق لديهم . تكونت عينة الدراسة من 442 طالبا وطالبه ، 217 طالبا من الذكور و 225 طالبه من الإناث موزعين على التخصصات الآتية (اللغة الانجليزية 143 والرياضيات 150 والكمبيوتر 149 وتمثلت أداة القياس في مقياس للقلق الاكاديمى . تبين من النتائج التي أسفرت عنها المعالجات الإحصائية أن مستوى القلق الأكاديمي لدى عينة من الدراسة أعلى من المتوسط في التخصصات الآتية (الكمبيوتر– الرياضيات– اللغة الإنجليزية) كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 1، لدى عينة الدراسة في القلق الأكاديمي تعزى إلى النوع ذكور– إناث) والتخصص. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في القلق الأكاديمي تعزى إلى المعدل التراكمي بمستوياته المدروسة (ممتاز– جيد جداً– جيد– مقبول).

A study of academic anxiety among university students of both genders in the light of their scientific specializations

Prof. Dr. Ahmed Mohamed Shabeeb
Dr. Aaisha Bint Hussein Al Blueshia

Abstract:

Over the last three decades, researchers have focused upon the relationship between academic anxiety and the learner's performance in different scientific specializations. Research have indicated that students feel anxiety when they learn language, math, and computer courses, thus there is a need for this study to suggest some strategies to relief academic anxiety among learners. The sample of the study consisted of 442 students (217 males and 225 females) distributed over the following specializations (143 for English, 150 for math, 149 for Information Technology). The measurement tool was Academic Anxiety Scale. The results showed that academic anxiety was above average inthe following specializations language, math, and computer. The results also showed that there was no significant differences at .01 in academic anxiety due gender or specialization. The results indicated that there were statistically significant differences in academic anxiety due to Grade Point Average (GPA) (Excellent, very Good, Good, weak)

مقدمة البحث :

حظيت البيئة النفسية والاجتماعية للمتعلمين باهتمام كبير من الباحثين في الآونة الأخيرة وتحديداً عند تعلم المقررات الدراسية من أجل إلقاء الضوء على الدافعية والقلق والاتجاهات كمتغيرات نفسية لها علاقة بالأداء والإنجاز لدى المتعلمين، و لجذب الانتباه إلى أهمية هذه المتغيرات الوجدانية في عملية التعلم.

ويعد القلق الأكاديمي المرتفع هو ذلك النوع من القلق الذي يعد خطراً في الكليات والمؤسسات الأكاديمية ويكون مصدره المعلمين وبعض المواد مثل الرياضيات واللغة الإنجليزية والكمبيوتر، ويؤدي إلى الشعور بعدم الارتياح كرد فعل على ما هو سائد داخل هذه المؤسسات التعليميةMattoo, Nabi, 2012.

وفي هذا الجانب تشير نتائج الباحثين إلى أن معظم أطفال المدارس اليوم لديهم مستويات عالية من القلق الأكاديمي التي من الممكن أن يكون لها العديد من العواقب الضارة على الصحة الجسمية و العقلية، لذا يجب على الآباء والمعلمين بالتعاون مع القائمين على التوجيه المدرسي العمل معاً لتخفيف حدة القلق من أجل الأطفال والكبار لتخفيف مصدر القلق الأكاديمي لديهم.

ويؤكد Chahar, s, etal 2012 على أن القلق الأكاديمي يعد أمراً ضاراً للطلاب إذا أردنا لهم النجاح في المواد الدراسية إذا لم يعالج بشكل صحيح فقد يؤدي إلى الإنجاز الضعيف، وعدم الإقبال على أداء الواجبات الدراسية، وعدم متابعة الأنشطة التي تهمهم، كما أن القدر المعتدل منه قد يؤدي إلى بذل المزيد من الجهد وأداء الواجبات المدرسية والاستعداد للاختبارات بشكل جيد.

وقد أشارت نتائج العديد من الباحثين أمثال Tice, Baumeister, 1997 إلى أن مسببات القلق الأكاديمي تكمن في الخوف من الفشل وانخفاض الكفاءة الذاتية واللغوية وعدم الرغبة التنافسية والضغط من قبل المعلمين والوالدين وكثرة الواجبات المدرسية وكذلك الاستعداد للاختبارات.

ويتفق مع وجهة النظر هذه كل من Yong, 1999 و Jaim, 2012 و Hembree, 1990 في أن تعلم اللغة الثانية واستخدام أجهزة الكمبيوتر ودراسة الرياضيات كلها مسببات للقلق الأكاديمي لدى المتعلمين لذا يتجنبون دراستها خوفاً من الفشل عند أداء المهام المرتبطة بها مما يؤدي إلى شعورهم بالقلق الأكاديمي وتأثر أدائهم على المدى القصير والطويل. ويتبادر إلى الذهن السؤال الرئيس الآتي:

– لماذا يشعر المتعلمون بالقلق الأكاديمي في مقررات كل من اللغة والرياضيات والكمبيوتر (تقنية المعلومات). فإن معرفة ذلك قد يلفت الأنظار إلى ما يحدثه القلق الأكاديمي من تأثير على أداء المتعلمين في هذه المقررات، لذلك فقد كانت الحاجة للقيام بهذا البحث بهدف التعرف على القلق الأكاديمي لدى الطلبة الذين يدرسون مقررات اللغة الإنجليزية والرياضيات والكمبيوتر (تقنية المعلومات)، وهذا أيضاً يلفت النظر إلى العوامل التي تنبع من إحساس المتعلم نفسه من الذات تجاه هذه المقررات الثلاثة أثناء عملية التعلم للأسبابالآتية:–

– قد يسهم ذلك في معرفة واقتراح بعض الاستراتيجيات للقائمين على العملية التعليمية ومعلمي هذه المقررات في كل استراتيجيات من اجل تخفيف القلق لديهم.
– تقديم نظرة أكثر شمولاً لمعرفة الآثار المترتبة على تعلم اللغة وغيرها من العوامل الهامة للمجتمع على القلق الأكاديمي.
– يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في زيادة الوعي بقلق اللغة وتقنية المعلومات والرياضيات ويعد ذلك فهما أفضل للاحتياجات الوجدانية لمتعلمي هذه المقررات.
– يمكن أن تساعد الطلابنتائج البحث في التغلب على القلق الأكاديمي بطريقة أكثر دعماٍ وفاعلية.

اهمية البحث:–

تكمن اهمية البحث في ان نتائجه تكشف عن مستوى القلق الاكاديمي لدى عينة الدراسة من التخصصات العلمية المختارة ، وبيان مدى اختلاف القلق الاكاديمي

باختلاف التخصص حيث ان ذلك قد يسهم في تقويم التوجهات للمعلمين والوالدين والقائمين على العمل التربوي في تخفيف حدة القلق الاكاديمي لما له من تأثير على الأداء لدى المتعلمين.

الهدف من البحث:

- التعرف على الفروق في القلق الاكاديمي لدى عينة الدراسة المختارين في تخصصات اللغة الانجليزية والرياضيات وتقنية العلومات. ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي الاهداف الفرعية الاتية:-

1- التعرف على مستوى القلق الاكاديمي لدى عينة الدراسة في تخصصات (الرياضيات- اللغة الانجليزية-تقنية المعلومات).

2- هل توجد فروق في القلق الاكاديمي تعزي الى النوع والتخصص الدراسي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالعينة المختارة والتي يمثل أفرادها طلبة وطالبات.
والذين يمثلون التخصصات العلمية (الرياضيات-تقنية المعلومات-اللغة الانجليزية).
كما تتحدد بأدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس القلق الاكاديمي وبالزمان والمكان اللذان اجريت فيه الدراسة.

التعريف الاجرائي للمصطلحات:-

القلق الاكاديمي:

هو القلق المرتبط بوجود الفرد داخل المؤسسات التعليمية ويكون ناتجا عن مشاعر العجز عند اداء المهام الدراسية، وانخفاض الكفاءة وعدم تحديد الأهداف والشعور بالخوف الذي يظهر في صورة اعراض فسيولوجية.

قلق الرياضيات:

مشاعر التوتر والخوف الناتج عن انخفاض الثقة بالنفس والسلبية نحو تعلم الرياضيات والشعور المهدد للذات خوفا من الفشل للوصول الى الحل.

قلق اللغة الانجليزية:

رد فعل للخوف من الفشل والرغبة في الدفاع ضد تهديد الذات في ظل سياق تعليمي–اجتماعي مثل المدرسة والاحتياجات .

قلق استخدام الكمبيوتر (تقنية المعلومات):

الخوف الذي يشعر به المتعلم عند استخدام تكنولوجيا الكمبيوت ر او من امكانية استخدامه.

الخلفية النظرية للبحث :

على مدى العقود الثلاثة الماضية ركز الباحثون بشكل متزايد على دراسة العلاقة بين القلق وأداء اللغة وقد أكدت هذه الدراسات على الآثار الضار ة الناجمة عن قلق اللغة حيث أشار Von worde, 2003إلىأن قلق اللغة يشير إلى الشعور والتوتر والخوف في ظل سياقات اللغة بما في ذلك التحدث والاستماع والتعلم، حيث أكد الدارسين مراراً أنهم يشعرون بأنهمأكثر توتراً وعصبية في الصف عند تعلم اللغة.

لذلك تركز اهتما م العديد من الباحثين لدراسة المتغيرات المعرفية والوجدانية لتعلم اللغة الناجحة، وهذه المتغيرات هي خصائص الفرد التي تؤثر عليه او التي تكون لها ردود افعال على حالة الفصول الدراسية وبالتالي تؤثر على تعلم اللغة لدى المتعلمين، ويمكن تقسيم هذه المتغيرات الى فئتين رئيستين هما المتغيرات المعرفية والوجدانية وتشمل المتغيرات الوجدانية الدافع والاتجاهات والثقة بالنفس **وقلق اللغة (Doryyei, 2005).**

وقد ظل تعلم اللغة الانجليزية يمثل تحدياً كبيراً للعديد من الطلاب نظراً لمحدودية الاتصال مع المتحدثين، وعدم وجود فرص لممارسة اللغة في حياتهم اليومية، وتعرضهم للإنجليزية في الفصول الدراسية فقط مما يجعل من الصعب توفر الدافعية لتعلم اللغة وقد يتعرضون للقلق داخل فصولهم وذلك يسبب التقييمات السلبية من معلميهم. (Ho, 1998), Jen, 2003,chan twu,2004).

ما الذي يسبب قلق اللغة؟

هذا السؤال كان محور اهتمام العديد من الباحثين بحثاً عن الاجابة بوصف ذلك هاماً في تعلم اللغة، وقد اشارت نتائج العديد من دراساتهم الى ان قلق اللغة ينبع من داخل السياقات الاكاديمية والاجتماعية على حد سواء، وقد يكون بسبب صعوبات لغوية تواجه المتعلمين في التعلم (Horwitz, 1991) كما يؤكد Horwitz(2001) في هذا الجانب انه قد يكون ناتجاً عن العرق والغيرة والوضع الاجتماعي للمتعلم والمخاطب والعلاقة بين الجنسين قد تكون من العوامل المسببة لقلق اللغة. لذلك ضرورة ان يراعي المعلمون هذه العوامل مجتمعة للتخفيف من حدة القلق داخل الفصول الدراسية، وجعل البيئة الصفية اقل اثارة للقلق ، وبالتالي قد يسهم ذلك في تحسين اداء المتعلمين في اللغة. ويعّد تعلم اللغة تجربة مثيرة لقلق اللغة بشكل خاص للعديد من الأسباب فقد أشار youn, 1999 الى انه عندما يطلب من الطلاب التعبير عن انفسهم باستخدام اللغة وتكون كفاءاتهم محدودة فان ذلك يعمل على تهديد الصورة الذاتية لديهم ويعتبر ذلك عاملاً مهدداً لهم ويؤدى ذلك الى الخوف والذعر، كما يضاف الى ذلك الزملاء والمعلمين.

كما ذكر (Horwitz, Horwitz Cope, 1986) في احد دراساته ثلاثة عناصر محددة لقلق اللغة تكمن في التخوف في مجال التحدث امام الاخرين والقلق المرتبط بالاختبار والخوف بسبب التقييم السلبي من قبل الزملاء والمعلمين.
كما اشار young,1990 الى ان الانشطة التي تتطلب النطق على الفور وامام الجميع اكثر اثارة للقلق.

ويؤكد الباحثون والمعلمين والممارسين ومتعلمي اللغة Jackson,2001 على فكرة مؤداها أن القلق يؤثر على تعلم اللغة، كما أشارت النتائج التجريبية والدراسات التي أجريت في هذا المجال على أهمية القلق فيما يتعلق بتعلم الطالب والانجاز والوصول إلى الهدف. لذلك نشطت الابحاث كمحاولة للتعرف على العلاقة في القلق وتعلم اللغة الثانية وما هي الطرق المناسبة للتعامل مع القلق في هذا الجانب Horwitz,2001Cheng,2004.

وتؤكد (Botton,2004) على أن لقلق اللغة خصائص مماثلة مع القلق الاجتماعي بما في ذلك الشعور والتوتر وعدم الراحة والتقييم السلبي من الذات والتجنب والتراجع . لذا يرى أن قلق اللغة الأجنبيةنوع من القلق الاجتماعي حيث أن السياق التعليمي يتطلب نوعاً من التفاعل الاجتماعي.

ويعتبر قلق اللغة رد فعل للخوف من الفشل ، والرغبة في الدفاع ضد اي تهديد في اي سياق اجتماعي مثل المدرسة، الاختبارات تعلم اللغة الثانية. فقد يشعر الطلاب انه من الضروري ان يكونوا على مقربة من معايير المجتمع والخوف من الفشل في القيام بذلك فقد يؤدى ذلك إلى القلق (Matthews, 2006). ونظراً لتأثير قلق اللغات الاجنبية على اكتساب اللغة والارتياح لدى الطلاب في فصول تعلم اللغة الاجنبية لذلك اهتم الباحثون بكيفية تخفيف القلق لتأثيره الضار على التعلم والانجاز.

ويؤكد بعض الباحثين ومنهم (Horwitaz, 1986)أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية ترتبط بقلق اللغة داخل الفصول الدراسية تكمن في (الخوف من التواصل الحقيقي أو المتوقعة مع أشخاصآخرين–الخوف من الفشل في حالات الاختبارات – الخوف من التقييم السلبي.

قلق الرياضيات:

اكد بعض الباحثين على وجود اثار سلبية لقلق الرياضيات على تحصيل الطلاب حيث ناقش Richardson &woolfolk, 1980 كيف يمكن لبعض ملامح الرياضيات مثل دقتها والمنطق والتركيز على حل المشكلة تعمل على إثارة القلق لدى الإفراد.

كما اشارت دراسات اخرى مؤيدة لهذا الراي الى ان هناك اثار سلبية ناتجة عن القلق من الرياضيات على الاداء في الرياضيات والانجاز وتؤيد هذه الوجهة هذه ايضاً Richardson,Suinn,1972 &Suinn, Edie, Nicoletti, &Spinelli, 1972.

ويرى perry, 2004 على ان مؤشرات القلق في الرياضيات تكمنفي مشاعر التوتر والخوف والخشية وانخفاض الثقة بالنفس والسلبية نحو تعلم الرياضيات والشعور المهدد، وفشل الوصول الى الحل المحتمل، وانخفاض مؤقت في الذاكرة العاملة، هذا بالإضافة الى الاعراض الفسيولوجية المتمثلة في زيادة العرق والغثيان وخفقان القلب وصعوبة في التنفس وكلها تتعارض مع التلاعب بالأرقام والتوصل الى حل المشاكل الرياضية في البيئات الاكاديمية.

كما يرتبط القلق الاكاديمي مع ظاهرة تعلم الرياضيات حيث ان ذلك يعّد امراً شائعاً في الحياة اليومية والعمل والمهنة التي تتطلب تطبيق المهارات الحسابية داخل الغرف الصفية.ولا يقتصر الامر على الطلاب فقط بل يتعدى ذلك الى المعلمين فتصبح لديهم العصبية أو عدم الثقة عند الحاجة لتعليم الرياضيات او استخدام عملياتها. Hopko, 2003

كما يشير Malinski, Ross, Pannells&Mejunkin 2006 إلى انه يمكن النظر الى قلق الرياضيات من منظور العجز اي عدم القدرة الرياضية .اى يصبح القلق له تأثير تقييدي على العمل الناجح مع الارقام وحل المشكلات الرياضية .

من هذا المنطلق أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة سلبية بين تعلم الرياضيات والقلق والأداء واختبارات القدرة الرياضية ونتيجة لذلك ركزت البحوث على فهم أسباب قلق الرياضيات بافتراض انه إذا انخفضت مستويات القلق سيكون هناك تحسن في الجوانب المعرفية والسلوكية والمواقف من تعلم الرياضيات perry, 2004 & Dowson, 2009 وعلى ذلك يرى jain& Dowson, 2009 ان مصادر القلق من الرياضيات متنوعة منها ما يرجع الى سلوكيات المعلم، وسمات الطالب الشخصية والداخلية وتأثير الاسرة وخاصة عندما يكون الاباء والامهات تجاربهم محدودة او سلبية مع الرياضيات، وكذلك صعوبة المواد والتنافس مع الاقران، وعداء المعلم مع الطلاب وتحيز جنس المعلم. وفي هذا الجانب لاحظت Buckley, 2006 اهمية العلاقات مع الاقران في سن المراهقة الذي يعتبر في كثير من الاحيان يتسم بزيادة قلق الرياضيات.

قلق الكمبيوتر(تقنية المعلومات):

من الملاحظ ان اجهزة الكمبيوتر لها تأثير كبير على المجتمع المعاصر، كما ان كل جانب من حياتنا يتأثربأجهزة الكمبيوتر بدرجة كبيرة بل انه من الصعب تصور اي وظيفة او مهمة نتمكن من إكمالها دون استخدام اجهزة الكمبيوتر، كما تستخدم اجهزة الكمبيوتر بشكل متزايد في عمليات التعلم والتعليم في جميع المجالات وجميع مستويات التعليم. وعلى الرغم من ان بعض الطلاب متحمسون لأجهزة الكمبيوترإلاأن البعض الأخر متخوفون من استخدامه (Arni, 2001)(Doyle, Stamouli&Huggard, 2005) وعلى الرغم من انهم اذا كانوا يشعرون بالقلق او الراحة بشان دور واستخدام اجهزة الكمبيوتر في حياتهم الا انه يحب ان يكونوا على دراية باستخدامه.

ومن المتوقع أن الكثير من الناس يستخدمون أجهزة الكمبيوتر في حياتهم اليومية، ألاأن عددا كبيرا أخر يواجهون الصعوبات فقد أكد Bachers& Schmidt, 2001 على انه قد يكون قلق الكمبيوتر عائقاً ضد تعلم كيفية التعامل معه . وقد اكدت نتائج العديد من الابحاث ان قلق الكمبيوتر يرتبط بالعمر الزمني. فقد تبين ان طلاب المدارس الابتدائية اقل قلق من اي مجموعة أخرى حيث أكدت دراسة Hasan, 2003 ان قلق الكمبيوتر ارتبط ايجابياً باستخدام اجهزة الكمبيوتر في سن أصغر وكان الطلاب اعلى كفاءة ذاتية في استخدام الكمبيوتر، كما تبين ان الطلاب يشعرون بمزيد من الكفاءة الذاتية حول اجهزة الكمبيوتر من معلميهم.

كما اكدت دراسة كل من Doyle, Stamoule&Huggard, 2005 على ان طلاب الجامعة يستخدمون اجهزة الكمبيوتر على نطاق واسع وقي اغراض متنوعة مثل استخدام الانترنت وإجراء البحوث والاتصالات والبريد الالكتروني فقد يعطي ذلك المزيد من الالفة والكفاءة وينخفض القلق. كما تبين ان الذكور اقل قلقاً وأكثر كفاءة من الاناث. وتشمل اضطرابات القلق المعروفة الخوف من الظهور في الاماكن العامة او الاماكن المغلقة او الخوف الدائم من التعرض لأذى الاخرين. ويمكن أن يضاف قلق

الكمبيوترإلى قائمة اضطرابات القلق شيوعاً وعلى ذلك يمكن تعريف قلق الكمبيوتر على انه الشعور بالخوف والتخوف التي يشعر بها الافراد عند استخدام اجهزة الكمبيوتر او حتى النظر عند استخدام أجهزة الكمبيوتر.

وقد اظهرت الدراسات ان قلق الكمبيوتر ليست ظاهرة بسيطة او احادية البعد بل هي متعددة الابعاد حتى ان المقاييس المستخدمة هدفت الى قياسها من جوانب عدة مثل انعدام الثقةفي تعلم استخدام الكمبيوتر ، والتصور من اجهزة الكمبيوتر، وتجنب اجهزة الكمبيوتر، والنظر الى طابعات الكمبيوتر استخدام أجهزةالكمبيوتر بشكل فعال (Beckers, 2001)

وقد اشار wong, 1999&chua, chen,أن تعريف قلق الكمبيوتر يعنى الخوف والتخوف التي يشعر به الفرد عند النظر في استخدام تكنولوجيا الكمبيوترأو عند استخدامه فعلا. ومتفق معه في وجهة النظر هذه. chua ,Othman&wong 1999,فان قلق الكمبيوتر يعنى الخوف من اجهزة الكمبيوتر عند استخدامه او الخوف من امكانية استخدامه عند الحاجة.اي ضرورة النظر الى قلق الكمبيوتر على انه متعلق بالجانب الوجداني (العاطفي) تجاه اجهزة الكمبيوتر التي تنطوي على المعتقدات والمشاعر حول اجهزة الكمبيوتر.

حتى معإدخالأجهزة الكمبيوتر المدارس الابتدائية واستخدامه على نظام واسع مع طلاب الجامعات إلا انه لا يزال يحمل القلق مع مستخدميه والخوف والإحباط، حتى بعد الانتهاء من الدورات التدريبية عليه نجد بعض الناس يظهرون قلقاً، وهذا النوع من القلق يظهر في وقت لاحق حتى بعد خضوع الفرد للتدريب واكتسابه المزيد من الخبرة علاوة على ذلك فقد أكد Todman, 2000 زيادة القلق واستمراره حتى بعد التدريب وتوفر خبرة واسعة مع أجهزةالكمبيوتر لدى الفرد. مما تؤكد على اهمية اجراء المزيد من الدراسات والبحوث لتحليل طبيعة بيئة قلق الكمبيوتر لدى الافراد.

الدراسة الميدانية:

وتشمل:

١. **العينة: تكونت عينة الدراسة من442طالباً تم اختيارهم من**

– طلبة كلية العلوم التطبيقية بصحار بسلطنة عمان وموزعين على التخصصات الاتية تقنية المعلومات 149 طالبا وطالبة ،والرياضيات 150 طالب وطالبة.

– طلبة كلية العلوم التطبيقية بالرستاق بسلطنة عمان في تخصص اللغة الانجليزية وعددهم143 طالبا وطالبة

٢. **اداة الدراسة:**

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في الوقوف على الفروق في القلق الاكاديمي. لدى افراد العينة المختارة من الجنسين. فقد كان لزاماً التوصل الى أداة لتحقيق هذا الهدف وعلى ذلك تم استخدام مقياس للقلق الاكاديمي لكي يفي بهذا الغرض. إعداد النبهاني–شبيب. 2012م. تم استخدامه في البيئة العمانية.

مقياس القلق الاكاديمي:

الهدف من المقياس:

قياس القلق الاكاديمي المرتبط بالبيئة التعليمية والمناهج الدراسية والضغوط من قبل المعلم والوالدين والناتج عن عجز الفرد عند ادائه لمهامه الدراسية.

بناء المقياس:

سار بناء خطوات المقياس في ظل الخطوات الاتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والكتابات النظرية ذات العلاقة بموضوع القلق بوجه عام والقلق الاكاديمي على وجه الخصوص بهدف التعرف على المصادر والمسببات لهما في البيئة التعليمية.كما تم الاطلاع على بعض المقاييس التي هدفت الى قياس القلق والقلق الاكاديمي في البيئات الاجنبية ومنها vigil, A 2009, Tomoko, A 2009, Cassad&hohnson 2009.

– تم التوصل الى تحديد مفهوم القلق اكاديميا على انه:

هو ذلك النوع من القلق الذي يتعلق بالبيئات والمؤسسات الاكاديمية بما في ذلك المعلمين والمقررات الدراسية مع شعور بعدم الارتياح والضيق كرد فعل على الوضع في البيئة المدرسية.

- تم إعداد العوامل المحددة لمفهوم القلق الأكاديمي حيث بلغت خمسة عوامل هي القلق المرتبط بمشاعر العجز للقيام بالعمل – الضغط من قبل المعلم– القلق المرتبط بردود الفعل الفسيولوجية – توقع الفشل– عدم القدرة على أداء المهام.
- تم تحديد مفهوم كل عامل إجرائيا بهدف تحديد عدد العبارات التي تندرج تحت كل عامل في ضوء التعريف الإجرائي لكل عامل.
- تم إعداد المقياس في صورة عبارات تعكس قلقا مصدرة البيئة التعليمية من معلمين ومقررات دراسية واختبارات بالإضافة إلى شعور المتعلم بعدم الارتياح كرد فعل لوضع قائم بالفعل.
- بلغت عبارات المقياس 30 عبارة تم إعدادها في صورة تقرير ذاتي يجيب عليها الطالب في ظل ثلاثة اختبارات دائما – أحيانا – أبدا.
- تم عرض المقياس على بعض المختصين وذلك لإبداء الرأي في مدى منا سبته للهدف المقاس ولعينه الدراسة وقد ابدوا بعض الملاحظات كانت محل اهتمام من قبل الباحثين وتم مراعاتها في إعداد المقياس.
- للتأكد من صدق المقياس فقد اعتمد الباحثين على نتائج التحليل العاملي كمؤشر لصدق المقياس، كما تم حساب صدق المفردات الاتساق الداخلي لمقياس القلق الأكاديمي وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (1)

يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.350	,01
2	0.454	,01
3	0.413	,01
4	0.307	,01
5	0.484	,01
6	0.443	,01
7	0.422	,01
8	0.455	,01
9	0.487	,01
10	0.553	,01
11	0.480	,01
12	0.416	,01
13	0.337	,01
14	0.336	,01
15	0.340	,01
16	0.495	,01
17	0.526	,01
18	0.514	,01
19	0.494	,01

20	0.526	,01
21	0.514	,01
22	0.394	,01
23	0.416	,01
24	0.528	,01
25	0.440	,01
26	0.392	,01
27	0.408	,01
28	0.416	,01
29	0.475	,01
30	0.501	,01

يتضح من الجدول السابق: أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين ,553 – ,307 وهي قيم دالة عند مستوى0,01 مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

ثبات القياس:

تم حساب المقياس باستخدام معادلة إلفا لكرونباخوذلك للدرجة الكلية للقياس. فقد بلغ معامل الثبات 0.826 وهو معامل ثبات مقبول مما يدعوا إلى الثقة في نتائج المقياس.

نتائج البحث:

أولا: النتائج الخاصة بمستوى القلق الأكاديمي لدى عينة الدراسة:

ينص السؤال على:

ما مستوى القلق الأكاديمي التي يعاني منها أفراد عينه الدراسة من طلبة وطالبات

للإجابة على السؤال تم استخدام اختيار (ت) للمجموعة الواحدة لمقارنة المتوسط الحقيقي لكل تخصص من التخصصات المختارة في الدراسة.

والجدول التالي رقم (2) يوضح تلك النتائج:

م	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة (ت)	مستوى الدلالة
1	الرياضيات	60,51	8,39	22,65	,01
2	تقنية المعلومات	60,67	8,63	22,58	,01
3	اللغة الانجليزية	60,29	7,79	23,46	,01

المتوسط الافتراضي(45)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

إن مستوى الضغوط الأكاديمية لدى عينة الدراسة المختارة أعلى من المتوسط في التخصصات الثلاثة المختارة ، كما تبين انه عند مقار نة المتوسط الحقيقي الذي يمثل الأداء الفعلي لإفراد العينة في التخصصات الثلاثة بالمتوسط الفرضي تبين ان هناك فروق داله إحصائيا.

ثالثاً: النتائج الخاصة بالفروق في عينة الدراسة في ضوء التخصص:

ينص السؤال على:

– هل توجد فروق دالة إحصائياً في القلق الأكاديمي لدى أفراد العينة تعزى إلى التخصص؟

جدول رقم (3)

تحليل التباين الموجه للفروق في القلق الأكاديمي في ضوء التخصص

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	039،	2	0 ،020	0 ،257	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	33 ،506	439	0 ،076		
المجموع	33 ،545	441			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق في القلق الأكاديمي التي تعزى إلى التخصص غير دالة إحصائياً، حيث أن قيمة "ف" (257،) وهي أقل من قيمة "ف" الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق في القلق الاكاديمي تعزى إلى التخصص.

ثالثاً النتائج الخاصة بالفروق بين عينة الدراسة في ضوء النوع:

ينص السؤال على:

– هل هناك فروق دالة إحصائياً في القلق الأكاديمي لدى عينة الدراسة تعزى إلى النوع (ذكر– أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لدى أفراد العينة في القلق الأكاديمي.

جدول رقم (4)

النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	217	2 ،0074	،280	0 ،839	غير دالة إحصائياً
إناث	225	2 ،0230	،272		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في القلق الأكاديمي غير دالة إحصائياً حيث أن قيمة "ت" (938، 0) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القلق الأكاديمي.

رابعاً: النتائج الخاصة بالفروق في القلق الأكاديمي بين عينة الدراسة في ضوء المعدل التراكمي:

ينص السؤال على:

– هل هناك فروق دالة إحصائياً في القلق الاكاديميتعزى إلى المعدل التراكمي؟

جدول رقم (5)

تحليل التباين لمعرفة الفروق في القلق الأكاديمي في ضوء المعدل التراكمي بمستوياته الأربعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1 ،525	4	0 ،381	5 ،202	دالة
داخل المجموعات	32 ،020	437	0 ،073		
المجموع	33 ،545	441			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق في القلق الأكاديمي في ضوء المعدل التراكمي بمستوياته الأربعة (ممتاز– جيد جداً– جيد– مقبول) دالة إحصائياً عند مستوى 01,0حيث بلغت قيمة "ف" (202، 5) وهي أكبر من قيمة "ف" الجدولية وهذا معناه وجود فروق في القلق الأكاديمي تعزى إلى المعدل الأكاديمي بمستوياته الأربعة.

و لبيان اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية كمؤشر لذلك.

جدول رقم (6)

المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
ممتاز	59,07	7,37
جيد جداً	59,52	8,36
جيد	60,74	8,44
مقبول	61,20	7,60
تحت الملاحظة	67.55	7.82

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

– وجود فروق في القلق الأكاديمي بين ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) وذوي المعدل التراكمي (جيد جداً)، وهذه الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي (جيد جدا).

– وجود فروق في القلق الأكاديمي بين ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) وذوي المعدل التراكمي (جيد)، وهذه الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي (جيد).

– وجود فروق في القلق الأكاديمي بين ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) وذوي المعدل التراكمي (مقبول)، وهذه الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي (مقبول).

– وجود فروق في القلق الأكاديمي بين ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) وذوي المعدل التراكمي (جيد)، وهذه الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي (جيد).

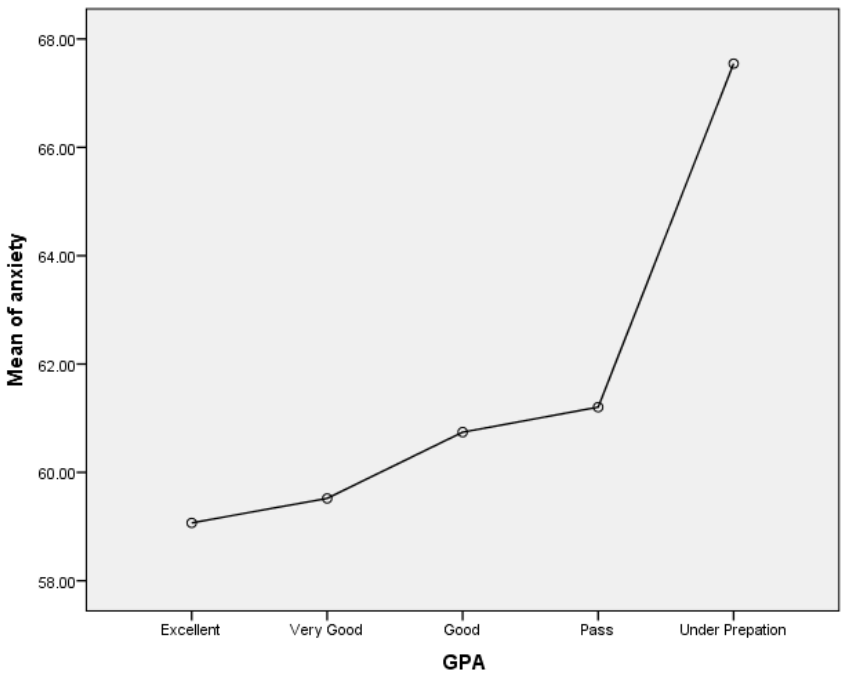
– وجود فروق في القلق الأكاديمي بين ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) وذوي المعدل التراكمي (منخفض)، وهذه الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي (مقبول).

– وجود فروق في القلق الأكاديمي بين ذوي المعدل التراكمي (جيد) وذوي المعدل التراكمي (مقبول)، وهذه الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي (مقبول).

–وجود فروق في القلق الأكاديمي بين ذوي المعدل التراكمي (جيد) وذوي المعدل التراكمي (تحت الملاحظة الأكاديمية وهذه الفروق لصالح ذوي المعدل التراكمي تحت الملاحظة الأكاديمية.

شكل رقم (1)

متوسطات أفراد العينة في القلق الأكاديمي في ضوء مستوى المعدل التراكمي.



مناقشة النتائج وتفسيرها:

تبين من النتائج التي أسفرت عنها المعالجات الإحصائية أن مستوى القلق الأكاديمي لدى عينة من الدراسة أعلى من المتوسط في التخصصات الآتية (تقنية المعلومات– الرياضيات– اللغة الإنجليزية) وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 1، لدى عينة الدراسة في القلق الاكاديمي تعزى إلى النوع (ذكور– إناث) والتخصص. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في القلق الاكاديمي تعزى إلى المعدل التراكمي بمستوياته المدروسة (ممتاز– جيد جداً– جيد– مقبول). ويمكن تفسير ذلك على النحو الآتي:

أولاً: تفسير النتيجة التي تتصل بوجود مستوى للضغوط الاكاديمية أعلى من المتوسط:

يتبين من النتائج وجود مستوى أعلى من المتوسط في القلق الأكاديمي لدى عينة الدراسة المختارة من التخصصات الثلاثة (تقنية المعلومات– الرياضيات– اللغة الإنجليزية) ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يأتي:

– الخوف من الفشل من التوصل إلى حل لمشكلات الرياضيات بنجاح والتلاعب مع الأرقام داخل الصفوف الدراسية ويؤكد على ذلك (Perry, 2004) وكذلك عدم قدرة المتعلمين على تطبيق ما يتعلمونه داخل الصفوف الدراسية وخارجها أو عدم الثقة عند استخدام العمليات الرياضية ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Holpko, 2003).

– عدم وجود فرصة لممارسة اللغة في الحياة اليومية وتوظيفهم لها داخل الصفوف الدراسية فقط ويؤكد على ذلك (Horwitz, 2001) كذلك عندما يطلب من الطلاب التحدث باستخدام اللغة وتكون كفاءتهم محدودة فإن ذلك يعمل على تهديد صورة الذات لديهم مما قد يسهم في زيادة الخوف والتوتر ويؤثر ذلك زيادة القلق الأكاديمي لديهم، وتتفق مع ذلك دراسة (Young, 1999).

– النطق على الفور وأمام الجميع يكون مصدراً مسبباً للقلق كما يؤكد (Young, 1999).

– التقييم السلبي الدراسي للغة من قبل الآخرين قد يزيد من معدل القلق الأكاديمي كما يرى ذلك (Horwitz, 1986).

– عدم وجود دراية باستخدام أجهزة الكمبيوتر، وعدم توفر الكفاءة الذاتية عند استخدامها، ويؤكد ذلك (Hassan, 2003).

– انعدام الثقة في تعلم استخدام الكمبيوتر، وأجهزة الكمبيوتر وبحيث قد يزيد من معدل القلق الأكاديمي ويتفق مع ذلك (Beckers, 2001)، فلعل ذلك قد يكونفي أن يكون أفراد العينة أعلى من المتوسط في القلق الأكاديمي.

ثانياً: تفسير النتيجة التي تقضي بعدم وجود فروق في القلق الأكاديمي تعزى إلى التخصص والنوع، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يأتي:

حرص إدارة الكلية على توفير بيئة تعليمية لطلابها بدرجة متساوية من حيث المحاضر الكفء، والبرامج الدراسية المناسبة لاحتياجات الطلاب والوسائل التعليمية التي تعينهم على التعلم بدرجة أفضل، وكذلك توفير درجة من التعامل في كل من العلاقات الإنسانية بينهم وبين أساتذتهم والممارسات الإدارية المتبعة معهم، مما قد يسهم ذلك في تخفيف حدة الضغوط لديهم وقد يكون ذلك مما ساهم في الخروج بهذه النتيجة على هذا النحو.

ثالثاً: تفسير النتيجة التي تقضي بوجود فروق في القلق الأكاديمي تعزى إلى مستوى المعدل التراكمي (ممتاز– جيد جداً– جيد– مقبول – تحت الملاحظة الاكاديمية) لصالح منخفضي المعدل التراكمي مقارنة بمستوى المعدل التراكمي ممتاز، يمكن تفسير ذلك في ضوء ما يأتي:

– أن منخفضيالمعدل الأكاديمي لديهم قلق أكاديمي عالٍ حيث أنهم يخشون من انخفاض درجاتهم في المقررات التي يدرسونها على الرغم من الضغوط التي يتعرضون لها من قبل الأساتذة، وكثرة الأعباء التدريسية وضغوط الاختبارات وضغوط الزملاء مما قد ينعكس ذلك عليهم وقد يكون سبباً في زيادة معدل القلق الأكاديمي لديهم.

– حصول الطالب على معدل منخفض مقارنة بزميله من نفس المستوى قد ينعكس عليه ويجعله يشعر بالدونية نتيجة تقصيره في دراسته مما قد يكون ذلك مصدرا للقلق الاكاديمى لدية.

توصيات الدراسة:

اولا : التعرف على الطلاب الذين يعانون من القلق الاكاديمي المرتفع في التخصصات المدروسة لما له من انعكاسات على ادائهم الاكاديمي .

ثانيا : عمل نشرات دورية توجيهية للطلاب يوضح من خلالها ضرورة تبنى قلقا معتدلا لأهميتهفي حصولهم علة نتائج دراسية جيدة .

ثالثا : الاقلال من كثرة التكليفات والواجبات الدراسية لأنها تمثل مصدرا اساسيا لحوث القلق الاكاديمي لديهم

رابعا : تبنى اساليب تعليمية تسهل من فهم ومعرفة وتحصيل المقررات الدراسية فيهذه التخصصات للحد من حدوث قلق اكاديمي لديهم .

خامسا : تشخيص الطلاب الذين يعانون من قلق اكاديمي مرتفع فيهذه التخصصات والاهتمام بهم ورعايتهم .

المراجع :

Chahar, S, P &Shahar, S, T, Shahar, S.S (2012). Is Academic Anxiety Sports Specific: A comparative Study, International

Journal of Behavioral Social and Movement Sciences, l, 156-159.

Chan, D. Y. C., & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, *17*(2), 287-320.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety.*Journal for research in mathematics education*, 33-46.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, *20*(3), 559-562.

Jain, A. (2012). Effect of academic anxiety and intelligence on the academic achievement of the student At elementry level. Asian Journal of Multidimensional Research. Vol, 14,2278-4853.

Tice, D.M &Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal stress and health: The costs and benefits of dawdling. Psychological Science. 8, 454-458.

Young, D. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, Mai McGraw- Hill.

Young, D., 1990. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. Foreign Language Annals,. 23, p539-553.

Ho, J. H. (1998). Sources of second language anxiety and the benefits of instructor intervention. Kwa Kang Journal of TEEL, 4, 73-704.

Jen, C.-y. (2003). Anxiety in English language classrooms: An investigation of Taiwanese secondary school students' foreign language anxiety in four classroom contexts (Master's thesis). University of Bristol,. Uk.

Jackson, J. (2001). Reluctance in second language: case Discussions. System, 30,65-84.

Botton,A. (2004). Status Anxiety. New York, USA: pantheon Books.

Richardson, F. C. &Suinn, R.M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale.: psychometric. Data. Journal of Counseling Psychology, 19 (6), 55-554.

Suinn, R.M., Eddie, C.A., Nicoletti, J., &Spinelli, P. R. (1972). The MARS, a measure of mathematics anxiety: Psychometric data. Journal of Clinical Psychology, 28, 373-375.

Chua, S. L., Chen, D., & Wong, A. (1999). Computer anxiety and its correlates: A meta-analysis. Computers in Human Behavior, 15 (5), 609-623.

Todman, J. (2000). Gender differences in computer anxiety among university entrants since 1992. Computer & Education, 34,27-35.

Arani, O.K. (2001). Researching comuter self- efficacy. International Education Journal, 2 (4), 17-25.

Beckers, J.J.& Schmidt, H. G. (2001). The structure of computer anxiety: A six-factor model. Computer in Human Behavior, 17(1), 35-49.

Hasan, B. (2003). The influence of specitic computer experiences on computer self-efficacy beliefs. Computer in Human Behavior, 19, 443-450.

Doyle, E., Stamouli, I., &Huggard , M. (2005, October). Computer anxiety, self-efficacy, and computer experience: An investigation throughout a computer science degree. Paper presented at the 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Indianapolis, USA.

Malinsky, M., Ross, A.,Pannells, T. &McJunkin, M. (2006). Math anxiety in pre-service elementary school teachers. Education, 127 (2), 274-279.

Hopko, D. R. (2003). Confirmatory factor analysis of the Math Anxiety Rating Scale-Revised. Educational and psychological Measurement,, 63, 336-351.

Mathews, A. (2006). Anxiety and the encoding og emotional information. In B. Utti, N. Ohta, & A. L. Siegenthaler (Eds.) Memory and Emotion- interdisciplinary perspectives (pp. 37-58). Malden, MA, USA: Blackwell Publishing Ltd.

Horwitz, E. K, (2001). Language anxiety and achievement, Annual Review of Applied Linguistices, 21, pp 112-126.

Perry, A. B. (2004). Decreasing math anxiety in college students. College students Journal, 38 (2), 321-324.

Cheng, Y. –S. (2004). EFL students' writing anxiety: sources and Implications. English Teaching & Learning , 29 (2, 41-62.).

Dornyei,z. (2005). The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition. New York: Rout ledge.

Horwitz, E, K., Horwitz, M, B., & cope, j., (1986). Foreign language Classroom anxiety. Modern language journal , 70, pp. 125-132.

Mattoo, N, H, (2012). A study on Academic Anxiety among Adolescents (14-16 years). International journal of Social Science Tomorrow. voL, No 3. Pp 3.

Vigil, A (2009) The factorial structure of the 41-item version of the Screen for child anxiety Related Emotional disorders (SCARED) in A Spanish Population of 8 to 12 years-old. International Journal of clinical and Health Psychology. Vol (9) N Z PP 313-327

Cassady, J. C & Johnson, R.E (2002). Congnitive Test anxiety and academic Performance. Contemporary educational Psychology, 27, PP. 270-295

Tomoko, t &etal, (2009) The Interplay of classroom Anxiety, Intrinsic Motivation, and Genter in The Japanese Eflcontex

Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional selfregulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(3), 240-249

Dörnyei, Z. &Csizér,. (2005) Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, *23*, 421-462

Von Wörde, R, (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, *8*(1). Retrieved from http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html

.