جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

نمذجة العلاقات البنائية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العُمانية

Modeling the Structural Relationships Between Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, and Academic Achievement Among Omani University Students

عائشة بنت سالم بن محمد المطاعنية

رسالة مقدمة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: القياس والتقويم

قسم علم النفس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الشرقية

سلطنة عُمان

السنة الأكاديمية 2025–2026

جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

نمذجة العلاقات البنائية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العُمانية

Modeling the Structural Relationships Between Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, and Academic Achievement Among Omani University Students

عائشة بنت سالم بن محمد المطاعنية

رسالة مقدمة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص: القياس والتقويم

قسم علم النفس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الشرقية

سلطنة عُمان

السنة الأكاديمية 2025-2026

لجنة الإشراف:

د. شريف عبدالرحمن السعودي مشرفاً رئيساً

د. أمجد عزات جمعة مشرفاً ثانياً

قـــــــرار اللجنة المناقشة:

نمذجة العلاقات البنائية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العُمانية

أعدتها الطالبة:

عائشة بنت سالم بن محمد المطاعنية

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2026/05/13م

المشرف الرئيس	المشرف الثاني
د. شريف السعودي	د. أمجد جمعة

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	د. أمينة بن قويدر	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	د. يوسف أبو شندي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة السلطان قابوس	
3	المناقش الداخلي	د. إبراهيم الوهيبي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	د. شريف السعودي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة الشرقية	

الإقـــــــــرار:

أقر بـأن المادة العلمية الواردة في هذه الرسالة قد تم تحديد مصدرها العلمي، وأن محتوى الرسالة غير مقدم للحصول على أي درجة علمية أخرى، وأن مضمون هذه الرسالة يعكس آراء الباحثة الخاصة، وهي ليست بالضرورة الآراء التي تتبناها الجهة المانحة.

الباحثة: عائشة بنت سالم بن محمد المطاعنية

التوقيع:

إهـــــــــــــــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد:

إلى والدّي، منبع الصبر والعطاء، وسر قوتي في كل خطوة،

وإلى أسرتي الكريمة التي كانت سندي الدائم، ودعمي المتواصل،

وإلى أساتذتي الذين أناروا دربي بالعلم والمعرفة،

وإلى كل من قدم لي العون والمساعدة، خلال رحلتي العلمية،

وإلى كل من آمن بقدرتي على هذا الإنجاز،

وإلى نفسي التي آمنت وسعت حتى وصلت،

أهديكم جميعًا ثمرة هذا الجهد،

تقديرًا وامتنانًا لما قدمتموه من عطاءٍ لا يُقدر.

الباحثة

شكـــــــر وتقـدير

الحمد لله الذي وفقني للإتمام هذه الرسالة وأعانني على إنجازها،

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى **الدكتور/ شريف السعودي**، لما قدمه من إشراف علمي متميز، وتوجيهات ومتابعة مستمرة كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذا البحث وإخراجه بالصورة المرجوة.

كما أعبر عن عميق امتناني واعتزازي **لوالديَّ الكريمين**، لما أحاطاني به من دعم ورعاية وتشجيع لا محدود، فكانا لي السند الدائم لمسيرتي العلمية.

وأتقدم بالشكر إلى إخوتي وأخواتي، وأقاربي، على ما غمروني به من دعمٍ صادق وتشجيعٍ كان له الأثر في استمرار مسيرتي وإنجاز هذا العمل.

وأيضا أشكر كل الأصدقاء، والزملاء، على ما قدموه من دعم ومساندة مستمرة.

ولا يفوتني أن أعبر عن تقديري لكل من أسهم في إنجاح هذا البحث، وقدم يد العون والمساعدة، سواء بشكل مباشر او غير مباشر.

والله وليّ التوفيق

الباحثة

ملخص الدراسة:

نمذجة العلاقات البنائية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العُمانية.

الباحثة: عائشة بنت سالم بن محمد المطاعنية

لجنة الإشراف: د.شريف السعودي د.أمجد جمعه

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج سببي يفسر العلاقات بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية خلال العام الدراسي 2026/2025م. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام منهج النمذجة البنائية، حيث تم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة بلغت 1216 طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات العُمانية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل على مستوى الجامعات العمانية. أظهرت النتائج أن نموذج الوساطة الهجين هو الأكثر ملائمة لبيانات الدراسة، حيث حقق مؤشرات مطابقة جيدة، وقيم خطأ منخفضة. كما كشفت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا؛ إذ كان لقلق الاختبار تأثير سلبي على كل من التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتأثير إيجابي في التسويف الأكاديمي، في حين ظهر التسويف الأكاديمي كأقوى متنبئ سلبي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. وأيضًا أشارت النتائج لوجود تأثيرات غير مباشرة دالة، حيث أدت الكفاءة الذاتية الأكاديمية دورًا وسيطًا في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي. وبلغ الأثر الكلي لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي (−0.266)، كما فسر النموذج (31.4%) من التباين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية و (13.8%) من التباين في التحصيل الأكاديمي. وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثة بتصميم برامج إرشادية لخفض قلق الاختبار، وتبني استراتيجيات تعليمية قائمة على تنظيم

المهام للحد من التسويف الأكاديمي، كما تقترح إجراء دراسات طولية وإدراج متغيرات نفسية إضافية لتعزيز القدرة التفسيرية للنماذج البنائية.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، التسويف الأكاديمي، التحصيل الأكاديمي، النمذجة البنائية.

Abstract:

Modeling the Structural Relationships Between Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, and Academic Achievement Among Omani University Students.

Researcher: Aisha Salim Mohammed Al-Mataani

Supervisory Committee: Dr. Sharif Al-Saudi, Dr. Amjad Joma

This study aimed to construct a causal model to explain the relationships among test anxiety, academic self-efficacy, and academic procrastination in predicting academic achievement among Omani university students during the academic year 2025/2026. The study adopted a descriptive correlational approach using structural equation modeling (SEM). The study instruments were administered to a sample of 1,216 male and female students from Omani universities, selected through multistage cluster random sampling. The results indicated that the hybrid mediation model was the most appropriate for the study data, achieving good fit indices and low error values. The findings also revealed statistically significant direct effects: test anxiety had a negative effect on both academic achievement and academic self-efficacy, and a positive effect on academic procrastination; academic procrastination was the strongest negative predictor of academic self-efficacy. Furthermore, the results showed significant indirect effects, with academic self-efficacy mediating the relationship between test anxiety and academic achievement. The total effect of test anxiety on academic achievement was -0.266. The model explained 31.4% of the variance in academic self-efficacy and 13.8% of the variance in academic achievement. In light of these findings, the researcher recommends designing counseling programs to reduce test anxiety and

adopting task-based instructional strategies to limit academic procrastination. She also suggests conducting longitudinal studies and incorporating additional psychological variables to enhance the explanatory power of structural models.

Keywords: Test anxiety, academic self-efficacy, academic procrastination, academic achievement, structural equation modeling.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار اللجنة المناقشة	أ
الإقرار	ب
الاهداء	ج
شكر وتقدير	د
ملخص الدراسة	هـ
Abstract	ز
قائمة المحتويات	ط
قائمة الجداول	ل
قائمة الأشكال	ن
قائمة الملاحق	س
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
أهداف الدراسة	9
فرضيات الدراسة	9
أهمية الدراسة	10
حدود الدراسة	11
مصطلحات الدراسة	11

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
قلق الاختبار	15
التحصيل الأكاديمي	24
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	29
التسويف الأكاديمي	37
العلاقة بين متغيرات الدراسة	44
الدراسات السابقة	47
التعقيب على الدراسات	56
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجرائتها	
منهجية الدراسة	60
مجتمع الدراسة	61
عينة الدراسة	61
متغيرات الدراسة	63
أدوات الدراسة	63
إجراءات الدراسة	78
المعالجات الإحصائية	79

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	
الإحصائيات الوصفية لبيانات الدراسة	81
نتائج السؤال الأول ومناقشتها	82
نتائج السؤال الثاني ومناقشتها	88
ملخص النتائج	99
التوصيات	101
المقترحات	101
مراجع الدراسة	
المراجع العربية	102
المراجع الأجنبية	111
ملاحق الدراسة	

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للجنس والكلية والجامعة	62
2	معاملات تمييز الفقرات لمقياس قلق الاختبار	65
3	مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس ويست ساید لقلق الاختبار	66
4	التشبعات العاملية المعيارية لمقياس ويست ساید لقلق الاختبار	67
5	معاملات تمييز الفقرات لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	70
6	مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	71
7	التشبعات العاملية المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	72
8	معاملات تمييز الفقرات لمقياس التسويف الأكاديمي	75
9	مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي	76
10	التشبعات العاملية المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي	77
11	الإحصائيات الوصفية لبيانات الدراسة	81
12	مؤشرات المطابقة للنماذج البنائية المقترحة الأربعة	87
13	التأثيرات المباشرة للنموذج النهائي	89
14	التأثيرات غير المباشرة للنموذج النهائي	92

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
15	التأثيرات الكلية لمتغيرات الدراسة	94
16	نسب الوساطة بين متغيرات الدراسة	96
17	التباين المفسر بين متغيرات الدراسة	98

قائمة الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	النموذج النظري للعلاقة بين المتغيرات	10
2	البناء العاملي لمقياس ويست ساويد لقلق الاختبار	68
3	البناء العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	73
4	البناء العاملي لمقياس التسويف الأكاديمي	78
5	النموذج البنائي الأول	83
6	النموذج البنائي الثاني	84
7	النموذج البنائي الثالث	85
8	النموذج البنائي الرابع	85

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	مهمة تسهيل باحث من جامعة الشرقية	117
2	الموافقة الأخلاقية لأداة الدراسة لجامعة الشرقية	118
3	الموافقة الأخلاقية لأداة الدراسة لجامعة السلطان قابوس	119
4	الموافقة الأخلاقية لأداة الدراسة لجامعة نزوى	120
5	الموافقة الأخلاقية لأداة الدراسة لجامعة صحار	121
6	الصورة الأولية لأداة البحث	122
7	الصورة النهائية لأداة البحث	125
8	أسماء مراجعي أداة البحث.	129

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

المقدمة

تُعد مرحلة التعليم الجامعي إحدى المراحل المحورية في مسيرة الطالب، لما تتطلب من مستويات مرتفعة من الانضباط والتركيز بما يضمن تحقيق التميز الأكاديمي. ويُعتبر النجاح الأكاديمي مؤشرًا رئيسًا على جودة العملية التعليمية وكفاءة مخرجاتها، وهو الهدف الذي تسعى النظم التعليمية إلى بلوغه من خلال تفاعل جميع أطرافها.

وقد حظي موضوع التحصيل الأكاديمي باهتمام واسع من قِبل المربين والباحثين في المجال التربوي، نظرًا لكونه مؤشرًا لقياس كفاءة النظام التعليمي وجودته، إذ يعكس فعالية المناهج الدراسية وطرائق التدريس المطبقة. كما يتأثر التحصيل بعوامل شخصية واجتماعية متعددة، تتداخل فيما بينها، مثل مستوى التحصيل المعرفي، والسمات النفسية، والبيئة التعليمية، والظروف الأسرية (كريم، 2025). وتسعى الدراسات التربوية إلى الكشف عن هذه العوامل وتحليلها، من أجل وضع استراتيجيات فاعلة تسهم في تحسين مستوى التحصيل، وتنمية قدرات الطلبة، وتمكينهم من التميز الأكاديمي. ويُعد التحصيل الأكاديمي مفهومًا محوريًا في التربية، لكونه يمثل مقياسًا لقدرة الطالب على استيعاب المعارف، وتنمية المهارات والاتجاهات الضرورية لمواجهة تحديات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، كما يتأثر الطلبة بجملة من العوامل الداخلية، ومن أبرزها العوامل النفسية كقلق الاختبار والخوف (دويم، 2019).

يعد قلق الاختبار من القضايا الجوهرية في مجال علم النفس التربوي ويحتل جانبًا مهمًا في البحوث النفسية والتربوية، وتتعدد أشكاله خلال المرحلة الدراسية، مما قد يكون له انعكاسات واضحة على الأداء الأكاديمي لتحصيل الطالب. وقد عرفته صحراوي (2019) على أنه حالة من التوتر والضيق النفسي الفسيولوجي الذي يولد استجابة لمواقف التقييم الأكاديمي، ويؤثر على القدرات المعرفية. وأيضا يشير قلق الاختبار إلى مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية التي

تصاحب شعور الفرد بالقلق بسبب احتمال الفشل او الأداء المتدني في موقف امتحاني، مما يشكل هذا القلق حالة انفعالية مركبة تتضمن أفكاراً مزعجة، وتوترًا بدنيًا، وسلوكيات تؤثر على التحصيل الأكاديمي (Putwain & Daly, 2014).

ويحتل قلق الاختبار موقعاً مركزيًا بين التحديات التي تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي، حيث يولد مستويات عالية من التوتر والضغط النفسي قد يعيق التركيز، والخوف من الفشل، وانخفاض الدافعية للإنجاز في مواقف التفاعل الأكاديمي. حيث أن القلق الزائد يولد استجابات غير تكيفية تؤدي إلى تشتيت الانتباه أثناء أداء الاختبار، مما ينعكس سلبًا على التحصيل الأكاديمي في مختلف المراحل الدراسية (سليمان، 2024). في حين يشير Spielberger (1980) إلى أن قلق الاختبار لا يقتصر على التأثير السلبي فحسب، بل قد تكون له آثار إيجابية في بعض الحالات، إذ يسهم في تعزيز الانتباه والتركيز ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي عند مستويات معتدلة من القلق.

كما وكشفت نتائج الدراسات أن بعض الطلبة لا يحققون مستوى الإنجاز المتوافق مع قدراتهم الحقيقية في المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم، إذ تمثل الاختبارات أحد أبرز أساليب التقييم الضرورية، غير أنها قد تتحول في بعض الأحيان إلى مصدر للرهبة والاضطراب، فيما يُعرف بقلق الاختبار (العنزي، 2021). ويتخذ قلق الاختبار أهمية كبيرة نظرًا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي؛ مما دفع المختصين في علم النفس والتربية للاهتمام بمعرفة أسباب القصور الأكاديمي الأخرى، كتلك المتعلقة بتدني مستوى المهارات الدراسية والتخطيطية بما في ذلك سوء إدارة الوقت، وانخفاض مستوى الدافعية، وطرق التدريس والتقويم غير المناسبة، وبيئة الأقران السلبية تلتقي جميع هذه الأسباب في تأثيرها السلبي على الكفاءة الذاتية الأكاديمية (وهبه، 2021).

وفي هذا السياق، برز مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية بوصفه من أبرز العوامل المؤثرة في التحصيل، حيث فسرت العديد من النظريات هذا المفهوم، ومن أهمها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، التي تُعد إطارًا نظريًا لفهم العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتعلم بالملاحظة. وتشير هذه النظرية إلى أن اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق النجاح في المساقات الدراسية يتأثر بشكل كبير بالتفاعلات الاجتماعية والملاحظات المستمدة من البيئة التعليمية. كما أن التعزيزات الإيجابية التي يتلقاها الطالب تسهم في رفع مستوى دافعيته وتحسين أدائه الأكاديمي (Bandura, 1997). وتلعب الكفاءة الذاتية الأكاديمية دوراً بارزاً في تعزيز ثقة الطالب بقدراته، وتتضمن مجموعة من الأنشطة تتمثل في تنظيم المعرفة، واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، ومهارات التنظيم الذاتي، والتخطيط المسبق، وقوة التركيز، والاعتماد على الأساليب المتقدمة في المذاكرة. وتشير بعض الدراسات أن هذه الأنشطة المعرفية تسهم بشكل مباشر في المستوى الأكاديمي للطلبة (Liu et al., 2023).

وتُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية نتاجًا لتفاعل مستمر بين خبرات التعلم والمحفزات البيئية، مما يبرز دورها المحوري في النجاح الأكاديمي (العبيسات، 2020). ويؤكد باندورا Bandura (1997) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتمثل في اعتقاد الطالب بقدرته على إنجاز المهام المطلوبة لتحقيق أداء ناجح، بما في ذلك الاختبارات، والمشروعات، والمشاركة الصفية، وهو ما يعزز لدى الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة القدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية بفاعلية أكبر.

وتعرّف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها القدرة على تقدير الطالب لمهارته وقدراته في تنظيم وتنفيذ الأنشطة المطلوبة لتحقيق مستوى مرتفع من الأداء. وترجع هنا إلى ثقة الطالب بقدراته واستخدام مهارته العقلية والتنظيمية بفاعلية لتحقيق النجاح والتميز في مسيرته الأكاديمية (الجوازنة، 2025). وتتجلى أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية على قدرتها في تعزيز الأداء الأكاديمي، حيث يميل الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية إلى تطوير أهدافهم وجعلها أكثر تحديًا، ولديهم

استراتيجيات تعلم فعالة، ويتصفون بالمثابرة في مواجهة التحديات. ومن جهة أخرى، فإن الطلبة الذين يفتقرون إلى هذا الشعور بالكفاءة قد يعانون من تدني الدافعية، مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي (المومني، 2020).

وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ فكلما ارتفعت ثقة الطلبة بقدراتهم على أداء المهام الأكاديمية وإنجازها بنجاح، زادت احتمالية تحقيقهم مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي، الأمر الذي يسهم في تعزيز دافعيتهم وتطوير استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية (الجهورية، 2017). وفي المقابل، يرتبط انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية بزيادة مظاهر التسويف الأكاديمي، إذ يميل الطلبة ذوو الثقة المنخفضة بقدراتهم إلى تأجيل المهام الدراسية، وضعف إدارة الوقت، وقلة الالتزام الأكاديمي، والانشغال بالأعمال اليومية، والاعتماد المفرط على الآخرين، مما ينعكس سلبًا على مستوى المثابرة والانضباط والتحصيل الأكاديمي (شرف، 2020؛ عرفان، 2022).

ويعتبر التسويف الأكاديمي من أكبر المشاكل التي تواجه الطالب في الوقت الحالي والتي تكون خطراً كبيراً على سير العملية التعليمية من خلال ميل الطالب إلى ترك الأعمال، وتأجيلها بدون أسباب تذكر مما يسبب الشعور بالإحباط والتوتر والعمل بصعوبة لمحاولة الانتهاء من العمل في الوقت المحدد. ويعد من الظواهر التي يلجأ اليها الطلبة بسبب الضغوط الدراسية وهي مشكلة سلوكية يواجهها الطلبة بشكل يومي بالتحديد عند وجود مهام يجب انهائها في وقت زمني محدد (الطروانة، 2021). وعليه تصبح ظاهرة التسويف الأكاديمي مسارًا مؤثرًا في العملية التعليمية بسبب الخوف من الفشل وتتعدد آثارها السلبية التي تنعكس على النجاح الأكاديمي للطلبة وتعيق تقدمهم وتفوقهم في المجال الأكاديمي (السليمية، 2024).

وفي ضوء العرض السابق يتضح وجود علاقات بين قلق الاختبار، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي، وأثرها في التحصيل الأكاديمي؛ لذا تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقات بين المتغيرات المذكورة، باستخدام نمذجة المعادلات البنائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعدّ قضية التحصيل الأكاديمي من القضايا الرئيسة في البيئة الجامعية؛ لارتباطها بكفاءة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها، إذ لا يعتمد التحصيل الأكاديمي على القدرات المعرفية فقط، بل يتأثر بمجموعة من العوامل النفسية والدافعية والسلوكية التي قد تسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي أو خفضه. ومن أبرز هذه العوامل قلق الاختبار، الذي يُعد من المتغيرات الانفعالية المرتبطة بالأداء الأكاديمي، حيث قد يؤدي ارتفاعه إلى ضعف التركيز وتشتت الانتباه وصعوبة استرجاع المعلومات أثناء الاختبارات، الأمر الذي ينعكس سلبًا على التحصيل الأكاديمي. وفي المقابل، تُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المتغيرات الدافعية المهمة التي تعزز ثقة الطالب بقدراته الأكاديمية، وتسهم في رفع مستوى المثابرة والقدرة على مواجهة التحديات الدراسية، بينما يُمثل التسويف الأكاديمي أحد السلوكيات السلبية الشائعة بين طلبة الجامعات، ويتمثل في تأجيل المهام الأكاديمية وضعف إدارة الوقت والتردد في إنجاز المتطلبات الدراسية، مما قد يؤدي إلى انخفاض مستوى الإنجاز الأكاديمي.

وقد دعمت نتائج الدراسات السابقة أهمية هذه المتغيرات في تفسير التحصيل الأكاديمي؛ إذ أشارت دراسة أبو فودة (2011) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، كما أوضحت دراسة الغزو (2024) أن ارتفاع قلق الاختبار يرتبط بانخفاض المثابرة والجدية لدى الطلبة، مما يؤثر سلبًا في تحصيلهم الدراسي. وفي السياق ذاته، بينت دراسة الشهراني (2018) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الاختبار، إلى جانب وجود علاقة إيجابية

بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي. كما أكدت دراسات الحربي (2011)، والشمراني (2014)، وبن يوسف وطيبي (2024)، وعبو (2025) وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، حيث يسهم ارتفاع الكفاءة الذاتية في تعزيز الدافعية والثقة بالقدرة على الإنجاز الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالتسويف الأكاديمي، فقد أظهرت دراسة Joubert (2015) وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما أشارت دراسة Jackson (2012) إلى أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من التسويف الأكاديمي يمتلكون مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إضافة إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف والتحصيل الأكاديمي. كذلك توصلت دراسة دسوقي (2018) ودراسة الشقاحين (2015) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، مما يشير إلى أن ضعف إدراك الطالب لكفاءته الذاتية قد يدفعه إلى تأجيل المهام الدراسية وتجنب المواقف الأكاديمية الضاغطة. كما بينت دراسة Hayat et al. (2024)أن التسويف الأكاديمي يسهم في ارتفاع مستوى قلق الاختبار، الأمر الذي يعكس وجود تداخل وتأثير متبادل بين المتغيرات الانفعالية والسلوكية والدافعية.

ومن ناحية أخرى، أظهرت بعض الدراسات نتائج متباينة؛ إذ توصلت دراسة دويم (2019)، وصحراوي (2019)، و Kubal (2021) إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، كما أشارت دراسة سعاد وهاجر (2022) إلى عدم وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي. ويعكس هذا التباين في النتائج احتمال وجود علاقات أكثر تعقيدًا بين هذه المتغيرات، قد تتضمن تأثيرات مباشرة وغير مباشرة ومتغيرات وسيطة يصعب تفسيرها من خلال التحليلات الارتباطية التقليدية فقط.

كما دعمت بعض الدراسات الحديثة أهمية بناء نماذج تفسيرية أكثر شمولًا لهذه العلاقات؛ إذ أوضحت دراسة Krispenz et al. (2019) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية قد تؤدي دورًا وسيطًا في العلاقة بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي، حيث أسهم تعزيز الكفاءة الذاتية في خفض مستويات القلق والتسويف الأكاديمي. كذلك أشارت دراسة العذوبية (2023) في البيئة العمانية إلى فاعلية النمذجة البنائية في تفسير العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات النفسية والدافعية والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية في التحصيل الدراسي.

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات، إلا أن معظمها تناول العلاقات الثنائية بين المتغيرات بصورة منفصلة، أو ركز على متغيرين أو ثلاثة دون بناء نموذج سببي متكامل يجمع بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي في إطار تفسيري واحد. كما أن الدراسات العربية والعمانية التي استخدمت النمذجة البنائية لدراسة هذه المتغيرات ما تزال محدودة، بالرغم من التغيرات الأكاديمية والمعرفية المتسارعة التي تشهدها البيئة الجامعية العمانية، وما يصاحبها من ضغوط ومتطلبات أكاديمية قد تؤثر في الجوانب الانفعالية والدافعية والسلوكية لدى الطلبة.

وانطلاقًا من ذلك، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى تطوير نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، ودور هذه المتغيرات مجتمعة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية، باستخدام أسلوب النمذجة البنائية؛ بهدف الوصول إلى إطار تفسيري أكثر شمولًا للعوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، والإسهام في تقديم مؤشرات علمية يمكن الإفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية والتربوية الداعمة للطلبة في البيئة الجامعية العمانية، من خلال الإجابة عن السؤالين الرئيسين الآتيين:

1. ما النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية؟
2. ما طبيعة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية والمسارات التفسيرية التي يحدثها قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي عبر المتغيرات الوسيطة وما مقدار مساهمتها في التباين المفسر للنموذج؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. نموذج بنائي يفسّر العلاقات بين التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي كمتغيرات وسيطة وقلق الاختبار كمتغير مستقل لدى طلبة الجامعات العمانية.
2. الكشف عن طبيعة العلاقات المباشرة وغير المباشرة والكلية والمسارات التفسيرية بين متغيرات الدراسة لدى طلبة الجامعات العمانية.

فرضيات الدراسة

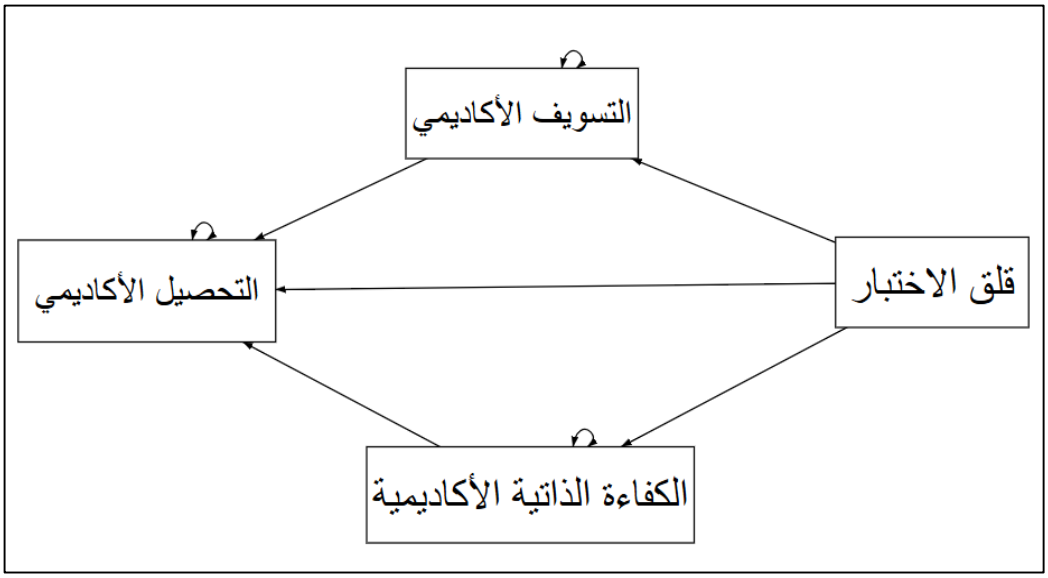
1. يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لقلق الاختبار في كل من التسويف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي.
2. يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي عبر التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية.
3. يوجد تأثير كلي دال إحصائياً لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي.

4. تُسهم المسارات الوسيطة (التسويف والكفاءة) بنسب دالة في تفسير العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل، ويفسر النموذج نسباً دالة إحصائياً من التباين في المتغيرات التابعة.

ويمثل الشكل (1) النموذج النظري للعلاقة بين المتغيرات.

الشكل (1)

النموذج النظري للعلاقة بين المتغيرات



أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة النظرية في:

1. سد فجوة بحثية في الأدبيات العمانية من خلال تناول هذه المتغيرات معًا ضمن إطار بنائي واحد، وهو ما لم يتم تناول دراسات سابقًا على حد علم الباحثة.

2. إثراء المجال النظري في علم النفس التربوي من خلال دمج المتغيرات الانفعالية والمعرفية والسلوكية في تفسير التحصيل الأكاديمي، وتطبيق نظريات عالمية في سياق عربي/عُماني بما يعزز المقارنة الثقافية في البحوث النفسية التربوية.
3. التمهيد لدراسات لاحقة تختبر متغيرات إضافية أو تدخلات تربوية ضمن نماذج سببية مشابهة، مما يسهم في تطوير النماذج النظرية حول التحصيل الأكاديمي.

الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إمكانية الاستفادة منها في رفع المستوى الأكاديمي؛ من خلال البيئة المحيطة مثل المدرسين، والأسرة، والأصدقاء، والجامعة وذلك كما يلي:

1. تزويد الجامعات العُمانية بمؤشرات علمية حول أثر قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي في التحصيل، بما يساعدها على تصميم برامج دعم أكاديمي ونفسي فعّالة.
2. مساعدة المدرسين على تطوير استراتيجيات تدريس وإرشاد تهدف إلى خفض قلق الاختبار، وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة لتحسين أدائهم الأكاديمي.
3. تمكين الأسرة من فهم العوامل النفسية والسلوكية التي تؤثر في تحصيل أبنائهم، بما يسهم في توفير بيئة منزلية محفزة للإنجاز الأكاديمي.
4. دعم صانعي القرار في التعليم العالي في وضع سياسات تسهم في تعزيز الصحة النفسية والتحفيز الأكاديمي، ورفع جودة التعليم الجامعي في سلطنة عُمان.

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: العلاقات بين متغيرات قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.
- الحدود المكانية: الجامعات العمانية الحكومية والخاصة في سلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: العام الأكاديمي 2026/2025.
- الحدود البشرية: طلبة الجامعات العمانية في مرحلة البكالوريوس.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

النمذجة البنائية: أسلوب إحصائي شامل يُستخدم لاختبار الفرضيات المتعلقة بالعلاقات بين المتغيرات الظاهرة والكامنة (kline,2016).

وتُعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها أسلوب إحصائي يُستخدم لتحليل واختبار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين قلق الاختبار ، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العُمانية، وذلك من خلال بناء نموذج تفسيري يوضح طبيعة التأثيرات المتبادلة بين هذه المتغيرات باستخدام برنامج النمذجة البنائية.

التحصيل الأكاديمي Academic Achievement: مقدار ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات ومفاهيم دراسية نتيجة مروره بخبرات تعليمية منظمة في الموقف التعليمي، ويُقاس عادةً من خلال الدرجات أو التقديرات التي يحصل عليها في الاختبارات أو المقررات الدراسية (الزغول، 2010).

ويعرف إجرائيًا بالمعدل التراكمي الجامعي المسجل لدى الطالب والناتج عن أدائه للمهام في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل الصيفي من العام الأكاديمي 2025/2024م.

قلق الاختبار Test Anxiety: نوع من أنواع القلق العام المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف الفرد شعورًا بالانزعاج والانفعالية وهو حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحان ومتعلقاته (زهران،2007. ص222).

ويعرف إجرائياً بأنه درجة الطالب الجامعي الكلية على مقياس ويست ساید لقلق الاختبار Westside Test Anxiety Scale (WTAS).

الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-Efficacy: اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة للأداء الجيد في مهام أكاديمية محددة بنجاح (Bandura, 1997).

ويعرف إجرائياً بأنه درجة الطالب الجامعي الكلية على النسخة العربية من مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-Efficacy (ASE) Scale.

التسويف الأكاديمي Academic Procrastination: التأجيل المتعمد وغير المنطقي في كثير من الأحيان للمهام الدراسية، مثل المذاكرة أو كتابة الأبحاث، حتى مع معرفة الطالب بالموعد النهائي وإدراكه لضرورة إنجاز العمل (Steel, 2007).

ويعرف إجرائياً بأنه درجة الطالب الجامعي الكلية على مقياس التسويف الأكاديمي Academic Procrastination Scale (APS) ضمن مجموعة من المجالات هي: التخطيط، وإدارة الوقت، والنفور من المهام، والتنظيم الذاتي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- قلق الاختبار
- التحصيل الأكاديمي
- الكفاءة الذاتية الأكاديمية
- التسويف الأكاديمي
- العلاقات بين متغيرات الدراسة
- الدراسات السابقة
- التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الأدب التربوي المتعلق بمصطلحات الدراسة، وهي نمذجة العلاقات البنائية، وقلق الاختبار، والتحصيل الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي، والعلاقات فيما بين متغيرات الدراسة.

قلق الاختبار Test Anxiety

يُشكل الاختبار نقطة عبور مهمة بين المراحل التعليمية، وميدانًا حاسمًا من أجل التوجه إلى الحياة العلمية والعملية، إذ يخضع الطلبة للاختبارات بشكل دائم منذ بداية تعليمهم المدرسي إلى التعليم الجامعي، فقد يواجه الطلبة هذه الاختبارات بنوع من القلق والتوتر الذي يؤثر على أدائهم في الاختبارات والتقييمات، ونظرًا لأن درجات الاختبار التي يحققها الطلبة تمثل مستوى أدائهم الذي يحدد مستقبلهم والفرص المتاحة لديهم (البهنساوي وهدهود، 2020).

يُعد قلق الاختبار أحد أنواع الانفعالات الذي يصاحب الطلبة في المواقف الاختبارية، فهو مشكلة ينبغي مواجهتها وتحديد أسبابها، وعواملها، وأعراضها، فيُعَرف قلق الاختبار لغةً بأنه حالة من الاضطراب والتوتر التي تصيب الفرد عند التعرض لموقف الاختبار.

ويعرف قلق الاختبار اصطلاحًا في الأدبيات التربوية والنفسية بعدة تعاريف متقاربة فقد عرفه سارسون بأنه: استجابة انفعالية تتسم بالقلق والتوتر والخوف من المواقف التقييمية التي تُشغل حيزًا كبيرًا من الانتباه والذاكرة العاملة، فهذه الأفكار تتعلق بالفشل ومقارنة الذات بالآخرين (Sarason, 1988). كما يعرفه زهران بأنه: نوع من القلق العام المرتبط لمواقف الاختبار، حيثُ تُثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالانزعاج وعدم الفعالية، وهي حالة انفعالية وجدانية تعتري الفرد في الموقف السابق

للامتحان أو في موقف الامتحان ذاته، وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الاختبار ومتعلقاته (زهران، 2007).

وتعرَف الباحثة بأنه: حالة انفعالية مؤقتة تتسم بالتوتر والقلق المصاحبين، تظهر لدى الطلبة عند التعرض لمواقف التقييم الأكاديمي، فتؤثر سلبًا في القدرة على استرجاع المعلومات وأداء المهام بكفاءة.

مكونات قلق الاختبار:

يتكون قلق الاختبار من أبعاد تتفاعل فيما بينها لتشكل الاستجابة الكلية للطلبة في مواقف التقييم ويمكن تقسيمها إلى:

البعد المعرفي Cognitive Component: هو الأكثر تأثيرًا في أداء الطلبة أكاديميًا، حيثُ يرتبط بطبيعة الأفكار التي تسيطر على الطلبة أثناء الاختبار مثل الخوف من الفشل، والتوقعات السلبية للأداء، والشك في قدرات الطالب، والمقارنة بين الآخرين، مما يؤدي إلى استنزاف الذاكرة وتشتيت الانتباه نظرًا لتأثيره المباشر في عمليات الفهم والتذكر وحل المشكلات (البحرية، 2020).

البعد الانفعالي Emotional Component: يتضمن قلق الاختبار هو مجموعة من المشاعر السلبية الحادة التي تنشأ استجابة لتقييم الطالب لموقف الاختبار باعتباره مهددًا لذاته وقيمته الاجتماعية، وأبرزها الخوف العميق من التقييم السلبي من قبل الوالدين والمعلمين والأقران (أبو عزب، 2018). مما يؤدي إلى عدم السيطرة على الموقف والشعور بالعجز، وسرعة التهيج والغضب والحزن والاكتئاب الظرفي والخوف من فقدان السيطرة على الانفعالات مثل البكاء ونوبات الهلع، مما يؤدي إلى تفاعل هذه المشاعر وتزداد حدتها مع مرور الوقت.

البعد الفسيولوجي Physiological Component: يتجلى في مجموعة من الاستجابات الجسدية اللاإرادية التي تنشأ نتيجة تنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي وتشمل تسارع نبضات القلب، وارتفاع ضغط الدم، والتعرق المفرط في راحتي اليدين والجبهة، وارتعاش الأطراف والصوت، وجفاف الفم والحلق، والغثيان، والصداع، والدوخة، وضيق التنفس؛ مما يؤدي إلى خلق حلقة يزداد فيها الوعي بهذه الأحاسيس الجسدية من شدة القلق ويستنزف من الطاقة النفسية والجسدية لدى الطالب (Kubal, 2021).

تصنيف قلق الاختبار:

يعد تصنيف قلق الاختبار مدخل أساسي لفهم كل من طبيعته وأبعاده، وقد صنفه زهران (2000) الى نوعين رئيسين هما:

قلق الاختبار الميسّر Facilitative Test Anxiety: هو المستوى المعتدل من القلق الذي يعمل بشكل إيجابي على تحفيز الطالب وتعزيز أدائه الأكاديمي، حيث أنه يساعد هذا النوع من القلق إلى طاقة تدفع الطالب إلى الاستعداد المبكر للاختبار، والتنظيم الجيد لوقت المذاكرة يعمل هذا القلق كمنبه إيجابي للجهاز العصبي، مما يزيد من درجة التركيز والانتباه، ويحسن من سرعة استرجاع الذاكرة والحفظ (عثمان، 2001).

قلق الاختبار المعسّر Debilitative Test Anxiety: هو المستوى المرتفع وغير محتمل من القلق يعطل الأداء الأكاديمي ويضعف قدرات الطالب بدلًا من تحفيزها، ويعمل عائقًا يشتت الانتباه ويستنزف الذاكرة العاملة وضعف الاسترجاع رغم الإلمام بالمادة العلمية، مما يؤدي هذا النوع من القلق إلى أداء أقل من المستوى الحقيقي للطالب والشعور بالإحباط دائما (أبو عزب، 2018).

وهنا يتضح أن الاختلاف بين نوعي قلق الاختبار لا يمكن في وجود القلق ذاته، بل في درجته وطبيعة تأثيره في الأداء الأكاديمي.

أسباب قلق الاختبار:

يُعزى قلق الاختبار إلى العديد من الأسباب التي من الممكن أن تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في استجابات الطلبة، ويرى المهتمون في مجال الصحة النفسية والأخصائيون في المجال التربوي إلى تعدد هذه العوامل وتداخلها، فقد قامت الباحثة بتصنيفها من وجهة نظرها إلى مجموعة من الأسباب التي تؤثر على قلق الاختبار وهي كالآتي:

الأسباب الشخصية: ترتبط هذه الأسباب بمجموعة من الخصائص الفردية التي تسهم في تشكيل استجابات الطلبة المعرفية والانفعالية نحو مواقف التقييم، ويُعد انخفاض تقدير الذات من أبرز العوامل حيث تشير دراسة أبو غزال (2018) إلى وجود ارتباطًا سلبيًا بين تقدير الذات وارتفاع مستويات القلق، نظرًا لارتباط الموقف الاختباري بتقييم القيمة الذاتية للفرد، كما تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد المسببات لقلق الاختبار، إذ أظهرت دراسة محسن (2026) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار، بحيث يؤدي انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى زيادة توقعات الفشل، وارتفاع مستويات القلق، إضافة إلى ذلك أنماط التفكير غير التكيفية، مثل: التشاؤم والتعميم المفرط والخوف من الفشل، حيث تلعب دورًا أساسيًا في تضخيم التهديد المدرك لمواقف الاختبار، مما يزيد من الانشغال المعرفي ويؤثر سلبًا في الأداء (Yildirim, 2018)، ويرتبط ذلك بضعف مهارات الدراسة والتنظيم الزمني من خلال القصور في الاستعداد الأكاديمي مما يولد شعور مستمر بعدم الجاهزية. وأخيرًا الخبرات السابقة بالفشل أو الإحراج في مواقف اختبارية سابقة

حيث تؤدي هذه الخبرات إلى تكوين ارتباطات معرفية وانفعالية تعزز استجابة القلق وتؤثر في العمليات المعرفية (Putwain et al, 2022).

الأسباب الأسرية: تعكس الأسرة وتوقعات الوالدين دورًا كبيرًا في تشكيل قلق الاختبار لدى الطلبة، حيث تسهم أنماط التنشئة الأسرية وضغوط الوالدين بشكل مباشر في ارتفاع مستوى القلق وانخفاضه، حيثُ يفرض الوالدان على الأبناء دون مراعاة لقدراتهم الفعلية، مما يعزز لدى الطلبة الشعور بالقبول الأسري مشروط بالإنجاز الأكاديمي (Putwain & Daly, 2014)، مما يولد الضغط المستمر والتركيز المفرط على التفوق فتتحول البيئة الأسرية إلى بيئة تقييمية دائمة تفتقر إلى الأمان النفسي، كما يستخدم بعض الآباء أساليب تربوية سلبية كالعقاب والنقد والمقارنة، مما يؤدي إلى ربط الفشل بمشاعر الخزي والمقارنة المتكررة مع الآخرين التي تضعف تقدير الذات وتزيد من القلق، وتشير بعض الأدلة إلى دور الاستعداد الوراثي والبيولوجي في القلق، حيثُ قد يسهم التاريخ العائلي في زيادة القابلية قلق الاختبار(Spielberger, 1980).

الأسباب الأكاديمية: ترتبط الأسباب الأكاديمية لقلق الاختبار بطبيعة البيئة التعليمية ونظام التقويم والاختبارات، حيث تُعد صعوبة المادة الدراسية والتي تطلب فهمًا عميقًا أو حفظًا كالرياضيات والعلوم، من أبرز العوامل المرتبطة بارتفاع قلق الاختبار لدى الطلبة (الغامدي،2014).

كما يسهم عدم وضوح التعليمات من قبل المعلم يسهم في زيادة القلق لدى الطلبة، وتلعب طبيعة الاختبارات دورًا في تحديد مصير الطالب إذا كانت الأسئلة غير مباشرة والاختبارات المبهمة والوقت غير الكافي لإكمال الاختبار كلها عوامل ترفع من الضغط النفسي لدى الطالب، حيث تشير دراسة محيي الدين (2017) إلى أن ظروف قاعة الاختبار كالإضاءة والضوضاء الخارجية والمقاعد غير المريحة وسوء التهوية ووجود مراقبين شديدي الصرامة هذه الظروف تعمل على زيادة القلق، وتكرار الاختبارات دون فترات راحة كافية يؤدي إلى الإرهاق المزمن وتراكم القلق، وايضًا نوعية التغذية

الراجعة التي تركز فقط على الأخطاء، يتضح مما سبق أن قلق الاختبار يُعد ظاهرة تنشأ من تفاعل معقد بين مجموعة أسباب، مما يستدعي التعامل معها من منظور تكاملي يأخذ بالحسبان عند تفسيرها؛ للحد من أثاره.

أعراض قلق الاختبار:

تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن قلق الاختبار يظهر في مجموعة من الأعراض المتداخلة التي يمكن تصنيفها من وجهة نظر الباحثة إلى أعراض معرفية وانفعالية وسلوكية، حيث يعكس هذا الاضطراب استجابة الطالب في مواقف التقييم الأكاديمي.

فالأعراض المعرفية Cognitive Symptoms: تتعلق باضطراب التفكير أثناء الاختبار وأن هذه الأعراض ترتبط بضعف الذاكرة العاملة تحت الضغط التي أشار اليها (von der Embse et al. ,2018) مثل:

- صعوبة التركيز والانتباه.
- تشتت الأفكار أثناء الإجابة.
- الفراغ الذهني أو نسيان المعلومات رغم المذاكرة.
- التفكير السلبي وتوقع الفشل.
- الانشغال الزائد بدرجة الاختبار والنتيجة.

والأعراض الانفعالية والفسيولوجية Emotional and Physiological Symptoms التي ذكرها البهنساوي وهدهود (2020) وتتمثل في استجابات جسمية وانفعالية واضحة والتي تعكس ارتفاع الاستثارة الانفعالية المرتبطة بقلق التقييم مثل:

- التوتر والقلق الشديد قبل وأثناء الاختبار.

- تسارع نبضات القلب.
- التعرق أو ارتجاف اليدين.
- آلام في المعدة أو صداع.
- جفاف الفم أو صعوبة في التنفس.

أما **الأعراض السلوكية Behavioral Symptoms** فتشير الدراسات الحديثة كدراسة محي الدين (2017) إلى أنها تظهر في سلوك الطالب قبل وأثناء الاختبار، ويعد انعكاسًا مباشرًا لتأثير القلق على الأداء الأكاديمي مثل:

- تجنب الاختبارات أو الغياب عنها.
- التأخر في بدء الإجابة، وضعف الأداء رغم الاستعداد الجيد.
- كثرة مراجعة الإجابات بشكل مفرط.
- التسرع في الإجابة أو ترك الأسئلة دون محاولة.

وبذلك يتضح أن قلق الاختبار ظاهرة متعددة الأبعاد، تتداخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية وتؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطالب.

نظريات قلق الاختبار:

يعتبر قلق الاختبار أهم المتغيرات النفسية التي حظيت باهتمام واسع في الأدبيات التربوية والنفسية، وقد تعددت الأطر المفسرة له تبعًا لاختلاف المنظورات المعرفية، والسلوكية، والانفعالية، لتُشكل الإطار المفاهيمي لقلق الاختبار، وترى الباحثة إن النظريات التي فسرت قلق الاختبار يمكن عرضها على النحو الآتي:

تعود البدايات المنهجية لدراسة قلق الاختبار إلى الخمسينيات من القرن العشرين، حيث برز **نموذج التداخل Interference Model** الذي أرتبط بأعمال ماندل وسارسون والذي يفترض أن قلق الاختبار يُحدث نوعًا من التداخل المعرفي أثناء الموقف الاختباري، يتمثل في انشغال الطالب بأفكار سلبية وقلقة تعيق عمليات الانتباه والتركيز، وتؤثر في كفاءة الذاكرة العاملة، مما يحد قدرته على استرجاع المعلومات وتوظيفها بصورة فعالة في الإجابة، ويشير ذلك إلى التأثير السلبي للقلق، ويرتبط أساسًا بالعمليات المعرفية الداخلية التي تضعف الأداء، وليس فقط بالاستثارة الانفعالية (الجباري،2019). إلا أن باحثين آخرين نظروا للقلق وحده لا يفسر ضعف الأداء الأكاديمي، مما أدى إلى ظهور نماذج أخرى بديلة من أهمها **نموذج العجز في مهارات الدراسة Study Skills Deficit model**، لكولر وهالام والذي يرى أن ضعف الأداء لا يُعزى فقط إلى القلق بوصفة حالة انفعالية، بل يرتبط أيضًا بقصور في استراتيجيات التعلم والاستذكار للطلبة، مما يعكس تفاعلًا معقدًا بين الجوانب السلوكية والمعرفية، مما يؤكد أن الفروق في الأداء بين الطلبة لا يمكن تفسيرها بالقلق وحده، بل تتأثر كذلك بمهارات التنظيم الدراسي والاستعداد للاختبار، وأن انخفاض قلق الاختبار ليس ضمانًا لتحسين الأداء الأكاديمي ما لم يقترن بمستوى مناسب من مهارات الاستذكار أن الطلبة ذوي مهارات الاستذكار العالية يكونون أكثر استعدادًا وأقل عرضة للاضطراب أثناء الاختبار، فهم قد أعدوا أنفسهم جيدًا للاختبار ما يمكنهم من تجربة بدرجة أقل من الاضطراب أثناء الموقف الاختباري، وبالتالي يكون لديه انتباه أعلى لأداء الاختبار، ويفهم من ذلك أن القلق يتفاعل مع مهارات التعلم في تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي (صحراوي، 2019).

ويتسق النموذج البنائي المعتمد في الدراسة الحالية مع كلٍ من نموذج التداخل المعرفي ونموذج العجز في مهارات الدراسة؛ إذ يفترض أن أثر قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي لا يقتصر على الجانب

الانفعالي فقط، بل يمتد ليؤثر في الجوانب المعرفية والسلوكية، مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، والتي تنعكس بدورها على مستوى التحصيل الأكاديمي.

وفي إطار التطور المعرفي، برزت **النظرية المعرفية Processing Theory** والتي تفسر قلق الاختبار على أنه اضطراب في العمليات العقلية حيث تتضمن الأفكار السلبية التي تدور في ذهن الطلبة واضطراب تركيزهم في الموقف الاختباري، حيث تؤثر بين فعالية الأداء وكفاءة المعالجة ويرى أن القلق مكونه المعرفي هو الانشغال ويستهلك جزءًا من سعة الذاكرة العاملة، مما يؤدي إلى انخفاض الأداء حتى وإن لم يظهر تراجع كبير في الأداء الظاهري، حيث قد يعوض الطالب ذلك بزيادة الجهد المبذول، وبناءً عليه يعد القلق المعرفي أكثر تأثيرًا في الأداء الأكاديمي نظرًا لارتباطه المباشر بالعمليات العقلية (الدبيب، 2023).

كما تعد **نظرية القلق كسمة أو حالة State–Trait Anxiety Theory** التي طورها سبيلبرجر تعتبر من الأطر الأساسية في تفسير قلق الاختبار (Spielberger, 1980).

إذ تقوم على التمييز ما بين القلق بوصفه صفة شخصية مستقرة نسبيًا، والقلق بوصفه حالة مؤقتة ترتبط بالمواقف الضاغطة مثل الاختبارات وتتميز بالتغير تبعًا لشدة الموقف، ويساعد هذا التمييز بين الطلبة في تفسير الفروق الفردية في استجاباتهم لمواقف التقييم، حيث يكون الأفراد ذوي القلق المرتفع أكثر عرضة لتجربة مستويات أعلى من قلق الاختبار. بينما القلق كسمة يكون لدى الطلبة ذوو القلق المرتفع أكثر عرضة لتجربة مستويات من قلق الاختبار مقارنة بغيرهم، الأمر الذي يفسر جانبًا مهمًا من تفسير الفروق الفردية في الاستجابة لمواقف التقييم الأكاديمي (الحبوني، 2021).

ومن حيث الإطار السلوكي تنظر **النظرية السلوكية Behavioral Theory** تنظر إلى قلق الاختبار بوصفه سلوك انفعالي بكونه مكتسب من التعلم في المواقف الاختبارية حيث يصبح مثيرًا للقلق بعد اقترانه المتكرر بتجارب سلبية سابقة مثل الفشل أو النقد، مما يؤدي إلى استجابة للقلق

تلقائية عند التعرض له ويؤثر عليه من ضغوط ومشاكل وتظهر في أنماط سلوكية فسيولوجية متعددة مثل: تصبب العرق، وزيادة إفراز الأدرينالين، والبكاء، وعدم القدرة أو السيطرة على الإمساك بالقلم والكتابة، وارتعاش اليدين والتشنج (أبو عزب، 2008).

تنظر **نظرية القلق الدافع** التي تعمل كمحفز ودافع لاستثارة الاستجابات المناسبة لقلق الاختبار في الموقف الاختباري، حيث يدفع ويوجه السلوك ويحثهم على العمل والنشاط مما يؤدي لأداء مرتفع. بينما **نظرية القلق المعوق** حيث يعمل القلق على كمعوق لسلوك الطالب، وقد يستثير القلق استجابات غير مناسبة لموقف الاختبار، بسبب انشغال الطلبة بالقلق أكثر عن انشغالهم بالإجابة ويؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء لدى الطلبة (الفزاري، 2021).

وبذلك يتضح أن قلق الاختبار ظاهرة متعددة الأبعاد، لا يمكن تفسيرها من خلال نموذج واحد، بل من خلال تكامل عدة أُطر نظرية تبرز التداخل، والتفاعل بين العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية، فيها وهو ما يكون قائم على أسس علمية متينة تفسر تأثيره على الأداء الأكاديمي.

التحصيل الأكاديمي Academic Achievement

يعد التحصيل الأكاديمي من المفاهيم الأساسية في ميدان التربية وعلم النفس التربوي، لما يمثله من مؤشر رئيسي لقياس نواتج التعلم، وتقييم الكفاءة للعملية التعليمية، حيث يعكس التحصيل الأكاديمي مستوى ما يحققه المتعلم من انجاز في المقررات الدراسية نتيجة تفاعله مع الخبرات التعليمية، بحيث تكون معيار للأهداف التربوية ومدى تحقيقها (العبري، 2017).

ويعد التحصيل الأكاديمي من المفاهيم المركزية في الأدبيات التربوية والنظريات التي فسرته، فقد عرفه باندورا في ضوء النظرية الاجتماعية بوصفه ناتج لتفاعل العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية،

بحيث يؤكد أن معتقدات الكفاءة الذاتية تلعب دورًا حاسمًا في الأداء الأكاديمي وتحديد مستواه، من خلال تأثيرها في الجهد المبذول والمثابرة وتنظيم السلوك التعليمي (Bandura, 1997).

ومن جانب اخر يشير زيمرمان بأن التحصيل الأكاديمي يرتبط ارتباطًا قويًا بقدرة الطالب على تنظيم التعلم ذاتيًا، ومن خلال استخدام استراتيجيات معرفية تساعده على التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي، ويعزز هذا الطرح أن الدافعية والتوجهات نحو التعلم تُمثل مكونات أساسية في تفسير الفروق الفردية في مستويات التحصيل بين الطلبة (Zimmerman, 2000).

وفي السياق العربي عرفته العذوبية (2023) بأن التحصيل الأكاديمي يعبر عن اكتساب الطالب للمعارف والمهارات التي تعلمها في مجموعة من المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب.

وتعرفه الباحثة بأن التحصيل الأكاديمي تفاعل مجموعة من العوامل النفسية والتربوية، كما أنه لا يقتصر على الدرجات بل على قدرة الطالب في الفهم والتطبيق وتنظيم التعلم الذاتي ما يجعله مؤشر شامل لجودة التعلم في الأداء الأكاديمي.

أهمية التحصيل الأكاديمي:

يعد التحصيل الأكاديمي مؤشرًا محوريًا في تقييم فاعلية العملية التعليمية، اذ يستخدم للحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية وكفاءة البرامج والمناهج الدراسية، كما يمثل عاملًا مهمًا في تحديد المسار الأكاديمي والمهني للطالب، حيث يسهم في توجيهه نحو التخصصات المناسبة لقدراته وميوله، ولا تقتصر أهميته على الجانب التعليمي، حيث يمتد ليشمل البعد الأسري من خلال اِهتمام الطلبة وأولياء الأمور بوصفه دلالة على مستوى التقدم المعرفي للطالب، فضلًا عن كونه أحد المعايير الأساسية للقبول في مؤسسات التعليم العالي (المعمرية، 2023).

مستويات التحصيل الأكاديمي

تنقسم مستويات التحصيل الأكاديمي إلى نوعين هما:

- التحصيل الأكاديمي الجيد: وفيه يحقق الطالب درجات عالية في جميع المواد الدراسية.
- التحصيل الأكاديمي الضعيف، والذي يكون على شقين هما:

التحصيل الأكاديمي الضعيف العام: وهو الذي يظهر عند الطالب في كل المواد الدراسية، ويظهر تدني عام في التحصيل.

التحصيل الأكاديمي الخاص: وهو تقصير ملاحظ في بعض المواد الدراسية مثل: الفيزياء أو الرياضيات ويعزى غالبًا الى صعوبتها، ويشار إلى هذا النوع من الضعف بالتخلف الدراسي، ويقصد به حالة من النقص أو التأخر أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي، وبناء على ذلك يعتمد تصنيف مستويات التحصيل الأكاديمي فإذا كانت الدرجات مرتفعة فهو تحصيل جيد، أما إذا كانت الدرجات ضعيفة نقول إنه تحصيل ضعيف أو الطالب متأخر دراسيًا (بابكر الصادق، 2016).

مجالات التحصيل الأكاديمي

يقصد بمجالات التحصيل الأكاديمي: تلك الأبعاد التي يقاس من خلالها أداء المتعلم وما يحقق من نواتج وتعكس شمولية العملية التعليمية، حيث أن التحصيل الأكاديمي لا يقتصر على جانب واحد، بل يتوزع إلى مجالات رئيسية مترابطة أهمها، كما أشار السلايمة (2023) إلى أن أبرز هذه المجالات تتمثل في:

المجال المعرفي Cognitive Dimension : حيث يتضمن النشاط الفكري وأشكاله، ويشمل اكتساب المعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات العقلية مثل التذكر والفهم والتحليل والتطبيق والتقويم

وفق تصنيف بلوم، ويعد هذا المجال الأكثر شيوعًا في القياس التربوي، من خلال إعداد الاختبارات التحصيلية التي تقيس مستوى التعلم لدى الطالب، حيث تقاس هذه الأهداف بطريقة تكوينية أو ختامية (عضيبات، 2022).

المجال المهاري Psychomotor Dimension: يرتبط هذا المجال بقدرة الطالب على توظيف المعرفة في مواقف تعليمية وتطبيقية، ويشمل المهارات المتعلقة بالأداء العملي مثل: حل المشكلات، وإجراء التجارب، واستخدام الأدوات التعليمية بكفاءة، كما يعكس هذا المجال قدرة المتعلم على تحويل المعرفة النظرية الى تطبيق عملي، ويعد مؤشر على التعلم التطبيقي وليس الحفظ (عبدالرحيم، 2023).

المجال الوجداني Affective Dimension: يعبر عن اتجاهات وميول الطلبة وقيمهم نحو التعلم للمادة الدراسية، ويشمل الدافعية والاهتمام والمشاركة والاستعداد للتعلم والالتزام الأكاديمي، ويؤثر هذا المجال في استمرارية التعلم والمثابرة على تحقيق الإنجاز، وتؤكد الدراسات أن المجال الوجداني هو عنصر أساسي لرفع مستوى التحصيل للمتعلم (جرادات، 2021).

إن التكامل بين هذه المجالات يمثل الصورة الشاملة للتحصيل الأكاديمي، حيث أن الاقتصار على الجانب المعرفي فقط لا يعكس مستوى التعليم الحقيقي، بل ينبغي مراعاة الجوانب المهارية والوجدانية لضمان تقويم شامل للأداء الأكاديمي.

العوامل المؤثرة على التحصيل الأكاديمي

يتأثر التحصيل الأكاديمي بمنظومة متداخلة من العوامل التي تتفاعل مع مستوى أداء الطلبة، وتلخصها الباحثة على النحو الآتي:

فيما يتعلق **العوامل الشخصية Individual Factors** تذكرها الجرادات (2021) على أنها:

- القدرات العقلية مثل: الفهم والذكاء والاستيعاب.
- الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتقدير القدرة على الإنجاز.
- الدافعية للتعلم والرغبة في التفوق.
- مهارات التنظيم الذاتي مثل: التخطيط، المتابعة، التقويم.
- إدارة الوقت وتحديد الأولويات الأكاديمية

أما **العوامل النفسية Psychological Factors** تلخصها العذوبية (2023) فيما يلي:

- قلق الاختبار وتأثيره على التركيز واسترجاع المعلومات.
- الضغوط النفسية المرتبطة بالبيئة الدراسية.
- الاتجاهات نحو التعلم والبيئة الدراسية.
- مستوى الدافعية الداخلية والخارجية.

في حين ذكر الصعوب (2017) **العوامل الأسرية والاجتماعية Family and Social Factors** بأنها:

- المستوى التعليمي للوالدين.
- الدعم الأسري والمتابعة الدراسية.
- الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

في حين أشار عبد الرحيم (2023) أن **العوامل الأكاديمية Academic Factor** تتضمن:

- جودة التدريس وكفاءة المعلم.
- أساليب التقويم والاختبارات.
- المناخ الصفي (التفاعل، الدعم، الانضباط).
- توفر الموارد والامكانيات التعليمية.

كما تبرز **العوامل السلوكية Behavioral Factors** وفق ما أوردته السلايمة (2023) من خلال:

- عادات الدراسة والمذاكرة.
- الالتزام بالحضور والمشاركة الصفية.
- التسويف الأكاديمي وتأجيل المهام.
- الانشغال في الأنشطة التعليمية.

وفي ضوء ما سبق، تستنتج الباحثة أن التحصيل الأكاديمي لا يتحدد بعامل منفرد، بل يعد محصلة لتفاعل مجموعة من العوامل الشخصية والنفسية والاسرية والاجتماعية والأكاديمية والسلوكية، حيث يؤكد هذا التداخل ضرورة تبني منظور تكاملي يفسر مستويات التحصيل، بما يسهم في فهم أعمق لأداء الطلبة، وتوجيه الجهود التربوية نحو تحسين مخرجات التعلم بشكل أكثر فعالية.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-Efficacy

شهدت العقود الأخيرة اهتمام متزايد بدراسة المتغيرات النفسية المعرفية التي تفسر الفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي، حيث تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي، وقد تأسس هذا المفهوم ضمن إطار النظرية الاجتماعية المعرفية التي قدمها ألبرت باندورا، والذي عرَف الكفاءة الذاتية: بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم سلوكه، وتنفيذ الأفعال اللازمة لتحقيق مستويات محددة من الأداء في مواقف معينة (Bandura, 1997).

وفي السياق الأكاديمي تُعرَف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها اعتقادات الطلبة حول قدراتهم على أداء المهام التعليمية بنجاح، بما يشمل الفهم، وحل المشكلات، والاستعداد للاختبارات Zimmerman, (2000). كما وسع كل من شوارزر، وجيروزاليم مفهوم الكفاءة ليشمل على أنها إيمان الطالب بقدراته

على النجاح في مهام أكاديمية محددة مثل: إنجاز المشاريع الأكاديمية، واجتياز الاختبارات (Schwarzer & Jerusalem,1995).

وفي السياق العربي، عرَف (الحربي، 2011) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: اعتقاد الطالب بقدرته على سيطرة مجريات الحياة، ومواجهة ما يقابله من تحديات من خلال تنظيم المخططات العملية المطلوبة والعمل على تنفيذها، كما تشير حياة إلى أنها معتقدات الطلبة واتجاهاتهم تجاه قدراتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وإنجاز المهام الأكاديمية والتعلم الناجح للمواد، ويعتقد الطالب بأنه لديه القدرة على إكمال المهام الأكاديمية التي تحددها المؤسسة التعليمية، ويعتبرها موردًا داخليًا ويزيد من التحفيز. وكذلك عَرفتها الجهورية والظفري (2018): بأنها قدرة الطالب المدركة على إتقان مجالات المناهج المختلفة بنجاح، وتنظيم أنشطة التعلم ذاتيًا، وإدارة العلاقات مع المعلمين والأقران، ويتضح من خلال استعراض التعاريف السابقة، بأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تمثل بناء معرفي ودافعي يعكس معتقدات الطلبة حول امكاناتهم، ويؤثر بصورة مباشرة في مستوى تفاعلهم في المهام الأكاديمية، ودافعيتهم ومثابرتهم وقدرتهم على مواجهة الصعوبات، مما يجعلها متغيرًا حاسمًا في تفسير الأداء والتحصيل الأكاديمي.

واستنادًا على ما سبق تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية الأكاديمية: بأنها إحساس داخلي يطوره الفرد حول قدراته على إنجاز المهام الأكاديمية الموكلة إليه بكفاءة، وتحقيق الأهداف التعليمية من خلال تنظيم جهوده في مواجهة التحديات.

أبعاد الكفاءة الذاتية:

لا تقتصر الكفاءة الذاتية على كونها اعتقادًا واحدًا موحدًا بالقدرة، بل تتشكل من ثلاثة أبعاد رئيسية تتحدد خصائصها وكيفية ظهورها في سلوك الفرد، فقد حدد باندورا هذه الأبعاد لتفسير الفروق الفردية في طريقة تقييم الأشخاص لقدراتهم الذاتية وهي:

المستوى Level: يقصد بها مدى قوة اعتقاد الفرد بحل المشكلات الي تواجهه ومستوى صعوبة المهام التي يعتقد الفرد أنه قادر على إنجازها، وتختلف درجة الكفاءة الذاتية باختلاف مستوى التحدي في المهمة تبعًا لطبيعة الموقف وصعوبته وما يتطلب من جهد (البدادوة، 2021).

العمومية Generality: مدى انتقال اعتقاد الكفاءة من سياق أو مهارة معينة إلى موقف ناجح آخر مشابه له، وهنا يعتقد الفرد أن نجاحه في موقف معين يقوده إلى النجاح في مواقف مشابهه، وتختلف تبعًا لعدد من العوامل، التي قد تتشابه بالطرق التي يستخدمها الفرد في التعبير عن قدراته (الجوزانة، 2025).

القوة Strength : يقصد بها عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية بمعنى شدة وقوة وعمق اعتقاد الفرد حول قدرته على أداء المهام، وعلى المثابرة وبذل الجهد ومواجهة الصعوبات والعقبات في المهام التي يعتقد أنه قادر على إنجازها (دسوقي، 2018).

مكونات الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بُنية معرفية مركبة تعكس منظومة من المعتقدات التي توجه سلوك المتعلم، حيث تتداخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية، لتشكل استجابة الطالب لمتطلبات التعلم والمواقف الأكاديمية المختلفة، وفي ضوء التطورات في الأدبيات التربوية، اتجه

الباحثون إلى تحليل الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى مكونات رئيسية تسهم تفسيرها في تأثيرها بالسلوك التعليمي في إطار النظرية الاجتماعية والمعرفية التي قدمها باندورا (Bandura, 1997):

الفاعلية الذاتية المعرفية Cognitive Self-Efficacy: تشير إلى معتقدات الطالب حول قدرة الفهم للمحتوى الأكاديمي، ومعالجة المعلومات، واستخدامه للاستراتيجيات المعرفية الملائمة للتعلم، حيث تتضمن الثقة في القدرة على التركيز، وتنظيم المعرفة، وحل المشكلات. ويرتبط هذا البعد بالتعلم المنظم ذاتيًا، حيث يؤثر في اختيار الاستراتيجيات المعرفية وفاعلية استخدامها (السيابية، 2019).

الفاعلية الذاتية الانفعالية Emotional Self-Efficacy: تتعلق بقدرة الطالب على انفعالاته وكيف يمكنه التحكم أثناء المواقف الأكاديمية، خاصة في مواقف التوتر والقلق بالاختبار، فالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يظهرون قدرة أكثر على ضبط القلق وإدارة الضغوط، وحول معتقداته أثناء أدائه للمهام الأكاديمية وكيف تؤثر في حالته الانفعالية والمزاجية (البدادوة، 2021).

الفعالية الذاتية السلوكية Behavioral Self-Efficacy: تعبر عن قدرة الطالب على ترجمة معتقداته إلى سلوك فعلي ملموس في المواقف التعليمية من خلال المثابرة، والجهد، وتنظيم الوقت، والالتزام بإنجاز المهام الأكاديمية، ويعد هذا البعد مؤشرًا علميًا للكفاءة الذاتية حيث يظهر في سلوك الإنجاز الذي يمكن ملاحظته وتقويمه من خلال المعلم (الجوزانة، 2025).

مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تعد مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية الأساس الذي تتشكل من خلاله معتقدات الطالب حول قدراته، فقد حددها باندورا إلى أربعة مصادر رئيسية تسهم في بناء الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتطويرها وتؤثر في الأداء الأكاديمي بصورة مباشرة أو غير مباشرة وهي (Bandura, 1997):

الخبرات الإنجازية Mastery Experience: تعد الخبرات الإنجازية أكثر المصادر تأثيرًا في تكوين الكفاءة الذاتية، بحيث تعتمد على خبرات الفشل والنجاح التي يمر بها الفرد فالنجاح المتكرر قد يؤدي إلى تعزيز الكفاءة الذاتية، والإخفاق المتكرر يؤدي إلى خفضها. ويسهم هذا النجاح في الاختبارات والمهام الأكاديمية في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالب (الحسنية، 2020).

الخبرات البديلة Vicarious Experience: وهي تعني الخبرات المباشرة التي تعد من أهم المصادر، وذلك من خلال ملاحظة الفرد لشخص ما وهو ينجح في أداء مهمة، ما يؤدي إلى رفع الكفاءة الذاتية لديه، ثم يتأثر الفرد بطريقة أكبر عندما تكون خبراته قليلة في بعض المهام فيتأثر بطريقة أكبر بالخبرات البديلة (السيابية، 2019).

الإقناع اللفظي Verbal Persuasion: يشير إلى التأثير الذي يمارس من قبل المعلمين أو الأسرة أو الأقران من خلال التعزيز بالرسائل اللفظية أو التشجيع، فالتغذية الراجعة الإيجابية والتشجيع الواقعي تسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية بالمستقبل لدى الفرد (البدادوة، 2021).

الحالات الفسيولوجية والانفعالية Physiological And Affective States: حيث ترتبط الكفاءة الذاتية بالحالات الانفعالية للأفراد، فمشاعر القلق والتوتر أو الثقة والهدوء في تقدير الفرد لقدراته، وتؤثر على قوة الكفاءة الذاتية لديه وتمكنه من مواجهة المواقف (الحسنية، 2020).

عوامل الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمجموعة من العوامل المتداخلة التي تسهم في تشكيل معتقدات الطلبة حول قدراتهم وتحديد مستواهم الأكاديمي، وتتمثل هذه العوامل من حيث وجهة نظر **الباحثة** في:

العوامل الشخصية Personal Factors: تلعب الخبرات التي يمر بها الطالب دور أساسي في تشكيل الكفاءة الذاتية، حيث تعزز ثقة الطالب بقدرته على الأداء الأكاديمي بسبب النجاح المتكرر، في حين تنخفض الكفاءة الذاتية لدى الطالب بسبب الفشل المتكرر وقد يفسر على أنه نقص في القدرة لدى الطالب، فقد أكد باندروا أن الخبرات الإنجازية تعد من أقوى العوامل التي تؤثر في تشكيل الكفاءة الذاتية لدى الطالب (دواغرة، 2021).

العوامل المعرفية Cognitive Factors: تؤثر هذه العوامل في الكفاءة الذاتية من خلال استراتيجيات التعلم وتنظيم الذات، حيث يستطيع الطالب القادر على التخطيط ومراقبة أدائه وتقييم نتائجه، يكون أكثر قدرة إلى تطوير الكفاءة الذاتية لديه. فقد أشار زيمرمان في نظريته التعلم المنظم ذاتيًا إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطًا قويًا بعمليات التعلم المنتظم (وهبه، 2021).

العوامل الانفعالية Affective Factors: تلعب دورًا مهمًا في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية، حيث تؤثر مشاعر التوتر والقلق أو الاطمئنان والثقة في تقدير الطالب لقدراته، فالطلبة الذين يعانون من قلق اختبار تنخفض لديهم الكفاءة الذاتية، في حين يسهم الاستقرار الانفعالي في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطالب (Usher & Pajares, 2008).

العوامل الاجتماعية Social Factors: تتمثل في الدعم الذي يتلقاه الطالب من قبل المعلمين والأسرة والأقران، حيث يسهم الإقناع اللفظي أو التعلم بالملاحظة في تعزيز الكفاءة الذاتية ومعتقداتها، بينما النقد السلبي يخفض من الكفاءة الذاتية لدى الطالب (الجوزانة، 2025).

العوامل الدافعية Motivational Factors: من خلال الدراسات الحديثة التي تشير بان ارتباط الدافعية في قيمة المهمة وتوقعات النجاح؛ فعندما يدرك الطالب أهمية المهمة فوثق بقدرته على إنجازها ارتفعت دافعية الطالب بزيادة ثقته بقدرته على الإنجاز (Liu et al., 2023).

العوامل البيئية Environmental Factors: فأن البيئة التعليمية في الصف بما يتضمنه المناخ الصفي وأساليب التدريس، ومستوى التحدي في المهام فأنها تؤثر بشكل مباشر في الكفاءة الذاتية، حيث تسهم البيئات الداعمة التي توفر فرص النجاح وتنمية مهارة الكفاءة الذاتية، بينما البيئات الضاغطة تؤدي إلى إضعاف الكفاءة الذاتية لدى الطلبة (السيابية، 2019).

نظريات الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

حظي مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية باهتمام واسع في أدبيات علم النفس التربوي، حيث سعت مجموعة من الأطر النظرية إلى تفسير طبيعتها آليات التأثير في السلوك الأكاديمي، وفي هذا السياق يمكن تناول أبرز النظريات التي فسرت الكفاءة الذاتية الأكاديمية من وجهة نظر الباحثة على النحو الآتي:

النظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive Theory يعد البرت باندورا من أوائل العلماء الذين طرحوا مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تعد جزء من نظريته الشاملة في التعلم الاجتماعي، وقد عرفها باندورا بأن الإيمان بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ السلوكيات الضرورية، حيث يؤكد أن سلوك الفرد لا يفسر بمعزل عن العوامل الشخصية أو البيئية، بل ينتج عن تفاعل متبادل بين هذه العوامل والسلوك نفسه لتحقيق أهداف معينة وهذا المفهوم أصبح الأساس في دراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما تفسر هذه النظرية كيفية تشكل الكفاءة الذاتية من خلال المصادر رئيسة هي الخبرات الإنجازية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والحالات الفسيولوجية والانفعالية بحيث يجعلها إطارًا شاملًا لفهم نشأة الكفاءة الذاتية وتطورها (العنزي، 2021).

وفي إطار تفسير العمليات التعليمية تبرز **نظرية التنظيم الذاتي Self-Regulation Theory** كما عرضها زيمرمان حيث تعد الكفاءة الذاتية أحد المكونات الأساسية التي يعتمد عليها الطالب في

تنظيم تعلمه، فالطالب ذو الكفاءة الذاتية العالية يكون أكثر قدرة على تحديد أهدافه التعليمية، ويوضع خطط مناسبة لتحقيقها، ومراقبة أدائه أثناء التعلم، وتقويم نتائجه كما يكون أكثر ميلًا لاستخدام استراتيجيات معرفية فعالة، حيث أن الكفاءة الذاتية في هذا الإطار تعد عامل دافعي يسهم في تعزيز الانخراط في التعلم، والاستمرار فيه ويؤثر في جودة الأداء الأكاديمي، حيث يشمل التنظيم الذاتي مجموعة من العمليات هي: وضع الأهداف، والتخطيط المسبق، والمتابعة، والتحكم في الدوافع. وتتضمن النظرية ثلاث مراحل أساسية للتنظيم الذاتي وهي: التفكير المسبق، والأداء، والتأمل الذاتي. مما يزيد الطلبة على حماسهم في ممارسة مهارات التنظيم الذاتي ويظهرون رغبة أكثر في التعلم ويتحملون نتائج أدائهم الأكاديمي (الجوزانة، 2025).

ومن منظور دافعي تقدم **نظرية التوقع–القيمة Expectancy–Value Theory** المرتبطة بأعمال ايكلز والتي تفسر السلوك الأكاديمي وفقًا لعاملين رئيسين هما: قيمة المهمة وتوقع النجاح. ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية قريبًا من بُعد توقع النجاح حيث يعكس اعتقاد الطالب بقدراته على أداء مهمة معينة بنجاح، وكلما ارتفع هذا التوقع، زادت دافعية الطالب في النشاط والاستمرار فيه، وبذل الجهد لتحقيق النجاح، خاصة أذا كانت المهمة ذات قيمة بالنسبة له، مما يبرز الدور التكاملي بين الكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية (عبو، 2025).

كما تسهم **نظرية العزو السببي Attribution Theory** التي طورها وينر في تفسير مفهوم الكفاءة الذاتية من خلال الطريقة التي يفسر بها الطلبة نتائج أدائهم، إذ يميل الطلبة إلى عزو النجاح أو الفشل إلى أسباب داخلية أو خارجية، ثابتة أو متغيرة أو غير قابلة للتحكم، ويؤثر هذا النمط في الكفاءة الذاتية، فعندما يعزو الطالب نجاحه إلى قدرته أو مجهوده، تزداد ثقته بنفسه والنجاح مستقبلًا، بينما يؤدي عزو الفشل إلى نقص القدرة وخفض الكفاءة الذاتية وتقليل الدافعية وتجنب التحديات (Weiner, 1985).

وبناء على ما سبق، يتضح أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تفسر في ضوء مجموعة من الأطر النظرية المتكاملة، حيث تبرز دور النظرية الاجتماعية المعرفية في تفسير بنيتها ومصادرها، بينما تسهم نظرية التعلم المنتظم ذاتيًا في توضيح دورها في تنظيم السلوك التعليمي، وتفسر نظرية التوقع–القيمة ارتباطها بالدافعية، في حين توضح نظرية العزو أثر الخبرات السابقة في تشكيلها، ويعكس هذا التكامل طبيعة مركبة للكفاءة الذاتية الأكاديمية بوصفها متغيرًا معرفيًا ودافعيًا يؤثر في مختلف جوانب السلوك الأكاديمي.

التسويف الأكاديمي Academic Procrastination

يعد التسويف الأكاديمي من الظواهر السلوكية المعقدة التي حظيت باهتمام واسع في مجال علم النفس التربوي، نظرًا لانتشاره الواسع بين الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي والصحة النفسية، حيث تكمن خطورته من مجرد تأجيل بسيط للمهام، بينما هو نمط سلوكي متكرر لدى الطالب يرتبط بتدني الدافعية وضعف التنظيم الذاتي وارتفاع مستويات القلق الأكاديمي (Steel, 2007). حيث أن الطالب في الحياة الجامعية يزيد من هذا السلوك نتيجة تعدد المتطلبات الدراسية، وضغط التقييم المستمر مما يجعله أكثر عرضه لتأجيل هذه المهام رغم إدراكه بالعواقب المترتبة على هذا التأجيل.

تعددت مفاهيم التسويف الأكاديمي باختلاف النظريات، إلا أنها تتفق جميعها بأنه سلوك يتمثل في تأخير أداء المهام الأكاديمية بصورة غير مبررة، حيث عرفة ستيل بأنه تأجيل طوعي وغير ضروري للمهام المخطط لها، رغم توقع الفرد لنتائج سلبية نتيجة هذا التأجيل (Steel, 2007). بينما عرفه فيراري بأنه سمة شخصية وسلوكية تتسم بالتأجيل المستمر للمهام حتى في غياب مبررات عقلانية، مما يؤدي إلى نتائج سلبية على الأداء (Ferrari, 1995). حيث عرفته الجراجرة (2023) بأنه نمط

سلوكي مكتسب يعكس ضعف التنظيم الذاتي لدى الطالب، ويتجلى في تأجيل المهام الأكاديمية. ويرى سحلب (2026) بأنه "تأخير متعمد في أداء المهام الأكاديمية نتيجة ضعف الدافعية أو الخوف من الفشل أو ضعف إدارة الوقت".

ومن حيث وجهة نظر الباحثة فقد عرفت التسويف الأكاديمي بأنه نمط سلوكي متكرر لدى الطالب، يتمثل في تأجيل انجاز المهام الأكاديمية والواجبات أو البدء فيها بوقت قياسي تحت الضغوطات التي يمر بها الطالب.

مصادر التسويف الأكاديمي:

تتنوع مصادر التسويف الأكاديمي بين مصادر داخلية تتعلق بالفرد، وأخرى تتعلق بالبيئة التعليمية والبيئة الاجتماعية تندرج تحت هذه المصادر:

المصادر الشخصية Personal Sources: تشمل هذه المصادر السمات المعرفية والنفسية للفرد، حيث أن الطالب لا يثق بقدراته بحيث يميل إلى تجنب المهام الصعبة. كما تعد الكمالية من المصادر المهمة، إذ يخشى الطالب من عدم تحقيق أداء مثالي فيؤجل البدء بالمهمة الموكل اليها، وأيضًا التردد وصعوبة اتخاذ القرار تسهم في عملية التسويف الأكاديمي خاصة في المهام التي تطلب تخطيطًا مسبقًا (العبيسات، 2020).

المصادر الانفعالية Emotional Sources: تتمثل في القلق الأكاديمي والتوتر والضغط النفسي، حيث تؤدي هذه الانفعالات إلى تجنب المهام الأكاديمية كوسيلة للهروب المؤقت من الضغوط. حيث أن التسويف قد يعمل على آلية تنظيم انفعالي قصيرة المدى، لكنها تؤثر بنتائج سلبية طويلة المدى (Svartdal & Lokke, 2022).

المصادر المعرفية Cognitive Sources: تكون هذه المصادر من خلال مجموعة من العوامل وهي: سوء تقدير الوقت، وضعف التخطيط، وتشتت الانتباه، إضافة إلى الاعتقادات غير العقلانية حول طبيعة التعلم والأداء الأكاديمي، حيث تعكس خلل في العمليات المعرفية المرتبطة بالتنظيم الذاتي (دسوقي، 2018).

المصادر البيئية Environmental Sources: تتمثل في كثرة المهام والواجبات الأكاديمية، وضغط الاختبارات، وأساليب التدريس التقليدية، إضافة إلى المشتتات الرقمية مثل الهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي والتي تعمل بدورها وسائل إشباع مقارنة بالمهام الأكاديمية وأدائها في الوقت المحدد (Steel, 2007).

أثار التسويف الأكاديمي:

تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن التسويف الأكاديمي يعتبر له أثار سلبية ممتدة تمس جوانب متعددة من أداء الطالب وصحته النفسية، حيث لا تقتصر على التحصيل الأكاديمي فقط بل يمتد ليشمل عدة أثار منها:

حيث ذكرت دسوقي (2018) **عن الأثار الأكاديمية Academic Effects** أنها تتمثل في الآتي:

- انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي نتيجة تأجيل المذاكرة وعدم الاستعداد الكافي.
- ضعف جودة الإنجاز الأكاديمي بسبب إنجاز المهام تحت ضغط الوقت.
- عدم الالتزام بالمواعيد النهائية لتسليم المهام والاستعداد للاختبارات.

أما **الأثار النفسية Psychological Effects** قد ذكرتها الأدغم (2024) بأنها تشمل:

- ارتفاع مستويات القلق الأكاديمي نتيجة تراكم المهام الأكاديمية.
- الشعور بالذنب والندم بسبب التأجيل المتكرر.

- انخفاض الرضا النفسي والشعور بعدم الإنجاز.

بينما **الأثار المعرفية والسلوكية Cognitive and Behavioral Effects** ذكرها صديق (2023):

- ضعف مهارات التنظيم الذاتي مثل التخطيط وإدارة الوقت.
- انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية نتيجة تكرار الفشل أو التأجيل.
- الاعتماد على استراتيجيات بسيطة مثل الدراسة اللحظية بدل التعلم العميق.

وتؤكد الدراسات أن هذه الآثار متداخلة ومترابطة، حيث يؤدي ضعف الأداء الأكاديمي إلى زيادة القلق، والذي بدوره يعمل على تعزيز سلوك التسويف، مما يخلق حلقة سلبية مستمرة تؤثر في جودة التعليم والتعلم والإنجاز والأداء الأكاديمي لدى الطلبة.

أسباب التسويف الأكاديمي:

يعد التسويف الأكاديمي ظاهرة متعددة المحددات، لا يمكن تفسيرها بعامل منفرد، حيث تنشأ عن تفاعل معقد بين عدة منها، لخصتها الباحثة إلى:

العوامل النفسية Psychological Factors: يعد انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية من أبرز محددات التسويف، حيث يميل الطالب الذي يشك بقدراته إلى تجنب المهام الموكلة إليه أو تأجيلها، مما يزيد لديه الخوف من الفشل، وفي بعض الأحيان يزيد من القلق المرتبط بالتقييم حيث يجعل الطالب التعزيز لسلوك التأجيل بوصفه آلة دفاعية لتجنب التهديدات النفسية المرتبطة بالأداء الأكاديمي. أما الكمالية المفرطة غير التكيفية عاملًا مهمًا، حيث يؤدي السعي إلى أداء مثالي غير واقعي إلى تعطيل البدء في المهمة أو تأجيلها (المصري، 2022).

العوامل المعرفية Cognitive Factor: تتمثل في ضعف مهارات التنظيم الذاتي، بما في ذلك إدارة الوقت، والتخطيط، وتحديد الأولويات حيث يعجز الطالب عن تنظيم متطلبات التعلم بصورة فعالة (Zimmerman, 2000). كما يسهم سوء تقدير الزمن اللازم لإنجاز المهام، حيث يتبنى الطالب أفكار غير عقلانية مثل الاعتقاد بإمكانية الإنجاز تحت الضغط والوقت الكافي لإنهاء المهمة الموكل إليها مما يرسخ سلوك التسويف لديه (شرف، 2020).

العوامل الانفعالية Emotional Factors: فأن التسويف يفهم بوصفه استراتيجية قصيرة المدى لتنظيم الانفعالات، حيث يلجأ الطالب إلى تأجيل المهام لتجنب مشاعر القلق والتوتر أو الملل المرتبط بها، إلا أن هذا التجنب يؤدي إلى تراكم الضغوط على المدى البعيد، ويزيد من حدة القلق الأكاديمي وضعف القدرة على ضبط الانفعالات وانخفاض التحمل النفسي (Svartdal & Lokke, 2022). يتبين أن التسويف الأكاديمي لا يعد سلوك عرضي، بل هو ناتج عن تفاعل متكامل بين العوامل المعرفية، والنفسية، والانفعالية، مما يتطلب معالجته بصورة شاملة لتحسين الأداء الأكاديمي.

خصائص التسويف الأكاديمي:

يتسم التسويف الأكاديمي بمجموعة من السمات النفسية والسلوكية التي تميزه عن مجرد التأجيل العابر؛ إذ يعد سلوكًا متكررًا ومستمرًا ومن أبرزها خصائصه:

- التكرار والاستمرارية: هو ليس سلوكًا دخيلًا بل نمط متكرر لدى الطالب.
- وجود فجوة بين النية والسلوك: حيث يخطط الطالب لإنجاز مهمة لكنه يأجلها.
- الوعي السلبي: يدرك الطالب ادراكًا تامًا ان تأجيل أداء المهمة سيؤدي إلى نتائج سلبية.

- المشاعر السلبية: تصاحب الطالب مشاعر القلق والذنب والإحباط دائمًا عن تأجيله للمهام.
- الاعتماد على الإشباع: تفضيل الأنشطة الممتعة على المهام الأكاديمية (Steel, 2007).

حيث تشير الأدبيات الحديثة إلى أن هذه الخصائص تجعل التسويف الأكاديمي أقرب إلى نمط من أنماط ضعف التنظيم الذاتي أكثر من كونه مشكلة لسلوك تأجيل المهام وتكمن في إدارة الوقت (Svartdal & Lokke, 2022).

النظريات التي تفسر التسويف الأكاديمي:

تعددت الأطر النظرية التي تناولت التسويف الأكاديمي، نظرًا لطبيعتها المركبة التي تتداخل فيها العوامل المعرفية والدافعية والسلوكية ومن أبرز هذه النظريات من حيث وجهة نظر الباحثة:

نظرية التنظيم الذاتي Self–Regulation Theory: وضع زيمرمان هذه النظرية والتي تعد من أكثر النظريات تفسيرًا للتسويف الأكاديمي، حيث تنظر إليه بوصفه ناتج عن فشل الطالب في تنظيم سلوكهم نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية. فقد يكون ضعف مهارات التخطيط وإدارة الوقت، والمراقبة الذاتية تؤدي إلى تأجيل المهام رغم أهميتها ووفق هذا المنظور، فإن الطلبة ذوي التنظيم الذاتي المرتفع يكونون أقل عرضة للتسويف الأكاديمي (Steel, 2007).

النظرية السلوكية Behavioral Theory: وتفسر هذه النظرية للتسويف الأكاديمي من خلال دور الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي يحملها الطالب، مثل الخوف والفشل أو الاعتقاد بضرورة الأداء المثالي، وتؤدي هذه الأفكار إلى مشاعر سلبية كالقلق ثم إلى سلوك التأجيل كوسيلة لتجنب

هذه المشاعر بحيث أن تعديل هذه المعتقدات يسهم في تقليل التسويف الأكاديمي وتحسين الأداء الأكاديمي (الأدغم، 2024).

النظرية المعرفية Cognitive Theory: تفسر التسويف الأكاديمي بوصفه ناتج عن أنماط التفكير غير التكيفية ومعتقدات سلبية لدى الطلبة نحو ذاتهم والمهام الأكاديمية، حيث يسهم انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتوقعات السلبية للفشل، والأفكار اللاعقلانية مثل: الاعتقاد بضرورة الأداء المتكامل، وإمكانية الإنجاز تحت الضغط، مما يضعف الدافعية والبدء في تأجيل المهام.

كمت تؤكد النظرية على دور قصور عمليات التنظيم مثل: التخطيط، وإدارة الوقت، ومراقبة الأداء في تعزيز سلوك التسويف، حيث يعجز الطالب عن توجيه سلوكه نحو الإنجاز والأداء الأكاديمي (دسوقي، 2018).

نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory: أسسها فرويد والتي تفسر التسويف الأكاديمي بحيث أنه سلوك ناتج عن صراعات نفسية داخلية بين مكونات الشخصية (الهو، والأنا، والأنا الأعلى)، بحيث يميل الفرد إلى تأجيل المهام الأكاديمية كآلية دفاعية ليتجنب التوتر والقلق المرتبط بالأداء أو الخوف من الفشل، ووفق هذا المنظور فأن التسويف لا يعد مجرد ضعف في إدارة الوقت، بل يعبر عن دوافع لا شعورية تدفع الطالب إلى تجنب المواقف الضاغطة، مستخدمًا آليات دفاع مثل التجنب والتبرير لتخفيف حدة الصراع الداخلي (صديق، 2023).

يتضح أن التسويف الأكاديمي ظاهرة متعددة الأبعاد لا يمكن تفسيرها من خلال منظور نظري واحد، إذا تتكامل تفسيرات نظريات التنظيم الذاتي، والنظرية السلوكية والمعرفية والتحليل النفسي في إبراز الأدوار المختلفة لكل من العمليات المعرفية، الدافعية، والانفعالية، هذا الأمر يؤكد أهمية تبني إطار تكاملي في تفسير التسويف الأكاديمي على الأداء الأكاديمي.

العلاقة بين متغيرات الدراسة:

تفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة في ضوء الإطار النظري المتكامل الذي يستند إلى عدد من النظريات النفسية والتربوية التي تتقاطع في تفسير الأداء للسلوك الأكاديمي، بوصفه نتاجًا لتفاعل العوامل الانفعالية والمعرفية والدافعية.

أولًا: العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي

تُفسَّر العلاقة السلبية بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي في ضوء **نظرية التداخل المعرفي** التي تشير إلى أن القلق يؤدي إلى استنزاف الذاكرة العاملة وتشتيت الانتباه أثناء أداء الاختبارات، مما يضعف كفاءة المعالجة المعرفية (Sarason, 1984). كما يؤكد Zeidner (1998) أن ارتفاع القلق يرتبط بانخفاض الأداء الأكاديمي نتيجة تداخل العمليات الانفعالية مع المعرفية. ويتسق ذلك مع نتائج دراسة أبو لبدة (2011) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي في جميع الأبعاد. كما دعمت دراسة الغزو (2024) هذا الاتجاه حيث أظهرت أن الطلبة ذوي مستويات القلق المرتفعة يعانون من انخفاض المثابرة مما يؤدي الى تدني المستوى الأكاديمي. كما تدعم النظرية المعرفية هذا التفسير، حيث يؤدي انخفاض إدراك الطالب لمستوى التحكم إلى زيادة مستوى القلق مما يسهم إلى انخفاض التحصيل. وعليه تشير غالبية الأدبيات تدعم وجود علاقة سلبية بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، ويعتبر قلق الاختبار عاملًا مفسرًا للفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي، ويؤثر فيه بشكل مباشر او غير مباشر من خلال الاليات المعرفية والانفعالية.

ثانيًا: العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي

تُفسَّر العلاقة الإيجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي في ضوء نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا التي تؤكد أن معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح تؤثر في مستوى الجهد والمثابرة والتنظيم الذاتي للأداء .(Bandura, 1997) كما تدعم نظرية التعلم المنظم ذاتيًا هذا الاتجاه من

خلال إبراز دور الكفاءة الذاتية في التخطيط والمراقبة الذاتية وتقييم الأداء (Zimmerman, 2000). حيث دعمت هذه العلاقة دراسة الحربي (2011) الى وجود ارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، سواء من ذوي الصعوبات التعلم أو العاديين، وأيضا دراسة الشمراني (2014) الى وجود علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمي والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين. كما أظهرت دراسة العذوبية (2023) ضمن نموذج بنائي الى وجود تأثيرات مباشرة إيجابية لفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي، مما يعزز دورها كمتغير تفسيري رئيس في النماذج السببية البنائية. وبذلك أن نتائج النظريات والدراسات السابقة وبالتالي تعد الكفاءة الذاتية آلية دافعية تنظيمية مباشرة لتحسين الأداء الأكاديمي، وتكاد تجمع على وجود العلاقة الايجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي.

ثالثًا: العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي

تفسر العلاقة السلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي في ضوء نظرية التنظيم الذاتي للتسويف الأكاديمي، بوصفه فشلًا في إدارة الوقت والمراقبة الذاتية وتحديد الأهداف، مما يؤدي إلى تأخير إنجاز المهام. وتشير الدراسات إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، حيث يؤدي تأجيل المهام إلى ضعف الاستعداد للاختبارات وتدني جودة الأداء الأكاديمي (Steel, 2007). كما أشارت النظرية السلوكية هذا النوع من التأجيل من خلال الأفكار غير العقلانية المرتبطة بالخوف والفشل. وقد دعمت دراسة Joubert (2015) التي أظهرت وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين التسويف والتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية. إلا أن بعض الدراسات لم تجد علاقة بين التسويف والتحصيل كما ورد في دراسة سعاد وهاجر (2022)، وهو ما يشير إلى أن تأثير التسويف قد يتأثر بعوامل بسيطة مثل الدافعية أو الكفاءة الذاتية أو طبيعة البيئة التعليمية.

وعليه أن الاتجاه العام في الدراسات التربوية والنفسية يدعم وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

رابعًا: العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار

تُفسَّر العلاقة العكسية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار في ضوء **نظرية باندورا للكفاءة الذاتية** التي تفترض أن ارتفاع الكفاءة الذاتية يعزز الشعور بالتحكم ويقلل إدراك التهديد، مما يخفض القلق .(Bandura, 1997) كما تدعم **نظرية التحكم–القيمة** هذا التفسير من خلال التأكيد على أن إدراك السيطرة على المهمة يقلل من الانفعالات السلبية المرتبطة بالاختبار (Pekrun, 2006). حيث أظهرت دراسة الشمراني (2014)، وجود علاقة سلبية دالة بين الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار، كما بينت أن الطلبة منخفضي الكفاءة الذاتية يعانون من مستويات أعلى في القلق. كما دعمت دراسة محسن (2026) هذه العلاقة حيث توصلت الى وجود علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طلبة الدراسات العليا. وعليه يمكن اعتبار الكفاءة الذاتية عاملًا وقائيًا يسهم في تقليل قلق الاختبار.

خامسًا: العلاقة بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار

تفسر العلاقة الموجبة بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار، في ضوء النظرية السلوكية التي ترى أن القلق العالي يدفع الفرد إلى الهروب لتجنب المهام والواجبات كآلية للتخفيف من التوتر، مما يظهر على صورة التسويف الأكاديمي(Steel, 2007). كما أن التسويف يؤدي بدوره إلى زيادة الضغط الزمني، مما يزيد من مستويات القلق ، وقد دعمت هذا العلاقة دراسة Hayat et al. (2024) التي أظهرت أن التسويف الأكاديمي يسهم في زيادة مستويات قلق الاختبار، كما أكدت دراسة طنطاوي (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسويف الأكاديمي والقلق وأيضا دراسة الندابي (2019). في حين لم تجد دراسة المصري (2021) علاقة دالة بينهما، مما يشير إلى أن هذه

العلاقة قد تتأثر بعوامل أخرى طبيعية مثل العينة أو المرحلة الدراسية. وعليه فأن الاتجاه العام يدعم إلى وجود علاقة موجبة بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي حيث يشكلان حلقة سلبية تؤثر في الأداء الأكاديمي.

سادسًا: العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي

تُفسَّر العلاقة السلبية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي في ضوء **نظرية التعلم المنظم ذاتيًا** التي تؤكد أن ارتفاع الكفاءة الذاتية يعزز القدرة على التخطيط وضبط السلوك وإنجاز المهام في الوقت المناسب .(Zimmerman, 2000) كما يوضح Bandura (1997) أن انخفاض الكفاءة الذاتية يؤدي إلى تجنب المهام بسبب ضعف الثقة بالقدرة على الإنجاز. ويؤكد Steel (2007)أن ضعف التنظيم الذاتي يُعد العامل الرئيس في ظهور التسويف الأكاديمي.

حيث توصلت دراسة دسوقي (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات الأكاديمية والتسويف، وفي السياق نفسه أكدت دراسة Liu et al. (2023) أن الكفاءة الذاتية ترتبط سلبًا بالتسويف الأكاديمي وان ضبط الذات يلعب دورًا بسيطا في هذه العلاقة، وبذلك فأن الدراسات السابقة تتفق على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تمثل عاملًا حاسمًا في خفض السلوك التسويفي.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تضمن العوامل النفسية المؤثرة على التحصيل الأكاديمي والتي نالت على اهتمام الباحثين إما بشكل فردي، أو على هيئة مجموعة من العوامل التي درست علاقاتها وكيفية تأثيرها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بوجود المتغيرات الوسيطة، كما أن بعض

الدراسات تطرقت إلى نماذج بنائية من أجل تفسير التحصيل. وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت المتغيرات النفسية لهذه الدراسة:

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقات الثنائية بين المتغيرات:

هدفت دراسة أبو فودة (2011) إلى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث تكونت العينة من 317 طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في لواء وادي السير في الأردن. فقد أظهرت النتائج أن مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى الطلبة بدرجة متوسطة، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقلق الاختبار تعزى إلى متغير الجنس بينما أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى التحصيل لصالح الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض، وأيضًا توجد علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين التحصيل وقلق الاختبار في جميع الأبعاد.

كما هدفت دراسة الحربي (2011) إلى معرفة الفرق بالشعور بالكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تكونت العينة من 171 طالبا من طلبة الرابع والخامس الابتدائي حيث بلغ عدد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم 86 تلميذًا. وتوصلت الدراسة إلى هذه النتائج بوجود فرق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، وأيضا وجود ارتباط بين الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين.

قام الشمراني (2014) بدراسة معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية، ومعرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم ودراسة الفروق بينهم تبعً لمتغيري الصف الدراسي و الجنس، وتألف عينة الدراسة 139 طالبًا

وطالبة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية للموهوبين، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، توصل الباحث إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الموهوبين بمحافظة القنفذة.

كشفت دراسة Joubert (2015) إلى مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية بجنوب افريقيا. تكونت عينة الدراسة من 349 طالبًا في المدارس الثانوية تراوحت أعمارهم بين 12 و19 عامًا. وتوصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

كشفت دراسة Fulton (2016) عن العلاقة بين قلق الاختبار ونتائج الاختبارات المعيارية، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي حيث تكونت عينة الدراسة من 50 طالبًا من الصف الرابع ودرجاتهم في الاختبارات المعيارية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات قلق الاختبار لدى الطلبة كما تم قياسها من خلال معدل النبض والأداء في اختبار العلوم المعياري لولاية نيويورك، ولكن لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والدرجات المعيارية للاختبار من خلال الاستبيان التي تم تطبيقه للطلبة.

كما أجرى دويم (2019) دراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة معهد علوم ونشطات البدنية ورقلة حيث تكونت عينة الدراسة من 100 طالب وكان اختيارها عشوائي واستخدم المنهج الوصفي، حيث أظهرت النتائج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي ويعزى ذلك إلى المستوى الأكاديمي، وأيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق الامتحان والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة معهد علوم ونشطات البدنية ورقلة. وهدفت صحراوي (2019) إلى دراسة معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي ومعرفة الفروق بينهما من حيث الجنس والشعبة الدراسية، استخدمت الباحثة المنهج

الوصفي الارتباطي تم تطبيقها على عينة مكونة من 90 طالب فقد توصلت الباحثة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.

قام Kubal (2021) بدراسة تهدف إلى معرفة أثر القلق على أداء الاختبارات، استخدم الباحث مقياس. القلق العام المكون من سبعة بنود واعتمد على المنهج الوصفي حيث تكونت عينة الدراسة من 25 طالب حيث أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية على قلق الطلبة في أداء الاختبارات. وأشار بأنه نسبة 84% يشعرون وكأنهم يعانون من قلق الاختبار وأن 44% لديهم تشخيصاً يعانون من قلق الاختبار عند مستويات عالية للغاية من القلق.

أجرت كل من سعاد وهاجر (2022) دراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي، والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية قرمة بوجمعة ببواهروة بولاية غرداية في الجزائر ، ومعرفة مستوى كل من التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ودراسة الفروق بين الجنسين والتخصص في التسويف الأكاديمي. تم استخدام المنهج الوصفي العلائقي، على عينة 100 طالب وطالبة وتوصلت إلى عدة نتائج منها لا توجد علاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بقرمة بوجمعه غراديه.

وأجرت العذوبية (2023) دراسة تهدف إلى محاولة التوصل إلى نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية في سلطنة عمان باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. حيث تكونت العينة من 338 من طلبة الكليات المختلفة في جامعة الشرقية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية. أشارت نتائج تحليل المسار لأفضل نموذج يمثل مصفوفة الارتباط بين التحصيل الأكاديمي وكل من : دافعية الإنجاز والضغوط الأكاديمية وفاعلية الذات، وقد كشف النموذج عن وجود تأثيرات مباشرة إيجابية لدافعية الإنجاز وفاعلية الذات، وتأثيرات مباشرة سلبية للضغوط الأكاديمية على

التحصيل الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة سلبية للضغوط الأكاديمي على التحصيل الدراسي، وتأثيرات مباشرة لفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية على دافعية الإنجاز، وتأثيرات غير مباشرة للضغوط الأكاديمية على التحصيل الأكاديمي بينما لا توجد تأثيرات غير مباشرة لفاعلية الذات على التحصيل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة الغزو (2024) لدراسة العلاقة السببية بين التحصيل في مبحث الرياضيات والدافعية للتعلم وقلق الاختبار باستخدام النمذجة البنائية، لدى طلبة الصف العاشر في الأردن اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الارتباطي تكونت العينة من 400 طالب وطالبة وقد توصل الباحث إلى عدة النتائج منها ان الطلبة ذوي المستوى العالي من قلق الاختبار لديهم مستوى منخفض من المثابرة والجدية مما يقلل من مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات.

و أجرى Hayat et al (2024) دراسة هدفت إلى تحديد دور الوسيط لقلق الاختبار في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتعويق الذاتي لدى الطلبة، اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي الارتباطي حيث تكونت عينة الدراسة من 200 طالب. حيث أشارت النتائج إلى أن التسويف الأكاديمي يؤثر إيجابيًا في ارتفاع مستوى قلق الاختبار.

كما هدفت دراسة بن يوسف و طيبي (2024) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية غرداية، حيث بلغت عينة الدراسة 360 طالبًا وطالبة من مستوى الثالثة والرابعة متوسط، واعتمد الباحثين في الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي.

وأيضًا هدفت دراسة عبو (2025) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الأكاديمية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي حيث

تكونت العينة من 43 طالب وطالبة بواقع 27 طالب و 16 طالبة. أظهرت النتائج بأن عينة الدراسة لديهم مستوى عالي من الكفاءة الذاتية الأكاديمية مما زاد مستوى التحصيل الأكاديمي.

كما أشارت دراسة محسن (2026) إلى التعرف على الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بقلق الاختبار الوطني لدى طلبة الدراسات العليا، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث تكونت عينة الدراسة (685) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا (الدكتوراه) بجامعة بغداد للعام الدراسي (2024–2025). هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار الوطني لدى طلبة الدراسات العليا، حيث توصلت الباحثة إلى علاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار الوطني لدى طلبة الدراسات العليا أي كلما ضعفت الكفاءة الذاتية الأكاديمية زاد قلق الاختبار الوطني والعكس صحيح.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت أكثر عن متغيرين:

أجرى Jackson (2012) دراسة لمعرفة العلاقات بين معتقدات الكفاءة الذاتية والتسويف الأكاديمي والمهارات الأكاديمية السابقة على نتائج المساقات الدراسية لطلبة الجامعات في الولايات المتحدة الذين أكملوا الدورة التنموية الإلزامية. حيث تكونت عينة الدراسة من 123 طالبًا جامعيًا مسجلًا في دروة اللغة الإنجليزية التنموية خلال الفصل الدراسي، حيث أنه أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، كما أن الطلبة الذين لديهم مستويات عالية من التسويف الأكاديمي لديهم أقل مستوى في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأيضا أن العلاقة السلبية ذات دلالة إحصائية ما بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة الشقاحين (2015) إلى معرفة مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته، والكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي في الفاعلية الذاتية وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة مؤته. تكونت عينة الدراسة من 702 طالبًا وطالبة من طلبة جامعة مؤته وتوصلت الباحثة إلى مستوى

التسويف الأكاديمي وأبعاده لدى طلبة جامعة مؤته بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في أبعاد التسويف الأكاديمي (الكسل، والمخاطرة، والانشغال بأمور أخرى، وإدارة الذات السلبية، والميول للكمالية، والاتجاهات السلبية نحو المهمة (النفور) لدى طلبة جامعة مؤته تعزى للنوع الاجتماعي في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التسويف الأكاديمي تعزى للتخصص، كما توجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين التسويف والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة مؤته.

وهدفت دراسة دسوقي (2018) إلى التعرف على العلاقة بين كل من فاعلية الذات الأكاديمية والتسويف الأكاديمي لدى الطالبات المغتربات بالمدينة الجامعية التي تعزى إلى التخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية والتفاعل الثنائي بينهما، تكونت عينة الدراسة من 150 طالبة من الطالبات المقيمات بالمدينة الجامعية، توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيًا بين درجات الطالبات على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ودرجاتهن على مقياس التسويف الأكاديمي.

وأيضا دراسة الشهراني (2018) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، اتبع الباحث المنهج الوصفي بصورته الارتباطية التنبؤية، تكونت العينة من 300 طالب من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جدة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها وجود علاقة ارتباطية سالبة عند مستوى دلالة (0.01) بين الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الاختبار، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (0.01) بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي، كذلك توجد فروق دالة عند مستوى دلالة (0.01) بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية المدركة في قلق الاختبار لصالح منخفضي الكفاءة الذاتية المدركة، بينما توجد فروق دالة عند مستوى دلالة (0.01) بين

مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية المدركة في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة.

قام الندابي (2019) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس، وكذلك التعرف إلى الفروق بين هذه المتغيرات تبعًا للسنة الدراسية، النوع والتخصص. تكونت العينة من 287 طالبًا وطالبة، أظهرت النتائج بأن هناك علاقة سلبية بين الشفقة بالذات وكل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار، وعلاقة إيجابية بين التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار.

أجرى دراسة Krispenz et al (2019) هدفت إلى اختبار فعالية برنامج يعتمد على تعديل التقييمات المعرفية في خفض قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، استخدم الباحث المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتكونت العينة من 71 طالبًا. أظهرت النتائج أن التدخل المعرفي أدى إلى انخفاض كبير في قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكان هذا الانخفاض ناتجًا بصورة أساسية عن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية بعد التدخل. كما أوضحت النتائج أن تعديل التقييمات المعرفية السلبية — مثل ضعف الثقة بالقدرات الذاتية يُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال خفض القلق وتقليل التسويف وتشير هذه النتائج إلى وجود علاقة سببية غير مباشرة، إذ تعمل الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي. ومن ثمّ، تدعم هذه الدراسة الفرضية القائلة بأن الكفاءة الذاتية تسهم في تفسير العلاقة بين القلق والسلوك الأكاديمي.

هدفت دراسة متولي (2020) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض حدة قلق الاختبار وتحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة التربية مرتفعي التحصيل، استخدم الباحث منهج الشبه التجريبي وقد تكونت العينة من 40 طالبًا ذوي التحصيل المرتفع بكلية

التربية. وقد أسفر البحث عن فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة التجريبية مما كان له أثر في تخفيف قلق الاختبار وتحسين كفاءة الذات لديهم، كذلك استمر أثر البرنامج في العينة التجريبية خلال فترة المتابعة.

وقامت الطروانة (2021) دراسة إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، تكونت العينة من 405 طالب من طلبة الجامعة الهاشمية وأتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي. حيث أظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية بمستوى متوسط، وكذلك أظهرت بأن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاحتراق الأكاديمي والتسويف الأكاديمي وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

هدفت دراسة المصري (2021) إلى التعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من 53 طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر الحكومية في العاصمة عمان الذي تتراوح أعمارهم ما بين (9–11) سنة. وبينت نتائج الدراسة أن مستويات التسويف الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بمستوى متوسط على مقياس التسويف الأكاديمي بمتوسط حسابي (3.48)، كما جاءت مستويات قلق الاختبار بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (3.53)، أشارت الباحثة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، وأيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات دافعية الإنجاز وقلق الاختبار والجنس.

وأيضًا دراسة طنطاوي (2022) هدفت إلى البحث في العلاقات البنائية بين اليقظة العقلية والقلق والتسويف الأكاديمي مع التركيز على دراسة الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفي لدى طلبة الجامعة. اتبعت الباحثة المنهج الارتباطي حيث تكونت العينة من 280 طالب من كلية الأداب في جامعة الفيوم، توصلت الباحثة منها إلى عدة النتائج وهي توجد علاقة ارتباطية مباشرة ودالة بين التسويف الأكاديمي والقلق واستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي اللاتكيفية عند مستوى دلالة (0.01)، كما أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي التكيفية واليقظة العقلية عند مستوى دلالة (0.01).

أجرى دراسة (Liu et al, 2023) إلى استكشاف آلية التأثير في التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا مع التركيز على الفروق بين الجنسين في متغيرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وضبط الذات، حيث تكونت عينة الدراسة من 577 طالب من الدراسات العليا بدوام كامل. أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط ارتباطًا ايجابيًا بضبط الذات، وترتبط ارتباطًا سلبيًا بالتسويف الأكاديمي. وقد تبين ان ضبط الذات يجعل العلاقة ما بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية معتدلة.

التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسات السابقة

في ضوء مراجعة الأدبيات الحديثة، أظهرت الدراسات السابقة – العربية والأجنبية – اهتمامًا متزايدًا بدراسة العلاقة بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي بوصفها محددات نفسية ومعرفية ذات تأثير مباشر وغير مباشر في التحصيل الأكاديمي. وقد اتفقت نتائج العديد من الدراسات (الحربي، 2011؛ الشمراني، 2014؛ Jackson, 2012؛ Liu et al, 2023

) على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تمثل أحد أهم العوامل المؤثرة إيجابًا في التحصيل، إذ يسهم ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية في زيادة الدافعية نحو التعلم وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي. كما أكدت دراسات أخرى (أبو فودة، 2011؛ Fulton,2016 ؛ الغزو، 2024) أن قلق الاختبار يعد من أبرز العوامل المثبطة للتحصيل، حيث يؤدي ارتفاعه إلى انخفاض في الأداء بسبب تأثيره السلبي على عمليات الانتباه والتركيز. أما التسويف الأكاديمي، فقد أظهرت بحوث (Joubert, 2015؛ سعاد وهاجر، 2022؛ Liu et al, 2023) ارتباطه العكسي بالتحصيل، إذ يُعد مؤشرًا على ضعف التنظيم الذاتي وتدنّي الكفاءة الذاتية. وتشير دراسات أخرى (Krispenz et al, 2019؛ متولي، 2020؛ الشهراني، 2018) إلى أن الكفاءة الذاتية تمثل متغيرًا وسيطًا يخفف من أثر قلق الاختبار ويحدّ من السلوك التسويفي، مما يجعلها عاملاً محورياً في تفسير العلاقة بين هذه المتغيرات، وهو ما يدعم توجه الدراسة الحالية نحو استخدام النمذجة البنائية لاختبار العلاقات السببية فيما بينها.

ورغم اتفاق الدراسات السابقة، إلا أنها تباينت في قوة العلاقات ونوعها تبعًا لاختلاف السياقات والعينات والمناهج المستخدمة. فقد أشارت بعض الدراسات (صحراوي، 2019) إلى عدم وجود علاقة دالة بين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي، وهو ما يمكن تفسيره باختلاف طبيعة الاختبارات أو المستويات الدراسية أو الخصائص النفسية للطلبة. كما تباينت النتائج في وجود الفروق تبعًا للجنس أو التخصص الأكاديمي؛ إذ أظهرت بعض الدراسات فروقًا لصالح الإناث في الكفاءة الذاتية، بينما لم تثبت دراسات أخرى فروقًا في قلق الاختبار أو التسويف. إضافة إلى ذلك، اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الارتباطي الوصفي، في حين استخدمت قلة منها المنهج التجريبي أو شبه التجريبي. ويلاحظ أيضًا أن غالبية هذه الدراسات أُجريت في سياقات غير عمانية، مما يبرز فجوة بحثية تتعلق بندرة الدراسات التي اختبرت هذه العلاقات في البيئة الجامعية العُمانية. ومن هنا تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في سعيها لبناء نموذج بنائي سببي يفسر العلاقات بين هذه المتغيرات في

السياق العماني، ويسهم في تطوير الفهم العلمي للعوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.

ثانيًا: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

من خلال استعراض هذه الدراسات، يتضح أن الدراسات السابقة قد تناولت كلًا من قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية في علاقتها بالتحصيل الدراسي، إلا أنها انحصرت غالبًا في العلاقات الارتباطية البسيطة أو المقارنات بين الفئات (الجنس، التخصص، المستوى الأكاديمي والسنة الدراسية). تسعى الدراسة الحالية إلى الانتقال من التناول الوصفي للعلاقات بين متغيرات قلق الاختبار، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي، إلى بناء نموذج سببي تكاملي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذه المتغيرات في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية باستخدام النمذجة البنائية، بما يتيح فهماً أعمق للعلاقات التفاعلية بينها مقارنة بالدراسات الارتباطية السابقة. وبذلك تسهم الدراسة في سد فجوة بحثية تتمثل في محدودية دمج هذه المتغيرات ضمن إطار نظري واحد واختبارها في سياق محلي باستخدام نماذج سببية متقدمة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهجية الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفًا مفصلًا للطريقة والإجراءات التي تم القيام بها لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في نمذجة العلاقات البنائية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العُمانية. إذ يتناول الفصل توضيح المنهجية المستخدمة في الدراسة، ووصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي ذو التصميم الوصفي الارتباطي باستخدام نمذجة المعادلات البنائية (Structural Equation Modeling)، وهو منهج تصميم يهدف إلى اختبار النماذج النظرية التي تفسر العلاقات البنائية بين مجموعة من المتغيرات. يعد هذا المنهج مناسباً لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في اختبار نموذج بنائي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي وتأثيرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العُمانية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعات سلطنة عمان الحكومية، والخاصة والبالغ عددهم (113445) طالبًا وطالبة في سلطنة عُمان خلال العام الأكاديمي 2026/2025م وفقًا للإحصاءات الرسمية المزودة من كل جامعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1216) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات العُمانية في مرحلة البكالوريوس المسجلين خلال الفصل الدراسي الأول (خريف 2025) من العام الأكاديمي 2026/2025م، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل على مستوى الجامعات. وللتحقق من كفاية حجم العينة، تم استخدام معادلة سلوفاين (Slovin's Formula) لتحديد الحد الأدنى المناسب للعينة، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$n = \frac{n}{1+ne^2}$$

حيث:

n= حجم العينة المطلوبة.

N= حجم مجتمع الدراسة والبالغ (113445) طالبًا وطالبة.

e= نسبة الخطأ المسموح بها وقد تم اعتماد مستوى خطأ مقداره 0.05.

وبالتطبيق على مجتمع الدراسة، تم احتساب حجم العينة على النحو الآتي:

$$n = \frac{113445}{1 + 113445(0.05)^2} = 398.6$$

وبذلك بلغ الحد الأدنى المناسب للعينة (399) طالبًا وطالبة تقريبًا، في حين بلغ حجم العينة الفعلي في الدراسة الحالية (1216) طالبًا وطالبة، وهو حجم يفوق الحد الأدنى المطلوب إحصائيًا، مما يؤكد كفاية العينة لإجراء التحليلات الإحصائية، خاصة النمذجة البنائية التي تتطلب حجم عينة كبيرًا نسبيًا لضمان دقة تقديرات النموذج واستقرار مؤشرات المطابقة. كما تم استخدام عينة استطلاعية مكونة من (212) طالبًا وطالبة من خارج العينة الأساسية؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقًا للجنس والكلية والجامعة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للجنس والكلية والجامعة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	379	31.2
	إناث	837	68.8
الكلية	علمية	599	49.3
	إنسانية	617	50.7
الجامعة	جامعة الشرقية	357	29.4
	جامعة السلطان قابوس	279	22.9
	جامعة نزوى	294	24.2
	جامعة صحار	286	23.5
المجموع		1216	100

إذ تم اختيار أربع جامعات عشوائياً هي: جامعة السلطان قابوس، وجامعة نزوى، وجامعة صحار، وجامعة الشرقية. ثم تم اختيار الطلبة عشوائياً من كل جامعة والمسجلين في مقررات متطلبات الجامعة

كونهم مختلفين في جنسهم وكلياتهم (علمية، إنسانية). علماً بأنه تم استثناء طلبة الفصل الأول من السنة الأولى لعدم حصولهم على معدل تراكمي.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: قلق الاختبار.

المتغير التابع: التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي).

المتغير الوسيط الأول: الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

المتغير الوسيط الثاني: التسويف الأكاديمي.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات وقياس المتغيرات، وهي على النحو الآتي:

أولاً: مقياس ويست سايد لقلق الاختبار Westside Test Anxiety Scale (WTAS)

أداة مختصرة لقياس درجة القلق الذي يعاني منه طلبة الجامعات أثناء الاختبارات، وخاصةً الذي يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي بسبب الانشغال بالأفكار السلبية وضعف التركيز. أعدّ المقياس (Driscoll, 2007) بهدف تحديد الطلبة الذين يتأثر أداؤهم الأكاديمي سلبًا بسبب القلق. يتكون المقياس من 10 فقرات خماسية التدريج بطريقة ليكرت، وتتراوح درجة المقياس بين (10-50) وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من قلق الاختبار.

أظهرت الدراسات السابقة أن المقياس يتمتع بالنسخة الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة، حيث أظهرت نتائج التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي أن المقياس مدعوم بتحليل

عاملي، وصدق تلازمي قوي من خلال ارتباط درجاته بدرجات مقاييس أخرى لقلق الاختبار، مثل: مقياس سبيلبرجر لقلق الاختبار Spielberger's Test Anxiety Inventory (TAI)، في حين كان للمقياس معامل ثبات اتساق داخلي مرتفع باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.90)، ومعامل استقرار باستخدام طريقة الإعادة مرتفع أيضاً (0.85).

الخصائص السيكومترية لمقياس ويست ساید لقلق الاختبار:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة مجموعة من الطرق هي:

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس ويست ساید لقلق الاختبار من خلال عرض المقياس على ثمانية محكمين متخصصين في علم النفس واللغة الإنجليزية المرفق في الملحق (8) للتحقق من ترجمة وصياغة الفقرات بصيغة صحيحة، وتم تعديل بعض فقرات المقياس في ضوء ملاحظات المحكمين. ويوضح الملحق (7) الصورة النهائية للمقياس.

(القدرة التمييزية للفقرات): تم التحقق من تمييز الفقرات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected Item–Total Correlation بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (2) معاملات تمييز فقرات مقياس ويست ساید لقلق الاختبار.

جدول (2)

معاملات تمييز الفقرات لمقياس قلق الاختبار (ن = 212)

الفقرة	معامل الارتباط المصحح بالمقياس
1	0.59
2	0.68
3	0.71
4	0.74
5	0.60
6	0.76
7	0.78
8	0.77
9	0.58
10	0.53

يتضح من خلال الجدول (2) أن معاملات تمييز الفقرات تراوحت ما بين (0.53-0.78) مما يدل على أن فقرات المقياس تتمتع بمقدار ممتاز من القدرة التمييزية وفقًا للمعايير التي اعتمدها (Hobart & Cano,2009) للحكم على تمييز الفقرات وهي: إذا كان معامل التمييز أكبر من (0.30) فإن الفقرة تعد ذات تمييز عالٍ وممتاز.

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA) باستخدام برنامج (Mplus). إذ افترض وجود عامل كامن فقط على مقياس ويست سايد لقلق الاختبار، ويوضح جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة للمقياس اعتمادًا على نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (3)

مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس ويست ساید لقلق الاختبار

المؤشر	الرمز	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر
مربع كاي	X^2	156.348	–
درجة الحرية	Df	35	–
مربع كاي / درجة الحرية	X^2/df	4.467	< 5
مستوى الدلالة	P – value	0.001	≤ 0.05
المطابقة المقارن	CFI	0.949	≥ 0.90
المطابقة المعياري	TLI	0.935	≥ 0.90
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير	RMSEA	0.070	< 0.08
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي المعيارية	SRMR	0.032	< 0.05

يتضح من الجدول (3) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت جميعها مطابقة للقيم المرجعية لقبولها لمقياس ويست ساید لقلق الاختبار، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء، كما أشار (Bandalos, 2014)، ويوضح الجدول (4) والشكل (2) الأوزان المعيارية لتشبعات فقرات مقياس قلق الاختبار.

جدول (4)

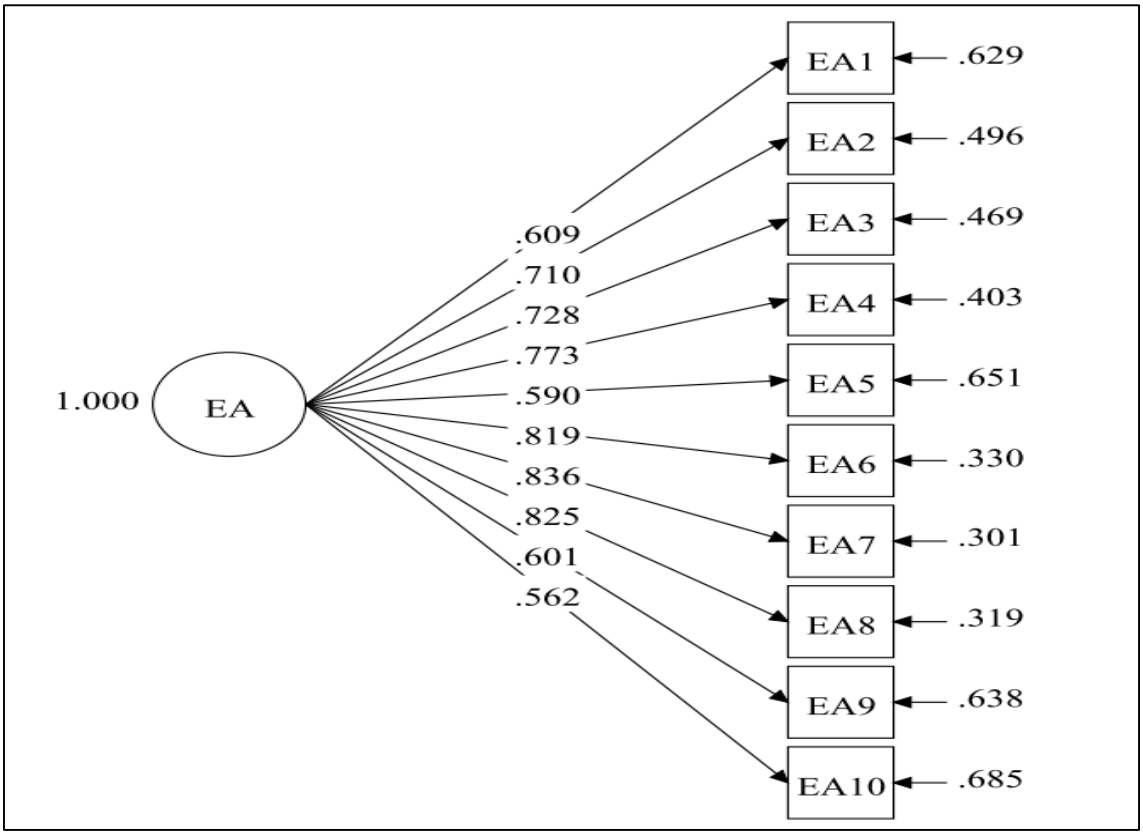
التشبعات العاملية المعيارية لمقياس ويست ساید لقلق الاختبار

الفقرات	التشبع المعياري	الخطأ المعياري (S.E)
1	0.609	0.023
2	0.710	0.018
3	0.728	0.018
4	0.773	0.015
5	0.590	0.023
6	0.819	0.012
7	0.836	0.012
8	0.825	0.012
9	0.601	0.021
10	0.562	0.023

يُلاحظ من الجدول (4) أن جميع التشبعات العاملية المعيارية تتراوح ما بين (0.562-0.836) وتعتبر جميعها تشبعات معيارية مقبولة، حيث تجاوزت الحد الأدنى للتشبع المعياري (0.50) وفقاً لـ (Kline, 2016) مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد.

الشكل (2)

البناء العاملي لمقياس ويست ساید لقلق الاختبار



ثبات مقياس ويست ساید لقلق الاختبار:

للتحقق من ثبات مقياس ويست ساید لقلق الاختبار تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للمقياس، وكذلك باستخدام طريقة معامل الثبات المركب Composite Reliability (CR). حيث بلغت قيمة معامل ثبات الفا كرونباخ (0.91)، كما بلغت قيمة الثبات المركب (0.91) أيضاً، وتعتبر كلا القيمتين مرتفعة (Nunnally & Bernstein,1994; Bandalos, 2014)، مما يشير لتمتع مقياس قلق الاختبار بمستوى مرتفع من ثبات الاتساق الداخلي.

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-Efficacy (ASE) Scale

تم تطوير المقياس من قبل (Chemers et al, 2001)؛ لتقييم ثقة طلبة الجامعات في قدراتهم الأكاديمية بناءً على المبادئ التي حددها باندورا في عام 1997 مع التركيز على التقييم الشامل للمهارات الأساسية للنجاح الأكاديمي. يتكون المقياس من 9 فقرات تغطي مجموعة من المهام الأكاديمية مثل: الجدولة، وتدوين الملاحظات، وإجراء الاختبارات، والمهارات المتضمنة في البحث، وكتابة الأوراق الأكاديمية. تتم الاستجابة على المقياس وفقاً لمقياس ليكرت من 7 نقاط وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (9-63)، وتشير الدرجة المرتفعة لكفاءة ذاتية أكاديمية مرتفعة. أظهرت النسخة الأصلية من المقياس صدق بنائي جيد باستخدام التحليل العاملي الذي أشارت نتائجه لوجود عامل وحيد تتشبع عليه جميع فقرات المقياس. في حين كان للمقياس معامل ثبات كرونباخ الفا مرتفع (0.81).

تم تطوير نسخة عربية من المقياس من قبل (Hemade et al, 2025) من خلال ترجمة المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية في مجموعة من الدول العربية، وهي: السعودية، والإمارات، ولبنان، ومصر، وسلطنة عمان، والكويت، وأظهرت النسخة العربية صدق بنائي قوي من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي التي أشارت نتائجهما لوجود بعد واحد في المقياس تتشبع عليه جميع الفقرات، في حين بلغت معاملي ثبات كرونباخ ألفا، وماكدونالد أوميغا للمقياس (0.96)، كما تم تقييم الصدق التقاربي والتباعدي للمقياس، حيث أظهر المقياس ارتباطاً إيجابياً مع مقياس الدعم الاجتماعي، وارتباطاً سلبياً مع مقياس الضغوط النفسية. وتم اعتماد النسخة العربية من المقياس في الدراسة الحالية، والمرفق في ملحق (7).

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة مجموعة من الطرق هي:

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال عرض المقياس على ثمانية محكمين متخصصين في علم النفس واللغة الإنجليزية المرفق في الملحق (8) للتحقق من ترجمة وصياغة الفقرات بصيغة صحيحة، وتم تعديل بعض فقرات المقياس في ضوء ملاحظات المحكمين. ويوضح الملحق (7) الصورة النهائية للمقياس.

(القدرة التمييزية للفقرات): تم التحقق من تمييز الفقرات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected Item–Total Correlation والارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (5) معاملات تمييز الفقرات والمقياس الكلي.

جدول (5)

معاملات تمييز الفقرات لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ن = 212)

الفقرة	معامل الارتباط المصحح بالمقياس
1	0.60
2	0.63
3	0.73
4	0.56
5	0.72
6	0.72
7	0.72
8	0.60
9	0.76

يتضح من الجدول (5) أن معاملات تمييز الفقرات كانت مرتفعة وتراوحت بين (0.56 – 0.76) مما يدل على أن فقرات المقياس تتمتع بمقدار ممتاز من القدرة التمييزية وفقًا للمعايير التي اعتمدها (Hobart & Cano, 2009) للحكم على تمييز الفقرات.

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA إذ افترض وجود عامل كامن فقط على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ويوضح جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة للمقياس اعتمادًا على نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (6)

مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المؤشر	الرمز	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر
مربع كاي	X^2	91.740	–
درجة الحرية	Df	27	–
مربع كاي / درجة الحرية	X^2/df	3.398	< 5
مستوى الدلالة	P – value	0.001	≤ 0.05
المطابقة المقارن	CFI	0.958	≥ 0.90
المطابقة المعياري	TLI	0.924	≥ 0.90
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير	RMSEA	0.078	< 0.08
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي المعيارية	SRMR	0.032	< 0.05

يتضح من الجدول (6) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت جميعها مطابقة للقيم المرجعية لقبولها لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء كما أشار (Bandalos, 2014)، ويوضح الجدول (7) والشكل (3) الأوزان المعيارية لتشبعات فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

جدول (7)

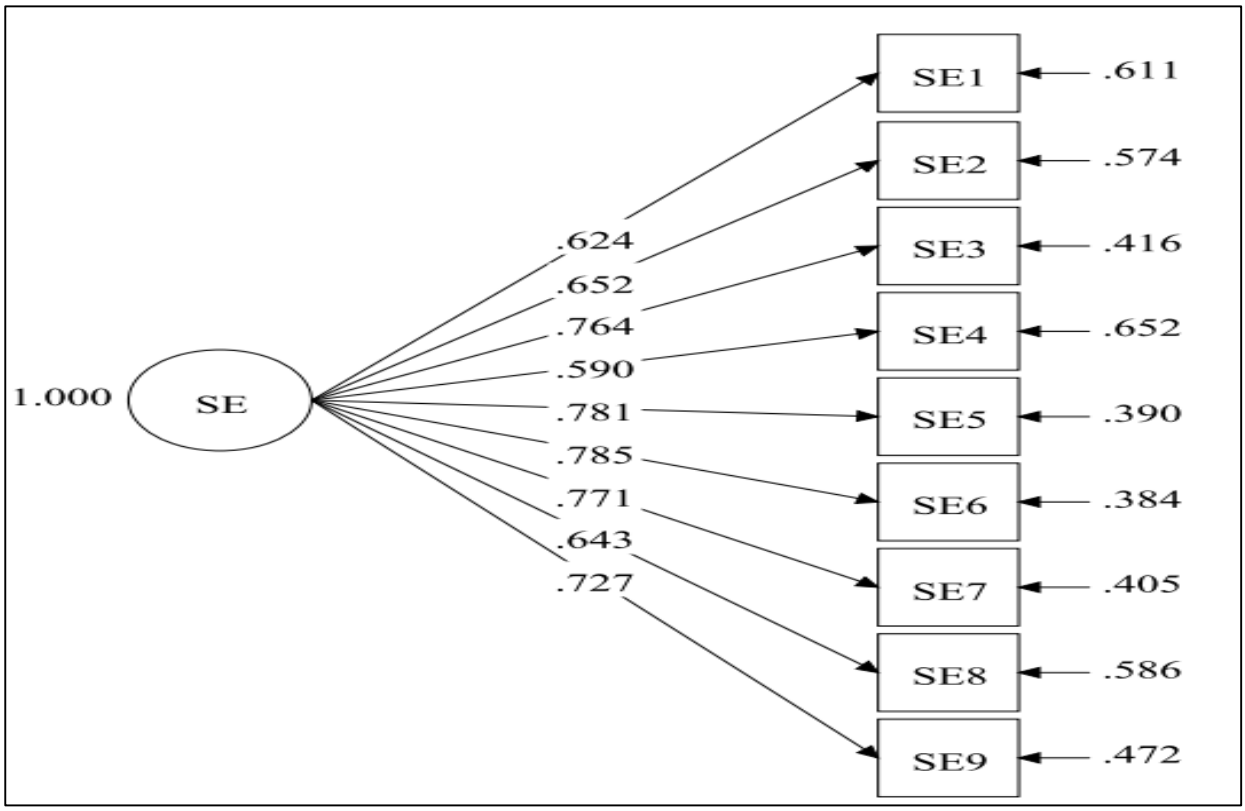
التشبعات العاملية المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

الفقرات	التشبع المعياري	الخطأ المعياري (S.E)
1	0.624	0.022
2	0.652	0.022
3	0.764	0.016
4	0.590	0.023
5	0.781	0.017
6	0.785	0.018
7	0.771	0.016
8	0.643	0.021
9	0.727	0.019

يتضح من الجدول (7) أن جميع التشبعات العاملية المعيارية تتراوح ما بين (0.59–0.785) وتعتبر جميعها تشبعات معيارية مقبولة حيث تجاوزت الحد الأدنى للتشبع المعياري (0.50) وفقاً لـ (Kline, 2016) مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد.

الشكل (3)

البناء العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية



ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية الذاتية

للتحقق من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للمقياس، وكذلك باستخدام طريقة معامل الثبات المركب Composite Reliability (CR). حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.90)، كما بلغت قيمة الثبات المركب (0.90) أيضاً، وتعتبر كلا القيمتين مرتفعة (Nunnally & Bernstein,1994; Bandalos, 2014)، مما يشير لتمتع مقياس قلق الاختبار بمستوى مرتفع من ثبات الاتساق الداخلي.

ثالثاً: مقياس التسويف الأكاديمي Academic Procrastination Scale (APS)

تم تطوير النسخة الأصلية من المقياس بواسطة (Busko, 1998) للكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة التعليم العالي. وتم التحقق مؤخراً من خصائصه السيكومترية من قبل (Luis, 2023)، يتكون المقياس من 10 فقرات تم تدريجها حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتتراوح الدرجة على المقياس بين (10–50)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى تسويف أكاديمي مرتفع، ويغطي المقياس مجموعة من المهام هي: التخطيط، وإدارة الوقت، والتنظيم الذاتي.

أظهر نتائج الصدق البنائي للنسخة الأصلية من المقياس باستخدام التحليل العاملي عن أحادية البعد. كما أظهرت نتائج الصدق التلازمي ارتباطاً إيجابيًا مع الضغط الأكاديمي والقلق، وسلبيًا بالكفاءة الذاتية وتنظيم الوقت. كما يتمتع المقياس بمعامل ثبات اتساق داخلي مرتفع بطريقة كرونباخ ألفا (0.86)، وفي دراسة (Luis, 2023) أظهر المقياس مؤشرات صدق تباعدي جيدة من خلال ارتباطه السلبي مع مقاييس كل من تفضيل العمل تحت الضغط والقرار المقصود والقدرة على الالتزام بالمواعيد النهائية، في حين ارتبط المقياس إيجابياً مع المقاييس: الاستجابة غير الكافية لمتطلبات المهمة، والبحث عن الإثارة والاعتماد على الآخرين، والرضا عن النتائج، والتسويف غير الإرادي. وفيما يخص معامل الثبات كان للمقياس معامل ثبات اتساق داخلي مرتفع (0.91) لطريقتي ماكونالد أوميغا وكرونباخ ألفا.

الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة مجموعة من الطرق هي:

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس التسويف الأكاديمي من خلال عرض المقياس على ثمانية محكمين متخصصين في علم النفس واللغة الإنجليزية المرفق في الملحق (8)

للتحقق من ترجمة وصياغة الفقرات بصيغة صحيحة، وتم تعديل بعض فقرات المقياس في ضوء ملاحظات المحكمين. ويوضح الملحق (7) الصورة النهائية للمقياس.

القدرة التمييزية للفقرات: تم التحقق من تمييز الفقرات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected Item–Total Correlation، بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول (8) معاملات تمييز فقرات مقياس التسويف الأكاديمي.

جدول (8)

معاملات تمييز الفقرات لمقياس التسويف الأكاديمي (ن = 212)

الفقرة	معامل الارتباط المصحح بالمقياس
1	0.56
2	0.46
3	0.58
4	0.69
5	0.58
6	0.54
7	0.72
8	0.69
9	0.68
10	0.51

يتضح من جدول (8) أن معاملات تمييز الفقرات تراوحت ما بين (0.46–0.72) مما يدل على أن فقرات المقياس تتمتع بمقدار ممتاز من القدرة التمييزية وفقًا للمعايير التي اعتمدها (Hobart & Cano,2009) للحكم على تمييز الفقرات.

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA باستخدام برنامج (Mplus)، إذ افترض وجود عامل كامن فقط على مقياس التسويف الأكاديمي، ويوضح جدول (9) مؤشرات حسن المطابقة للمقياس اعتمادًا على نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (9)

مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التسويف الأكاديمي

المؤشر	الرمز	القيمة المحسوبة	القيمة المرجعية لقبول المؤشر
مربع كاي	X^2	106.605	–
درجة الحرية	Df	35	–
مربع كاي / درجة الحرية	X^2/df	3.046	< 5
مستوى الدلالة	P – value	0.001	≤ 0.05
المطابقة المقارن	CFI	0.950	≥ 0.90
المطابقة المعياري	TLI	0.935	≥ 0.90
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير	RMSEA	0.062	< 0.08
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي المعيارية	SRMR	0.033	< 0.05

يتضح من الجدول (9) أن قيم مؤشرات المطابقة المحسوبة كانت جميعها مطابقة للقيم المرجعية لقبولها لمقياس التسويف الأكاديمي، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق البناء كما أشار (Bandalos, 2014)، ويوضح الجدول (10) والشكل (4) الأوزان المعيارية لتشبعات فقرات مقياس التسويف الأكاديمي.

جدول (10)

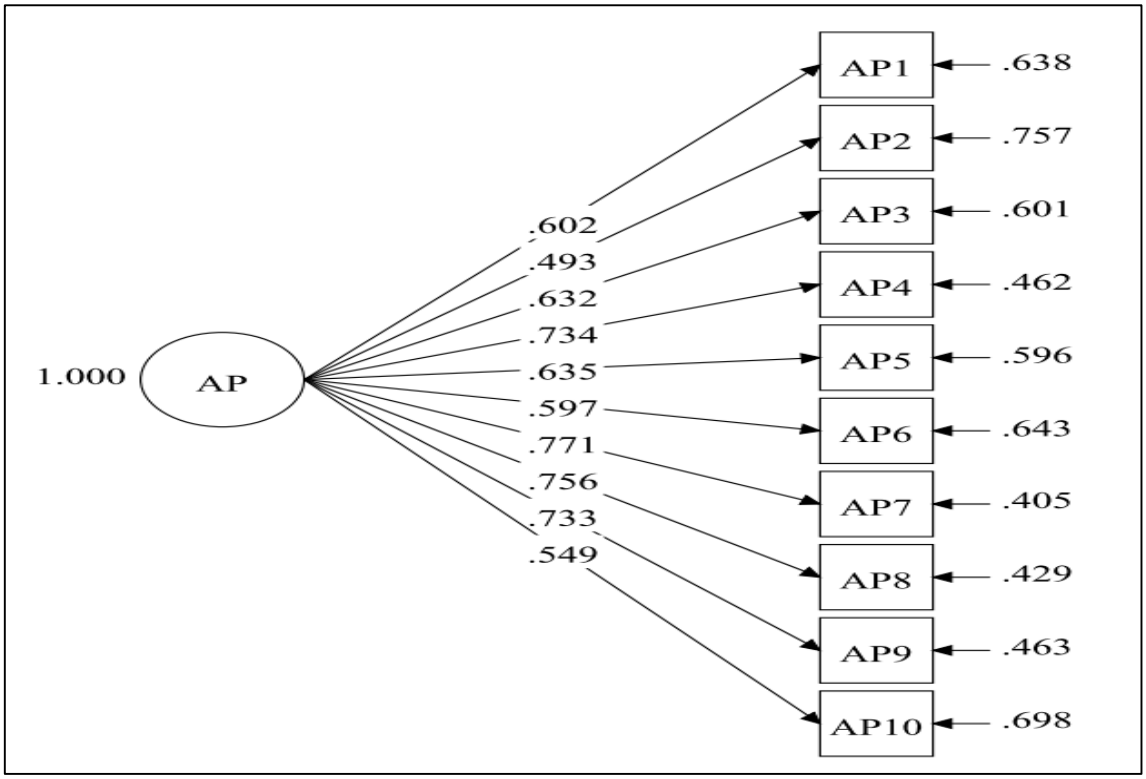
التشبعات العاملية المعيارية لمقياس التسويف الأكاديمي

الفقرات	التشبع المعياري	الخطأ المعياري (S.E)
1	0.602	0.024
2	0.493	0.027
3	0.632	0.022
4	0.734	0.017
5	0.635	0.024
6	0.597	0.024
7	0.771	0.016
8	0.756	0.018
9	0.733	0.017
10	0.549	0.024

يُلاحظ من الجدول (10) أن جميع التشبعات العاملية المعيارية تتراوح ما بين (0.493-0.771)، وتعتبر جميعها تشبعات معيارية مقبولة حيث تجاوزت الحد الأدنى للتشبع المعياري (0.50) وفقاً لـ (Kline, 2016) باستثناء الفقرة الثانية بلغ معامل تشبعها (0.493) وبما أنها قريبة من الحد الأدنى تم الاحتفاظ بها. مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد.

الشكل (4)

البناء العاملي لمقياس التسويف الأكاديمي



ثبات مقياس التسويف الأكاديمي:

للتحقق من ثبات مقياس ويست سايد لقلق الاختبار تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للمقياس، وكذلك باستخدام طريقة معامل الثبات المركب Composite Reliability (CR). حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.88)، كما بلغت قيمة الثبات المركب (0.89)، وتعتبر كلا القيمتين مرتفعة (Nunnally & Bernstein,1994; Bandalos, 2014)، مما يشير لتمتع مقياس قلق الاختبار بمستوى مرتفع من ثبات الاتساق الداخلي.

إجراءات الدراسة:

تم إجراء الدراسة وفقًا للخطوات الآتية:

1. مراجعة الدراسات السابقة والأطر النظرية الخاصة بمتغيرات الدراسة.
2. بناء النموذج النظري للدراسة.
3. اختيار أدوات الدراسة.
4. الحصول على كتاب تسهيل المهمة والموافقات اللازمة كما هو موضح في ملحق (1-5)، والإحصاءات الخاصة بمجتمع الدراسة.
5. التطبيق على العينة الاستطلاعية التي بلغت 212 طالبًا وطالبة للتحقق من خصائص أدوات الدراسة السيكومترية.
6. تطبيق الأدوات على العينة الفعلية التي بلغت 1216 طالبًا وطالبة.
7. إدخال البيانات وتنظيمها في برنامجي SPSS, Excel.
8. إدخال البيانات في برنامج النمذجة الإحصائي Mplus.
9. تحليل البيانات وتفسير النتائج.
10. تقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية

1. الإحصائيات الوصفية المتمثلة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والالتواء والتفلطح. بهدف التعرف على الخصائص الإحصائية لبيانات الدراسة.
2. تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج النمذجة الإحصائي (Mplus)؛ لاختبار النموذج السببي المفترض بين المتغيرات، ومطابقته مع بيانات الدراسة.
3. تحليل التوسط باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Boothdtrapping؛ لفحص دلالة التأثيرات غير المباشرة في نموذج الوساطة، والحصول على فترات الثقة المصححة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

- الإحصائيات الوصفية لبيانات الدراسة
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
- ملخص النتائج
- التوصيات
- المقترحات

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار نموذج سببي يفسر العلاقات بين التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي)، وكل من قلق الاختبار، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعات العُمانية. وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب أسئلتها.

قبل البدء باختبار النموذج البنائي تم حساب مجموعة من الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة والمتمثلة في الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم الالتواء والتفلطح. ويوضّح الجدول (11) نتائج هذه الإحصاءات.

جدول (11)

الإحصائيات الوصفية لبيانات الدراسة (ن=1216)

المقياس	الوسط الحسابي	الدرجة الكلية	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
المعدل التراكمي	2.98	4	0.55	0.50−	0.47
قلق الاختبار	30.82	50	9.62	0.03	0.56−
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	43.50	63	11.12	0.24−	0.28−
التسويف الأكاديمي	22.27	50	7.98	0.66	0.24

يتضح من الجدول (11) أن الوسط الحسابي للمعدل التراكمي قد بلغ (2.98) بإنحراف معياري (0.55)، مما يدل على مستوى تحصيل دراسي متوسط مع تشتت منخفض نسبيًا بين الطلبة، كما أظهر معامل الإلتواء قيمة سالبة طفيفة (−0.50) والتفلطح (0.47) وهو ما يشير إلى الإقتراب من التوزيع الطبيعي، إذ لم يتجاوز أي منها المدى (±3) (Finney & DiStefano, 2006).

وقد ظهرت نتائج الوسط الحسابي لقلق الاختبار (30.82) بانحراف معياري (9.62) مما يعكس مستوى متباينًا متوسطًا في مستويات القلق لدى الطلبة وجاء معامل الالتواء قريبا من الصفر (0.03) والتفلطح (−0.28) مما يدل على توزيع معتدل يميل إلى التسطح البسيط. بينما ظهرت نتائج الكفاءة الذاتية الأكاديمية وسطًا حسابيًا (43.50) بانحراف معياري (11.12) وهو ما يعكس مستوى مرتفعًا من مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية مع درجة تباين متوسطة، بينما كان معامل الالتواء (−0.24) والتفلطح (−0.28) تقاربًا واضحًا من الاعتدال الطبيعي. أما التسويف الأكاديمي قد كان الوسط الحسابي (22.27) بانحراف معياري (7.98) مما يشير إلى مستوى متوسط من مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة وقد جاءت قيم الالتواء قيمة موجبة (0.66) والتفلطح (0.24) وهو ما يدل على ميل طفيف نحو القيم المرتفعة مع بقاء التوزيع ضمن الحدود المقبولة للاعتدال. مما يشير يدل على أن قيم الالتواء والتفلطح لجميع المتغيرات ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا، حيث يشير (Field, 2017) إلى تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات حيث كانت قيم الالتواء والتفلطح محصورة بين (−2.00 – 2.00).

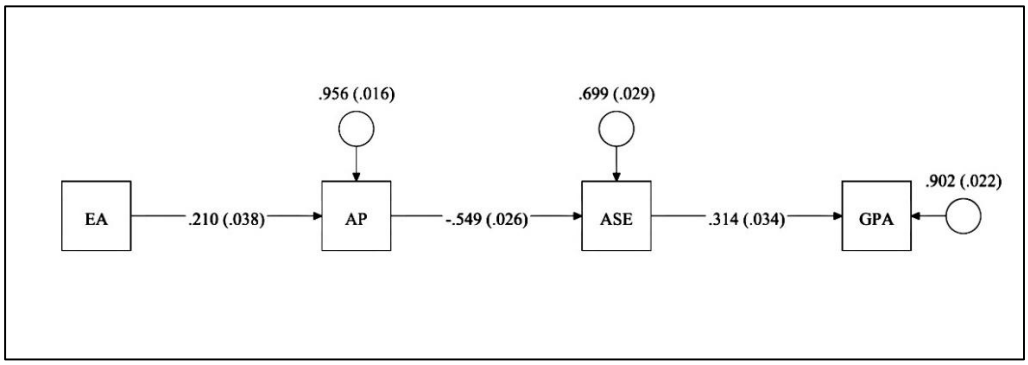
أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه "ما النموذج البنائي الذي يفسر العلاقات السببية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية؟" تم اختبار مجموعة من النماذج لتحديد النموذج البنائي الأكثر قدرة على تفسير العلاقات بين متغيرات الدراسة. حيث يشير كل من (Kline, 2016; Hair et al., 2018) إلى ضرورة مقارنة النماذج Model Comparison باستخدام مؤشرات حسن المطابقة لتجنب الوقوع في خطأ التحيز التأكيدي. بناءً على ذلك تم اختيار أربعة نماذج بنائية بديلة تختلف في طبيعة المسارات المفترضة بين متغيرات الدراسة. وكانت النماذج على النحو الآتي:

1. **نموذج الوساطة المتسلسلة الكاملة (Full Serial Mediation Model):** يفترض هذا النموذج أن العلاقة بين قلق الاختبار (EA) والتحصيل الأكاديمي (GPA) غير مباشرة بالكامل. وفي هذا الإطار، تم تقييد المسار المباشر بين المتغيرين عند القيمة (صفر)، ليفترض النموذج أن أثر قلق الاختبار (EA) يمر عبر سلسلة تتابعية تبدأ بتحفيز التسويف الأكاديمي (AP)، الذي يؤدي بدوره إلى خفض معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ASE)، وصولاً إلى التأثير في النتيجة النهائية للتحصيل الأكاديمي (GPA). يهدف هذا النموذج لاختبار ما إذا كانت هذه السلسلة المتتابعة تستوعب كامل الأثر السببي دون الحاجة لمسار مباشر. ويوضح الشكل (5) النموذج البنائي الأول.

الشكل(5)

النموذج البنائي الأول

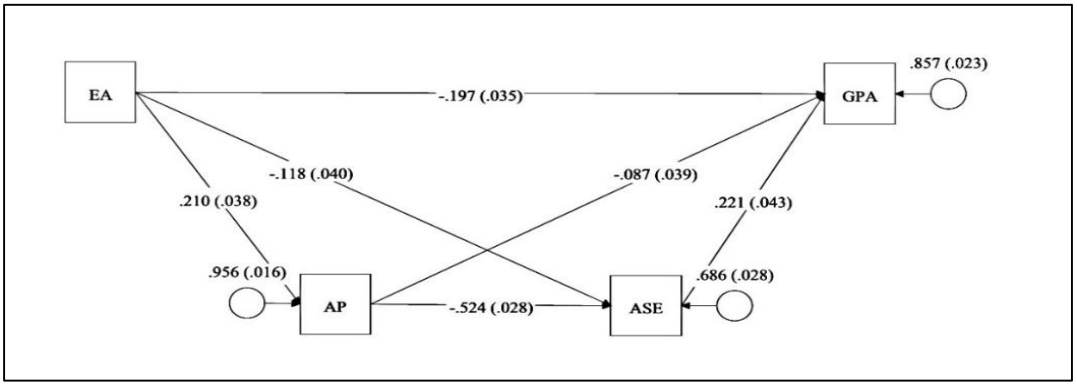


2. **نموذج الوساطة المتعددة الجزئية (Partial Multiple Mediation):** أو ما يسمى بالنموذج المشبع (Saturated Model). ويختبر هذا النموذج الدور الوسيط لكل من التسويف الأكاديمي (AP) والكفاءة الذاتية الأكاديمية (ASE) كمسارات متوازية ومستقلة، مع الإبقاء على المسار المباشر من قلق الاختبار (EA) إلى التحصيل الأكاديمي (GPA). وعلى خلاف النموذج المتسلسل، يفترض هذا النموذج أن قلق الاختبار (EA) قد يؤثر مباشرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ASE) دون المرور بـ التسويف الأكاديمي (AP)، كما يسمح باختبار الأثر

المباشر لـ قلق الاختبار (EA) على التحصيل الأكاديمي (GPA)، مما يوفر فرصة للمقارنة بين القوة التفسيرية للمسارات المباشرة وغير المباشرة لكل متغير وسيط بمعزل عن الآخر. ويوضح الشكل (6) النموذج البنائي الثاني.

الشكل (6)

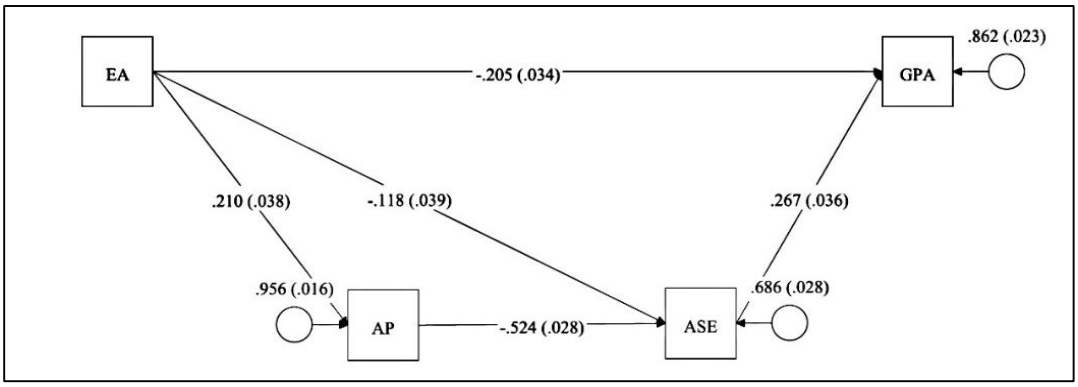
النموذج البنائي الثاني



3. **نموذج الوساطة الهجين (Hybrid Mediation Model)**: يجمع هذا النموذج بين الوساطة المتسلسلة والمسارات المباشرة المتعددة. فبالإضافة إلى السلسلة التتابعية (EA → AP → ASE)، يفترض النموذج مسارات تقاطعيه مباشرة من قلق الاختبار (EA) إلى كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ASE) والتحصيل الأكاديمي (GPA) مباشرة. تكمن أهمية هذا النموذج في قدرته على فحص التفاعلات المتداخلة، والتحقق مما إذا كان قلق الاختبار (EA) يؤثر في الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ASE) عبر الجانب السلوكي (التسويف الأكاديمي AP) والجانب النفسي المباشرة في آن واحد، مع تقييم أثر ذلك كله على التحصيل الأكاديمي (GPA). ويوضح الشكل (7) النموذج البنائي الثالث.

الشكل (7)

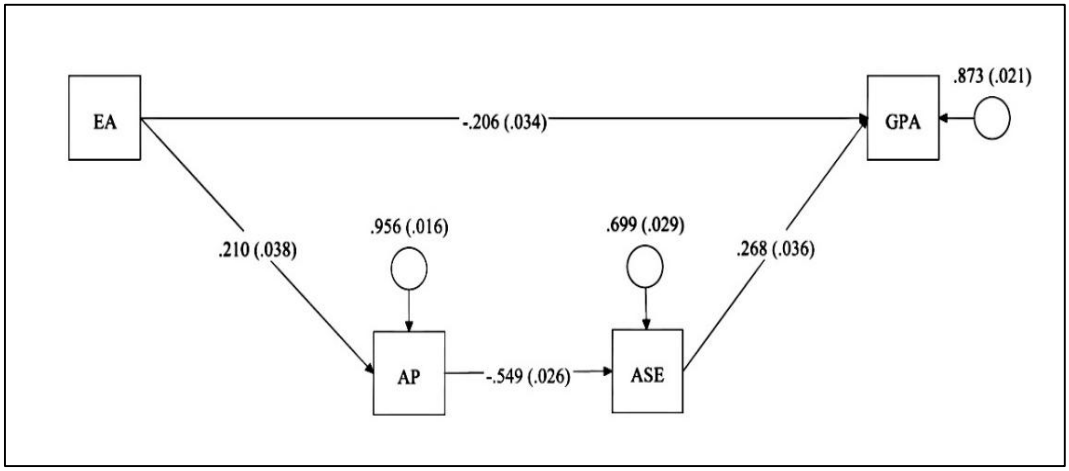
النموذج البنائي الثالث



4. **نموذج الوساطة المتسلسلة الجزئية (Partial Serial Mediation):** يجمع هذا النموذج بين التسلسل المنطقي وواقعية التأثير المباشر، حيث يفترض وجود سلسلة وسيطة تبدأ من قلق الاختبار (EA) مروراً بـ التسويف الأكاديمي (AP) ثم الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ASE) لتنتهي بالتحصيل الأكاديمي (GPA)، مع الحفاظ على المسار المباشر بين قلق الاختبار (EA) والتحصيل الأكاديمي (GPA). يهدف هذا التصميم إلى التحقق مما إذا كانت السلسلة المكونة من المتغيرات الثلاثة تفسر جزءاً جوهرياً من العلاقة، أم أن هناك أثراً سلبياً مباشراً لقلق الاختبار قائماً ومستقلاً عن هذه الوساطات. ويوضح الشكل (8) النموذج البنائي الرابع.

الشكل (8)

النموذج البنائي الرابع



تم اختبار ملاءمة النماذج الأربعة والمفاضلة بينها من خلال مؤشرات حسن المطابقة، والمتمثلة فيما يلي:

1. **مؤشرات المطابقة المطلقة (Absolute Fit)**: وتشمل قيمة مربع كاي (χ^2)Chi Square، ودرجات الحرية Degree of Freedom (df)، ومستوى الدلالة ($P-$ value)، إضافة إلى جذر متوسط مربع خطأ التقريب Root Mean Square Error of (RMSEA) Approximation، وجذر متوسط مربعات البواقي المعياري Standardized (SRMR) Root Mean Square Residual. تُستخدم هذه المجموعة للحكم على مدى تطابق المصفوفة المتوقعة من النماذج الأربعة مع مصفوفة البيانات الفعلية، حيث يُستدل على جودة المطابقة من خلال انخفاض قيم (RMSEA, SRMR) عن الحدود الحرجة.
2. **مؤشرات المطابقة المقارنة (Incremental Fit)**: وتمثلت في مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)، ومؤشر توكر–لويس المعياري للمطابقة (TLI) Tucker–Lewis Index، وتكمن أهميتها في مقارنة النماذج المقترحة بنموذج الاستقلال (Null Model)، حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح إلى تفوق النماذج المقترحة في تفسير العلاقات بين المتغيرات.
3. **معايير المفاضلة والمعلوماتية (Parsimony & Information)**: وتشمل معيار أكايكي للمعلومات Akaike Information Criterion (AIC)، والمعيار البيزي للمعلومات (BIC) Bayesian Information Criterion، وناتج قسمة مربع كاي على درجات الحرية (χ^2/df). وتستخدم هذه المعايير للمفاضلة بين النماذج الأربعة؛ حيث سيتم اختيار النموذج الذي يحقق أدنى قيمة في معيار (BIC, AIC) بوصفه النموذج الأكثر إيجازاً (Parsimonious) والأفضل تمثيلاً للواقع.

ويوضّح الجدول (12) نتائج مؤشرات المطابقة للنماذج الأربعة التي تم اختبارها في الدراسة، والقيم المقبولة لهذه المؤشرات وفقاً للمعايير التي وضعها كل من (Bandalos, 2014; Hair et al, 2018).

جدول (12)

مؤشرات المطابقة للنماذج البنائية المقترحة الأربعة

المؤشر	النماذج البنائية المقترحة				مؤشر القبول
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
χ^2	46.859	0.00	3.825	15.738	–
Df	3.00	0.00	1.00	2.00	–
χ^2/df	15.620	0.00	3.825	7.869	< 5
P – value	0.00	0.000	0.052	0.004	≥ 0.05
CFI	0.876	1.000	0.989	0.961	≥ 0.90
TLI	0.752	1.000	0.933	0.883	≥ 0.90
RMSEA	0.135	0.000	0.070	0.093	< 0.08
SRMR	0.077	0.000	0.017	0.040	< 0.05
ACI	12946.666	12896.189	12899.015	12912.521	القيمة الأقل
BIC	12988.828	12952.404	12950.545	12959.367	القيمة الأقل

تُظهر نتائج تحليل مطابقة النماذج البنائية الأربعة المقترحة تفاوتاً ملحوظاً في قدرتها على تفسير التباين في البيانات. عند فحص النموذج الأول (الوساطة المتسلسلة الكاملة)، نجد أنه لم يحقق حدود القبول الأدنى؛ حيث سجل قيمة CFI (0.876) وقيمة RMSEA (0.135)، وهي قيم بعيدة عن المعايير التي وضعها (Bandalos, 2014). أما النموذج الثاني، فرغم تحقيقه مطابقة تامة،

إلا أنه نموذج مشبع لا يترك درجات حرية (df=0)، مما يجعله غير مفضل إحصائياً للمفاضلة النظرية وفقًا لـ(Cohen, 1988).

وبالمقارنة، يعتبر النموذج الثالث النموذج الأكثر توازناً ومطابقة؛ حيث حقق قيمة P-value غير دالة إحصائياً (0.052)، وهو مؤشر مثالي يعكس عدم وجود فروق جوهرية بين النموذج والبيانات الفعلية. كما سجل هذا النموذج أفضل مؤشرات مطابقة مقارنة (CFI = 0.989، TLI = 0.933) وأدنى مستويات الخطأ (SRMR = 0.017, RMSEA = 0.070)، وهي قيم تقع ضمن النطاق المقبول وفقاً لـ(Hair et al, 2018).

أما بالنسبة للمفاضلة النهائية باستخدام المعايير المعلوماتية، فقد سجل النموذج الثالث أدنى قيمة لمعيار BIC (12950.545)، بينما سجل النموذج الثاني أدنى قيمة لـ AIC. ونظراً لأن معيار BIC أكثر تعقيد النماذج في العينات الكبيرة، فإن تفوق النموذج الثالث فيه يعزز من كونه النموذج الأكثر إيجازاً، والأصلح للتعميم. بناءً على ما سبق، تم اعتماد النموذج الثالث كنموذج نهائي لتفسير المسارات بين المتغيرات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه "ما طبيعة التأثيرات (المباشرة، وغير المباشرة، والكلية) والمسارات التفسيرية التي يُحدثها قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي عبر المتغيرات الوسيطة، وما مقدار مساهمتها في التباين المفسر للنموذج؟" تم صياغة فرضية عامة تنص على ""يوجد نموذج سببي يفسر العلاقات بين قلق الاختبار (كمتغير مستقل) والتحصيل الأكاديمي (كمتغير تابع) من خلال الدور الوسيط لكل من التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية".

ثم تم تجزئة هذه الفرضية إلى أربع فرضيات فرعية تم اختبارها إحصائياً للنموذج البنائي الثالث، واعتماد معايير (Kline, 2016) للحكم على حجم التأثير وهي: (أقل من 0.10) تأثير

منخفض، (0.10 – 0.29) تأثير متوسط، (0.30 – 0.49) تأثير قوي، (0.50 فأكثر) تأثير قوي جداً وفقًا لـ(Cohen, 1988). وفيما يلي استعراض نتائج الفرضيات الفرعية الثلاث:

الفرضية الفرعية الأولى: "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لقلق الاختبار في كل من التسويف الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي."

لاختبار الفرضية الأولى تم حساب التأثيرات المباشرة (Direct Effects) بين متغيرات الدراسة ويوضّح الجدول (13) التأثيرات المباشرة بين متغيرات النموذج النهائي المعتمد في الدراسة.

جدول(13)

التأثيرات المباشرة للنموذج النهائي

التأثير المباشر	الأوزان المعيارية	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	حجم ونوع التأثير
قلق الاختبار في التسويف الأكاديمي	0.210	0.038	<0.001	إيجابي متوسط
التسويف الأكاديمي في الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.524-	0.028	<0.001	سلبي قوي جداً
قلق الاختبار في الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.118-	0.040	0.003	سلبي متوسط
الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي	0.267	0.035	<0.001	إيجابي متوسط
قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي	0.205-	0.035	<0.001	سلبي متوسط

تُشير نتائج الجدول (13) إلى بنية سببية مركبة تعكس التداخل بين الجوانب الوجدانية والمعرفية والسلوكية لدى الطلبة. حيث كان لقلق الاختبار تأثيراً إيجابياً متوسطاً ودالاً في التسويف الأكاديمي (0.210)، مما يؤكد أن القلق المرتفع يدفع الطالب إلى ممارسة التجنب المعرفي عبر التسويف للهروب من ضغط التقييم (Zeidner, 1988). حيث يهرب الطالب من أداء المهام التي تسبب له التوتر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الندابي (2019) التي أثبتت وجود علاقة إيجابية بين التسويف وقلق الاختبار، ودراسة طنطاوي (2022) التي أكدت وجود علاقة مباشرة بين القلق والتسويف

الأكاديمي. وكذلك دراسة المصري (2021) التي رصدت مستويات متوسطة من القلق والتسويف لدى عينات الطلبة.

كما أظهرت النتائج تأثيراً سالباً متوسطاً مباشراً للقلق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية (−0.118). يتسق هذا مع وجهة نظر باندورا (Bandura, 1997) بأن الحالة الاستثارية والقلق يمثلان أحد المصادر الأساسية لتقييم الفرد لكفاءته؛ فكلما زاد القلق، ضعف تقدير الطالب لقدراته الذاتية. مما يدل على أن القلق يلعب دورًا في خفض معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2018) التي وجدت علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار، ودراسة عيسى (2016) التي أثبتت أن تنمية الكفاءة تؤدي بالضرورة لخفض القلق. كما أشارت دراسة Krispenz et al. (2019) إلى أن ضعف الثقة بالقدرات (الكفاءة) هو في الأصل نتاج لتقييمات معرفية سلبية سببها القلق، وأيضًا اتفقت دراسة محسن (2026) إلى أن ضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية يرفع من مستوى القلق في الاختبار.

ويبرز التأثير السلبي القوي جداً للتسويف الأكاديمي في الكفاءة الذاتية الأكاديمية (−0.524) كأحد أهم النتائج. هذا التأثير يشير إلى أن التسويف لا يؤخر العمل فحسب، بل يولد شعوراً بالعجز وفقدان السيطرة، مما يؤدي إلى تناقص معتقدات الكفاءة الذاتية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Steel, 2007) التي تشير إلى أن التسويف هو فشل في التنظيم الذاتي يؤدي إلى انخفاض الثقة الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Jackson (2012) التي أشارت إلى أن الطلبة الأكثر تسويفاً هم الأقل كفاءة ذاتية، ودراسة دسوقي (2018) التي أكدت العلاقة الارتباطية السالبة الدالة بين الفاعلية الذاتية والتسويف الأكاديمي. كما تدعم دراسة الطروانة (2021) ودراسة Liu et al. (2023) هذا التوجه، حيث أظهرتا أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطاً عكسياً بالتسويف الأكاديمي، مما يشير إلى أن السلوك التسويفي يقلل من ثقة الطالب في قدراته.

كما أكدت النتائج أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمثابة محركاً إيجابياً للتحصيل الأكاديمي، إذ كان حجم التأثير إيجابياً متوسطاً (0.267). وهذا يعزز الأطر النظرية التي تشير إلى أن الطلبة الذين يمتلكون ثقة عالية في قدراتهم يبذلون جهداً أكبر ويستخدمون استراتيجيات تعلم أعمق، مما ينعكس إيجاباً على نتائجهم، وهو ما أكده (Zimmerman, 2000) في دراسته لدور التنظيم الذاتي في النجاح الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2018) ودراسة Krispenz et al. (2019) التي أكدت أن معتقدات الكفاءة هي المحرك الأساسي للأداء الأكاديمي المتميز. وكذلك دراسة متولي (2020) التي أظهرت أن الطلبة مرتفعي التحصيل لديهم مستويات كفاءة ذاتية عالية، مما يشير إلى أن الكفاءة هي القوة الدافعة للنجاح الأكاديمي، وأيضًا تؤكد دراسة بن يوسف وطيبي (2024) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطالب في الجامعات العمانية الذي يمتلك تقديراً عالياً لذاته الأكاديمية يميل إلى بذل جهد أكبر والمثابرة أمام المهمات التعليمية الصعبة، وبالإضافة للمسارات كان لقلق الاختبار تأثير سلبي متوسط مباشر على التحصيل الأكاديمي (−0.205). وهذا يثبت نظرية تداخل التفكير (Interference Theory) لسارسون (Sarason, 1988)، حيث تستهلك الأفكار الانشغالية المرتبطة بالقلق جزءاً من سعة الذاكرة العاملة أثناء الاختبار، مما يعيق استرجاع المعلومات ويؤثر مباشرة على الدرجات التحصيلية، بغض النظر عن مستوى الكفاءة أو التسويف. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الغزو، 2024؛ Fulton, 2016؛ Joubret, 2015) والتي أشارت لوجود أثر سلبي دال لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي.

وبالمجمل اختلفت هذه النتائج جزئياً مع دراسة كل من (جمال، 2019؛ صحراوي، 2019؛ سعاد وهاجر، 2022؛ Kubal, 2021) والتي لم تجد علاقة دالة بين قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي، وبين قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى استخدام الدراسة

الحالية للنمذجة البنائية التي تمتاز بدقة عالية في كشف العلاقات الكامنة مقارنة بالمنهج الوصفي الارتباطي البسيط الذي استخدمته تلك الدراسات.

الفرضية الفرعية الثانية: "يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي عبر التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية."

لاختبار هذه الفرضية تم حساب التأثيرات غير المباشرة (Indirect Effects) والتي تكشف عن المسارات الوسيطة التي ينتقل من خلالها أثر المتغيرات المستقلة. وكما هي موضحة في الجدول (14).

جدول (14)

التأثيرات غير المباشرة للنموذج النهائي

التأثير	الأوزان المعيارية	مستوى الدلالة	حجم ونوع التأثير
GPA ← SE ← AP ← EA	−0.029	<0.001	سلبي ضعيف
GPA ← SE ← EA	−0.032	0.007	سلبي ضعيف
GPA ← EA (إجمالي غير مباشر)	−0.061	<0.001	سلبي ضعيف
GPA ← SE ← AP	−0.140	<0.001	سلبي متوسط

تؤكد نتائج الوساطة في الجدول (14) أن أثر قلق الاختبار على التحصيل الأكاديمي لا يعد مباشراً ويقتصر على الانفعال الآني فقط، بل يمتد ليشكل سلسلة من التأثيرات السلبية المتتابعة، حيث أثبت المسار EA ← AP ← SE ← GPA وجود وساطة متسلسلة (β= -0.029)؛ إذ يُعد القلق سبباً للمماطلة والتسويف. ويتفق هذا مع ما ذكره (Wolters, 2003) بأن الطلبة الذين يعانون من مستويات قلق مرتفعة يميلون لاستخدام التسويف كآلية دفاعية (Defensive mechanism) لحماية

تقديرهم لذواتهم من الفشل. كما أكدت دراسة أبو غزال (2012) أن التسويف الأكاديمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقلق، مما يؤدي في النهاية إلى تراجع الكفاءة الذاتية المدركة.

وأظهر المسار EA ← SE ← GPA أن قلق الاختبار يخفض التحصيل الأكاديمي من خلال ضعف الإيمان بالقدرات الشخصية (β= -0.032). ويشير (Pajares, 2002) إلى أن الكفاءة الذاتية تعمل كمرشح (Filter)؛ فإذا انخفضت بسبب القلق، فإن الطالب سيفسر الصعوبات البسيطة على أنها تهديدات لا يمكن التغلب عليها. كما أوضح عطية (2016) أن معتقدات الكفاءة هي الوسيط الأقوى في البيئة الجامعية لنقل آثار الضغوط النفسية إلى مخرجات التعلم.

ويلاحظ أن المسار AP ← SE ← GPA سجل أعلى قيمة تأثير غير مباشر (β= -0.14). مما يشير إلى أن سلوك التسويف الأكاديمي أكثر تأثيراً سلبياً للكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي من الشعور بقلق الاختبار بمفرده. وتدعم دراسة (Klasssen et al, 2008) هذه النتيجة، إذ تشير إلى أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية هي علاقة تبادلية؛ فالتسويف يقلل من فرص النجاح، مما يقلل الكفاءة، وهذا النقص في الكفاءة يؤدي لمزيد من التسويف في المستقبل.

بشكل عام، جاءت نتائج الدراسة الحالية لتؤكد البنية السببية المتماسكة للنموذج البنائي المقترح؛ فقد اتفقت نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة مع التوجه العام للدراسات التي أثبتت الأثر السلبي لقلق الاختبار والتسويف الأكاديمي في المخرجات التعليمية مثل دراسة كل من (الشهراني، 2018؛ الشقاحين، 2015؛ الغزو، 2024؛ الندابي، 2019؛ طنطاوي، 2022؛ Fulton, 2016; Joubert, 2015). كما عززت النتائج الدور المحوري للكفاءة الذاتية الأكاديمية كدافع رئيس للتحصيل ومتغير وسيط يمتص آثار القلق، وهو ما يتسق مع نتائج دراسات (متولي، 2020؛ Krispenz et al., 2019).

ومن ناحية أخرى، أشارت بعض الدراسات لعدم وجود علاقات دالة مثل (جمال، 2019؛ سعاد وهاجر، 2022؛ صحراوي، 2019؛ المصري، 2021؛ الطراونة، 2021؛ Jackson, 2012; Kubal, 2021; Liu et al., 2023) ويشير ذلك إلى أن النموذج البنائي في الدراسة أظهر أن أثر القلق والتسويف قد لا يكون ظاهراً بشكل مباشر وبسيط، بل يمر عبر مسارات وسيطة ومعقدة تضعف الكفاءة الذاتية أولاً قبل أن تصل للتحصيل الأكاديمي.

الفرضية الفرعية الثالثة: "يوجد تأثير كلي دال إحصائياً لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي."

لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة تم تقدير التأثيرات الكلية (Total Effects) للمتغير المستقل (قلق الاختبار)، والمتغيرين الوسيطين (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتسويف الأكاديمي) على المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي)، ويوضح جدول (15) التأثيرات الكلية التي تشمل محصلة التأثيرات سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة لمتغيرات الدراسة.

جدول (15)

التأثيرات الكلية لمتغيرات الدراسة

التأثير الكلي	الأوزان المعيارية	مستوى الدلالة	التفسير
قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي	−0.266	<0.001	سلبي متوسط
التسويف الأكاديمي في التحصيل الأكاديمي	−0.140	<0.001	سلبي متوسط
قلق الاختبار في الكفاءة الذاتية الأكاديمية	−0.228	<0.001	سلبي متوسط

تُظهر نتائج التحليل الإحصائي أن جميع التأثيرات الكلية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (P <0.001)، مما يؤكد تماسك النموذج المقترح وقدرته التنبؤية العالية. حيث كان لقلق الاختبار أعلى تأثير كلي سالب متوسط في التحصيل الأكاديمي بمقدار (β= −0.266) وتكمن أهمية هذه النتيجة في أنها تعكس الأثر التراكمي للقلق؛ فهو لا يكتفي بالتأثير سلباً على العمليات المعرفية

لحظة الاختبار كما أشار Sarason (1988)، بل يمتد أثره عبر خفض معتقدات الكفاءة ودفع الطالب نحو التسويف، مما يجعل المحصلة النهائية للضرر أكبر من مجرد أثر مباشر بسيط. وتُشير قيمة التأثير الكلي المرتفعة نسبياً مقارنة بالتأثيرات المباشرة الفردية إلى أن القلق يستنزف الطالب عبر سلسلة متعددة؛ فهو يقلل من كفاءته الذاتية ويزيد من تسويفه، مما يؤدي في النهاية إلى أثر كلي سالب دال. وهذا ما أيدته نتائج دراسات: (الشقاحين، 2015؛ طنطاوي، 2022؛ Krispenz et al., 2019)، والتي أشارت بمجملها إلى أن الأثر التراكمي للقلق يضعف من قدرة الطالب على التنظيم الذاتي والمثابرة.

في حين بلغ التأثير الكلي للتسويف الأكاديمي في التحصيل (β= −0.14) وهو أثر سالب متوسط ودال إحصائياً. مما يشير إلى أنه يشكّل عائقاً سلوكياً مستقراً يؤدي إلى خفض الأداء بمرور الوقت. ويتسق هذا مع ما أشار إليه كل من (Steel, 2007; Schouwenburg, 2004) بأن التسويف يعد فشلاً جوهرياً في التنظيم الذاتي، ويؤدي إلى نتائج تحصيلية متدنية، وهو ما أكدته أيضاً دراسة أبو غزال (2012).

كما أظهر القلق تأثيراً كلياً سالباً متوسطاً في الكفاءة الذاتية الأكاديمية (β= −0.228)، وتعزز هذه النتيجة فرضية باندورا (Bandura, 1997) بأن الاستثارة الانفعالية السلبية تعمل على هدم ثقة الطالب في قدراته. ووفقاً لـ (Pajares, 2002)، فإن الطالب القلق يرى قدراته أقل مما هي عليه في الواقع، مما يثبط جهده الأكاديمي وتوقعاته للنجاح، وهو ما أشار إليه أيضاً (عطية، 2016) في تفسيره للعلاقة بين الضغوط النفسية والثقة بالذات.

وتتفق هذه النتيجة مع التوجه العام للدراسات التي أكدت أن الأثر النهائي للقلق في التحصيل يتجاوز مجرد كونه حالة توتر لحظية، بل هو نظام متكامل يعطل الأداء الأكاديمي مثل دراسات:

(العبري، 2017؛ الغزو، 2024؛ الندابي، 2019؛ الشهراني، 2018؛ Fulton, 2016; Joubert, 2015).

وأخيراً يثبت اجتماع هذه التأثيرات الكلية أن نموذج الوساطة الهجين هو الأقدر على تفسير الظاهرة؛ حيث يشير (Hayes, 2017) إلى أن القيمة المضافة للتأثير الكلي هي كشف القوة الحقيقية للمتغير المستقل (قلق الاختبار) حينما يعمل عبر مسارات متعددة. مما يجعل هذه التأثيرات أساساً لبناء توصيات تربوية تستهدف خفض القلق كأولوية لتحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية.

الفرضية الفرعية الرابعة: "تُسهم المسارات الوسيطة (التسويف والكفاءة) بنسب دالة في تفسير العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل، ويفسر النموذج نسباً دالة إحصائياً من التباين في المتغيرات التابعة."

لاختبار الفرضية الفرعية الرابعة تم حساب نسب الوساطة Mediation Proportions الذي تلعبه المتغيرات الوسيطة في نقل التأثير من المتغير المستقل إلى المتغير التابع، وتكشف هذه النسب عن مدى مساهمة المسارات المباشرة وغير المباشرة في تفسير العلاقات البنائية داخل النموذج النهائي. ويوضح الجدول (16) نسب الوساطة بين متغيرات الدراسة.

جدول (16)

نسب الوساطة بين متغيرات الدراسة

مسار التأثير	التأثير	النسبة	مستوى الدلالة
قلق الاختبار إلى التحصيل الأكاديمي	مباشر	77.1%	<0.001
قلق الاختبار إلى التحصيل الأكاديمي	غير مباشر	22.9%	<0.001
قلق الاختبار إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية	الوساطة الكاملة	48.2%	<0.001

يتضح من خلال الجدول (16) أن التأثير المباشر لقلق الاختبار على التحصيل الأكاديمي يمثل النسبة الأكثر حيث بلغت (77.1%)، مما يعزز فرضية (Sarason, 1988) حول التداخل المعرفي المباشر للقلق مع عمليات الاسترجاع الذهني. بينما بلغت نسبة التأثير (22.9%) وتعد هذه النسب دالة إحصائيًا، وتشكل ربع الأثر الكلي تقريباً. مما يشير إلى أن قلق الاختبار يؤثر بشكل مباشر في التحصيل الأكاديمي أو غير مباشر في التحصيل الأكاديمي من خلال المتغيرات الوسيطة. وتُعد هذه النسبة مؤشراً على أن استهداف القلق بمفرده في البرامج الإرشادية لن يكون كافياً، بل يجب معالجة ربع الأثر الكلي المرتبط بالتنظيم الذاتي (التسويف) ومعتقدات الكفاءة لضمان تحسين التحصيل الأكاديمي.

كما أظهرت النتائج أن نسبة الوساطة الكاملة في العلاقة بين قلق الاختبار والكفاءة الأكاديمية الذاتية بلغت بنسبة (48.2%) وتعد نسبة دالة إحصائيًا؛ ويعني ذلك أن ما يقارب نصف تأثير قلق الاختبار على الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتم عبر المتغيرات الوسيطة في النموذج البنائي، مما يدل أن قلق الاختبار يضعف ثقة الطالب بنفسه من خلال السلوكيات السلبية المتبعة في التسويف الأكاديمي. وأن القلق يؤثر على ثقة الطالب في قدراته عبر قنوات وساطة سلوكية ومعرفية (Bandura, 1997). وهو ما يعكس قوة النموذج الهجين المقترح في تتبع تفاصيل الأثر السببي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الندابي، 2019؛ طنطاوي، 2022؛ Krispenz et al., 2019) التي أكدت أن الأثر السلبي للقلق لا ينتقل كاملاً بشكل مباشر، بل يمر عبر التنظيم الذاتي ومعتقدات الكفاءة الذاتية. وكذلك مع دراستي (عيسى، 2016؛ متولي، 2020) التي أشارت إلى أن للقلق تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي عبر خفض الكفاءة الذاتية.

وأخيراً تم تقدير نسب التباين المفسّر (R^2) Explained Variance في النموذج والذي يعكس القوة التنبؤية للنموذج البنائي ومدى قدرته على تفسير التغيرات الحاصلة بين متغيرات الدراسة التابعة. ويوضح الجدول (17) نتائج تحليل فيم التباين المفسر للمتغيرات التابعة في النموذج البنائي النهائي.

جدول (17)

قيم التباين المفسر للمتغيرات التابعة في النموذج البنائي النهائي

المتغير	المتغيرات المفسرة	التباين المفسر (R^2)	مستوى الدلالة
التحصيل الأكاديمي	قلق الاختبار	0.138	<0.001
التسويف الأكاديمي	قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي	0.044	0.005
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.314	<0.001

توضح نتائج الجدول (17) مؤشرات القوة التنبؤية للنموذج المقترح، حيث تعكس قيم التباين المفسر (R^2) مقدار التباين الذي تفسره المتغيرات المستقلة والوسيطة في المتغيرات التابعة. حيث أظهر النموذج أعلى قدرة تنبؤيه في متغير الكفاءة الذاتية بنسبة .(31.4%) ووفقاً لـ Hair et al, (2018)، تُعد هذه القيمة ذات تأثير قوي. وهذا يثبت أن قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي يمثلان محددات جوهرية تشكل ثلث معتقدات الطالب حول قدراته، مما يدعم وجهة نظر (Bandura, 1997) حول حساسية الكفاءة الذاتية للمدخلات الانفعالية والسلوكية. كما تعكس هذه النسبة المرتفعة للكفاءة الذاتية أن ثلث ثقة الطالب بنفسه تتشكل بناءً على مستويات قلقه وتسويفه، وهذا ما أشارت إليه دراستي (الشقاحين، 2015؛ دسوقي، 2018)

في حين فسّر النموذج (13.8%) من التباين في التحصيل الأكاديمي. وبالرغم من أن انخفاض النسبة إحصائياً، إلا أنها في العلوم التربوية والنفسية تُعد محدودة إحصائيًا؛ لأن التحصيل الأكاديمي

ظاهرة معقدة تتأثر بالعديد العوامل (مثل الذكاء، الظروف الاقتصادية، طرق التدريس). وبالتالي فإن قدرة القلق والوسائط على تفسير قرابة 14% من الأداء الفعلي تُعد مساهمة علمية قيّمة تستوجب الاهتمام.

وأخيراً فسر النموذج (4.4%) من التباين في التسويف الأكاديمي من خلال قلق الاختبار وحده. هذه القيمة، رغم صغرها، تؤكد أن القلق هو أحد المحركات النفسية (وليس الوحيد) للسلوك الإرجائي (Schouwenburg, 2004; Steel, 2007) مما يفتح المجال للباحثين مستقبلاً لإضافة متغيرات أخرى لتفسير بقية التباين في التسويف الأكاديمي.

وتُعد هذه النتائج متسقة مع دراسة (الغزو، 2024) والتي استخدمت النمذجة البنائية ووجدت نسباً مقاربة في تفسير التحصيل عبر القلق والدافعية. كما تتسق مع دراسة (الشهراني، 2018؛ Jackson, 2012; Liu et al., 2023) التي أظهرت أن الكفاءة الذاتية هي المتغير الأكثر تأثراً واستجابةً للمدخلات النفسية في النموذج.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل البنائي يتضح أن النموذج الثالث يقدم تفسيرًا تكامليًا متماسكًا للعلاقات السببية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية. فقد أثبت النموذج تفوقه إحصائيًا ونظريًا على اتساقه مع الأطر المعرفية والاجتماعية التي تؤكد التفاعل بين العوامل الانفعالية والسلوكية والدافعية في تفسير الأداء الأكاديمي. مما يعزز من صدق النموذج وملائمته للسياق الجامعي.

ملخص النتائج

1. أظهرت النتائج أن نموذج الوساطة الهجين هو النموذج الأنسب والأكثر مطابقة لبيانات عينة الدراسة؛ حيث حقق مؤشرات مطابقة عالمية متفوقة (CFI, TLI > 0.90) وقيم خطأ منخفضة

(RMSEA < 0.05)، مما يثبت كفاءة البناء الرياضي للعلاقات السببية المفترضة بين قلق الاختبار والتسويف والكفاءة والتحصيل.

2. كشفت الدراسة عن وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً؛ حيث مارس قلق الاختبار أثراً سالباً في كل من الكفاءة والتحصيل وأثراً إيجابياً في التسويف، بينما برز التسويف الأكاديمي كأقوى مهدد للكفاءة الذاتية بوزن معياري (0.524−)، مما يؤكد تكامل العوامل النفسية والسلوكية في صياغة الأداء الدراسي.
3. أثبتت النتائج قيام التسويف الأكاديمي والكفاءة الذاتية بدور الوسيط؛ حيث انتقل أثر قلق الاختبار إلى التحصيل الأكاديمي عبر مسارات غير مباشرة دالة، مما يشير إلى أن القلق لا يعطل التحصيل فسيولوجياً فحسب، بل يؤثر في ثقة الطالب بقدراته ودفعِه نحو السلوك الإرجائي.
4. بلغت القوة التنبؤية الكلية لقلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي (0.266−)، وهي محصلة تراكمية تعكس الهيمنة السببية للقلق على المنظومة التعليمية للطالب، وتؤكد أن الأثر النهائي للظواهر النفسية يظهر بوضوح عند دراسة النموذج كبنية متكاملة تتجاوز العلاقات الثنائية البسيطة.
5. فسر النموذج البنائي (31.4%) من التباين في الكفاءة الذاتية و(13.8%) من التحصيل الأكاديمي، كما ساهمت المسارات الوسيطة بنسبة (23%) من الأثر الكلي، وهي نسب مرتفعة علمياً تؤكد كفاءة النموذج في التنبؤ بمخرجات التعلم لدى طلبة الجامعات العمانية بناءً على محدداتهم النفسية

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

1. تصميم برامج إرشادية من قبل مراكز إرشاد الطلبة لخفض قلق الاختبار ومواجهة ضغوط الاختبارات لدى طلبة الجامعات العمانية، نظراً لأثره السلبي في التحصيل الأكاديمي.
2. علاج مشكلة التسويف الأكاديمي نظراً لكونه أقوى مهدد للكفاءة الذاتية، من خلال توجيه الأكاديميين لتقسيم التكليفات الكبيرة إلى مهام صغيرة بجدول زمني محدد، لتقليل ميل الطلبة للتأجيل.
3. تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية كونها وسيطاً مهماً يرفع التحصيل الأكاديمي، من خلال استخدام الأكاديميين لأساليب التعزيز الإيجابي، وتدريب الطلبة على مهارات الدراسة الفاعلة لزيادة ثقتهم في قدراتهم.
4. مراقبة الطلبة المتعثرين، والذين يظهر عليهم القلق المرتفع أو التأخر في تسليم الواجبات، وتقديم الدعم النفسي لهم قبل تأثر معدلاتهم التراكمية.

المقترحات:

كما تقترح الدراسة مجموعة من الدراسات المستقبلية، وهي على النحو الآتي:

1. إجراء دراسة طولية تتبع نفس المتغيرات (القلق، التسويف، الكفاءة) عبر سنوات دراسية مختلفة (من السنة الأولى إلى التخرج) لمعرفة كيف تتغير هذه العلاقات مع الوقت.
2. إجراء دراسة مماثلة تضيف متغيرات أخرى للنموذج البنائي، مثل اليقظة العقلية أو المرونة النفسية، لمعرفة قدرتها على تقليل أثر قلق الاختبار في التحصيل الأكاديمي.
3. دراسة الفروق في النموذج البنائي بين التخصصات العلمية والإنسانية في الجامعات العمانية، لمعرفة ما إذا كان النموذج البنائي يختلف باختلاف نوع الدراسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو عزب، نائل. (2008). *فعالية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

أبو عزب، نائل. (2018). *فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلبة مرحلة الثانوية بمحافظة غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة].الجامعة الإسلامية.

أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي: أسبابه ومظاهره كما يراها طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *8*(2)، 131-149.

أبو غزال، معاوية. (2018). دور توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *16*(1)، 117-147.

أبو فودة، حنان. (2011). *العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

أبولبدة، محمد. (2011). *فاعلية استراتيجية تدريس مستندة إلى التقييم التكويني في التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والخاصة لدى الطلبة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

الأدغم، إيمان. (2024). *فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة في خفض التسويف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة.

بابكر الصادق، محمد. (2016). *مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة مرحلة الثانوية بمحلية بحري. السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

البحرية، عائشة. (2020). *التنبؤ بقلق الاختبار من خلال أنماط التنشئة الوالدية ومعتقدات الكفاءة الذاتية العاطفية لطلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

البدادوة، هند. (2021). *أثر برنامج تدريبي في التفكير الإيجابي في درجة التنافر المعرفي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في عمان*.[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

بن يوسف، سليمان، وطيبي، بلخير . (2024). الكفاءة الأكاديمية الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية غرداية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 16*،(2).233-244.

البهنساوي، أحمد، وهدهود، وسام. (2020). قلق الاختبار والحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.*المجلة التربوية، 71.*

الجباري، جنار. (2019). قلق الامتحان علاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. *مجلة جامعة تكريث للعلوم الإنسانية، 26*(4)،426-449.

الجراجرة، بثينة. (2023). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية السلوك الصحي وخفض التسويف الأكاديمي لدى طلبة الثانوية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مؤته.

جرادات، سماح. (2021). *الصلابة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة التربية الرياضية في محافظات الشمال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الجهورية، فاطمة، والظفري، سعيد. (2017). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7-12 في سلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *12*(1)، 163-178.

الجوزانة، روان. (2025). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالشعور بالأمل وتنظيم الذات الانفعالية لدى طلبة الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

الحبوني، أبوبكر. (2021). بعض مؤشرات الصدق والثبات لمقياس القلق لدى طلاب جامعة طبرق، *مجلة دلالات.2*، 157-172.

الحربي، ماجد. (2011). *الشعور بالكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربية.

الحسنية، ليلى. (2020). *التنبؤ بالذكاء الاجتماعي من خلال معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأنماط التنشئة الوالدية لطلبة الحلقة الثانية بمنطقتي شمال الباطنة وجنوبها في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الدبيب، محمد. (2023). قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بالتحصيل. *مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية،30*. 329-343.

دسوقي، عفاف. (2018). *فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من الطالبات المغتربات بالمدينة الجامعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حلوان.

دهان، سعاد وبلمشرح، هاجر. (2022). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية قرمة بوجمعه بوهراوة ولاية غرداية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة غرداية.

دويم، جمال. (2019). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات نشاطات البدنية والرياضة ورقلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.

دواغرة، سوسن.(2021). *القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم عند فيجوتسكي والبيئة الصفية الاجتماعية ودافعية الإنجاز بالكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة عمان* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الزغول، عماد. (2010). *علم النفس التربوي*. دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان.

زهران، عبدالسلام. (2000). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية. عالم الكتب، مصر.

زهران، عبدالسلام. (2007). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط3. عالم الكتب، مصر.

سحلب، بلال. (2026). *الإسهام النسبي للوظائف التنفيذية المعرفية والانفعالية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بور سعيد.

السلايمة، قدر. (2023). *القدرة التنبؤية للحساسية الانفعالية بالسعادة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤته* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤته.

سليمان، ميادة. (2024). النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الاختبار والكف المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية*، 34، 757-835.

السليمية، تحية. (2024). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الدافعية الداخلية والخارجية والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلبة جامعة نزوى* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

السيابية، أسماء. (2019). *معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الصفوف (10-11) بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

شرف، هشام. (2020). عادات العقل وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لطلبة تخصص الرياضة المدرسية. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، 37، 1-38.

الشقاحين، ازدهار. (2015). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة مؤتة* [رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة مؤتة.

الشمراني، عبدالرحمن. (2014). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة القنفذة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة.

الشهراني، صقر. (2018). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. *المجلة الدولية للتنمية، جامعة الملك عبدالعزيز*. 7(1)،(79-88).

صحراوي، نسرين. (2019). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر.

صديق، وسام. (2023). *النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز الثمانية والإخفاق المعرفي والتسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بقنا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي.

الصعوب، ماجد. (2017). العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدراس محافظة الكرك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة كلية التربية*،*27*(4)، ج2، 229-252.

الطروانة، حلا. (2021). *الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالتسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

طنطاوي، شيرين. (2022). الدور الوسيط لاستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفي في العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق والتسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات النفسية المعاصرة*، *4*(2)، 1-43.

عبدالرحيم، أروى. (2023). *القدرة التنبؤية للتوافق النفسي الاجتماعي في الدافعية للتحصيل الأكاديمي والهناء الذاتي لدى الطالبات في جامعة العلوم الإسلامية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

العبري، عبدالله. (2017). *أثر التقويم الإلكتروني في مستوى قلق الاختبار والتحصيل في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

عبو، أمل. (2025). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*.*32*(4)،295-310.

العبيسات، صلاح. (2020). التسويف الأكاديمي وعلاقتة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة جامعة الامام عبدالرحمن بن فيصل*. *78* (2)، 45-98.

عثمان، فاروق. (2001). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*.القاهرة. دار الفكر العربي.

العذوبية، زوينة. (2023). *نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز وفاعلية الذات والضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الشرقية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرقية.

عرفان، أسماء. (2022). الدور الوسيط لتوجهات أهداف الإنجاز في العلاقة بين الكمالة الأكاديمية اللاتكيفية والتسويف الأكاديمي لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في ضوء المتغيرات الديموغرافية كمتغيرات معدلة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*. 46، 15-98.

عضيبات، أنس (2022). نظريات التعلم روادها وبعض استراتيجياتها في التدريس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.الأردن.

عطية، أشرف. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، (*2*)169، 345-382.

العنزي، خالد. (2021). *قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

عيسى، يسرى. (2016). فعالية التدريب على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*. *1*(16)، 357-403.

الغامدي، غرم الله. (2014).قلق الاختبار ودافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 47 (3)، 121-130.

الغزو، عبدالباسط. (2024). *نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل في مبحث الرياضيات والدافعية للتعلم وقلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

الفزاري، خليل. (2021). *التنبؤ بقلق الاختبار الالكتروني لدى الطلبة الجامعيين بسلطنة عمان من خلال التشوهات المعرفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

كريم، ربيعة. (2025). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة قسم علوم التربية بكلية الآداب تخصص مناهج وطرق تدريس. *مجلة البحوث الأكاديمية، 29*(2)، 23-37.

متولي، محمد. (2020). فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض قلق الاختبار وتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلبة مرتفعي التحصيل بجامعة الأمير سطام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 21(3)، 301-345.

مجذوب، أحمد قمر ومصطفى، أشرف. (2022). ما وراء الذاكرة و والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة العاديين والمتفوقين في كلية التربية جامعة دنقلا بالسّودان. *مجلة دراسات في علم نفس الصحة، 4* (7)، 24-45.

محسن، غصين. (2026).الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بقلق الاختبار الوطني لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة رماح للبحوث والدراسات،(141)، 258-279.*

محي الدين، عبدالعزيز. (2017). قلق الامتحانات المدرسية: الأسباب والعلاج. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 8*(15)، 94-112.

المصري، أماني. (2021). التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، *سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، 7(2)، 380-402.

المعمرية، مريم. (2023). *المرونة المعرفية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمتغيرات منبئة بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

المومني، كردية. (2020). *الانغماس الأكاديمي وعلاقتة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

الندابي، يوسف. (2019). الشفقة بالذات كمؤشر للتنبؤ بكل من التسويف الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. *مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث*، *1*(3)، 69-93.

وهبه، سمر. (2021). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة الإرشاد النفسي*. 66، 1-69.

المراجع الأجنبية

Bandalos, D. L. (2014). Relative fit indices in structural equation modeling: Their use and misuse. In R. C. Hancock & R. O. Mueller (2nd Ed), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 7–62). Information Age Publishing.

Bandalos, D.L.(2014). Realative performance of categorical diagonally weighted least squares and robust maximum likelihood estimation. *Strucuteral Eqaution Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21,102-116. https://doi.org/10.1080/ 10705511.2014.859510

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychlogical Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Busko, D. A. (1998). *Causes and Consequences of Perfectionism and Procrastination: A Structural Equation Model*. [PhD dissertation, University of Guelph].

Chemers MM, Hu L-t, & Garcia BF. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. *93*(1), 55-64.

Driscoll, R. (2007). *Westside Test Anxiety Scale* (No. ED495968), ERIC, US Department of Education.

Ferrari, J.R., Johnson, J.L., & McCown, W.G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer.

Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation model. In G. R. Hancock & R. O.Mueller (Eds). *A*

second course in structural equation modelling (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.

Fulton, B. A. (2016). *The relationship between test anxiety and standardized test scores* [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden University.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

Hayat, A. A., Kiani, H., Ramezani, G., & Keshavarzi, M. H. (2024). *Examining the mediating role of test anxiety in the relationship between procrastination and self-handicapping of students. Strides in Development of Medical Education*, *21*(1), 129–137.

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publications.

Hemade, A., Malaeb, D., Alhuwailah, A. et al. (2025). The 9-item Academic Self-Efficacy (ASE) scale: validity, reliability and measurement invariance across sexes and six Arab nations. *Scientific Reports, 15* (1), 12620.

Hobart, J., & Cano, S. (2009). Improving the evaluation of therapeutic interventions. possession is nine-tenths of the truth. *Health Technology Assessment, 13*(9).

Jackson, D. M. H. (2012). *Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education* (Doctoral dissertation, University of Georgia). ProQuest Dissertations and Theses Global.

Joubert, C. P. (2015). *The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa* (Master's thesis, University of South Africa).

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 915-931.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). *How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. Frontiers in Psychology*, *10*, 2112. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02112

Kubala, A. (2021). *The effects of anxiety on collegiate test performance* [Master's thesis, Angelo State University]. Angelo State University Graduate College.

Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2023). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1144034. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1144034

Luis, J., Leandro, S., Almedia, M., Sáiz-Manzanares, Marta Á. & Miguel A. (2023). Psychometric properties of the academic procrastination scale in Spanish university students, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *48* (5), 642-656

Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *47*(2), 166–173. https://doi.org/10.1037/h0062855.

Nevitt, J., & Hancock, G. R. (2001). Performance of Bootstrapping Approaches to Model Test Statistics and Parameter Standard Error

Estimation in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, *8*, 353–377. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_2

Nunnally, J.C& Bernstein, I.H.(1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Pajares, F. (2002). Gender and self-efficacy beliefs: A general overview. In I. T. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Information Age Publishing.

Putwain D.W., von der Embes, N.P.,&Rainbird, E.(2022). Test anxiety: A systematic review of recent developments in theory and research . *BMS psychology*,*10*,123. https://doi.org/10.1186/s40359-021-00715-2

Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety: A state, a trait, or both? Exploring the dimensionality of test anxiety in a sample of UK secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(4), 556–574. https://doi.org/10.1111/bjep.12036.

Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, *1*(1), 3–7. https://doi.org/10.1080/10615808808248215

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3–17). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10798-001

Schwarze, R., and Jerusalem, M .(1995). Generalized self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, and M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp.35-37).

Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94.

Svartdal, F., & Lokke, J. A. (2022). The ABC of academic procrastination: Functional analysis of a. detrimental habit. *Frontiers in psychology, 13*,1019261.

Usher, E. L., & Pajares, F.(2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of literature and future directions. *Review of Educational Research*, *78*(4), 751-796.

Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D.,& Post, J.(2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A30 year meta-analytic review . *Journal of Affective Disorder , 277*, 483-493.

Weiner, B. (1985). An attributional Theory of achievement and emotion. *Psychological Review,* 92(4), 548-573.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 179–187.

Yildirim,S.(2018). The relationship between test anxiety, self-esteem, and study skills: A mate- analysis. *Education and science, 43*(193),1-15. https://doi.org/10.15390/EB.2018.7403

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82–91.

الملاحـق

- تسهيل مهمة باحث من جامعة الشرقية.
- الموافقة الأخلاقية لجامعة الشرقية.
- الموافقة الأخلاقية لجامعة السلطان قابوس.
- الموافقة الأخلاقية لجامعة نزوى.
- الموافقة الأخلاقية لجامعة صحار.
- الصورة الأولية لأداة البحث.
- الصورة النهائية لأداة البحث.
- أسماء مراجعي أداة البحث (السلامة اللغوية ومناسبة المحتوى).

ملحق (1)

تسهيل مهمة باحث

جامعة الشرقية
A'SHARQIYAH UNIVERSITY
كلية الآداب والعلوم الإنسانية

التاريخ: 03 /2025/11

إلى من يهمه الأمر

تحية طيبة.... وبعد

الموضوع/ تسهيل مهمة باحث

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **عائشه بنت سالم بن محمد المطاعنية**، المسجلة في برنامج ماجستير في التربية: تخصص القياس والتقويم بجامعة الشرقية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بقسم علم النفس من أجل الحصول على الإحصائيات الخاصة بعدد الطلبة، وتطبيق دراسة وصفية بعنوان: **"العلاقات السببية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي بالتنبؤ في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية: دراسة باستخدام النمذجة البنائية"**، على عينة من طلبة الجامعات العُمانية الحكومية والخاصة. علماً بأن البيانات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وذلك خلال العام الدراسي 2026/2025م، ضمن متطلبات التخرج من البرنامج والحصول على درجة الماجستير.

شاكرين ومقدرين تعاونكم الدائم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

د. محمد بن خلفان الصقري

عميد كلية الآداب والعلوم الانسانية

ملحق (2)

الموافقة الأخلاقية لأداة البحث من جامعة الشرقية

جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

RESEARCH EHICS & BIOSAFETY COMMITTEE (UREBC)

CERTIFICATE OF ETHICAL APPROVAL

Date:	20/11/25
Project No.:	
Project Title:	Psychometric Evaluation and Structural Equation Modeling of Test Anxiety, Academic Procrastination, and Academic Self-Efficacy Scales, and Their Relationship with Academic Achievement among Omani University Students.
Principal Investigator (PI)/Researcher	Dr. Sharif Alsoudi

This is to certify that the research proposal associated with the project above has been reviewed by the Research Ethics and Biosafety Committee (UREBC) of A'Sharqiyah University and the ethical approval of this proposal has been approved under the code number (**ASU/UREBC/25/170**).

Note: The research should be carried out in accordance with the approved proposal. Any proposed change(s) to research design must be re-reviewed by the UREBC prior to implementation. While implementation you must consider the following:

- Report immediately to UREBC any adverse or unexpected events resulting from the research on human or/and animals.
- Notify the chair of UREBC upon completion or termination of the research project.

Dr. Einas Osman
Chair of University Ethics & Biosafety Committee
A'Sharqiyah University, Ibra, Oman
Email. einas.osman@asu.edu.om
Phone: +968 2540 1169

ملحق (3)

الموافقة الأخلاقية لأداة البحث من جامعة السلطان قابوس

جامعة السلطان قابوس
Sultan Qaboos University

استمارة تسهيل مهمة باحث بجامعة السلطان قابوس
Form Requesting Facilitation of a Researcher's Mission at Sultan Qaboos University

Applicant's full name:	الاسم الثلاثي لمقدم الطلب: عائشة بنت سالم بن محمد المعاشية
Contact information:	بيانات التواصل:
Phone:	الهاتف: 98877009
Email:	البريد الإلكتروني: 2422528@asu.edu.om
Academic rank/Degree:	الرتبة الأكاديمية/ الدرجة العلمية: ماجستير
Department/Major:	القسم/ التخصص: القياس والتقويم التربوي
Educational institution:	المؤسسة التعليمية: جامعة الشرقية
Research title:	عنوان البحث: العلاقات السببية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الاكاديمية والتسويف الاكاديمي بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العمانية: دراسة باستخدام النمذجة البنائية
Research goals:	أهداف البحث: - اقتراح نموذج سببي يفسر العلاقات بين التحصيل الاكاديمي كمتغير تابع والكفاءة الذاتية الاكاديمية و التسويف الاكاديمي كمتغيرات وسيطة وقلق الاختبار كمتغير مستقل.
Research tool/Requested information:	أدوات البحث/ البيانات المطلوبة:
☐ Questionnaire	☑ استبانة
☐ Interview	☐ مقابلة
☐ Documents (specify: _____)	☐ مستندات (حدد _____)
☐ Other (specify: _____)	☐ أخرى (حدد _____)
Period of application of the study tools: from _____ to _____	فترة تطبيق أدوات الدراسة: من ٢٠٢٥/١١/١٦ إلى ٢٠٢٥/١١/١٨
I, the above-mentioned, pledge not to use the obtained data for purposes other than the above-mentioned research. Applicant's signature: Date:	أتعهد أنا المذكور أعلاه بعدم استخدام البيانات التي سأحصل عليها إلا لأغراض البحث المذكور أعلاه. توقيع مقدم الطلب: عائشة المعاشية التاريخ: ٢٠٢٥/١١/١٦
Kindly facilitate the researcher's mission according to the rules and regulations in force at Sultan Qaboos University. DVC-PSR approval:	يرجى التكرم بتسهيل مهمة الباحث، وذلك حسب اللوائح والأنظمة المعمول بها في جامعة السلطان قابوس. اعتماد نائب الرئيس للدراسات العليا والبحث العلمي: 18/11/25
Note: this form should be attached to the questionnaire or interview questions in addition to a letter from the institution the applicant is affiliated with.	ملاحظة: يجب إرفاق أسئلة الاستبانة أو المقابلة، ورسالة المؤسسة التي ينتمي إليها مقدم الطلب مع هذه الاستمارة.

ملحق(4)

الموافقة الأخلاقية لأداة البحث من جامعة نزوى

بسم الله الرحمن الرحيم

University of Nizwa
Deanship of Research

جامعة نزوى
عمادة البحث العلمي

إلى من يُهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،،

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

تحية طيبة وبعد ،،،

نود إفادتكم بأن الباحثة/ عائشة بنت سالم بن محمد المطاعنية، طالبة ماجستير بجامعة الشرقية تقوم بدراسة بحثية حول: "العلاقات السببية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات العمانية: دراسة باستخدام النمذجة البنائية"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

عليه نرجو التكرم مشكورين بالتعاون مع الباحثة وتسهيل مهمتها المتعلقة بتطبيق أدوات الدراسة.

وتفضلوا بقبول خالص الشكر وجزيل التقدير ،،،

Shamsa

الدكتور / سليمان بن علي الهاشمي
عميد البحث العلمي بالوكالة
جامعة نزوى

Initial campus at Birkat Al Mouz, P.O. Box 33, Postal Code 616,
Nizwa, Sultanate of Oman.
Tel. : 25446220 , Fax : 25446612

Email address : info@unizwa.edu.om
Website : www.unizwa.edu.om

الحرم المبدئي ص.ب : ٣٣ ، الرمز البريدي : ٦١٦
بركة الموز – نزوى – سلطنة عُمان
هاتف : ٢٥٤٤٦٢٢٠ ، فاكس : ٢٥٤٤٦٦١٢

ملحق (5)

الموافقة الأخلاقية لأداة البحث من جامعة صحار

جامعة صحار
Sohar University

Ref: UEB 2026 – External – 06
Date: 20-11-2025

Researcher:
Ms. Aisha Salim Mohammed Almutaan

Subject: PROJECT ETHICAL APPROVAL

This is to inform you that your Ethical Form Application has been addressed and approved by the University Ethics and Biosafety Committee (UEBC) as far as our university is concerned. You can now go ahead and proceed with your research and collect data for research purposes only.

All the best to you and good luck in your research.

الموضوع: الموافقة الاخلاقية للمشروع البحثي

نفيدكم علما بانة تم إطلاع لجنة الاخلاقيات والسلامة الحيوية الجامعية على جميع الوثائق المطلوبة والخاصة بطلب الموافقة على اجراء الدراسة الخاص بمشروعكم البحثي وبناءا على ذلك لا مانع لدينا قدر تعلق الأمر بنا من تطبيق الدراسة وتوزيع الاستبيان على الفئة المستهدفة وذلك للأغراض البحثية الخاصة بهذا المشروع فقط.

مع تمنياتنا للباحث التوفيق والنجاح.

Project Type	Project Title	Status
External	نمذجة العلاقات البنائية بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات العُمانية	APPROVED

Prof. Kelvin Joseph Bwalya
Chair, University Ethics and Biosafety Committee
Sohar University

Contact: RD@su.edu.om
Phone: +968 26850139 (ext. 440)

ملحق (6)

الصورة الأولية لأداة البحث

Academic Procrastination Scale (English-Arabic)

الفقرة باللغة العربية	الفقرة باللغة الإنجليزية
1. أذاكر للامتحانات مبكرًا *	2. Preparing examinations in advance*
2. ألجأ للمساعدة عندما لا أفهم شيئًا *	5. Seeking help when not understanding something*
3. أحرص على حضور المحاضرات بانتظام *	6. Attending lessons regularly*
4. أنجز المهام الدراسية بأسرع ما يمكن *	7. Completing work as soon as possible*
5. أسعى لتحسين طرق دراستي *	10. Attempting to improve study habits*
6. أخصص وقتًا حتى للمواد المملة *	11. Investing time, even in boring subjects*
7. أُحفّز نفسي للحفاظ على انتظام الدراسة *	12. Motivating oneself to maintain a study rhythm*
8. أنجز المهام الدراسية المهمة في الوقت المناسب (قبل أوانها). *	13. Completing important assignments in good time*
9. أخصص وقتًا لمراجعة المهام الدراسية *	14. Devoting time to going over tasks*
10. نادرًا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد.	15. I rarely leave for tomorrow what I can do today

Academic Self-Efficacy Scale

رقم الفقرة	الفقرة بالإنجليزية	الترجمة العربية المقترحة
1	I know how to schedule my time to accomplish my tasks.	أعرف كيف أنظم وقتي لإنجاز مهامي الدراسية.
2	I know how to take notes.	أعرف كيفية تدوين الملاحظات أثناء المحاضرات.
3	I know how to study to perform well on tests.	أعرف كيف أذاكر لتحقيق أداءً جيداً في الاختبارات.
4	I am good at research and writing papers.	أجيد البحث العلمي وكتابة الأوراق الأكاديمية.
5	I am a very good student.	أنا طالب متفوق في دراستي الجامعية.
6	I usually do very well in school and at academic tasks.	أحقق أداءً متميزًا عادةً في الدراسة والمهام الأكاديمية.
7	I understand my academic tasks.	أفهم المهام الأكاديمية الموكلة إليّ جيدًا.
8	I find my university academic work is interesting.	أجد أن دراستي الجامعية شيقة وممتعة.
9	I am very capable of succeeding at the university.	أمتلك القدرة العالية على النجاح في الجامعة.

Westside Test Anxiety Scale

الترجمة العربية المقترحة	الفقرة بالإنجليزية
1. يصعب علي التركيز في المادة الدراسية عند اقتراب موعد الاختبار.	1. The closer I am to a major exam, the harder it is for me to concentrate on the material.
2. أقلق أثناء المذاكرة من عدم تذكر المادة في الاختبار.	2. When I study, I worry that I will not remember the material on the exam.
3. تراودني أفكار بأني أؤدي بشكل سيئ أو قد أفشل أثناء الاختبارات.	3. During important exams, I think that I am doing awful or that I may fail.
4. أفقد تركيزي في الاختبارات المهمة، ولا أستطيع تذكّر المعلومات التي كنت أعرفها قبل الاختبار.	4. I lose focus on important exams, and I cannot remember material that I knew before the exam.
5. أبدأ أتذكر إجابات الامتحان بعد انتهائه فوراً.	5. I finally remember the answer to exam questions after the exam is already over.
6. أقلق كثيرًا قبل الاختبارات المهمة لدرجة أنني أشعر بالإرهاق ولا أستطيع تقديم أفضل ما لديّ في الاختبار.	6. I worry so much before a major exam that I am too worn out to do my best on the exam.
7. أشعر بأنني لست على طبيعتي عندما أؤدي اختبارات مهمة.	7. I feel out of sorts or not really myself when I take important exams.
8. أجد أن ذهني أحيانًا يشرد أثناء أداء الاختبارات المهمة.	8. I find that my mind sometimes wanders when I am taking important exams.
9. بعد الاختبار، أقلق بشأن ما إذا كنت قد أديت بشكل جيد أم لا.	9. After an exam, I worry about whether I did well enough.
10. أعاني من صعوبة في كتابة الواجبات الأكاديمية أو أؤجلها قدر المستطاع، وأشعر أن ما أكتبه لن يكون جيدًا بما فيه الكفاية.	10. I struggle with writing assignments, or avoid them as long as I can. I feel that whatever I do will not be good enough.

ملحق (7)

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

أعزائي الطلبة:

تهدف هذه الدراسة إلى فهم العلاقات النفسية والأكاديمية بين مجموعة من المتغيرات المهمة لدى طلبة الجامعات العُمانية، وهي: قلق الاختبار، التسويف الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي. كما تسعى الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البيئة العُمانية لضمان صدقها وثباتها. تستغرق الإجابة عن الاستبيان حوالي (15 دقيقة)، وتُستخدم النتائج لأغراض بحثية علمية فقط في نطاق جامعة الشرقية، دون أي تأثير على الطلبة أو مقرراتهم الدراسية. مشاركتك في هذا البحث **تُعد مساهمة مهمة في تطوير أدوات القياس النفسي والتربوي في الجامعات العُمانية.**

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

الكلية ☐ علمية ☐ إنسانية

الجامعة ☐ السلطان قابوس ☐ نزوى ☐ الشرقية ☐ صحار

العمر .....

المعدل التراكمي .....

أؤكد أنني اطلعت على المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة، وفهمت أهدافها وإجراءاتها، وأُدرك أن مشاركتي اختيارية تمامًا، وأن لي الحق في الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات. كما أُدرك أن جميع المعلومات التي أقدمها ستُعامل بسرية تامة ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولن يُطلب مني أي بيانات تعريفية شخصية مثل الاسم أو الرقم الجامعي.

☐ أوافق على المشاركة في هذه الدراسة.

☐ لا أوافق على المشاركة في هذه الدراسة.

الباحثة: عائشة بنت سالم بن محمد المطاعنية

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم اختيار الرقم الذي يُعبّر عن مدى موافقتك عليها. لاحظ أن الأرقام تمثل درجة الموافقة، بحيث: **كلما كان الرقم أكبر، كانت موافقتك على العبارة أعلى.** لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، المطلوب هو اختيار الخيار الذي يُعبّر عن **مدى اتفاقك أو انطباق العبارة عليك.**

عدد فئات الاستجابة في هذا القسم **5 = فئات (من 1 إلى 5).**

مثال:

1 = موافقة منخفضة جداً

5 = موافقة مرتفعة جداً

الفقرة	1	2	3	4	5
1.أستعد (أذاكر) للامتحانات مبكرًا *					
2.أطلب للمساعدة عندما لا أفهم شيئًا ما*					
3.أحرص على حضور المحاضرات بانتظام *					
4.أنجز المهام الدراسية بأسرع وقت ممكن *					
5. أسعى لتحسين طرق دراستي *					
6. أخصص وقتًا حتى للمواد المملة *					
7. أُحفّز نفسي للحفاظ على الدراسة بانتظام *					
8. أُنجز المهام الدراسية المهمة في الوقت المناسب (قبل أوانها) *					
9. أخصص وقتًا لمراجعة المهام الدراسية *					
10. نادرًا ما أؤجل عمل اليوم إلى الغد.					

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم اختيار الرقم الذي يُعبّر عن مدى موافقتك عليها. لاحظ أن الأرقام تمثل درجة الموافقة، بحيث: **كلما كان الرقم أكبر، كانت موافقتك على العبارة أعلى.** لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، المطلوب هو اختيار الخيار الذي يُعبّر عن **مدى اتفاقك أو انطباق العبارة عليك.**

عدد فئات الاستجابة في هذا القسم **5 = فئات (من 1 إلى 5).**

مثال:

1 = موافقة منخفضة جداً

5 = موافقة مرتفعة جداً

الفقرة	1	2	3	4	5
1. يصعب علي التركيز في المادة الدراسية عند اقتراب موعد اختبارها.					
2. أشعر بالقلق أثناء المذاكرة خوفاً من عدم تذكر المادة في الاختبار.					
3. تراودني أفكار أثناء الاختبارات بأني أؤدي بشكل سيئ أو قد أفشل.					
4. أفقد تركيزي في الاختبارات المهمة، ولا أستطيع تذكّر المعلومات التي كنت أعرفها قبل الاختبار.					
5. أبدأ أتذكر إجابات الامتحان بعد انتهائه فوراً.					
6. أقلق كثيرًا قبل الاختبارات المهمة لدرجة أنني أشعر بالإرهاق ولا أستطيع تقديم أفضل ما لديّ في الاختبار.					
7. أشعر بأنني لست على طبيعتي عندما أؤدي اختبارات مهمة.					
8. يتشتت ذهني أحيانًا أثناء أداء الاختبارات المهمة.					
9. بعد الاختبار، أقلق بشأن ما إذا كنت قد أديت بشكل جيد أم لا.					
10. أعاني من صعوبة في كتابة الواجبات الأكاديمية أو أؤجلها قدر المستطاع، وأشعر أن ما أكتبه لن يكون جيدًا بما فيه الكفاية.					

يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم اختيار الرقم الذي يُعبّر عن مدى موافقتك عليها. لاحظ أن الأرقام تمثل درجة الموافقة، بحيث: **كلما كان الرقم أكبر، كانت موافقتك على العبارة أعلى.** لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، المطلوب هو اختيار الخيار الذي يُعبّر عن **مدى اتفاقك أو انطباق العبارة عليك.**

عدد فئات الاستجابة في هذا القسم = **7 فئات (من 1 إلى 7).**

مثال:

1 = موافقة منخفضة جداً

7 = موافقة مرتفعة جداً

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7
1. أعرف كيف أنظم وقتي لإنجاز مهامي الدراسية.							
2. أعرف كيفية تدوين الملاحظات أثناء المحاضرات.							
3. أعرف كيف أذاكر لأحقق أداءً جيداً في الاختبارات.							
4. أجيد البحث العلمي وكتابة الأوراق الأكاديمية.							
5. أعتبر نفسي طالباً متفوقاً في دراستي الجامعية.							
6. عادةً ما أحقق أداءً متميزًا في الدراسة والمهام الأكاديمية.							
7. أفهم المهام الأكاديمية الموكلة إليّ جيدًا.							
8. أرى أن دراستي الجامعية شيقة وممتعة.							
9. أمتلك القدرة العالية على النجاح في الجامعة.							

شكراً على مساهمتكم القيمة

ملحق (8)

أسماء مراجعي أداة البحث في الصورة النهائية (السلامة اللغوية ومناسبة المحتوى)

	أسم المراجع	الدرجة العملية	مكان العمل
1	د.أمجد حمعه	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة الشرقية– سلطنة عمان
2	د.أمينة بوقودير	دكتوراه في علم النفس الإكلينيكي	جامعة الشرقية– سلطنة عمان
3	د.أيات المطاعنية	دكتوراه في االعلوم والتراث الثقافي	جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان
4	د.سعيد الساعدي	دكتوراه فلسفة في التربية	وزارة التعليم–سلطنة عمان
5	د.عصام اللواتيا	دكتوراه في علم النفس التربوي	جامعة الشرقية– سلطنة عمان
6	د.علي الحارثي	دكتوراه فلسفة في التربية	وزارة التعليم–سلطنة عمان
7	سالم بن عبدالله الحارثي	ماجستير القياس والتقويم	وزارة التعليم–سلطنة عمان
8	محمد بن هلال الحجري	بكالوريوس ترجمة	الادعاء العام–سلطنة عمان