

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا



علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالتكؤ الأكاديمي

(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة بريان)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

تحت إشراف:

د. الشايب خولة

من إعداد الطالبة:

ابراهيم وعيسى لبنى

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة
خطارة رشيد	أستاذ محاضر – أ –	رئيسا
خولة الشايب	أستاذ	مشرفا ومقررا
الواهج ربيع	أستاذ محاضر – ب –	ممتحننا

2025/2024م

إهداء



أحمد الله حمدا كثيرا أن بلغني لإتمام هذا العمل.

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من وهبني الحياة والأمل والنشأة والتي ربّنتي
وتعبت ولم تسأم، وإلى التي أعطتني ولم تبخل، إليك يا من كنت دليلي في ظلمات
الحياة، إليك يا من دعمتني في الشدائد والمسرات "أمي" الحبيبة رعاها الله.. ومتعنا
بها وبارك أنفاسها وأيامها.

إلى من علمني أن الحياة كفاح والعمل نجاح، يا من رعاني في كل الأوقات "أبي"
الغالي حفظه الله

إلى أخواتي الأعزاء لطالما وقفوا بجاني أشكرهم جزيل الشكر على دعمهم وتأمّلهم
بنجاحي شكرا لكم

وكذلك أشكر كل قريب على قلبي وكل صديقة دعمتني ووقفوا بجاني طيلة هذا
المشوار الدراسي حقا شكرا لكم جميعا.

—ابراهيم وعيسى لبنى—

شكر وعرفان

وكما جاء بعد كل فرح قول الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تيسر الأمور، ونحمد الله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيدنا وحبينا محمداً وعلى آله وصحبه أجمعين وسلم.

أتقدم بخالص شكري وعظيم امتناني إلى كل من قدم لي يد العون وساندني خلال مسيرتي الدراسية، وخاصة أثناء إعدادي لهذا البحث.

أخص بالشكر والتقدير إلى أستاذتي الفاضلة مشرفتي ومعينتي بعد الله سبحانه وتعالى أستاذتي الدكتورة "الشايب خولة"، لما قدمته لي من توجيهات سديدة، ولمتابعتها المستمرة التي كان لها بالغ الأثر في إخراج هذا العمل المتواضع. كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذتي الكرام الذين نهلت من علمهم طوال مسيرتي الدراسية. وكل من ساهم بكلمة أو بنصيحة، كما قيل من علمني حرفاً صرت له عبداً. وكذلك أشكر كافة طاقم كلية إدارة العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية.

وكذلك أتقدم بشكري وامتناني للأخصائية النفسانية المشرفة على تربصي الميداني "بابا عمر جلمام حليلة" التي لطالما ساعدتني وكذلك أشكر مدير ثانوية حي الشيخ عامر الجديدة "العلاقة محمد" وكذا أشكر كافة الطاقم التربوي بمؤسسة باسليمان سليمان لطالما ساعدوني في دراستي الميدانية.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث أجريت الدراسة على مستوى ثانويتين ببلدية بريان ولاية غرداية (ثانوية حي الشيخ عامر الجديدة وثانوية المجاهد سليمان باسليمان لمنور) وذلك للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ومستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم تبعاً لمتغير الجنس والشعبة، واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وهذا لتطابقه مع موضوع الدراسة وأهدافها، وتكونت عينة الدراسة من (180) تلميذاً وتلميذة، (73) ذكور و(107) إناث، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من اعداد "سعدى كريمة" (2020)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي من اعداد "سميرة ميم" (2024)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها توصلت النتائج إلى أن التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع، وأن الكفاءة الذاتية المدركة مرتفعة.

وكذلك لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي، وأيضاً لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس والشعبة (أدبي - علمي)، و كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس والشعبة (أدبي - علمي).

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية المدركة، التلكؤ الأكاديمي، تلاميذ المرحلة الثانوية.

Abstract

The present study aimed to explore the relationship between perceived self-efficacy and academic procrastination among secondary school students. The research was conducted at the secondary education level in the municipality of Berriane wilaya de Ghardaia province, specifically in the Sheikh Amer secondary school and the Baslimane Seliamne lamnewar secondary school. The focus was on identifying the levels of perceived Self-efficacy and academic procrastination among students, and whether these levels vary according to gender and academic stream. The study adopted a descriptive methodology, which aligns with the study's objectives. The sample consisted of 180 students : 73 males and 107 females. To collect data, two tools were used :the perceived self-efficacy scale developed by Saadi Karima (2020), and the Academic procrastination scale developed by Samira Mim (2024).

Following statistical analysis of the collected data, the study concluded that students at the secondary level exhibit high level of both perceived self- efficacy and academic procrastination. Moreover ; no statistically significant relationship was found between perceived self-efficacy and academic procrastination. Likewise, no significant differences in perceived self-efficacy were found based on gender or academic stream (Literary /Scientific), were there differences in academic procrastination based on the same variables.

Keywords : Perceived Self-efficacy ; academic procrastination ; secondary school students.

فهرس المحتويات		
الرقم	العنوان	الصفحة
1	الإهداء	أ
2	شكر وعرفان	ب
3	ملخص الدراسة (باللغة العربية)	ج
4	ملخص الدراسة (باللغة الإنجليزية)	د
5	فهرس المحتويات	هـ
6	فهرس الجداول	و
7	فهرس الأشكال	ز
8	فهرس الملاحق	ي
9	مقدمة	01
الجانب النظري		
الفصل الأول: المدخل العام للدراسة		
1	إشكالية الدراسة	07
2	فرضيات الدراسة	08
3	أهداف الدراسة	09
4	أهمية الدراسة	10
5	المفاهيم الإجرائية للدراسة	11
6	الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني: الخلفية النظرية للدراسة		

أولاً: الكفاءة الذاتية المدركة		
تمهيد		
27	مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة	1
28	النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية المدركة	2
33	مصادر الكفاءة الذاتية المدركة	3
36	أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة	4
38	أنواع الكفاءة الذاتية المدركة	5
38	محددات الكفاءة الذاتية المدركة	6
39	مستويات الكفاءة الذاتية المدركة	7
41	خصائص كفاءة الذات المدركة العالية والمنخفضة	8
44	الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ وأثرها على سلوكه	9
ثانياً: التلكؤ الأكاديمي		
46	مفهوم التلكؤ الأكاديمي	1
47	النظريات المفسرة للتلکؤ الأكاديمي	2
51	أنواع التلكؤ الأكاديمي	3
52	أنماط التلكؤ الأكاديمي	4
53	أسباب التلكؤ الأكاديمي	5
54	خصائص التلكؤ الأكاديمي	6
54	آثار التلكؤ الأكاديمي على تحصيل التلميذ	7
خلاصة الفصل		
الجانب التطبيقي		

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية		
تمهيد		
60	منهج الدراسة	1
61	مجتمع الدراسة	2
61	عينة الدراسة الإستطلاعية	3
62	عينة الدراسة	4
64	حدود الدراسة	5
66	الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة	6
71	الأساليب الإحصائية	7
خلاصة الفصل		
الفصل الرابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة		
تمهيد		
73	عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	1
76	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	2
78	عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	3
80	عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	4
82	عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	5
85	الإستنتاج العام	6
87	المقترحات	7

90	قائمة المراجع	8
96	الملاحق	9

فهرس الجداول		
الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
28	أمثلة نظرية للكفاءة الذاتية المدركة	1
59	توزيع حجم مجتمع الدراسة	2
61	توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات	3
62	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	4
62	توزيع عينة الدراسة حسب التخصص	5
64	توزيع عبارات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (موجبة، سالبة)	6
64	بدائل الإجابة والأوزان	7
65	صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة	8
66	اتساق مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	9
66	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة	10
67	ثبات التجزئة النصفية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة	11
67	توزيع أبعاد وأرقام مقياس التلکؤ الأكاديمي	12
68	درجات بدائل المقياس حسب البند	13
68	صدق المقارنة الطرفية لمقياس التلکؤ الأكاديمي	14

15	اتساق مجالات مقياس التلكؤ الأكاديمي مع المقياس ككل	69
16	معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التلكؤ الأكاديمي	69
17	ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية	70
18	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي	72
19	مستويات التلكؤ الأكاديمي حسب كل بعد على حدى	73
20	أبعاد التلكؤ الأكاديمي	73
21	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد في الكفاءة الذاتية المدركة	75
22	مستويات الكفاءة الذاتية المدركة حسب كل مجال على حدى	75
23	أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة	76
24	معامل الارتباط بيرسون بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي	78
25	تفاعل بين الجنس والتخصص في التأثير على الكفاءة الذاتية المدركة	79
26	التفاعل بين الجنس والتخصص في التأثير على التلكؤ الأكاديمي	82

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	نموذج الحتمية المتبادلة في نظرية الكفاءة الذاتية المدركة	30
2	العلاقة بين كل من توقعات الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج	32
3	يوضح مصادر الكفاءة الذاتية على حسب (باندورا)	32

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
95	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	1
97	نتائج التحليل الإحصائي الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة	2
100	الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي	3
104	نتائج إختبار الفرضيات	4

تعتبر فترة المراهقة من أهم المراحل التي تمر على الإنسان بحيث تتشكل فيه هويته وتتطور ويتم فيها بناء شخصيته، وفي هذه المرحلة بالذات تكون فيه مرحلة تعليمية أكاديمية وهي مرحلة التعليم الثانوي فهي مرحلة مصيرية تحدد المسار التعليمي للمتمدرسين، وتشكل مروراً نحو التعليم العالي، وهي فترة مهمة من حيث البناء النفسي والاجتماعي والأكاديمي الذي يكون فيها، بحيث تمتاز هذه الفترة بميل الفرد إلى الاستقلالية وإبراز شخصيته من خلال قيامه بسلوكيات مختلفة تفسر حالاته الشعورية.

وعليه فإنه في هذه الفترة تختبر قدرات التلميذ على مواجهة التحديات الدراسية واتخاذ القرارات المصيرية، بحيث تتقاطع لدى التلميذ عدة عوامل تتحكم في تحديد مستوى نجاحه أو إخفاقه الأكاديمي ولعل من أبرزها الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي.

وقد أولى الباحثون في مجال علم النفس التربوي أمثال العالم ألبرت باندورا اهتماماً متزايداً عن الكفاءة الذاتية التي تعرف على أنها القدرة الإجرائية المدركة، والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوفرة، فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف، ويعكس تقييم الأفراد لكفاءاتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها (Bandura; 2007).

بحيث أن التلاميذ الذين يؤمنون بقدراتهم و ثقتهم بأنفسهم يميلون إلى المثابرة ووضع أهدافاً واضحة يتغلبون على كل مشكل يعرقل مسار حياتهم الأكاديمية أو الاجتماعية على عكس من يفتقرون إلى هذا الإحساس بالكفاءة قد ينسحبون سريعاً أمام التحديات أو يؤجلون مهامهم بحيث يعتبر بالمقابل التلكؤ الأكاديمي ظاهرة سلوكية سلبية تشهد انتشاراً واسعاً خصوصاً بين التلاميذ في فترة المراهقة بحيث أنها تتمثل في الميل إلى تأجيل إنجاز الواجبات والمهام الدراسية دون أسباب منطقية، رغم إدراك التلميذ إدراكاً يقينا لأهمية هذه المهام وتأثيرها على مستواه الدراسي ودرجات تحصيله (حسن ناصر، 2012، ص3).

ما يجعل هذا السلوك أحد العوائق الأساسية التي تعترض نجاح أي تلميذ في مشواره الدراسي وتسبب له الإحباط والتوتر المستمر.

وعليه تشير العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي بأنها ليست علاقة سطحية ظاهرية بل هي علاقة معمقة تشابكية، بحيث أن التلاميذ الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مرتفعة يكونون أكثر قدرة على إدارة حياتهم ومعرفة قدراتهم والتغلب على كل المشكلات ويكونون أقل تلكؤًا، على عكس التلاميذ الذين يعانون من كفاءة ذاتية منخفضة يصبحون ممطلين وعدم وضوح هدف كل واحد منهم مما يدفعهم إلى التلكؤ والتسويق.

وتهدف دراستنا الحالية إلى تحليل العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى التلاميذ، من خلال عرض بعض الدراسات السابقة وتحليل للبيانات، قصد فهم هذه العلاقة والعوامل التي تؤثر عليها، وقد تم التركيز في هذه الدراسة على الكفاءة الذاتية المدركة وكيف تؤثر على نفسية الفرد وعلى حياته الأكاديمية والاجتماعية، وكذلك التركيز على التلكؤ الأكاديمي وكيف يؤثر على حياة التلميذ.

وتهدف دراستنا أيضا إلى تسليط الضوء على أهمية الكفاءة الذاتية المدركة في فهم معالجة التلكؤ الأكاديمي لدى التلاميذ، وقد قمنا بتقديم بعض من التوصيات والمقترحات العملية التي تساعد المؤسسة التربوية والطاقي التربوي وأخصائيين نفسيين تربويين وكذلك لأولياء الأمور لتعزيز قيمة الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ وكيفية الحد من التلكؤ الأكاديمي داخل الصفوف الدراسية.

حيث تعالج الدراسة الحالية موضوع علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالتلكؤ الأكاديمي في جانبين منها جانب نظري وتطبيقي، فيحتوي الجانب النظري على فصلين، الفصل الأول يحتوي على مدخل عام لدراستنا واشكالية للموضوع وتساؤلات الدراسة وفرضياتها وكذلك أهمية الدراسة وأهدافها، ثم بعد ذلك تم تحديد المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة التي تناولت مواضيع متعلقة بكلا المتغيرين الكفاءة الذاتية والتلكؤ الأكاديمي.

الفصل الثاني تناولنا فيه الخلفية النظرية للدراسة والذي يشمل لكلا المتغيرين أولا موضوع الكفاءة الذاتية المدركة حيث تطرقنا في هذا الموضوع إلى تمهيد عام لكلا المتغيرين ثم مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة والنظريات المفسرة في علم النفس ومصادر الكفاءة الذاتية وأبعادها، ثم أنواعها ومحدداتها ثم مستويات تأثيرها على الفرد، ثم بعد ذلك تطرقنا إلى خصائص كفاءة الذات العالية منها والمنخفضة ثم ذكرنا أثر الكفاءة الذاتية على التلميذ.

ثم بعد ذلك تطرقنا إلى الجزء الثاني من الخلفية النظرية لمتغير التلكؤ الأكاديمي الذي يشمل مفهوم شامل للموضوع ثم النظريات المفسرة وأنواعه وأنماطه وأسبابه، ثم تطرقنا إلى خصائصه وآثار التلكؤ على تحصيل التلميذ.

ثم بعد ذلك تطرقنا إلى الجانب التطبيقي للدراسة في الفصل الثالث والذي يشمل إجراءات الدراسة الميدانية، ثم تطرقنا في الأول إلى تمهيد عام للفصل وتحدثنا عن المنهج المعتمد في دراستنا وحدود إجراءاتها ومدة تطبيقها والعينة ومواصفاتها وكذلك أدواتها، ثم تحدثنا عن الدراسة الاستطلاعية والخصائص السيكمومترية من صدق وثبات للمقياسين للكشف عن نتائج الدراسة، وتحدثنا بعدها عن الدراسة الأساسية وإجراءاتها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

وفي الفصل الرابع والأخير عرضنا النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS إضافة إلى تحليل وتفسير النتائج على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وبعد ذلك قمنا بعرض الاستنتاج العام للدراسة وقدمنا بعض من الاقتراحات والتوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول:

المدخل العام للدراسة:

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. المفاهيم الإجرائية.
6. حدود الدراسة.
7. الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة:

تعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل في حياة المتعلمين لأنها المرحلة التي تفصل بين التعليم العام من جهة وعالم الشغل من جهة أخرى، فهي تغطي مرحلة حرجة من حياة الشباب وما يصاحب ذلك من تغييرات في البناء النفسي والاجتماعي، لذا تحتاج هذه المرحلة من التعليم الثانوي إلى نظرة متأنية. بحيث أن البيئة التعليمية في المرحلة الثانوية تتعامل مع مجموعة من العوامل النفسية التي تؤثر بشكل كبير على تجارب التلاميذ التعليمية وأدائهم الأكاديمي. فرغم التطور العلمي المذهل الذي يشهده العالم خاصة في الجانب العلمي إلا أنه يحمل آثارا سلبية على حياة التلاميذ مما يجعلهم يؤجلون مهامهم ويؤخرونها الى آخر لحظة ممكنة، وكذا يجعل الفرد يعيش في حالة من عدم الثبات والاستقرار في حياته جراء هذا التأخير والتأجيل الدائم لمهامه اليومية، وهذا ما يطلق عليه في المصطلح العلمي تلكؤاً (محمد عبد الهادي، 2017، ص 128).

ويعد التلكؤ الأكاديمي من أكثر الظواهر المنتشرة وسط التلاميذ وخاصة في المرحلة الثانوية نتيجة التغير الفيزيولوجي الذي يعيشه التلميذ عبر مراحل انتقالية وعادة ما يظهر هذا التلكؤ كلما أُعلن عن فرض أو واجب منزلي أو أي مهمة تجدد التلميذ يتماطل ويؤجل مهامه إلى آخر لحظة ممكنة أوحى نسيانها.

كما يعرف التلكؤ بأنه نقيض للكفاءة فالتلميذ الذي يتمتع بالكفاءة هو من يتمتع بروح المبادرة والمثابرة والإصرار على التقدم والنجاح وعليه فقد ظهرت النظرية الاجتماعية المعرفية التي جاءت لتؤكد مدى أهمية الكفاءة الذاتية ودورها على حياة التلميذ، بحيث أكدت على أن نجاح البشر مرهون على التفاعلات بين السلوك والعوامل الشخصية كالأفكار والمعتقدات، وعليه تؤكد النظرية على أن مفهوم الكفاءة الذاتية يكتسب أهمية لدى التلاميذ، إذ يعكس هذا المفهوم الإدراك الشخصي لقدرات الطلاب ومهاراتهم التعليمية والشخصية وعليه تتأثر الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ بعوامل عديدة بما في ذلك الخبرات السابقة في التعلم والتغذية الإيجابية من البيئة المحيطة بهم (يوسف راشد، 2011، ص 719).

وقد أكدت النظرية الاجتماعية على أن جانب الدعم الاجتماعي والعاطفي من الأهل والمعلمين هو من الأشياء المهمة التي يحتاجها التلميذ أثناء فترة المراهقة بحيث تعرف أن تلك الفترة من أصعب الفترات التي يتعرض التلاميذ فيها لضغوطات كثيرة تتعلق بالدراسة والنجاح الأكاديمي بالإضافة الى

ضغوط العلاقات الاجتماعية والتطور الشخصي (يوسف راشد، 2011، ص 720)، وعليه تلعب الكفاءة الذاتية المدركة دوراً محورياً في تجاوز هذه الضغوطات وتحقيق أهداف التعلم والنمو الشخصي، ومن هنا يظهر أهمية تحليل مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بشكل علمي وأكاديمي. وعليه فقد أظهر علماء التربية وعلماء النفس أهمية الكفاءة الذاتية المدركة في تحفيز التعلم الفعال وتعزيز النجاح الأكاديمي، بحيث تبين الدراسات والأبحاث أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية المدركة يُظهرون تحصيلاً أكاديمياً أفضل ويكونون أكثر استقلالية وثقة في مواجهة التحديات التعليمية (pajares et shunk; 2011)، ومن بين الدراسات التي سلطت الضوء على الكفاءة الذاتية دراسة باندورا تحت مسمى كفاءة الذات Self-efficacy حيث يرى أن للأفراد نظاماً ذاتياً يمكنهم من التحكم في أفكارهم ومشاعرهم، وهذا النظام يتضمن القدرة على التمييز وأن يتعلم الفرد من الآخرين، وأن يضع استراتيجيات بديلة في تنظيم سلوكه الذاتي. ويؤكد العالم باندورا على أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرة الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة المحيطة به من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (shunk; 2012).

ويضيف باندورا (1989) أن إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية. كما أظهرت دراسة ناصري وتريش (2016) حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية المدية التي أجريت على عينة تحتوي على (100) تلميذ وتلميذة من الصف الثاني ثانوي، وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً موجبة بين الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى أفراد العينة وعدم وجود فروق تعزى للجنس والتخصص.

وكما تعرف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها من الأشياء الأساسية المؤثرة في دافعية التلميذ وتؤثر كذلك في التفوق الأكاديمي، والتي تظهر على شكل معتقدات وأفكار حول مدى كفاية الذات في أداء المهمات المطلوبة أثناء المراحل التعليمية ومنها المرحلة الثانوية وعليه يوضح شعور الأفراد بمستوى عالي من الصحة النفسية التي تؤهلهم لمواجهة ضغوط الحياة. وكما ذكرت دراسة اللحام (2022) حول

فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والرفاه النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية والتي أجريت على عينة دراسة تتكون من (500) طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة قد كان متوسطا يتمتع به طلبة الجامعة الأردنية. فالأفراد الذين لديهم دافع قوي وإيجابي نحو الكفاءة الذاتية يركزون على تجنب التلكؤ الأكاديمي وحل المشكلات وتحدي الصعاب.

وللحديث عما سبق ذكره يتم في هذه الدراسة معرفة علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية لدراسة ميدانية بمدينة بريان ولاية غرداية. وعليه نطرح التساؤلات الآتية:

التساؤلات:

ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة بريان؟

مامستوى التلكؤ الأكاديمي لدى عينة تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة بريان؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة بريان؟

هل توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة بريان وكل من الجنس والشعبة (علمي-أدبي)

هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة بريان وكل من الجنس والشعبة (علمي-أدبي).

2. فرضيات الدراسة: للإجابة على هذه التساؤلات تمت صياغة الفرضيات الآتية:

التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع.

الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية منخفضة.

توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والجنس والشعبة (أدبي/علمي).
توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي لدى التلاميذ والجنس والشعبة (أدبي/علمي).

3. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الى معرفة ما يلي:

معرفة طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية.
معرفة درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
معرفة درجة التلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
معرفة الاختلاف بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.
معرفة الاختلاف بين التخصص العلمي والأدبي في مستوى الكفاءة الذاتية.
معرفة الاختلاف بين الذكور والإناث في مستوى التلكؤ الأكاديمي.
معرفة الاختلاف بين الشعبتين العلمي والأدبي في مستوى التلكؤ الأكاديمي.

4. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

أن العينة التي تم اختيارها من -تلاميذ المرحلة الثانوية- لما لها من أثر بالغ في بناء مجتمع من خلال بناء أجيال صاعدة سليمة نفسيا وجسديا.
تنبع الأهمية كذلك من اختيار متغيرين يرتبطان بعلم النفس المدرسي والتربوي ومعرفة درجة الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وكذلك معرفة درجة كلا منهما وكذلك درجة تأثيرهما ببعضهما.
التقدم في مجال علم النفس المدرسي فمثل هذه الدراسات تقدم تطورا هاما في مجال علم النفس التربوي؛ عن طريق فهم العوامل النفسية التي تؤثر على الأداء التعليمي الأكاديمي الذي يساعد في تطوير هذا المجال من خلال الاستفادة من دراسات حديثة.

المساهمة في فهم التطورات النفسية والأدائية للمراهقين بحيث هذه الدراسات والأبحاث تساعد في فهم تطور التلاميذ في المرحلة الثانوية وإقبالهم على شهادة انتهاء هذه المرحلة والاستعداد لها بمعرفة مستوى كفاءتهم.

من خلال هذه الدراسة يمكننا كذلك تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم الفعالة بحيث يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة لمعرفة درجة التلاميذ في كلا من الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي وعليها تساعد المنظومة التربوية. تفيد نتائج الدراسة في أننا عندما نصبح مختصين في مجال علم النفس المدرسي حيث أن هذه النتائج تساعدنا في فهم التغيرات التي تطرق على المراهقين في هذه المرحلة وعليه نقوم بالاستفادة منها في إعداد برامج إرشادية نفسية تربوية.

معرفة أهمية المتغيرين منها متغير الكفاءة الذاتية المدركة ومتغير التلكؤ الأكاديمي والذي يعتبران جانب من جوانب القوة في نفسية التلاميذ.

5. حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في الثانويتين "مؤسسة الشيخ عامر 2" و"مؤسسة باسليمان سليمان بن براهيم لمنور" ببريان ولاية غرداية؟

الحدود البشرية: تتمثل عينة الدراسة من تلاميذ المستوى سنة ثانية ثانوي بتخصصين (أدبي-علمي).

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في مدة 2025/01/19 الى 2025/01/27 خلال الموسم الدراسي 2024-2025.

6. المفاهيم الإجرائية:

الكفاءة الذاتية المدركة: تعرف الكفاءة الذاتية على أنها أحكام الناس على قدراتهم على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة وذلك لتحقيق أنواع معينة من الاداء كما تشمل أيضا إيمان الفرد بقدرته على تحقيق هدف أو مهمة معينة (Rasool.Zubair.Anwar2019)

وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة اجرائيا بأنها: معرفة التلميذ لتوقعاته الذاتية في قدرته للتغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة وتتمثل في قناعات ذاتية من خلال قدرة السيطرة على المتطلبات

والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه في مساره الدراسي، وذلك من خلال استجابة التلاميذ على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي أعد من طرف _ سعدي(2020)؛ والمكون من (39) بند.

التلكؤ الأكاديمي: هو تأجيل دائم لتلميذ المرحلة الثانوية بمدينة بريانلمهامه الأكاديمية التعليمية عمدا منه؛ ويخلق أعذارا كاذبة ليغطي تقصيره في القيام بواجباته المطلوبة منه مع عدم شعوره بالارتياح والشعور بالطمأنينة.

ويتحدد التلكؤ الأكاديمي اجرائيا باستجابات تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة بريان جراء بدائل الأجوبة المتضمنة في أداة التلكؤ الأكاديمي المصممة من طرف _ سميرة ميم (2025)، والمكون من (35) بند.

7. الدراسات السابقة:

الجزء الاول: دراسات حول متغير الكفاءة الذاتية المدركة:

دراسة بلحسين (2024):

بعنوان: " التمكين النفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على علاقة التمكين النفسي بكل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لبعض ثانويات ولاية سطيف؛ بحيث تكونت عينة الدراسة من (428) تلميذ وتلميذة؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية؛ وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي وقد أسفرت النتائج عن:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث أكثر من الذكور؛ كما كشفت الدراسة عن:
- وجود فروق بين التخصصات في تأثير المتغيرين المستقلين الكفاءة والمعنى على المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة) لصالح تخصص التسيير والاقتصاد.

دراسة أشواق؛ عمران (2024):

بعنوان: "الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي". هدفت هذه الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المدارس المرحلة الثانوية باستخدام المنهج الوصفي؛ وتم اجراء الدراسة الميدانية في ثانوية أفلاح بن عبد الوهاب بولاية تيارت؛ وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (100) تلميذ لتقييم الكفاءة الذاتية المدركة وقدرات حل المشكلات عند عينة الدراسة؛ وتضمنت الأساليب الإحصائية المستخدمة كلا من المتوسط والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون واختبار "ت" لتقييم موثوقية المقاييس.

دراسة اللحام (2022):

بعنوان: "الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة الجامعة الأردنية". هدفت هذه الدراسة التعرف الى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والرفاه النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية. وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائيا من (500) طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية. تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس الرفاه النفسي وتم التأكد من صدقهما وثباتهما وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وأظهرت نتائج الدراسة الى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة قد كان متوسطا عند طلبة الجامعة الأردنية. أيضا فقد أشارت نتائج الدراسة الى أن علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية المدركة وبين الرفاه النفسي.

دراسة تاحوليت (2021):

بعنوان: "مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة". هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؛ بحيث تكونت العينة من (127) طالبة؛ اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من السنة الجامعية 2019-2020. واعتمد الباحث المنهج الوصفي في الدراسة وأسفرت النتائج الى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات كان متوسطا مع وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي.

دراسة خياوي؛ الطاهر (2020):

بعنوان: "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة ميدانية ببلديتي الرقبة وقمار بولاية الوادي".

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ببلديتي الرقية وقمار بولاية الوادي؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي؛ وطبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (288) تلميذ؛ وكأدوات لجمع البيانات استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق ومقياس التوافق الدراسي ل م.ب.يوجمان الذي كيفه على البيئة العربية لحسين عبد العزيز الدريني؛ وبعد تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة الى النتائج التالية: مستوى الكفاءة الذاتية متوسط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. كما أسفرت عن وجود علاقة دالة احصائيا بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

دراسة كرماش (2016):

بعنوان: " الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل".

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل؛ والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل تبعا لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) والسنة الدراسية (ثانية-رابعة).

وقد توصل البحث الى النتائج الآتية: أن أفراد العينة لديهم مستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى طلبة سنة ثانية وسنة رابعة ولصالح طلبة سنة رابعة.

دراسة ناصري، تريش (2016):

بعنوان: " الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية المدية؛ وكذا الفروق في الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح حسب متغير الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة من الصف الثاني ثانوي بفرعيه

(العلمي والأدبي) للعام الدراسي 2016/2015 وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية واستخدمت في الدراسة أداتان هما: مقياس توقعات الكفاءة الذاتية لشفارتسر (Shwarzer) ترجمة سامر رضوان.

ومقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم (2005) وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية: عدم وجود فروق دالة احصائية في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكر؛ أنثى).

- عدم وجود فروق دالة احصائية في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص (أدبي؛ علمي). وبعد مناقشة النتائج اقترحت مجموعة من الاقتراحات مثل توفير برامج تربوية وتعليمية لتنمية الكفاءة الذاتية؛ وإثراء المناهج الدراسية بموضوعات تسهم في رفع مستويات الطموح.

دراسة ميدون؛ أبي مولود (2014):

بعنوان: "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة".

هدفت هذه الدراسة الى التحقق من الأهداف المتمثلة في الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؛ تكونت عينة الدراسة الأساسية من (798) تلميذ وتلميذة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من متوسطات مدينة ورقلة (متوسطة أنقوسة؛ متوسطة البور؛ متوسطة أفران) ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين وهما مقياس الكفاءة الذاتية مكون من 10 بنود ومقياس التوافق الدراسي مكون من 36 بند؛ خلال السنة الدراسية (2013/2012) وأظهرت النتائج على ان مستوى كل من الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؛ ووجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لديهم.

دراسة يعقوب (2012):

بعنوان: "مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة (المملكة العربية السعودية)".

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة خالد فرع بيشة وتم تطبيقها على عينة مكونة من (115) طالبا من طلاب الكليات؛ وأظهرت النتائج الدراسية أن غالبية أفراد العينة جاؤا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة؛ وأن متغير دافعية الإنجاز ومتغير التحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في

مستوى الكفاءة الذاتية المدركة مانسبته (0؛679) وأن متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة اذ بلغ تباينه المفسر (0؛603).

دراسة كروز (2002):

بعنوان: "علاقة الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة هاواي".

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي؛ لدى عينة تكونت من (107) طالب من أعراق مختلفة من طلبة جامعة هاواي؛ وأشارت نتائج الدراسة الى وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي: أي أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية نالوا تحصيلاً أكاديمياً أكبر من الطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة.

الجزء الثاني: يتضمن دراسات سابقة لمتغير التلكؤ الأكاديمي.

دراسة الصافي؛ باشي (2023):

بعنوان: "دافعية التعلم وعلاقتها بالتركؤ الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مرحلة الثانوية بمدينة المقارينوالحجيرة).

هدفت الدراسة الى معرفة علاقة دافعية التعلم بالتركؤ الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة المقارينوالحجيرة؛ والكشف عن الفروق في دافعية التعلم لدى عينة الدراسة باختلاف التخصص الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة من ثانويات مدينة المقارينوالحجيرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية الميسرة. حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لطبيعة الموضوع ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع البيانات على أداتين من أدوات القياس تمثلت في: مقياس دافعية التعلم لـ يوسف قطامي (1989)؛ ومقياس التلكؤ الأكاديمي لـ سميرة ميسون (2019)؛ وهذا بعدما تم حساب بعض خصائصها السيكمترية للتأكد من صلاحيتها للتطبيق؛ وبعد تطبيق أداتي الدراسة تم معالجة بياناتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وأسفرت النتائج عن الآتي: - مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين دافعية التعلم والتركؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وتم مناقشة هذه النتائج في ظل التراث السيكلوجي والدراسات ذات الصلة لمتغيري الدراسة.

دراسة عباس (2020):

بعنوان: " التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي والتطبيقي".

هدفت هذه الدراسة التعرف على التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي والتطبيقي والفرق في التلكؤ الأكاديمي بين طالبات الصف الخامس العلمي (الإحيائي والتطبيقي) تكونت عينة البحث من طالبات الصف الخامس العلمي بفرعيه (التطبيقي والإحيائي) والبالغ عددهن (200) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية بواقع (100) طالبة من الخامس الإحيائي و(100) طالبة من الخامس التطبيقي الدراسة الصباحية للعام الدراسي 2019-2020. المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية قامت الباحثة ببناء مقياس التلكؤ الأكاديمي تكون صورته النهائية من (35) فقرة وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل واستخرجت الباحثة الخصائص السيكلومترية للمقياس (الصدق والثبات) وبعد جمع البيانات عولجت احصائيا وأظهرت نتائج البحث أن طالبات الصف الخامس العلمي بفرعيه الإحيائي والتطبيقي لديهن تلكؤ أكاديمي وعدم وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي بين طالبات الصف الخامس العلمي التطبيقي والإحيائي وعلى ضوء النتائج التي توصل اليها البحث إليها؛ تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات.

دراسة سعدي (2020):

بعنوان: " التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة محمد بوضياف مسيلة".

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا. وقد شملت عينة الدراسة (50) طالبا وطالبة؛ وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس التلكؤ الأكاديمي (من إعداد عبد العظيم 2012) ومقياس الكفاءة الذاتية (من إعداد سالي طالب علوان) ولقد تمت المعالجة الإحصائية برزمة التحليل الإحصائي Spss18 وهذا بإستخدام الأساليب المناسبة.

ولقد أسفرت نتائج الدراسة على مايلي:

- مستوى التلكؤ الأكاديمي منخفض لدى طلبة الدراسات العليا.
- مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع لدى طلبة الدراسات العليا.

- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات الكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس.

دراسة مصيلحي؛ الحسيني (2004):

بعنوان: "علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات (الرضا عن الدراسة؛ القلق؛ وجهة الضبط الأكاديمي)".

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مفهوم التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة وعلاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات منها (الرضا عن الدراسة؛ القلق؛ وجهة الضبط الأكاديمي)؛ وتكونت عينة الدراسة من (240) طالب وطالبة اختيروا بصورة عشوائية من بين طلاب الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر؛ ويشير أدوات البحث الى استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحثان) مقياس الرضا عن الدراسة (إعداد الباحثان)؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: وجود فروق جوهرية بين طلبة وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للتلکؤ الأكاديمي وجميع جوانبه بإستثناء الجانب الوجداني منه؛ وأن هناك فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وأن هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ. هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق كسمة والقلق كحالة.

الجزء الثالث: التعقيب على الدراسات السابقة:

1. من حيث الأهداف:

حسب اطلعنا على الدراسات السابقة لاحظنا وجود دراسات سابقة تشترك مع موضوع دراستنا في تناول متغير الكفاءة الذاتية المدركة كدراسة كرماش (2016) التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية؛ ودراسة اللحام (2022) التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة الجامعة الأردنية؛ وبالإضافة الى دراسة كريمة (2024) التي تناولت التمكين النفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؛ وكذلك دراسة ناصري وتریش (2016) التي تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛ أما دراسة تاحوليت (2021) فقد

تناولت مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة؛ وعليه نتقل الى دراسة يعقوب (2012) التي أخذت موضوع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشه المملكة العربية السعودية؛ وعليه نتقل بالقول الى دراسة أشواق؛ عمران (2024) التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي؛ أما دراسة ميدون وأبي مولود (2014) تشمل الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة ورقلة؛ وأما دراسة كروز (2002) فشملت علاقة الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة هاواي.

ودراسات سابقة أخرى اشتركت مع بحثنا في تناول موضوع التلكؤ الأكاديمي منها: دراسة عباس (2020) التي تناولت التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي والتطبيقي؛ وكذلك دراسة سعدي (2020) التي تناولت موضوع دراستها التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة محمد بوضياف مسيلة؛ أما دراسة الصافي وباشي (2023) فتناولت موضوع دافعية التعلم وعلاقتها بالتركؤ الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة المقارين والحجيرة؛ وعندنا دراسة مصيلحي والحسيني (2004) التي أخذت موضوع علاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات (الرضا عن الدراسة؛ القلق؛ وجهة الضبط الأكاديمي).

أما دراستنا الحالية فقد هدفت الى كشف علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالتركؤ الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية بولاية غرداية.

2. من حيث عينة الدراسة:

نوع عينة دراستنا تشابهت مع دراسة بلحسين (2024)؛ ودراسة نصري وتريش (2016)؛ وكذلك دراسة أشواق وعمران (2024)؛ وتشابهت أيضا مع دراسة الصافي وباشي (2023)؛ وكذا دراسة خياوي والطاهر (2020) التي طبقت على تلاميذ المرحلة الثانوية. واختلفت عينة الدراسات السابقة الأخرى مع عينة دراستنا مثل دراسة كرماش (2016)؛ وكذا دراسة اللحام (2022)؛ وأيضا دراسة تاحوليت (2021)؛ ودراسة يعقوب (2012) اختلفت أيضا؛ وكذا دراسة سعدي (2020) التي طبقت على عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة محمد بوضياف بمسيلة؛ وكذا دراسة

ميدون وأبي مولود (2014) التي طبقت على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط؛ وأيضا دراسة كروز (2002) التي طبقت على عينة طلبة جامعة هاواي؛ وكذا دراسة عباس (2020) التي طبقت على طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي والتطبيقي بحيث اختلفت عن عينة دراستنا؛ وأيضا دراسة مصيلحي والحسيني (2004) التي طبقت على طلاب الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر.

3. من حيث حجم العينة:

في بعض الدراسات كانت حجم العينة كبير كدراسة اللحام (2022) التي بلغت (500) طالب وطالبة؛ ودراسة بلحسين (2024) التي بلغت حجم العينة (428) تلميذ وتلميذة؛ أما دراسة ناصري وتريش (2016) فقد بلغت (100) تلميذ وتلميذة؛ أما دراسة تاحوليت (2021) فقد بلغت عينة الدراسة (127) طالبة؛ ودراسة يعقوب (2012) التي بلغت (115) طالبا من طلاب الكليات؛ وأما دراسة أشواق وعمران (2024) بلغت (100) تلميذ؛ ودراسة ميدون وأبي مولود (2014) التي بلغت (798) تلميذ وتلميذة فقد كان حجم العينة كبير؛ أما دراسة كروز (2002) فقد شملت (107) طالب من أعراق مختلفة؛ أما دراسة عباس (2020) فقد بلغت (200) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية؛ أما دراسة الصافي وباشي (2023) فقد بلغت (200) تلميذ وتلميذة من ثانويات مدينة المقارين والحجيرة؛ وكذا دراسة خياوي والظاهر (2020) فقد بلغت (288) تلميذ؛ وكذا دراسة كرمش (2016) فقد بلغت عينتها (40) طالب؛ أما دراسة المصيلحي والحسيني (2004) فقد بلغت (240) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر.

4. من حيث أدوات الدراسة:

فقد اختلفت الأدوات المستخدمة في كل دراسة حسب موضوعها ومتغيراتها: بالنسبة لمقاييس الكفاءة الذاتية المدركة: فأغلب الدراسات استخدمت مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مقياس توقعات الكفاءة الذاتية الذي صممه "لشفارتسر" (Shwarzer) وجيروزيليم (Jerusalem) (1986) ترجمة سامر رضوان (1997) كدراسة ناصري وتريش (2016)، ودراسة يعقوب (2012)، ودراسة أشواق وعمران (2024)، ودراسة ميدون وأبي مولود (2014)، أما دراسة كرمش (2016) فقد قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل؛ أما دراسة اللحام (2022) فقد استخدمت الباحثة مقياس تدريب ليكرت الرباعي وعليه قامت الباحثة ببناء المقياس للكفاءة الذاتية المدركة؛ أما دراسة بلحسين

(2024) فقد اعتمدت الباحثة على الاستبيان الذي صممه عادل تاحوليت في دراسته؛ وكذا تاحوليت (2021) فقد قام ببناء وتصميم مقياس للكفاءة الذاتية؛ أما دراسة سعدي (2020) فقد قامت باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحثة "سالي طالب علوان"؛ أما دراسة كروز (2002) فقد قام باستخدام مقياس "شفارتسر"؛ أما دراسة خياوي والطاهر (2020) فقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية "لأحمد الزق".

بالنسبة لمقاييس التلكؤ الأكاديمي: هناك دراسات استخدمت مقياس "عبد العظيم" (2012) كدراسة سعدي (2020)؛ أما دراسة الصافي وباشي (2023) فقد استخدمت مقياس التلكؤ الأكاديمي لـ "سميرة ميسون" (2019)؛ أما دراسة مصيلحي والحسيني (2004) فقد قاما الباحثان ببناء المقياس؛ وكذا دراسة عباس (2020) فقد قامت الباحثة كذلك ببناء الإستهيان.

5. من حيث نتائج الدراسة:

دراسة بلحسين (2024) فتوصلت الى:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث أكثر من الذكور.
 - وجود فروق بين التخصصات في تأثير المتغيرين المستقلين الكفاءة والمعنى على المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة) لصالح تخصص التسيير والإقتصاد.
 - عدم وجود فروق بين التخصصات في تأثير المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) على المتغير التابع (الدافعية للإنجاز).
- في حين دراسة أشواق؛ عمران (2024) توصلت الى:
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية للكفاءة الذاتية المدركة ومتغير حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث تعزى لمتغير الكفاءة الذاتية.

وأما دراسة اللحام (2022) فتوصلت الى:

- مستوى الكفاءة الذاتية المدركة قد كان متوسطاً.
- وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية المدركة وبين الرفاه النفسي.

في حين دراسة تاحوليت (2021) فتوصلت الى:

- مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات كان متوسطا.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي.
- أما دراسة خياوي؛ الطاهر (2020) فتوصلت الى:
- مستوى الكفاءة الذاتية متوسط.
- وجود علاقة دالة احصائيا بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- في حين دراسة نصري وتريش (2016) فتوصلت الى:
- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا موجبة بين الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.
- عدم وجود فروق دالة احصائيا في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- عدم وجود فروق دالة احصائيا في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).
- وأما دراسة كرماش (2016) فتوصلت الى:
- وجود لدى أفراد العينة مستوى جيد من الكفاءة الذاتية الاكاديمية المدركة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى طلبة سنة ثانية وسنة رابعة ولصالح طلبة سنة رابعة.
- في حين دراسة ميدون وأبي مولود (2014) فتوصلت الى:
- مستوى كل من الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى التلاميذ.
- وكذا دراسة يعقوب (2012) فتوصلت الى:
- إن غالبية الطلاب مستوى الكفاءة الذاتية المدركة متوسطة.
- إن متغير دافعية الإنجاز ومتغير التحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة مانسبته (0,679).

- وكان متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة اذ بلغ تباينه المفسر (0,603).
- أما دراسة كروز (2002) فتوصلت الى:
- وجود ارتباط موجب بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي.
- إن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية نالوا تحصيلاً أكاديمياً أكبر من الطلاب ذوي الكفاءة المنخفضة.
- وكذا دراسات التلكؤ الأكاديمي فتوصلت الى منها:
- دراسة الصافي وباشي (2023) فتوصلت الى:
- مستوى التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين دافعية التعلم والتلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- في حين دراسة سعدي (2020) فتوصلت الى:
- مستوى التلكؤ الأكاديمي منخفض لدى طلبة الدراسات العليا.
- مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع لدى طلبة الدراسات العليا.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات الكفاءة الذاتية لطلبة الدراسات العليا.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس.
- أما دراسة عباس (2020) فتوصلت الى:
- طالبات الصف الخامس العلمي بفرعيه الإحيائي والتطبيقي لديهن تلكؤ أكاديمي.
- عدم وجود فروق في التلكؤ الأكاديمي بين طالبات الصف الخامس العلمي التطبيقي والإحيائي.
- وكذا في دراسة مصيلحي؛ والحسيني (2004) فتوصلت الى:
- وجود فروق جوهرية بين طلبة وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للتركؤ الأكاديمي وجميع جوانبه بإستثناء الجانب الوجداني منه.

- هناك فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وأن هذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ.
- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق.

الفصل الثاني:

الخلفية النظرية للدراسة
أولاً: الكفاءة الذاتية المدركة.

تمهيد

1. مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة.
2. النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية المدركة.
3. مصادر الكفاءة الذاتية المدركة.
4. أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة.
5. أنواع الكفاءة الذاتية المدركة.
6. محددات الكفاءة الذاتية.
7. مستويات تأثير الكفاءة الذاتية على الفرد.
8. خصائص كفاءة الذات المدركة العالية والمنخفضة.
9. الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ وأثرها على سلوكه.

ثانياً: التلكؤ الأكاديمي

1. مفهوم التلكؤ الأكاديمي.
2. النظريات المفسرة لللكؤ الأكاديمي.
3. أنواع التلكؤ الأكاديمي.
4. أنماط التلكؤ الأكاديمي.
5. أسباب التلكؤ الأكاديمي.
6. خصائص التلكؤ الأكاديمي.
7. آثار التلكؤ الأكاديمي عند تحصيل التلميذ.

خلاصة الخلفية النظرية للدراسة.

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نتناول موضوع الكفاءة الذاتية المدركة، حيث بدأ الفصل بمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وكذا مفاهيم متعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة بعدها تطرقنا الى نظرية الكفاءة الذاتية في علم النفس بعد ذلك الى مصادر الكفاءة الذاتية وبعدها أبعاد الكفاءة الذاتية ثم أنواع الكفاءة الذاتية المدركة ثم خصائص كفاءة الذات المدركة (العالية والمنخفضة) بعدها تطرقنا الى عمليات الكفاءة الذاتية وبعد ذلك تطرقنا الى الكفاءة المدركة للتلميذ وأثرها على سلوكه ثم تطرقنا الى العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية. وخصصنا الجزء الثاني من هذا الفصل لمتغير التلكؤ الأكاديمي، بحيث تناولنا مفهوم التلكؤ الأكاديمي الذي هو حالة من التسويف والتماطل عن أداء الواجبات التي تصاحب التلميذ خاصة في فترة المراهقة، ثم بعد ذلك انتقلنا إلى عرض النظريات المفسرة للتلکؤ الأكاديمي ثم تطرقنا الى أنواع التلكؤ الأكاديمي وبعد ذلك الى أسباب التلكؤ الأكاديمي، ثم آثار التلكؤ الأكاديمي وبعدها خصائص التلكؤ الأكاديمي كآخر عنصر.

1. مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة (-Self- efficacy-):

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الهامة في علم النفس الإيجابي الذي نال اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية في الآونة الأخيرة حيث اتخذ اتجاهها مغايراً لم يكن متعارف عليه من قبل في دراسة الشخصية وتحديد مواطن الخلل فيها والعمل على تقليل أضرارها، أما عن النفس الإيجابي فقد نظر للشخصية من الجانب الإيجابي على أنها مجموعة من الطاقات والقدرات والمهارات التي يجب الاهتمام بها وتنميتها لتكوين شخصية سوية متوازنة قادرة على الإبداع والابتكار بدوافع داخلية.

وعليه فقد استخدمت عدة مصطلحات للدلالة على الكفاءة الذاتية منها الفعالية الذاتية، فاعلية الذات، الفاعلية الذاتية، كفاءة الذات، الكفاية الذاتية وقد كان "آلبرت باندورا" أول من استخدم مصطلح الكفاءة الذاتية (1977) وقد عرفها في ذلك الوقت بأنها: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura ;A ;1977.192).

وفي عام (1997) طور "باندورا" هذا المفهوم حيث عرفها بأنها: الأحكام التي يصادها الأفراد عن قدراتهم، لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء (Bandura ;A ;1997.123).

بينما يرى كل من حسين، محمد، بدر: بأنها عبارة عن المعرفة القائمة حول الذات وتحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص على التغلب على الصعوبات في مواقف ومهام متنوعة بطريقة ناجحة (منال زكريا، محمد، خالد عبد المحسن، 10، 20، 202).

كما عرفتها محمود، والجمالي: بأنها إدراك الفرد بقدرته الشخصية من خلال إنجاز الأداء، وتنوع الخبرات البديلة التي يمر بها وإقناعه بقدرته على مواجهة المواقف التي تواجهه (هويده، فوزية، 66، 20، 10). في حين عرفت نصر الكفاءة الذاتية من الناحية العلمية على أنها: معارف قائمة حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية بخصوص ثقة الشخص في قدراته ومهاراته واعتقاداته واستعداداته لتطبيق المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية في التعليم على مهمات مختلفة، وتعد هذه التوقعات بعدا من أبعاد الشخصية وتتمثل في قدرة الشخص في السيطرة على المتطلبات. والتعلم على حل المشكلات والمواقف التي تواجهه، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها من خلال التنظيم وتنفيذ المخططات لضبط الموقف والسيطرة عليه (ألفت، 14، 20، 16).

أما جعيس، الحديني فقد كان لهما اتجاها آخر في نظرهم للكفاءة الذاتية المدركة على اعتبار أنها ليس مجرد اعتقاد الفرد على القيام بأداء سلوكيات ومهام معينة خاصة بالتحصيل الدراسي والقدرة على النجاح والإنجاز على جميع المستويات لا الأكاديمي فقط بل السلوك والتحصيل والأدوار الاجتماعية المكلف بها الى جانب متطلبات العمل وقد انعكس ذلك على تعريفهما للكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد المعلمين وتوقعاتهم بإمكانية النجاح في سلوكهم وأدائهم الاجتماعي والمهني (عفاف، مصطفى، ص 14، 20، 512).

2. النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية المدركة:

كما جاء على ذكر (كريمة، 2024. ص 60-61) أن نظرية الكفاءة الذاتية في علم النفس تشمل كلا من:

➤ نموذج ألبرت باندورا (Albert Bandura): نشأت النظرية النفسية للكفاءة الذاتية من بحوث "باندورا" أين لاحظ أن هناك آلية لعب دورا كبيرا في حياة الناس، لكن لم يتم تحديدها ولا مراقبتها بشكل منهجي، وكانت هذه الآلية هي الاعتقاد بأن الناس لديهم القدرة على التأثير على أحداث

حياتهم، ثم اقترح "باندورا" أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر على سلوك التأقلم الذي يبدأ عندما يواجه الفرد التوتر والتحديات، الى جانب تحديد مقدار الجهد الذي سيتم بذله لتحقيق أهداف المرء والى متى سيتم السعي لتحقيق هذه الأهداف (Bandura 1990).

كما افترض "باندورا" أن الكفاءة الذاتية هي سمة قائمة بذاتها، عندما يدفع الشخص الى حل مشاكله بشروطه الخاصة، فإنه يكتسب تجارب ايجابية تعزز كفاءته الذاتية بشكل أكبر.

وترى نظرية الكفاءة الذاتية أن الأفراد يطورون توقعات أداء ايجابية أثناء العمل على مهام معقدة. بالإضافة الى أن وجود أشخاص آخريين ينشط التوقعات الإيجابية أو السلبية مقابل تقييم الأداء (encyclopedia 2012).

وركزت نظرية الكفاءة الذاتية على بعض الأمثلة التي تفيدنا في واقعنا، ولخصتها في أربعة جوانب للأنشطة البشرية وهي:

المثال:	
التجارة:	تتلقى وكالة محلية طلبا جديدا للشراكة في حملة إعلانية عالمية من شركة متعددة الجنسيات، فعلى الرغم من أن الطلب ضخيم ويتطلب الكثير، إلا أن الوكالة تقرر قبوله لأنها واثقة من قدرات مواردها البشرية وتجاربها السابقة التي تكللت بنجاح.
التربية والتعليم:	يفكر طالب جامعي في التقدم من أجل الحصول على منحة دراسية، وبعد تشجيع المعلم والنصائح الايجابية المقدمة من طرفه، يكتسب الطالب الكفاءة الذاتية الكافية للتقدم لطلب تلك المنحة.
الأبوة والأمومة:	ملاحظة شخص ما لصديقه كيف أصبح أبا صالحا، يقرر الزواج ويستعد للترحيب بابنه الأول وذلك بناء على تجربته غير المباشرة.
الصحة:	إذا كان شخص ما يعاني من اكتئاب مع اضطرابات مستمرة في النوم سيؤدي ذلك حتما الى اضطرابات في الجوانب الجسدية والنفسية وحتى العاطفية، ونتيجة لهذا سيعتقد هذا الشخص أنه ليس قادرا بما يكفي لأداء أي شيء في حياته.

جدول رقم (01): أمثلة نظرية للكفاءة الذاتية.

فالكفاءة الذاتية أو الفعالية الشخصية مرتبطة بإدراك الشخص لقدراته على أداء المهام بشكل مستقل عن الآخرين (Bandura 2003)، ووفقا لهذه النظرية فالكفاءة الذاتية تأثر بشكل أساسي على اختيارات الأفراد من حيث الأنشطة والجهود المبذولة لتنفيذها وكذلك على المثابة الفردية.

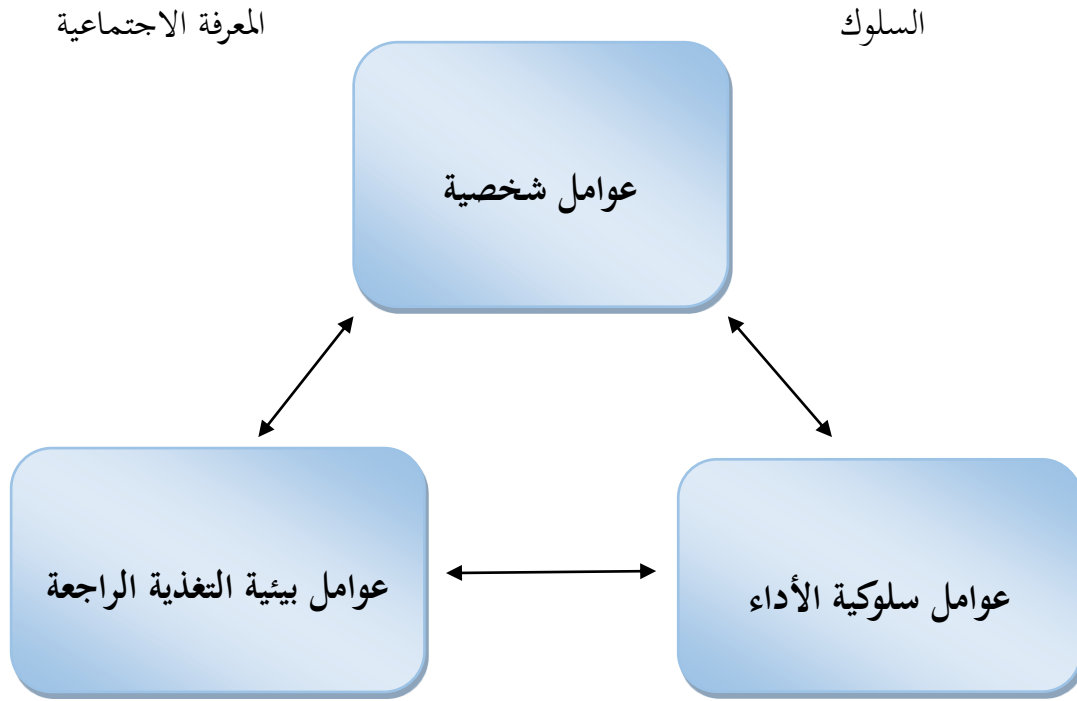
كما ترى نظرية الكفاءة الذاتية أن الذات الاجتماعية لا تستمد من الظروف فحسب، بل تتمتع أيضا بالقدرات على التنظيم الذاتي والتصرف على أساس الظروف الحية، كما تستطيع إظهار وكالة شخصية لتضع نفسها كممثل على أفعالها (vianim 2006). وكلما زاد شعور الناس بالكفاءة الذاتية، ازداد اكتسابهم لمهارات التنظيم الذاتي، هذه الأخيرة تسمح لهم بتحليل المهام ومتطلباتها وتطوير سيناريوهات العمل مع تحديد الأهداف لتأطير مختلف الجهود والتحكم في أوقات الشك والضغط، لذلك فالإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية ساهم في تسهيل أداء المهام المختلفة في جميع المجالات بما في ذلك التعلم (Bandura 1997).

ففي المدرسة كلما زاد عدد التلاميذ الذين يدركون أن كفاءتهم الذاتية قادرة على تمكينهم من تلبية المتطلبات المتعلقة بمستوى المطلوب من الدراسة، كلما تحققوا مع تطبيق من اختيارات الدراسة المختلفة وكلما زادت اهتماماتهم تجاه هذه الدراسات (Blanchard 2008).

بالإضافة إلى أن بعض الأبحاث التي تستند إلى نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا أظهرت أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم ينظمون تعليمهم ويملكون القدرة على السيطرة عليه، يميلون إلى تحديد أهداف أكاديمية عالية، وتحقيق إنجازات ومستويات قيمة مقارنة بأولئك الذين يعتقدون أنهم لا يستطيعون إدارة تعليماتهم (Zimmerman 1998).

➤ ومن الأسس النظرية: وتعد الكفاءة الذاتية أحد المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية في التعلم القائم على الملاحظة، ويرى "باندورا" في ضوء نظريته بأن السلوك يتحدد بتفاعل ثلاث مؤثرات وهي: التأثيرات البيئية، العوامل السلوكية، والمحددات الشخصية والجوانب المعرفية والذي يطلق عليه نموذج الحتمية المتبادلة وتشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة وبحيث تشير المحددات الشخصية إلى معتقدات الفرد حول اتجاهاته ومهاراته وقدراته، وتتضمن العوامل السلوكية الاستجابات الصادرة في المواقف التي تحدث له والجوانب المعرفية تأخذ على شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية التي يمكن أن تؤثر على الإدراكات والأفعال والمؤثرات الخارجية (الشمرى والبيدي، 2012، ص 217).

الشكل رقم (01): نموذج الحتمية المتبادلة في نظرية الكفاءة الذاتية.



المصدر: (رفقة، 2008، ص 30)

ويتفق "روتر" أن سلوك الأفراد لا يكون محكوما بدوافعهم الأولية للحصول على السرور أو تخفيض الحافز كما يرى "دولارد" و"ميلر" ولكنه يكون محكوما بتوقعاتهم التي تحدد مدى تقدمهم عند أهدافهم الموجهة بدوافعهم.

توجد أربعة مفاهيم رئيسية لأسلوب التعلم الاجتماعي:

● احتمالية وقوع السلوك (Behavioriste potentiel):

أي أن سلوكا معينا سيظهر في وضع معين ويتضمن طبقة عريضة من الاستجابات والحركات الخارجية، والتعبيرات اللفظية وردود الفعل الانفعالية والمعرفية، ويمكن أن يستجيب الفرد بعدد مختلف من الطرق.

● المحصلة المتوقعة (expectancy construct):

تعزى الى التوقع الذاتي للفرد حول نتيجة سلوكه مبنية على خبرة سابقة، فالتوقع تخمين ذاتي ليس مبنيا بالضرورة على كل المعلومات الموضوعية، وتختلف التوقعات في عموميتها وأومداها.

● قيمة التعزيز (Recinforcement value):

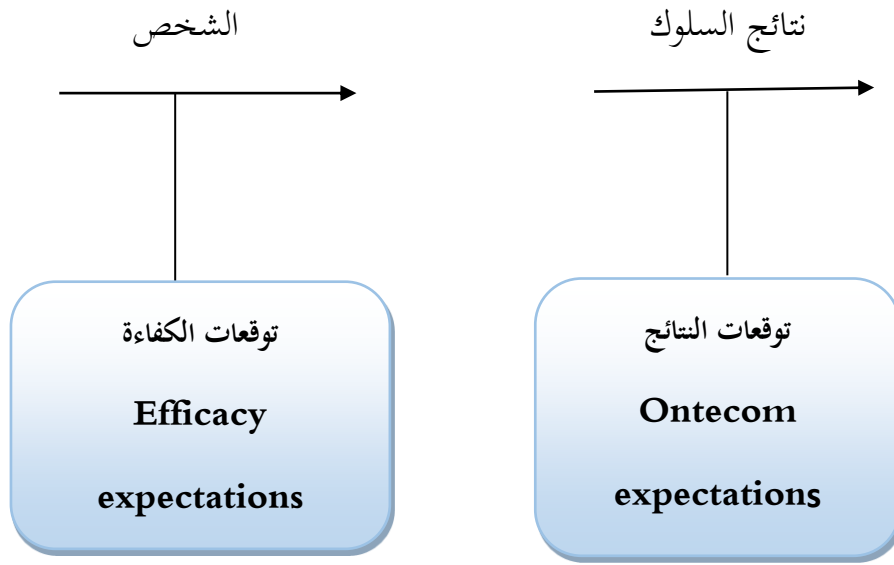
وينسب الى أهمية حيث تختلف القيمة التعزيزية لمكافأة معينة من فرد الى آخر، والقيمة التعزيزية مثلها مثل التوقعات مربوطة بمعززات مختلفة مبنية على خبرات ماضية وخارج الترابطات تتشكل توقعات للمستقبل مما يعني وجود علاقة التعزيزية والنتيجة المتوقعة.

● الوضع النفسي (Psychological situation):

وينسب الى المحيط النفسي الذي يستجيب فيه الفرد والذي تحده تصورات الشخص فالموقف له معان عدة لمختلف الأفراد وهذه المعاني تؤثر في الإستجابة ويؤمن "روتر" بأن المؤشرات المعقدة لكل موقف ترتفع وتبرز في توقعات الأفراد لنتائج التعزيز السلوكية (الشمري، العبيدي، 2012، ص 219-220). تختلف درجة معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تبعا لثلاث أبعاد وهي، مقدار الكفاءة ويقصد بها مستوى قوة الدافعية التي يملكها الفرد أثناء أدائه للمهام، أن تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى صعوبتها حيث يقصد بها انتقال معتقدات كفاءة الفرد عن نفسه من موقف ناجح الى آخر مشابه له، والشدة أو القوة والتي يقصد بها بأن المعتقدات الضعيفة عن الكفاءة الفرد تجعله يتأثر بالجوانب السلبية من حوله، مقارنة بالفرد الذي يمتلك قوة في اعتقاده عن كفاءته الذاتية والذي يجعله يواجه التحديات والصعوبات أثناء تحقيقه لأهدافه (الزغلول، 2009، ص 216).

تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على ثلاث مستويات للسلوك فالمستوى الأول يتمثل في اختيار الفرد للمواقف التي يمر بها فهو سيختار الموقف ومن ثم يمكنه السيطرة على مشكلاته ومتطلباته اذا كان له الحرية في اختيار الموقف، ويتجنب المواقف التي يدرك بأنها ستكون خارج مجال سيطرته، والمستوى الثاني والثالث يتمثل في المثابرة والجهد الذي سي بذله الفرد في سبيل إنجاز عمل ما، فالفرد الذي يتوقع بأنه قادر على إنجاز عمل ما سي بذل جهدا كبيرا وسيثابر من أجل الوصول الى مراده على عكس الفرد الذي تكون توقعاته عن كفاءته لتحقيق هدفه الضعيف، سيدفعه لبذل قليلا من الجهد والمثابرة.

الشكل رقم (02): العلاقة بين كل من توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج:



3. مصادر الكفاءة الذاتية:

كذلك كما جاء على ذكر (كرمة، 2024، ص 62-65) بحيث ذكر الى أن مصادر الكفاءة الذاتية مثل ما أشارا إليها باندورا بحيث:

أشارا "باندورا" الى أن الأفراد يطورون معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية من خلال أربعة مصادر رئيسية للتأثير شرحها في المخطط الموالي:



الشكل رقم (03): مصادر الكفاءة الذاتية على حسب "باندورا".

من إعداد الباحثة كريمة وبالا اعتماد على كتاب "باندورا"، (جامعة بنسلفانيا).

➤ مخرجات الأداء (تجارب الإتقان) Performance Outcomes:

تعد مخرجات الأداء المصدر الأول والأكثر تأثيراً لمعلومات الفعالية لأنها توفر الدليل الأكثر أصالة على ما اذا كان بإمكان المرء جمع كل ما يلزمه للنجاح، فالنجاح يبني إيماناً قوياً بفعالية المرء الشخصية وقد تقوضه إخفاقات خاصة اذا حدثت قبل ترسيخ الشعور بالفعالية، كما أشار الى أن الممارسة المتواصلة تعتبر من أفضل الطرق التي أثبتت جدواها لتعلم المهارات الجديدة أولتحسين أداء الأفراد في نشاط معين (باندورا 1977).

وبمجرد أن يتم تحقيق كفاءة ذاتية مرتفعة بالنجاحات المتكررة وتطوير المهارات فإن الأثر السلبي للفشل غالباً مايميل الى التلاشي، بل قد تسهم الاخفاقات التي يتم التغلب عليها والتحكم فيها من خلال الجهد المستمر في زيادة الدافعية الذاتية، ويمكن للكفاءة الذاتية أن تمتد لتشمل مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيفاً نتيجة انعدام الفعالية الذاتية (البندري، 2008، ص 34).

وأشار (جابر، 1990) الى مايلي:

- أ- إن النجاح في أداء مجموعة من المهام يساعد في بناء الصورة الإيجابية للذات ويزيد من مستوى الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.
- ب- إن الأعمال التي يقوم بها الفرد بمفرده، تكون أكثر تأثيراً وتزيد من فعاليته الذاتية من تلك المهام التي يتلقى فيها مساعدة الآخرين.
- ت- الفشل والإخفاق المتكرر يؤدي الى نقص في الكفاءة الذاتية خصوصاً إذا كان الشخص على دراية بأنه بذل كل ما يستطيع للنجاح (جابر، 1990، ص 412).

➤ التجارب غير المباشرة (النمذجة الاجتماعية) Vicarious Experiencess:

المصدر الثاني المهم للكفاءة الذاتية هو التجارب غير المباشرة التي توفرها النماذج الاجتماعية، فقد افترض باندورا (1977): "إن رؤية أفراد متشابهين لأنفسهم ينجحون بجهد متواصل، يثير اعتقاد الملاحظين بأنهم يمتلكون أيضاً القدرة على إتقان أنشطة مماثلة للنجاح"، فعندما يمتلك الفرد النموذج الإيجابي في حياته من الغالب أن يستمد على الأقل القليل من تلك المعتقدات الايجابية حول ذاته.

وعادة ما يميل الفرد الى تدقيق ومراقبة تصرفات الآخرين للاستفادة من خبراتهم وإنجازاتهم، لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة النماذج الايجابية منهم يعزز من تعلمنا لمهارات مفيدة وينقل إلينا الإحساس بالكفاءة على أننا قادرون على تحقيق نجاحات متشابهة (عثمان.2001، ص 105).

فالتعلم بالملاحظة تتحكم فيه أربع عمليات فرعية وهي:

✓ عملية الذاكرة: وهي عملية تشمل تحويل وبناء المعلومات المتعلقة بالأحداث، أين يتم تخزينها على هيئة قواعد وتصورات، ثم تقوم التصورات السلوكية بإنتاج القواعد التي تساعد في بناء الأحداث الملائمة للظروف المتغيرة، وهذه الأخيرة تؤدي استحضار تأثيرات متحيزة على الأنشطة التي يقوم بها الفرد (البندري.2008، ص 30-31).

✓ عملية الانتباه: وتمثل اللحظة الانتقالية في ظل تأثير المعلومات المستخلصة من الأحداث والمشاهدة، فهناك العديد من العوامل المؤثرة على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية والرمزية، منها العمليات المعرفية والتصورات السابقة، التكافؤ الفعال، الجاذبية والقيم الوظيفية والأنشطة الملحوظة (العبدلي.2009، ص 41).

✓ العملية الدافعية: أعطت النظرية المعرفية الاجتماعية فرقا بين التعلم والأداء، لأن الأفراد لا يؤدون كل ما تعلموه حيث يتأثر أداء السلوك الناتج عن الملاحظة بثلاث أنواع من الدوافع المحفزة هي: النتائج المباشرة، الخبرات البديلة والإنتاج الذاتي، قد يميل الأفراد الى تكرار نفس السلوك الذي يؤدي الى نتائج ايجابية (النمذجة)، فإذا لاحظنا شخصا يحقق نجاحا متوصلا نسعى الى تقليده أما اذا واجه فشلا قد يجعلنا ذلك السلوك نراجع أوتتردد في تكراره، والمعيار الشخصي يوفر مصدرا آخر للدافعية حيث أن التقييم التفاعلي الذي يمدد الفرد لسلوكه ينظم الأنشطة الناتجة عن التعلم بالملاحظة (قريشي.2011، ص 105-106).

✓ عملية إنتاج السلوك: يتم تعديل السلوك استنادا للمعلومات المقارنة مع النموذج التصوري للإنجاز، توجد علاقة ارتباطية بين الفعل والتصورات المسبقة، فكلما كانت مهارات الفرد الفرعية متنوعة وعديدة زادت سهولة استخدامه لهذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جديد (هذاب.2003، ص 53).

➤ الإقناع اللفظي (الإجماعي) Verbal persuasion:

إن تلقي ردود فعل لفظية ايجابية أثناء القيام بمهمة معقدة يقنع الشخص بالاعتقاد بأن لديه المهارات والقدرات اللازمة للنجاح، وحسب (Redmond.2010) فقد تتأثر الكفاءة الذاتية من خلال التشجيع والإحباط بكل ما يتعلق بأداء الفرد أوقدرته على الأداء.

وحسب "باندورا" فالإقناع الاجتماعي له حدود في تكوين ثقة دائمة في الذات، لكنه قد يساهم في تحقيق النجاح من خلال تحسين الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتعرضون للإقناع الاجتماعي لهم القدرة على مواجهة المواقف الصعبة، بالإضافة الى أنهم يبذلون جهدا كبيرا مقارنة مع أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط وبالتالي وجود الإقناع اللفظي موازاة مع بعض العوامل الأخرى يخلق ظروف مناسبة لتحقيق أداء فعال (نيفين.2011، ص 54).

➤ ردود الفعل الفيزيولوجية والانفعالية Physiological feedback:

يمكن أن تؤثر الحالة العاطفية أو النفسية للشخص على شعوره اتجاه قدراته الشخصية في موقف معين، ومع ذلك يقول (باندورا 1977): "ليست القوة المطلقة لردود الفعل العاطفية والجسدية هي المهمة بل بالأحرى كيف يتم إدراكها وتفسيرها". غالبا ما ينظر الأشخاص الذين يتمتعون بإحساس عال من الفعالية الى حالة الإثارة العاطفية الخاصة بهم على أنها عامل مسهل ومنشط للأداء، في حين أن أولئك الذين يعانون من الشكوك الذاتية يعتبرون إثارتهم منهكة وصعبة الأداء. بالتالي، يمكن للأفراد تحسين إحساسهم بالكفاءة الذاتية عن طريق تعلم كيفية التحكم في قلقهم أثناء مواجهتهم لبعض المواقف الصعبة.

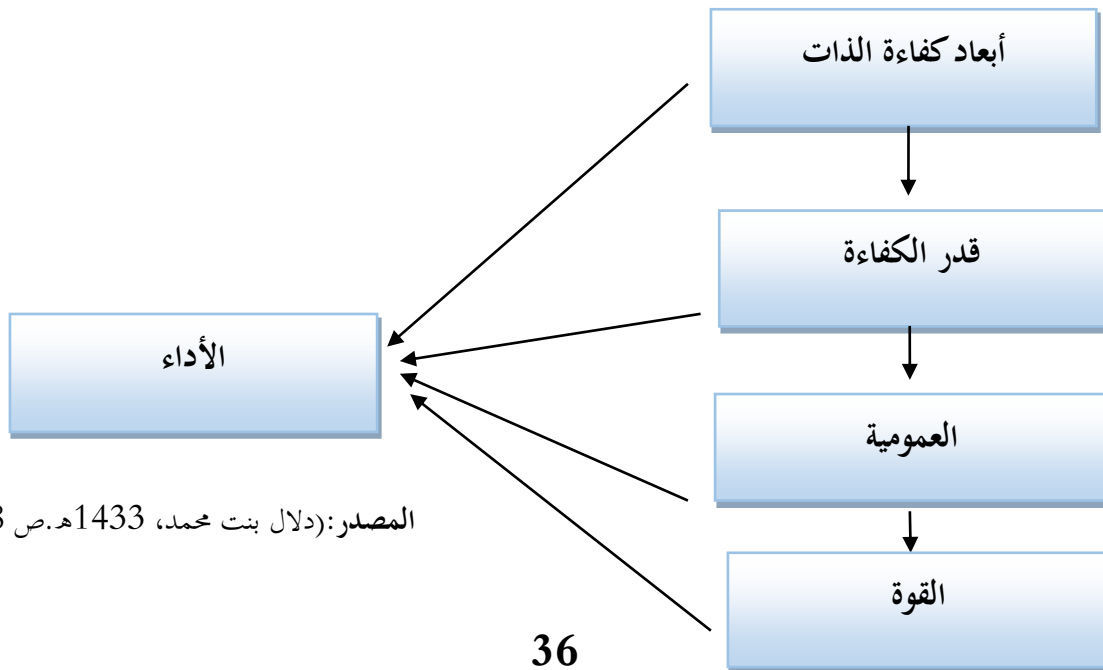
أشار الزيات (2001) الى أن الهيكل الفيزيولوجي والانفعالي أو الجانب الوجداني يؤثر بشكل عام على ثقة الفرد بكفاءته الذاتية، وكذلك على مختلف المجالات وأنماط الوظائف العقلية والإدراكية، والحسية العصبية لديه، وقد يعود ذلك الى ثلاث أسباب أساسية من دورها تعزيز وزيادة إدراك كفاءة الذات، وهي: تحسين أو تنشيط الوضع الصحي أو البدني، تخفيض مستويات الضغوط والميل الانفعالي السلبي، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعترى الجسم.

وتبقى الدراسات عن عمليات الكفاءة الذاتية متواصلة ففي 2013 توصل الباحث James Maddux الى وجود عملية خامسة سماها ب: "عملية الخبرات التخيلية أو التصورات" ويعني بها تصور الذات على أنها تتصرف بفعالية أو بنجاح في موقف معين. أي بمعنى آخر أن التجارب التخيلية أو التصورات هي في الأساس شخص يحاول تصوير أهدافه على أنها قابلة للتحقيق. وتستخدم هذه العملية من أجل تعزيز الكفاءة الذاتية للفرد أو فعالية الطفل، ويجب أن يتم التركيز على رسم صورة ايجابية مما يجعل النجاح يبدو والنتيجة الأكثر احتمالا (Maddux&Meier.1995).

4. أبعاد الكفاءة الذاتية Dimensions of Self-Efficacy:

- حدد "باندورا" ثلاثة أبعاد تتغير الكفاءة الذاتية تبعاً لها، وهذه الأبعاد هي:
- قدر الكفاءة الذاتية: وهو يختلف تبعاً لطبيعة وصعوبة الموقف، ويتضح قدر الكفاءة الذاتية عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة ويتحدد هذا البعد كما يشير "باندورا" من خلال صعوبة الموقف، ويظهر هذا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب لذلك يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة (بوقسارة، زياد، 2015، ص 29).
 - العمومية: ويشير هذا البعد إلى انتقال الكفاءة الذاتية من موقف ما إلى مواقف متشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام متشابهة وتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاطاً ومهام محدودة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانات (سلوكية، معرفية، انفعالية) والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (دلال، 1433، ص 59).
 - القوة أو الشدة: ويتحدد بعد القوة في خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه الاجتهاد والإصرار في العمل وبذل أقصى طاقاته في مواجهة الخبرات اللاحقة والمواقف الصعبة القادمة كما أن الشعور بقوة الكفاءة الذات تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سينجزها بنجاح (برهان، تيسير، 2013، ص 188).
 - الشكل التالي يمثل أبعاد الكفاءة الذاتية:

الشكل رقم (04): أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء:



المصدر: (دلال بنت محمد، 1433 هـ، ص 58).

5. أنواع الكفاءة الذاتية المدركة:

كما جاء على ذكر (عفاف، 2019، ص 562-563) وكذلك قد صنف دي (2017، 24) الكفاءة الذاتية الى عدة أنواع منها:

- الكفاءة القومية: وهي قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها كما تعمل على إكسابهم أفكارا ومعتقدات عن أنفسهم بإعتبارهم أصحاب قومية أو بلد واحد.
- الكفاءة الاجتماعية: هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام اجتماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها وإدراك الأفراد للكفاءة الاجتماعية يؤثر فيما يقبلون على عملة كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وإن جذور الكفاءة الاجتماعية تكمن في كفاءة أفراد الجماعة.
- الكفاءة الذاتية العامة: ويقصد بها القدرة على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في وقت معين والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وأصدر التوقعات الذاتية عن أدائهم المهام والأنشطة التي يقوم بها والجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به.
- الكفاءة الذاتية الخاصة: ويقصد بها أحكام الفرد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات والأشكال الهندسية أو في اللغة العربية مثل الإعراب والتعبير.
- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: وهي إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية لمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة.

6. محددات الكفاءة الذاتية:

يعتقد "باندورا" كما أشارت الباحثة كرمش (2016) عند ذكر (آسيا، 2021، ص 319-320) أن للكفاءة

- الذاتية عوامل تعد محددات ولها تأثيرات فعالة على دافعية السلوك لدى الفرد تتمثل في:
- تحديد الأنشطة: حيث يختار الإنسان النشاط الذي يؤديه بنجاح، لأن النجاح يدفع الى كفاءة ذاتية أعلى ويتجنب النشاط الذي يقود الى الفشل أو أي احتمال الى الفشل، ويختار المتعلمون عموما الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.

- الجهد والمثابرة: إن الفرد مهما واجه من الصعوبات ولديه كفاءة ذاتية لأن يبذل مثابرة عالية لإزاحة المعوقات والصعوبات للوصول الى تحقيق درجة عالية في موضوع دراسي ما، تنتج جهدا مثابرا يؤدي الى تخطي الصعوبات والمشاكل والقيام بالعمل بحماس والنجاح فيه.
- التعلم والإنجاز: إن الفرد الذي يطور كفاءة ذاتية عالية ويدركها، فإن ذلك يساعد على تحقيق درجات تعلم أعلى وكذا درجة عالية من الإنجاز، وهذه الفكرة تساعد الفرد على توليد قدرات فعلية ذاتية من التعلم والإنجاز.
- التفكير واتخاذ القرار: إن الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشكلات، يكون لديهم القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند إنجاز المهمات المعقدة، وعلى عكس الأفراد الذين لديهم شك وعدم ثقة بكفاءتهم الذاتية عند حل المشكلات يكون نمط تفكيرهم سطحيًا، وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار المناسب عند مواجهة المشكلات وتدني تفكيرهم عند أداء العمل.
- ردود الفعل العاطفية: إن الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية المدركة العالية يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوزون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي ومتفعل، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الكفاءة الذاتية يشعرون بإحباط وقلق وتوقع الفشل والشعور بالنقص والتشاؤم وعدم القيام بالمهام أو الأنشطة.

7. مستويات تأثير الكفاءة الذاتية على الفرد:

وكما جاء على ذكر الباحثة (المياء، 2024، ص 27-28) عندما ذكر (بوسعيد، 2021، ص 38-39) وقد أشارت الى أن الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط بأحكام الفرد حول مدى قدرته على إنجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، إن أحكام الكفاءة الذاتية سواء كانت أحكام صواب أو خطأ تؤثر في اختيار الفرد للأنشطة التي يعتقدون أنها أعلى من قدراتهم، بينما يقبلون بثقة على إنجاز تلك الأفعال التي يحكمون بأنهم قادرون على السيطرة عليها، عموماً تؤثر الكفاءة الذاتية على الفرد في مستويات متعددة منها رسم الخطط ومستوى الدافعية وأنماط التفكير ومقدرتهم على حل المشكلات وسيتم تفصيلها كما يلي:

1) مستوى وضع الخطط وتصميمها: يشير "كاسيدين" Kazidin الى أن ادراك الناس لفاعليتهم يؤثر على الخطط التي يعيدونها مسبقاً أو يكررونها، فهؤلاء الذين لديهم احساس مرتفع بفاعلية الذات يرسمون خططا ناجحة توضح الخطوط الايجابية المؤدية للإنجاز، بينما يميل الآخرون الذين يحكمون

على أنفسهم بعدم الفعالية الى رسم خطط فاشلة، وتعتبر فعالية الذات المدركة والتي تشير الى معتقدات الناس حول مقدرتهم على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياتهم ومن أهم الميكانيزمات والقوى الشخصية، وتعمل كقوة هامة من محددات الدافعية وراء السلوك الانساني، إنها تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية ومعرفية ووجدانية.

(2) مستوى الدافعية: أشار كل من "بيك" و "سيرفون" Peake et Cervoune الى أن معتقدات الناس حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية لديهم، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العوائق، وكلما زادت ثقة الأفراد في الكفاءة الذاتية أو الفعالية الذاتية زادت مجهوداتهم وزاد اصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عوائق، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية حل المشكلات فإنهم يقللون من مجهوداتهم، بل ويحاولون حل هذه المشكلات بطريقة غير ناضجة بينما ذوالثقة المرتفعة في القدرة الذاتية لديهم مجهودا عظيما في السيطرة على مواقف الصراع.

(3) مستوى التفكير: تؤثر فعالية الذات في أنماط التفكير بحيث يمكن أن تكون معينات ذاتية أو معوقات ذاتية وتأخذ هذه التأثيرات المعرفية أشكالا متعددة، فكثير من السلوك الانساني ينظم من خلال الأهداف التي يتم تجسيدها مسبقا بطريقة معرفية، وتأثير مواقف الأهداف الذاتية بالتقويم الذاتي للقدرة، فكلما ازدادت فعالية الذات المدركة لدى الفرد ارتفعت الأهداف التي يضعها لنفسه وزاد اصراره على تحقيق تلك الأهداف.

(4) مستوى القدرة على حل المشكلات: يشير Wood & Bandura أن الناس الذين يثقون بقوة في مقدرتهم على حل المشكلات يكونون على كفاءة عالية في تفكيرهم التحليلي في المواقف المتعددة، بينما يكون النقيض من ذلك هؤلاء الذين يعانون من شكوك في فعاليتهم، ويوضح Kazdin الاحساس المرتفع بفعالية الذات ينشئ بنى معرفية ذات أثر فعال وتكرارات معرفية في تقوية الادراك الذاتي للفعالية، وإن الذين يتمتعون بفعالية ذات مرتفعة يعتقدون أنهم يقدرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة ويزيد ذلك دافعتهم لتحقيق الأهداف التي يرمونها.

ويضيف "باندورا" بأن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات التي تواجهه، كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات.

8. خصائص كفاءة الذات المدركة العالية والمنخفضة:

وجاء في مجلة (مباركة ميدون، 2014. ص 114-117) الى أن:

"ألبرت باندورا" (1994) أشار الى بعض العناصر التي يتميز بها الأفراد ذوالكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة كما يلي:

6-1 الخصائص العامة لمرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

ومن خلال الكفاءة الذاتية المدركة، يستشعر الأفراد قدرتهم على أداء المهمة التي توكل إليهم وهل هي فرصة لهم أو تهديد لقدراتهم. وبذلك يتخذون قرارهم من حيث القيام بالعمل أو الامتناع عنه مما يؤثر في مجموعة في السلوك المثابرة والإنجاز والتحصيل مما يؤثر عليهم ثم النجاح والتميز في المهام الموكلة إليه، وسلوك الكائن ينظم من خلال الأهداف التي تحدد مسبقا وبطريقة معرفية، فالأفراد الذين يثقون في قدراتهم على حل المشكلات يكونون ذوي كفاءة ذاتية مرتفعة في تفكيرهم التحليلي لمواجهة مواقف الحياة المختلفة، ولا سيما المواقف التربوية لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الفرد.

ويرى "باندورا" (Bandura ;1977) أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية، وكلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستشارة الانفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفعالية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء ايجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها.

وقد أشار زيمرمان (Zimmerman ;1990) الى أن مرتفعي الفعالية الذاتية يظهرون تقييما ذاتيا عاليا للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة.

وأكد باندورا (Bandura ;1997) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساسا بكفاءتهم، ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداء ذهني فكريا أعلى، وأكثر دقة في تقييم أدائهم والمحافظة على مستويات عالية من الدافعية الموجهة نحو تحصيل، والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات والتحكم بالمهام كم أنهم أقل عرضة للإضطرابات من غيرهم، وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم وأداء المهام بطريقة منظمة (سامر، 2017: ص 584-602). وكذلك من خصائص العامة لذوي الذات المرتفعة منها:

- الثقة بالنفس وبالقدرات:

من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه، والواثق من نفسه بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه وأن يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

- المثابرة:

سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله الى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من النجاح الى نجاح والشخصية الفعالة نشطة وحيوية لا تفتقر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة، وفي هذا الصدد يؤكد (beth;1984) وهاريس (Haris ;1990) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون الى تجنب الفشل (Beeth ;1984 p.1693); (Haris ;1990 p.45).

- القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقة قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالإنتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة التوافق الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة يؤدي بالفرد الشعور بالعزلة الاجتماعية.

- القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية:

تحمل المسؤولية أمر له قيمته، فلا يقدر على تحملها الا الشخص الذي يكون انفعاليا لتقبل المسؤولية، ويبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، ويقدم في التأثير على الآخرين، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها تنفيذها، والشخص السوي هو الذي يتعبر نفسه مسؤولا عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعد وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته الى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه (عمر، 1986، ص 21-22).

● البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:

وتعتبر من مظاهر كفاءة الذات المرتفعة فالفرد ذوالكفاءة المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، مرن وإيجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال (عمر صديق، 1986، ص 21).

6-2 الخصائص العامة لمنخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

وقد جاء في ذكر (أحلام أميمة، 2021، ص 37) أن لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية دورا مهما في التفوق الأكاديمي لدى الطالب، ويرى أصحاب المدرسة المعرفية الاجتماعية بأن المستوى التحصيلي للطالب في سنواته السابقة لا تحدد كثيرا أدائه الأكاديمي مستقبلا، وذلك لأن لمعتقدات الطالب حول كفاءته الذاتية الأكاديمية دورا مهما في تحديد سلوكه لاحقا.

ومن خلال استقراء العديد من الدراسات السابقة في موضوع معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطالب، نجد بأن لها أثر كبير في تحديد الجهد الذي سي بذله الطالب في إنجاز المهام الأكاديمية المكلف بها، فالطالب الذي يملك معتقدات كفاءة ذاتية منخفضة عن مهاراته لن يبذل الجهد الكافي لمواجهة التحديات والصعوبات التي تقف عائقا في طريقه، ولن يستطيع التعامل مع المشكلات المفاجئة والصعبة في المواقف التي تواجهه، كما أنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه (الزق، 2009، ص 169).

كما أكد (Bandura ;1997)، أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة يمتازون بأنهم أكثر تجنباً لأداء المهمات الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستنكار دروسهم ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية عليا.

يميل الأفراد ذوالإحساس المتدني بالكفاءة الذاتية الى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم، كما يختارون المهمات الأكاديمية السهلة التي لا تتطلب الجهد، ويظهرون مستويات كثيرة من القلق وعدم الثقة في قدراته على أداء مهمة محددة.

ويشير (Pintrich&Schunk ;1996)، الى أن تراجع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة خلال تقدمهم بالدراسة يعود الى عدد من العوامل منها تعاضم المنافسة وأسلوب وضع الدرجات، وتدني انتباه المعلمين للتطور الفردي للطالب والضغط النفسي والإجتماعي الذي يصاحب التحول في

طبيعة البيئة المدرسية من مرحلة دراسية الى أخرى، كما يمكن أن يكون لبعض العوامل دور في تراجع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية خصوصا لدى الطلبة متدني التحصيل الأكاديمي.

خبرات الفشل في المهمات الأكاديمية تقلل شعور الطالب بكفاءته الذاتية، كذلك النماذج الاجتماعية السلبية المحيطة بالطالب مقارنة مع زملائه وبيئة المنزل والتعزيز اللفظي تقلل من دافعية الطالب نحو أداء المهام (أحمد، 2011، ص 400-401).

كما تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمستوى الاستثارة الانفعالية، فالإثارة الانفعالية تؤثر سلبا على الكفاءة الذاتية في رفع القلق والتوتر لدى الطالب خلال أداء المهام الأكاديمية.

تدني في استخدام لاستراتيجيات المعرفية المتمركز على المتعلم الذي يأخذ بالاعتبار الأساس المعرفي للمتعلم ودافعيته الداخلية، بالإضافة الى عدم قدرته على معالجة المعلومات.

ضعف التحصيل الأكاديمي والرسوب في الاختبارات التي تتطلب مهارات معرفية.

9. الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ وأثرها على سلوكه:

وقد ذكرت (أحلام وأميمة، 2021، ص 39) أنه قد جاء على لسان (محمد، 2007، ص 577) يمكن أن تكون كفاءة التلميذ المدركة مؤشرا مهما للإنجاز في مجاله الدراسي (Jungert&Al.2013)، وأن الدافع أيضا يمثل عنصرا كبيرا للنجاح.

الأنشطة التي تحسن نجاح الطفل في مجال محتوى معين، لديها القدرة على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ ودافعيته.

(Frideland& Truesdell.2006) وبالتالي تحسين نجاحه الأكاديمي، فعلى الرغم من ذلك أفاد Lackaye&Marglit أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم حصلوا على درجات أقل في جميع المواد، واستثمروا جهدا أقل في دراستهم، أظهروا انخفاضاً في الكفاءة الذاتية.

عندما يجري التلميذ معايير بين الكفاءة الذاتية المدركة والأداء، فسيكون أكثر حماسا وتحفيزا للدراسة من أجل الشعور بهذا النجاح مجددا، لأن النجاحات المتكررة يمكن أن تزيد من الكفاءة الذاتية، وقد وضع الباحثان:

(Jungert and andersson) في دراستهما عام 2013 بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والدافعية للتعلم بأن: "الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تتأثر بالتفسيرات المعرفية للنجاح والفشل في

المهام، كما أنها تؤثر على الجهد والمثابرة والموارد المعرفية المستخدمة في السعي للتفاعل مع السياق الأكاديمي، بالإضافة الى تعزيز الدافع والفعالية عندما يدرك التلاميذ التعلم من خلال زيادة الفهم". إن الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ صفة مرغوبة بشكل إجمالي ويترتب عليها ثلاث تأثيرات رئيسية هي:

✓ اختيار المهام: التأثير الأول هو أن الكفاءة الذاتية المدركة تجعل التلاميذ أكثر استعدادا لاختيار المهام التي يشعرون فيها حقيقة بالثقة بالنفس، وهذا التأثير يجب أن يكون حتميا (Pajares & Schunk, 2011). نظرا لأن الكفاءة الذاتية يتم بناؤها ذاتيا، فمن الممكن أن يخفق التلاميذ في بعض المواد أو يخطئوا في اكتساب بعض المهارات، كما يمكن أن يكون للتصورات الخاطئة نفسها تأثيرات معقدة على دوافعهم.

✓ المثابرة والإصرار على أداء المهام: التأثير للكفاءة الذاتية المدركة هو زيادة المثابرة على أداء المهام، حيث يميل التلاميذ ذو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية الى بذل جهد كبير عند انجازهم لمهام معينة، وهم أكثر مثابرة في مواجهة الصعوبات والعوائق التي تصادفهم، أما التلاميذ ذوالكفاءة الذاتية المنخفضة فيبدلون جهدا أقل في أداء أعمالهم وسرعان ما يفشلون أمام تحقيق مهامهم.

✓ التعلم والإنجاز: كما هو معروف فإن الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ هي إيمانه بقدرته على أداء مهامه لتحقيق نجاحه، لذلك فإن كفاءة الذات تركز الانتباه على نشاط مؤقت أو محدد زمنيا (المهمة)، على الرغم من أن سبب الانجاز الناجح هو الذات (عامل داخلي)، ويمكن زيادة كفاءة المتعلمين عن طريق تشجيع معتقداتهم، فالتلاميذ ذوالكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة يميلون للتعلم والإنجاز أكثر من أقرانهم ذوالكفاءة الذاتية المدركة المنخفضة.

وكذلك من أهم ما تجنيه الكفاءة الذاتية الأكاديمية على التلميذ أنه تؤثر على سلوكه وتسهم في تفسيره، وتساعد في ظهور الفروق الفردية بين المتعلمين، وهذا يبرز أهم الآثار التي نراها في المسائل التالية:

- تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم كما أشار (Bethe ; 1984)، كما تؤثر في استمرارية بذل الجهد والمثابرة التي يقوم بها المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم.

- تنمي العمليات المعرفية من خلال الاستيعاب والفهم واسترجاع المعرفة والقدرة على التعلم، وحل المشكلات والاهتمام بالتعمق والتفكير والاستمتاع به.
- ترفع من مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين وذلك تأسيساً على قول (Gathry) اننا لا نتعلم إلا مانفعله، ان الأفراد الذين لديهم مستوى فعالية ذات مرتفع يكون تحصيلهم الدراسي مرتفع.
- تنمي الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو المدرسة والمواد التعليمية.
- استشارة الدافعية لما لها من أهمية في تكامل شخصية الفرد، حيث إن أي سلوك يصدر عن الفرد يكون مدفوعاً بهدف ومغزى إلى تحقيقه واشباعه (أحمد وآخرون، 2014، ص 89-90).
- تعمل على استمرارية السلوك الهادف وزيادة طاقة الفرد ومستوى نشاطه وتوجهه نحو أهداف معينة ويساعد في اختيار استراتيجيات التعلم والعمليات العقلية (الانتباه، والتفكير، الاستيعاب) التي تحقق هدف الفرد في الاشباع المعرفي والتعلم.
- تساعد المتعلم إلى تحقيق أهدافه مهما كانت العقبات والصعوبات التي تواجهه، كما تؤثر فعالية الذات في مظاهر السلوك من خلال اختيار النشاطات والتعلم والانجاز والجهد المبذول، كما تنمو وتتطور من خلال اجتياز الخبرات والإقناع اللفظي للمتعليم، والخبرات التبادلية وممارسات التنشئة والتعلم (الزغلول، 2009، ص 54-55).
- يشعر المتعلم بثقة كبيرة بقدرته على النجاح في أداء المهام الأكاديمية، ويكون حكم المتعلم على النجاح من خلال التقدم الذي يحققونه بمرور الوقت.
- ضبط الحالات النفسية والانفعالية أثناء أداء المهام الأكاديمية حيث تؤثر في السيطرة على الانتباه والتركيز، وفي تفسير الفرد للأحداث وإدراكها وتنظيمها، وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة.

1. مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

إن لكل فرد منا هدف يسعى إليه وهذا الهدف يتطلب العمل المستمر والسعي من أجل تحقيقه، ولكن يختلف الأفراد في طرائق إنجاز هذا الهدف، فمنهم من يحاول إنجازها بشكل مباشر ومنهم من يتباطأ أو يرجى تحقيقه حتى آخر لحظة ممكنة، وهو ما يطلق عليه بالـتلكؤ الأكاديمي

.Procyation

ويعرفها كل من:

- كما جاء على ذكر (زهراء، 2020، ص 371) بحيث أن سلومونورثبلوم عرف التلكؤ (Solomonis Routhblum ; 1994): بأنه تأجيل غير ذات ضرورة مهمة لدرجة أن يشعر الفرد ذاتيا بعدم الإرتياح (SolomonisRouthblum ;1994 ; P :503).
- وكما كذلك جاء على ذكر (ابراهيم ، 2016، ص 16-17) بأن سنكال،لافوي،كوستر(Sencal ;lavoieisKoestner ;1997): بأنه يتضمن معرفة أن الفرد يجب أن يكمل مهمة ولكنه يفشل في أن يدفع نفسه لإنجاز الهدف في إطار الزمن المحدد، وهذه العملية عادة ما تكون مصاحبة بمشاعر الضيق (distress) المرتبطة بالقلق ولوم الذات(Sencal ;LavoieisKoestner ;1997 ; P :889-903).
- جارد (Gard ;1999): بأنه عادة تأجيل الفرد إلى الغد ما يجب أن يصله اليوم (Gard ;1999 ;P :22-23).
- وكذلك كما جاء الذكر عند (حسن ناصر حسين، 2012، ص 10-11) هذه التعاريف منها تعريف: ولترز (Wolters ;2003): إن التلكؤ هو الفشل في أداء نشاط في إطار الزمن المرغوب أو تأجيل حتى آخر دقيقة لنشاطات يقصد الفرد أساسا أن ينتهي منها خصوصا عندما تؤدي إلى درجة عدم الإرتياح انفعاليا(Wolters ;2003 ;P :179-205) .
- وفي تعريف هشام عبد الرحمان شناعة ومحمد أحمد صوالحة (2018)، التلكؤ الأكاديمي على أنه تأجيل إكمال المتطلبات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد بأن إنجاز تلك المتطلبات يستأثر سلبا (رزق، 2022، ص 268).
- وعرفه عبد الرحمانونادية التلكؤ الأكاديمي بأنه التأجيل المستمر في البدء للمهام الأكاديمية المطلوبة والتأخير المتواصل في إنجازها الى اللحظات الأخيرة مع الشعور بالضيق وعدم الإرتياح لتأخره في إتمامها (حامد، 2022، ص 239).

2. النظريات المفسرة للتلکؤ الأكاديمي:

وقد ذكر كذلك عند (بسة وفاطمة، 2023، ص 39-40) أن مفهوم التلكؤ الأكاديمي يعد من المفاهيم التي حاول الباحثون في تفسيرها حسب آرائهم واختلاف توجهاتهم واختلاف البيئة الثقافية كذلك وفيما يلي أهم النظريات النفسية التي حاولت تفسير التلكؤ الأكاديمي:

● نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory:

يرى فرويد أن التلكؤ الأكاديمي سلوك مضطرب له أسباب كامنة ترجع الى الطفولة وأن التلكؤ يرتبط بخبرات الطفولة المبكرة وخاصة الصدمة منها، وأن هذه الخبرات هي التي تشكل العمليات المعرفية للبالغين.

وتؤكد هذه النظرية على دور الوالدين في تطوير التلكؤ لدى البالغين، وأنهم يضعون أهدافا غير واقعية لأطفالهم، ويربطون تحقيق هذه الأهداف بحب الوالدين وتقبل الطفل وهذا يجعل الطفل الذي ينشأ في هذه البيئة قلقا، ويشعر بعدم الاحترام وانخفاض تقدير الذات، وعندما يفشل في تحقيق تلك الإنجازات المطلوبة فإنه يعيد تلك الخبرات والمشاعر المبكرة التي عاشها في الصغر وكذلك فإن مشاعر الغضب من الوالدين على أولادهم يجعلهم يفشلون في التعبير عن أنفسهم وأن فرض آرائهم بالقوة على أطفالهم، يجعل الأطفال مجبرين على الإستجابة لهذا الغضب من دون وعي فيستجيب الأطفال لهذا الغضب من خلال التلكؤ في تحقيق الأهداف المستقبلية وعند البلوغ يجد البالغون أنفسهم غير قادرين على إنهاء أي مهمة، نتيجة تلك الصراعات التي كانت مع الوالدين في الصغر يصبحون مسوفين ولا يكونوا مسيطرين بسلوكهم لذا يعتقد فرويد أن القلق أساس التلكؤ والتهرب من إنجاز الأعمال في وقتها وكل من القلق والتلكؤ، حيل دفاعية لاشعورية وأحيانا شعورية يقوم بها الفرد لخفض التوتر والصراع بين الهو الأنا العليا.

حيث يرى فرويد أن الهو: تحكمه مبدأ اللذة وتجنب الألم دون الوعي بالعواقب، أما الأنا: فتحكمه مبدأ الواقع يؤجل ارضاء ذاته لضرورات الواقع وأن الشخصية عبارة عن بناءات متصارعة تدور حول هذين المبدأين هما مبدأ اللذة ومبدأ الواقع حيث أن الإنسان لا يبحث عن اللذة فقط ولكنه مرتبط بما يحدده الواقع الذي سوف يكشف في لحظة ما عليه إلا أن يميل الى التلكؤ لذاته العاجلة المباشرة من أجل لذة أخرى، تكون أكثر أهمية من تلك العاجلة حيث يقول فرويد أن التلميذ الذي يحكمه مبدأ الواقع يميل إلى المذاكرة والاستعداد لامتحان (عباس 2017، ص 27-28).

● النظرية المعرفية:

يرى أصحاب هذه النظرية وهم علماء النفس **Albert Alice ;Noyes 1977** حيث يركز هذا الاتجاه على الجانب المعرفي للمسوف ومعتقداته اللاعقلانية، التي تقوده إلى المشاعر غير السارة والسلوكيات الخاصة بإهزام الذات وتراجع الأداء، وقد أشارا إلى أن التلكؤ يتكون من خلال معتقدات المتلكئين الخاطئة نحو أنفسهم واعتقاداتهم بأنهم لا يمتلكون القدرات الكافية لأداء مهامهم، وبأن أداءهم

سيكون سيئا إذا ما أنجزوا المهام، ويبحثون عن أعذار غير منطقية ليتجنبوا المهمات والمسؤوليات فضلا عن اقتناعهم بفشلهم إذا ما قاموا بالمهمة.

ويفسر الاتجاه المعرفي التلكؤ الأكاديمي من خلال طريقة التفكير لدى الفرد والمعتقدات اللاعقلانية والتشويهاة المعرفية، فقد أشار توكر وزفل (Toker&AVC ; 2015) إلى أن هناك عددا من الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بال تلكؤ الأكاديمي لدى التلاميذ هي:

- المبالغة في تقدير الوقت اللازم لإتمام المهام الأكاديمية.
 - التقليل من الوقت المطلوب لإنجاز المهام الأكاديمية.
 - المبالغة في الحوافز في المستقبل.
 - تطوير الثقة الزائدة أن المهمة ستعجز في اللحظات الأخيرة.
 - المعتقدات المرتبطة باليأس وعدم الفاعلية وعدم الكفاءة وعدم التأقلم والفشل.
- ولقد أشار بالكز إلى أن هناك صلة بين الأبنية المعرفية والتلكؤ الأكاديمي، وإن هناك علاقة سلبية بين الأفكار اللاعقلانية والتلكؤ الأكاديمي، وأن المعتقدات اللاعقلانية تتناسب طرديا مع التلكؤ الأكاديمي.

كما أشار البرت أليس في نظريته العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي إلى أن التلكؤ يرتبط بالمعتقدات الخاطئة لدى الأفراد بشأن ضعف قدراتهم والخوف الغير عقلائي للمتلكتين المتمثل بعدم امتلاكهم القدرات اللازمة في إتمام واجباتهم بشكل كامل، والتي لا تتناسب مع قدراتهم وطبيعة المهام التي يكلفون بها، كما يرى أليس أن المعتقدات الخاطئة المتعلقة بالسلوك التلكؤي تزود المتلكؤ بأعذار سهلة لتجنب إتمام المهام التي سيفشلون في اتمامها، وعندما يؤجل إتمام هذه الواجبات فإنهم سيفشلون في اتمامها، وسيكون أدائهم سيئا مما يؤدي إلى المزيد من المعتقدات اللاعقلانية الخاطئة، الأمر الذي سيؤدي إلى المزيد من الخوف وتجنب أداء المهام الجديدة في المستقبل (حامد، 2022، ص 127-128).

● النظرية السلوكية:

تتلم النظرية السلوكية بأثر المتغيرات البيئية والأحداث التي يمر بها الفرد على انفعالاته وسلوكه، وفي ضوء مبادئ النظرية السلوكية يمكن اعتبار التلكؤ الأكاديمي عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الفرد للنشاطات السارة والمكافآت الفورية، وتعدده تعلما غير مناسب للاستجابة، أو تعلم استجابة غير

مناسبة للموقف الذي يمر به الفرد، مع وجود تعزيز يقوي هذه الإستجابة لدى الفرد، بحيث يكون تأثير تأجيل المهمة أكبر من تأثير إنجازها.

ووفقا لآراء السلوكيين فإنه يشترط وجود التعزيز كي يتم تدعيم استجابة سلوكية معينة لدى الفرد، ولعل التعزيز في حالة التلكؤ الأكاديمي يتمثل فيما يلقيه التلميذ من شعور بالنجاح في أنشطة أخرى، أو مهام أقل أهمية من المهام الأكاديمية المطلوب إنجازها، كممارسة الأنشطة الترويحية، أو الهوايات وتكوين الصداقات، أو مشاهدة التلفاز، أو استخدام الإنترنت أو غيرها (الحارثي، 2017، ص 47).

● نظرية الفعالية الذاتية:

إن صاحب هذه النظرية العالم باندورا (1997)، الذي يرى أن التلكؤ يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد وهي معتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة المرتبطة بالإنجاز مثل معالجة المعلومات والأداء الإنجازي والدافعية وتقدير الذات واختيار النشاطات لذلك فإن هذه المعتقدات مهمة على وفق هذه النظرية بإنجازات الفرد للمهام المطلوبة وتصدي الصعوبات التي تواجهه وقدرته على تغيير سلوكه بما يلائم مختلف هذه المهام.

إذ تعد الفعالية الذاتية مفهوما مركزيا في نظرية باندورا في التعلم المعرفي الإجتماعي فهي وسيط معرفي للسلوك إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به ومداه، ومقدار الجهد الذي سي بذله الفرد ودرجته المثابرة التي سيديها في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضه وتحدد فيما إذا سيدرك المهمة التي يريد الانهماك بها كونها فرصة للتعلم أو تهديدا.

فالتلكؤ الأكاديمي يرتبط بالتفكير غير المنطقي وان بعض التلاميذ يلجئون الى هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي وعدم القدرة على ترتيب الأولويات وضعف الفعالية الذاتية.

فالتلميذ اذا لم يكن متأكدا من ان يفعل ما يقوم به سيحقق النتائج المرجوة بانه لن يقوم بأي فعل تجاه المواقف التعليمية الصعبة التي يوجهها، فهو يكتسب المعتقدات المتعلقة الذاتية من أدائه الفعلي التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يستقبله من الآخرين فيما يتعلق بأدائه، لذا نجد أن التلاميذ الذين يملكون معتقدات ايجابية عن قدراتهم على التعلم (مستوى مرتفع من الفعالية الذاتية)، يتمتعون باستعداد أكبر للتعلم ويكون مستوى التحصيل عندهم أعلى من التلاميذ الذين يميلون إلى التلكؤ والمماطلة عن الذين يعترضهم الشك في قدراتهم على التعلم (مستوى منخفض من الفعالية الذاتية).

وبذلك يمكن القول أن قلة الفعالية الأكاديمية مصطلحا مرادفا للتلکؤ الأكاديمي يكون مرتفعاً لدى التلاميذ الذين تنخفض لديهم الفعالية الذاتية، وبذلك تكون هناك علاقة ارتباطية عكسية تبعا لنظرية الفعالية الذاتية بين التلكؤ والفعالية الذاتية.

3. أنواع التلكؤ الأكاديمي:

وقد جاء على ذكر (ابراهيم، 2016، ص 19-20-21) أنه قد أشار كل من هولمز (Holmes; 2002)،

وكل من (عبد الرحمان ونادية، 2004) أن التلكؤ بصفة عامة له أربعة أنواع رئيسية وهي:

✓ تلكؤ أكاديمي: وهو تأجيل الطلبة للواجبات والمهام الأكاديمية حتى آخر لحظة ممكنة.

✓ التلكؤ في اتخاذ القرار: عدم القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب.

✓ التلكؤ العام في روتين الحياة: وهو أن يكون لدى الفرد صعوبة في أداة وجدولة الأعمال اليومية في موعدها.

✓ التلكؤ القهري: وهذا النوع من أصعب الأنواع الأربعة وهو يظهر كنوع قهري أو كاضطراب وظيفي حينما يعاني الفرد من تأثير كلا من التلكؤ في اتخاذ القرار والتلكؤ السلوكي في الوقت نفسه، وكأنه مصاب بالشلل عند محاولته التعايش في الحياة اليومية.

ويضيف هولمز النقطة الخامسة من أنواع التلكؤ إضافة الى ما سبق وهي:

✓ التلكؤ العصبي: وهو يتمثل في تأجيل القرارات الرئيسية في الحياة.

ويرى أندرو وآخرون (Andrew et al) أن أنواع التلكؤ متعددة منها: (البهاص، 2010).

✓ التلكؤ العام (General Procrastination) ويعني أن التلكؤ مشكلة عامة تصيب الأفراد في جميع مراحل حياتهم، فيؤخرون ما يجب أدائه من أعمال، ويقدمون الأقل أهمية على الأكثر أهمية في المهام، ويرتبط هذا السلوك بسلوكيات الكسل والبلادة وفقد الحماس، ويظهر هذا النمط في المهام الدراسية والحياتية حتى في الطقوس والعبادات.

✓ التلكؤ الشخصي (Personal Procrastination) ويعني أن التلكؤ قد أصبح سمة شخصية يتميز الفرد عن غيره، فيؤجل المهام إلى وقت غير محدد ويظهر هذا المخطط من التلكؤ في مواقف تقدير الذات حيث يكون الهروب الى نشاطات أخرى بديلة عن مواجهة تلك المواقف.

✓ التلكؤ البسيط (Simple Procrastination) ويحدث في المهام والأنشطة السهلة، حيث يدركها الشخص المتلكئ على أنها مقعدة وصعبة فيقاوم الإقدام عليها ويتراجع عن أدائها، وهذا

الإدراك يرتبط بخلل وظيفي في المخ خاصة في تقدير حجم المثيرات ودرجة الإستجابة لها، فيلجأ المتلكؤ إلى تأجيل أداء الأعمال السهلة لسوء تقدير لها.

✓ التلكؤ المعقد (**Complex Procrastination**) هذا النوع يرتبط بظروف الحياة المعيشية، ويأتي تعقيده لما يترتب عليه آثار نفسية، أما الشخص الذي تضعف إمكانياته وقدراته على مواجهة متطلبات الحياة فإنه يسعى إلى إيجاد بدائل وتأخير إشباع حاجاته الملحة، ومع تكرار التأجيل يصاب بمشكلات نفسية كالقلق والإحباط والاكتئاب.

✓ التلكؤ الاجتماعي (**Social Procrastination**) ويعني تأخير أداء المهام ذات الطابع الاجتماعي إلى وقت لاحق، مما يترتب عليه آثار اجتماعية سلبية.

ولقد قام باحثون مثل شوووشوي (**Choi & Chu**) بتقديم المصطلح المسمى بالتركؤ النشيط، حيث أشارا إلى أن هنالك نوعين من التركؤ الأكاديمي والمماثلة هما: (Seo; 2013)

✓ التركؤ الإيجابي: إن الأشخاص المماطلين الإيجابيين يقومون باتخاذ قرارات مقصودة للمماثلة وبالتالي فإن هؤلاء الأشخاص يستطيعون التحكم بزمان المماثلة حيث يكونون قادرين على إتمام المهام الموكلة إليهم خلال فتره قصيرة قبل الوصول إلى الموعد النهائي لهذه المهام، ويقومون بتحقيق نتائج جيدة ومقنعة.

✓ التركؤ السلبي: على النقيض فإن المماطلين السلبيين فهم الذين يقومون بتأجيل قيامهم بالمهام وحتى اللحظة الأخيرة مع الشعور بالذنب والقلق وغالبا ما يفشل هؤلاء في إكمال المهام، ولقد أشار شوووشوي (**Choi & Chu**) بأن المماطلين الإيجابيين يختلفون عن المماطلين السلبيين وذلك ضمن الأبعاد المعرفية، العاطفية والسلوكية، ولقد تم دعم هذا الافتراض من قبل العديد من الباحثين.

4. أنماط التركؤ الأكاديمي:

وكما كذلك جاء ذكر عند (كامل، عبد الحسين، حسين، 2016، ص 25-26) حيث ذكر أنه يرى ستيل (**Steel ; 2010**) يوجد أكثر من نمط للتركؤ منها حسب رأيه.

- التركؤ الاستثاري (**Arousal Procrastination**) حيث يقوم الفرد بالتركؤ والمماثلة بحثا عن المتعة والإثارة.

- التركؤ القرار (**Decisional Procrastination**) حيث يقوم الفرد بتأجيل اتخاذ القرارات.

- التلكؤ التجنبي (**Avoidant Procrastitation**) حيث يتلكأ ويماطل الفرد حرصاً على تقدير الذات والخوف من الفشل والاثنان يعدان تلكؤاً سلوكياً حيث يتم فيهما تأجيل المهام.

5. أسباب التلكؤ الأكاديمي:

وكما جاء الذكر عند (سيد أحمد، ص 19-20) بحيث يذكر سلومن وروبثلوم (Solomon & Robthblum ; 1994) عدة أسباب ممكنة للتركؤ الأكاديمي التي تتمثل في قلق التقويم وصعوبة اتخاذ قرارات، والتمرد ضد التوجيه، نقص الحزم، الخوف من عواقب النجاح، النفور من المهمة، ومستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والكمالية، إلا أنه توصل في دراسته إلى عاملين يمثلان أسباب التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب هما: الخوف من الفشل والنفور من المهمة، ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يستطيع أن يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه أو بسبب الخوف من الأداء السيء، ويرجع النفور من المهمة إلى أن الطالب يكره الاندماج في الأنشطة الأكاديمية أو نقص الطاقة لديه.

ويوجز جارد (Gard ; 1999) أسباب التلكؤ فيما يلي:

- إنجاز الأنشطة التي تعطي متعة بدلا من المهام ذات الأولوية المرتفعة مثل مشاهدة التلفزيون بدلا من الاستنكار.
- الهروب من المهام غير السارة والصعبة والمملة.
- ضعف مهارات إدارة الوقت.
- الكمالية.
- الخوف من الفشل.

ويرجع سزلاتز (Szalavatiz ; 2003) أسباب التلكؤ إلى مايلي:

- معتقدات خاطئة.
- الخوف من الفشل.
- الكمالية.
- الضبط الذاتي.
- آباء متسلطين.
- السعي للتشويق.

- القلق المرتبط بالمهمة.
- توقعات غير واضحة.
- الاكتئاب.

6. خصائص التلكؤ الأكاديمي:

للمتلكؤ الأكاديمي عدة خصائص يتميز بها عن غيره، وهذه تظهر غالبا في طريق سلوكه مع الآخرين ومن بين هاته الخصائص مايلي:

إن التأثيرات السلبية للتلکؤ يمكن أن تظهر ضمن سياقات متعددة، إلى جنب مع الفشل في الوصول إلى أهداف معينة، أو إكمال مهام معينة، فإن التلكؤ يؤدي إلى تحطيم آمال الشخص، وأن يؤدي إلى وجود مشاكل في العلاقات الشخصية إن كانت مسؤوليات أسرية أو مسؤوليات اجتماعية، لم يتم تحقيقها بعد مثل (الاعتماد على الآخرين، وفشل آمال وتوقعات الأسرة).

ولقد وصفت كل من **سولومون وروثبلوم (Solom and Rothblum)** الأشخاص المماطلين على أنهم أشخاص يقومون بتجنب القيام بالمهام التي يرون بأنها غير ممتعة بالنسبة لهم، ولكنهم يشاركون في النشاطات التي تعطيهم المتعة والدافع.

إن خصائص الذي يؤجل الإستعداد للإمتحان وتراوده أحلام اليقظة والسرхан عند وقت الامتحان، بحيث يقوم بأشياء ونشاطات أخرى غير ضرورية ويتجنب الجلوس للدراسة ويصعب عليه ترتيب وقته للدراسة ويكثر من النشاطات والزيارات ومشاهدة التلفاز، وكما أنه يبالغ في تقدير الوقت الضروري لإكمال المهمة بطريقة مناسبة، ويتميز كذلك بتدني مستوى الثقة لديه وارتفاع الاكتئاب والكبت والعصاب، والنسيان والفوضوية وعدم المنافسة وفقدان الطاقة.

والمماطل غالبا في بداية المهمة يكون ملحوظ عليه التفاؤل بشأن الشعور بقدرته على إكمال المهمة بموعدها النهائي وعادة ما تصاحبه عبارات الاطمئنان وأن كل شيء تحت السيطرة وعلى سبيل المثال فإنه:

يمكن أن يقدر مهمة كتابة (15) يوما وهناك الكثير من الوقت ولا أحتاج إلى البدء الآن (ابراهيم، 2016، ص 25-26).

7. آثار التلكؤ الأكاديمي عند تحصيل التلميذ:

وكما ذكر (بسمه، فاطمة، 2023، ص 48-49) عند ذكر (أبوغزال، 2012، ص 132) بالنسبة إلى آثار التلكؤ الأكاديمي فيبدوله آثارا سلبية داخلية تتضمن التوتر والندم ولوم الذات، ونتائج تتضمن:

- إعاقة التقدم المهني.
- فقدان الفرص وتوتر العلاقات.
- واتفق كل من ليفتفوت وكلسين بهيشتفار وآخرون وجورجيفوفليت وآخرون على أن التلميذ المتلكؤ أكاديميا يعاني من:
- عدم الرضا عن الحياة.
- انخفاض الثقة بالنفس.
- مستويات عالية من الضغوط النفسية وانخفاض مستوى الطاقة.
- انخفاض مستوى تقدير الذات.
- فقدان التواصل مع الآخرين.
- الانسحاب نتيجة الضيق.

ويشكل التلكؤ ظاهرة معقدة، ذات أبعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية، وذات مستويات متدرجة تبدأ بالنوع البسيط وتنتهي بالنوع المزمن، الذي يحتاج إلى شكل من أشكال التدخل الإرشادي أو العلاج النفسي. ومن جانب آخر فإن للتلکؤ تأثيرا سلبيا في جوانب كثيرة من الحياة مثل: الإدارة، والصحة، والعلاقات الاجتماعية، والمعاملات المالية، والنمو والشخصية، والتعليم (عبد الشهابي، محمد، ص 275). ولقد أشار فيراري **Ferrari**، إلى أن هناك احتمالية انسحاب المتلكئين من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية في التعلم، كما أن المتلكئين يعيشون في صراعات نفسية قوية، وخاصة عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات أكاديمية مهمة.

وأوضح مورات **Murat**، أن التلكؤ يدفع التلميذ لتأجيل البدء في أداء مهامهم الأكاديمية، وبالتالي التأخر في إنهاء المهام إلى قبل مواعيد الاختبارات بوقت قصير مع شعورهم الزائف بأنهم يقومون بأفضل أداء تحت ضغط الوقت، بالإضافة إلى عدم الالتزام بحضور الدروس، والاختبارات الدورية، وعدم إكمال المهام التي بدؤوا في إنجازها، والتقليل بين المهام المطلوبة دون التمكن من إنجاز أي منها، كما تدني الأداء والتحصيل لديهم من أهم الآثار السلبية لتلكؤهم الأكاديمي (عبد الهادي، 2017، ص 157).

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل الى موضوع الكفاءة الذاتية المدركة والذي يعتبر من أهم المواضيع لتأثيره على شخصية الفرد وطريقة تفكيره، فمشكلة الكفاءة الذاتية هي من المحددات الأساسية لإيمان الأفراد باعتقاداتهم في قدراتهم على القيام بمهامهم بنجاح، ومدى تحكمهم وسيطرتهم على سلوكياتهم وعلى المواقف المختلفة التي تواجههم في حياتهم.

وكما عرفنا أن الكفاءة هي القدرة على استخدام الموارد المتاحة بأفضل طريقة ممكنة لتحقيق أهداف محددة. بعدها تطرقنا إلى موضوع التلكؤ الأكاديمي الذي يعد مشكلة سلوكية شائعة في أوساط المتعلمين وخاصة تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد لاحظت في السنوات الأخيرة تفاقم ظاهرة التلكؤ بين التلاميذ وذلك من خلال عدم التحضير الجيد للاختبارات وتأجيل إنجاز المهام والواجبات، وعليها فقد أصبح جل التلاميذ يعانون من هذا التسويف والمماطلة ولهذا فإنه في هذا الفصل يتم فيه التفصيل عن موضوع التلكؤ الأكاديمي الذي يعتبر من المواضيع الهامة في المجال الدراسي

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث:

الخلفية التطبيقية للدراسة.

إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد.

1. منهج الدراسة.
 2. مجتمع الدراسة.
 3. عينة الدراسة الإستطلاعية.
 4. عينة الدراسة.
 5. حدود الدراسة.
 6. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
 7. الأساليب الإحصائية المستعملة.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

يشمل هذا الفصل اجراءات الدراسة الميدانية التي تعد مرحلة رابطة بينها وبين الجانب النظري، إذ يعتبر هذا الجانب من أهم مراحل البحث العلمي لأنه يمثل جوهر الدراسة المطبقة على أرض الواقع، ويحتوي هدف الدراسة الميدانية الإجابة على إشكالية البحث التي نسعى من خلالها إلى معرفة علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانويتين ببلدية بريان ولاية غرداية.

1. منهج الدراسة:

المنهج هو الخطة التي يرسمها الباحث لنفسه في ترتيب أفكاره، وأي ما يعرف "بأنه هي تلك الطريقة والأسلوب والاختيار والتنظيم واستخدام أدوات وعمليات واجراءات البحث العلمي (سواء الفكرية أو الإجرائية) بما يمكن الباحث من جمع الحقائق وتحليلها والوصول إلى فهم وتفسير الظواهر والمشكلات التي يدرسها بأكبر دقة وموضوعية ممكنة" (عبد الله، 2017، ص 62).

ويقوم المنهج الوصفي الذي يعمل على دراسة وتحليل الظاهرة وتحديد مكوناتها وخصائصها وظروف نشأتها، أي يصف الظاهرة من حيث كيفية وطريقة تكونها وبنائها وعملها، كما يعمل على وصف طبيعة العلاقات المكونة لها أو تلك التي تربطها بظواهر أخرى (أحمد ومصطفى محمود، 2002، ص 51). وقد استخدمنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي الذي يتميز عن المناهج الأخرى بكونه يعتمد في دراسته على تحليل وتفسير الحقائق القائمة حول الظواهر وأشكالها وعلاقتها والعوامل المؤثرة في تلك الظاهرة وهذا ما نعنيه أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة ظواهر الأحداث.

2. مجتمع الدراسة:

الجدول رقم (02): توزيع حجم مجتمع الدراسة.

البيانات	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	النسبة المئوية
ثانوية المجاهد باسليمان سليمان لمنور	121	144	110	28.75%
ثانوية الشيخ عامر الجديدة	119	141	102	27.76%
ثانوية متقن الشيخ عبد الرحمان	85	120	98	23.24%

بكلي				
ثانوية سماحي العربي بن الساسي	80	94	90	20.25%
المجموع	1304			100%

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة من التلاميذ متواجدة في مؤسسة ثانوية المجاهد باسليمان سليمان لمنور بنسبة (28.75%)، ثم تليها مؤسسة ثانوية الشيخ عامر الجديدة بنسبة (27.76%)، ثم تليها ثانوية متقن الشيخ عبد الرحمان بكلي بنسبة (23.24%)، ثم تليها بعد ذلك ثانوية سماحي العربي بن الساسي بنسبة (20.25%).

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

قبل البدء في أي بحث أو دراسة وكذا تحديد المنهج المتبع في الدراسة يجب على الباحث القيام بالدراسة الاستطلاعية بحيث يقصد بها الصياغة الفنية لمفاهيم البحث بالدلالة والمعنى الذي تنبأه الباحث ووقف عليه واستأنس به وبرره في الدراسة النظرية، والدراسة الاستطلاعية هي جزء من الدراسة الأساسية يتم فيه محاولات استكشافية حتى يرى الباحث أي من الأدوات المناسبة لبحثه ومدى صلاحية تلك الأدوات (العربي، 2012، ص 433).

وتعد الدراسة الاستطلاعية من أهم المراحل الأولية من الناحية المنهجية قبل الشروع في الدراسة الأساسية في أي من البحوث العلمية، والباحث يقوم باللجوء إليها لاستكشاف أساسيات الدراسة داخل مجتمع البحث، وتعتبر هذه الخطوة من أهم المراحل التجريبية بقصد اختبار مدى ثبات وصدق الأداة المستخدمة في البحث ومدى قياس صلاحيتها، وهذا ما تهدف الوصول إليها دراستنا، من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية في البحث الحالي التي كان يرجى منها اختبار ثبات وصدق مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي، وقد قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ الثانوية المتدربين بثانوية الشيخ عامر الجديدة _بريان_ وذلك على عينة قوامها (50) تلميذ وتلميذة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية يوم 2025/01/15.

وقد قمنا بتطبيق أداة الدراسة وتوزيعها على التلاميذ بعد موافقة مدير المؤسسة ومستشار التوجيه المتواجد في نفس المؤسسة وقد ووزعت عليهم في ساعة فراغ وطبق المقياس في الفترة المسائية ، وقمت بشرح مدى مقصدي من القيام بهذه الدراسة ومن ثم قدمت لمحة مختصرة عن سبب تواجدي بينهم

ومدى أهمية هذا البحث العلمي والتربوي وكان القصد استمرارهم في الدراسة والوصول الى طور الباحث العلمي، وقد كان تحفيزا لهم كذلك للإجابة على أسئلة المقياس بكل شفافية وأكدت عليهم كذلك على كتابة المعلومات الشخصية وأن ما يكتبونه في المقياس سيحظى بالسرية.

4. عينة الدراسة: قمنا بتطبيق معادلة ستيفن ثامبسون لحساب حجم عينة الدراسة:

; تمثل صيغة ستيفن ثامبسون Steven K. Thompson.

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[N-1 \times (d^2 \div z^2)] + p(1-p)}$$

N حجم المجتمع:

Z الدرجة المعيارية (1.96) المقابلة لمستوى الدلالة (0.95).

d نسبة الخطأ المسموح به (0.05).

P نسبة توفر الخاصية والمحايدة (0.50) (Steven k. Thompson. 2012 ; P59).

وقد قمنا بحساب مايلي:

$$n = \frac{499 \times 0.50(1 - 0.50)}{(499 - 1)(0.05 \div 1.96)^2 + 0.50(1 - 0.50)}$$

$$n = \frac{124.75}{0.324083715} = 217.30 \sim 218$$

1.4. توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات:

الجدول رقم (03): توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات.

النسبة المئوية	العدد	المؤسسة

ثانوية المجاهد باسليمان سليمان لمنور	88	%48.89
ثانوية حي الشيخ عامر الجديدة	92	%51.11
المجموع	180	%100

من خلال الجدول يتضح أن أكبر نسبة التلاميذ المتواجدة في مؤسسة حي الشيخ عامر الجديدة بنسبة قدرت ب (51.11%)، ثم تليها بعد ذلك ثانوية المجاهد باسليمان سليمان لمنور بنسبة قدرت ب (48.89%).

2.4. توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الجدول رقم (04): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	73	%40.56
الإناث	107	%59.44
المجموع	180	%100

من خلال الجدول يتضح أن عدد الذكور أقل من عدد الإناث حيث تقدر نسبة الذكور ب (40.56%) وتقدر نسبة الإناث ب (59.44%).

الجدول رقم (05): توزيع عينة الدراسة حسب التخصص.

البيانات	الثانية ثانوي	النسبة المئوية
الشعبة الأدبية	46	%25.56
الشعبة العلمية	134	%74.44
المجموع	180	%100

يظهر من خلال الجدول أن العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث (180) تلميذا وهذا وفق إحصائيات التسجيلات الرسمية للموسم الدراسي (2025/2024)، حيث بلغ عدد الذكور والإناث في الشعبة الأدبية (46) تلميذا وتلميذة بنسبة مئوية قدرت ب (25.56%)، بينما عدد الذكور والإناث في الشعبة العلمية فقد بلغ (134) تلميذا وتلميذة بنسبة مئوية قدرت ب (74.44%).

5. حدود الدراسة:

1.5. الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية على مستوى الثانويتين ببلدية بريان ولاية غرداية الثانوية الأولى: ثانوية الشيخ عامر الجديدة المتواجدة بحي الشيخ عامر (03) ببلدية بريان ولاية غرداية، أما الثانوية الثانية هي: ثانوية المجاهد باسليمان سليمان لمنور المتواجدة بحي الشيخ عامر (01) ببلدية بريان ولاية غرداية، وهذا لمعرفة علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالتركؤ الأكاديمي لدى التلاميذ.

2.5. الحدود الزمانية:

حددت الفترة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية من 2025/01/19 الى 2025/01/27.

6. أدوات الدراسة:

للوصول إلى الدقة والموضوعية في كل دراسة كان لابد من استخدام أدوات لجمع البيانات الأساسية الخاصة بالدراسة الحالية، وقد تم اختيار أدوات الدراسة تتماشى مع المشكلة التي هي قيد الدراسة، وتوصلنا إلى الأهداف المرجوة لهذه الدراسة، وتتمثل أدوات الدراسة في كل من: مقياس "الكفاءة الذاتية المدركة" من إعداد الباحثة _سعدى كريمة_ (2020) ومقياس "التركؤ الأكاديمي" المصمم من طرف _سميرة ميم_ (2025).

أولا: وصف مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

1. وصف المقياس:

تم تصميم مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من طرف الباحثة _سعدى كريمة_ لقياس أهم مواصفات الطالب الجامعي الذي يتمتع بكفاءة ذاتية مدركة سنة (2020)، وهو مقياس يتكون من (39) فقرة، وهو سهل ومفهوم لدى جميع الطلاب ويطلب من الفرد الإجابة ب "تنطبق تماما" أو "تنطبق كثيرا" أو "تنطبق بدرجة متوسطة" أو "تنطبق قليلا" أو "لا تنطبق" على كل فقرة من فقرات المقياس، ويظهر الفرد الذي يتحصل على درجات عالية ومرتفعة بأنه لديه مستوى كفاءة ذاتية عالية.

يمكن تطبيق المقياس سواء بشكل فردي أو بشكل جماعي، مع وجود تعليمات واضحة وطلب الإجابة عنها في نفس ورقة المقياس، مع عدم وجود زمن محدد لإتمام المقياس ولكن يمكن تطبيقه في ظرف 15 دقيقة.

2. توزيع عبارات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

الجدول رقم (06): توزيع عبارات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (موجبة، سالبة).

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
4 . 5 . 6 . 10 . 12 . 13 . 14	3 . 7 . 8 . 9 . 11 . 16
15 . 17 . 19 . 22 . 23 . 25	18 . 20 . 21 . 24 . 26
29 . 31 . 32 . 33 . 34 . 38	27 . 28 . 30 . 35 . 36
	39

3. طريقة تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

على كل تلميذ وتلميذة الإجابة على البنود ضمن أربعة بدائل، ولكل بديل درجة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (07): بدائل الإجابة والأوزان.

البدائل	تنطبق تماماً	تنطبق كثيراً	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
الدرجة	5	4	3	2	1

من خلال الجدول تبين أن الدرجة الكلية التي تعطى للمفحوص عند الإجابة على بنود المقياس تتراوح ما بين 1 و 5

— حيث تعطى العبارات الإيجابية الدرجة (5) عند الإجابة بـ (تنطبق تماماً)، والدرجة (4) عند الإجابة بـ (تنطبق كثيراً)، والدرجة (3) عند الإجابة بـ (تنطبق بدرجة متوسطة)، والدرجة (2) عند الإجابة بـ (تنطبق قليلاً)، والدرجة (1) عند الإجابة بـ (لا تنطبق).

— وتعطى العبارات السلبية الدرجة (5) عند الإجابة بـ (لا تنطبق)، والدرجة (4) عند الإجابة بـ (تنطبق قليلاً)، والدرجة (3) عند الإجابة بـ (تنطبق بدرجة متوسطة)، والدرجة (2) عند الإجابة بـ (تنطبق كثيراً)، والدرجة (1) عند الإجابة بـ (تنطبق تماماً).

مستويات الكفاءة الذاتية المدركة حسب المقياس:

طول الفئة = (أقصى درجة - أقل درجة) / 3

$$52 = 3 / (39 - 195) =$$

39 ← مستوى منخفض.

91 ← مستوى متوسط.

143 ← مستوى مرتفع.

4. الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

وفيما يلي سنتطرق إلى الخصائص السيكومترية التي تم تناولها من أجل التحقق من اختبار صلاحية الأداة، وذلك بالاعتماد على نتائج استجابات أفراد العينة الاستطلاعية المتكونة من (50) تلميذا وتلميذة من كلا الجنسين المتمدرسين في ثانوية الشيخ عامر الجديدة بريان ولاية غرداية، ولقد قمنا بحساب صدق وثبات أداة الدراسة ببرنامج الحزمة الإحصائية "SPSS".

1.4. صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

- صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الأفراد حسب الدرجة الكلية واختيار (27%) من المستوى العلوي و(27%) من المستوى السفلي ثم طبق "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (08): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	14	139,5000	7,66360	26	0,000
الفئة العليا	14	108,0000	12,75207		

يتضح من خلال الجدول (07) أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا يقدر بـ(139,5000) بانحراف معيار يقدره (7,66360)، والمتوسط الحسابي للفئة العليا هو(108,0000) بانحراف معياري قدره (12,75207)، وبلغت "ت" المحسوبة (7,922)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.000) أي أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة الدنيا والفئة العليا مما يعني أن المقياس

يتسم بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في درجات الكفاءة الذاتية المدركة، وهذا ما يدل على صدق الأداة.

- صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على مجالات مقياس الكفاءة الذاتية ودرجاتهم الكلية، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (09): اتساق مجالات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

المجالات	معامل الارتباط
المجال الانفعالي	**0,604
المجال الاجتماعي	**0,776
الإصرار والثابرة	**0,689
المجال المعرفي	**0,628
المجال الأكاديمي	**0,698

تشير النتائج الى أن كل معاملات الاتساق بين مجالات المقياس كلها مرتفعة مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

2.4. ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

- ثبات معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

ولحساب ثبات المقياس أخضعت جميع الاستثمارات الموزعة على أفراد العينة الاستطلاعية للتحليل، ثم استعملنا معادلة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح قيمته من مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

الجدول رقم (10): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
39	0,682

يتضح من الجدول أن قيمة ألفا كرونباخ (0,682) وهذا ما يدل على أن جميع عبارات المقياس تتسم بدرجة عالية من الثبات.

- طريقة ثبات التجزئة النصفية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

نتائج ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقة التجزئة النصفية، كانت كالتالي:

الجدول رقم (11): ثبات التجزئة النصفية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

معامل الارتباط	قبل التصحيح	بعد التصحيح
الكفاءة الذاتية	0,528	0,691

بما أن معامل ارتباط المقياس قبل وبعد التصحيح أكبر من (0,7) فإن المقياس يتمتع بالثبات.

ثانيا: وصف مقياس التلكؤ الأكاديمي:

1- وصف المقياس:

هو مقياس وضعته الأستاذة _ميم سميرة_ لقياس التلكؤ الأكاديمي يتكون من (35) بند، يحتوي على ستة أبعاد وهي على النحو التالي:

وهو مقياس خماسي حيث يصاحب كل بند (5) استجابات هي: (موافق تماما، موافق، لا أدري، غير موافق، غير موافق تماما) ويختار المفحوص استجابة واحدة من الاستجابات الخمسة، وأعطيت الأوزان التالية: (5، 4، 3، 2، 1)، وتتراوح درجات المقياس بين (35) درجة كحد أدنى و(175) درجة كحد أعلى (ميم سميرة).

الجدول رقم (12): توزيع أبعاد وأرقام مقياس التلكؤ الأكاديمي.

البعاد	أرقام العبارات	عدد عبارات في كل بعد
بعد المماثلة والهروب من المهام.	32.24.23.15.14.13.1	7
بعد إدارة الوقت وترتيب الأولويات.	35.34.33.26.25.4.3.2	8
بعد القلق وعدم الرضا عن الذات.	6.19.18.17.16.5	6
بعد المعتقدات الخطأ عن الأداء.	29.28.27.8.7	5

4	30.20.10.9	بعد نقص الدافعية.
5	22.21.11.12.31	بعد عدم وضوح الهدف.

2- طريقة تصحيح مقياس التلكؤ الأكاديمي:

الجدول رقم (13): درجات بدائل المقياس حسب البند.

البدائل	موافق تماما	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق تماما
الدرجة	5	4	3	2	1

مستويات التلكؤ الأكاديمي:

طول الفئة = (أعلى درجة-أقل درجة) / 3

$(175 - 35) / 3 = 46.66$. طول الفئة.

35 ← 81.66. مستوى منخفض.

81.66 ← 128.33. مستوى متوسط.

128.34 ← 175. مستوى مرتفع.

3- الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي:

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) لمقياس التلكؤ الأكاديمي:

تمت المقارنة بين (27%) من المستوى العلي مع (27%) من المستوى السفلي ثم طبق بعد ذلك اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): صدق المقارنة الطرفية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	14	92,7143	17,63924	26	0,054
الفئة العليا	14	103,0714	7,66073		

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا هو (92,7143)، بانحراف معياري قدره (17,63924)، والمتوسط الحسابي للفئة العليا هو (103,0714) بانحراف معياري قدره (7,66073)، وبلغت "ت" المحسوبة (2,015) وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.054) أي أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة الدنيا والفئة العليا مما يعني أن المقياس يتسم بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في درجات التلكؤ، وهذا ما يدل على صدق الأداة.

- صدق الاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على مجالات مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم الكلية، فكانت النتائج كالتالي:

- الجدول رقم (15): اتساق مجالات مقياس التلكؤ الأكاديمي مع المقياس ككل.

المجالات	معامل الارتباط
المماثلة	**0,648
إدارة الوقت	**0,650
القلق وعدم الرضا	**0,250
المعتقدات الخاطئة	**0,545
نقص الدافعية	**0,659
عدم وجود الهدف	**0,687

تشير النتائج الى أن كل معاملات الاتساق بين مجالات المقياس كلها مرتفعة مما يؤكد صدق المقياس.

- معامل ثبات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي:

- الجدول رقم (16): معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

البنود	معامل ألفا كرونباخ
35	0,756

يتضح من الجدول أن قيمة ألفا كرونباخ لمقياس التلكؤ الأكاديمي قد بلغت (0,756) وهذا ما يدل على أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات.

- طريقة التجزئة النصفية لمقياس التلكؤ الأكاديمي:

- الجدول رقم (17): ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية.

معامل الارتباط	قبل التصحيح	بعد التصحيح
الكفاءة الذاتية	0,767	0,868

بما أن معامل ارتباط المقياس قبل وبعد التصحيح أكبر من (0,7) فإن المقياس يتمتع بالثبات.

7. الأساليب الإحصائية المستعملة:

- المتوسط الحسابي: لتحديد المستوى العام لكل من الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى أفراد العينة.
- الانحراف المعياري: لتحديد مدى تباين استجابات أفراد العينة حول المتوسط الحسابي لكل من المتغيرين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي.
- النسب المئوية حيث تتيح استخدام النسب المئوية تبسيط البيانات وتيسير تفسيرها.
- اختبار "ت" لعينة واحدة يتم استخدام هذا الاختبار بهدف تحقيق مما إذا كان متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي يختلف عن المتوسط الفرضي.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين: لتقدير الصدق بطريقة المقارنة الطرفية.
- معامل الارتباط بيرسون: لقياس الصدق والثبات بطريقة الاتساق الداخلي وقياس العلاقة الخطية بين متغيري الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي.
- تحليل التباين ثنائي الاتجاهات: للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متغيري الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس والشعبة.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الخطوات المتبعة في الدراسة الميدانية، فقد تناولنا في هذا الفصل منهج الدراسة وكذا عرض الدراسة الاستطلاعية وأهدافها وإجراءاتها، ثم تطرقنا إلى أدوات الدراسة بوصفها وقد شملت مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس التلكؤ الأكاديمي، بحيث يعتبر المقياسين

أدوات أساسية لجمع البيانات وبعدها تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية التي ساعدتنا في تحقيق نتائج الدراسة.

الفصل الرابع:

عرض وتفسير نتائج الدراسة.

تمهيد

1. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.
2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.
3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.
4. عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.
5. عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.
6. استنتاج عام.
7. الاقتراحات.
8. قائمة المراجع.
9. الملاحق.

تمهيد:

بعد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث سيتم في هذا الفصل تحليل وتفسير النتائج التي توصل إليها البحث، لجمع هذه النتائج قمنا بتطبيق مقياسين: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس التلکؤ الأكاديمي، على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وبعد جمع البيانات تم تحليلها وتفسير نتائجها بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وبعدها قمنا بعرض استنتاج عام وبعض من الاقتراحات التي قد تفيد الدراسة.

1. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: " التلکؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع".

لاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى الفرضية الصفرية الآتية:

H_0 : لا يوجد فرق دال إحصائي بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الأفراد على مقياس التلکؤ الأكاديمي.

الجدول رقم (18): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد في التلکؤ الأكاديمي.

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة	
180	104.9056	12.48136	82	176	24.622	0.000	التلکؤ الأكاديمي

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى التلکؤ الأكاديمي لدى عدد الأفراد (180) قد بلغ (104.9056)، بانحراف معياري قدره (12.48136)، وقد بلغت قيمة "ت" (24.622) لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي قيمته (82)، عند مستوى الدلالة (0.000)، مما يعني أنه توجد فروق حقيقة بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي ومستوى التلکؤ الأكاديمي لدى التلاميذ مرتفع، وهذا يعني تحقق الفرضية.

الجدول رقم (19): مستويات التلكؤ الأكاديمي حسب كل بعد على حدة.

أبعاد التلكؤ الأكاديمي	مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع
المماثلة	من 7 إلى 16.34	من 16.34 إلى 25.68	من 25.68 إلى 35
إدارة الوقت	من 8 إلى 18.66	من 18.66 إلى 29.32	من 29.32 إلى 40
القلق وعدم الرضا عن الذات	من 6 إلى 14	من 14 إلى 30	من 30 إلى 38
المعتقدات الخطأ	من 5 إلى 19	من 19 إلى 26	من 26 إلى 40
نقص الدافعية	من 4 إلى 14.66	من 14.66 إلى 25.32	من 25.32 إلى 36
عدم وضوح الهدف	من 5 إلى 19	من 19 إلى 26	من 26 إلى 40

الجدول رقم (20): أبعاد التلكؤ الأكاديمي.

أبعاد التلكؤ الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المماثلة	21.4222	4.34536	متوسط
إدارة الوقت	22.3500	4.94153	متوسط
القلق وعدم الرضا عن الذات	19.2000	3.34163	متوسط
المعتقدات الخطأ	14.3167	3.46487	منخفض
نقص الدافعية	12.4667	3.45506	منخفض
عدم وضوح الهدف	15.1500	3.93448	منخفض

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على بعد المماثلة وبعد إدارة الوقت وبعد القلق وعدم الرضا عن الذات جاءت متوسطة، أما متوسطات درجاتهم على الأبعاد؛ المعتقدات الخطأ، نقص الدافعية، عدم وضوح الهدف فجاءت منخفضة.

تتفق نتيجة الفرضية الأولى مع نتيجة دراسة زهراء حسين عباس (2020) التي أشارت إلى أن طالبات الصف الخامس علمي التطبيقي والإحيائي لديهن تلكؤ أكاديمي، وكذلك دراسة عبد الرحمان مصيلحي ونادية الحسيني (2004) التي أشارت إلى أن هناك فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للرضا عن الدراسة وهناك فروق واضحة بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في الدرجة الكلية للقلق كسمة والقلق كحالة".

يمكن أن نفسر ارتفاع مستوى التلكؤ الأكاديمي حسب كل بعد من أبعاده فالمماطلة تعتبر من السلوكيات الشائعة بين تلاميذ مرحلة المراهقة، فقد أظهرت الأبحاث أن انخفاض الدافعية يؤدي إلى تراجع التلميذ عن أداء المهام الدراسية، خاصة عندما لا يجد فيها معنى شخصيا (Ryan&Deci.2000) وكذلك يظهر أن الخوف من الفشل والخشية من التقييم السلبي لتلك المهارات التي يؤديها التلميذ تؤدي بدورها إلى تعزيز سلوك التأجيل والمماطلة بحيث يعتبر ضعف مهارات التنظيم الذاتي لدى التلميذ وكيفية إدارة الوقت من أبرز الأسباب المؤدية لشعوره بالمماطلة، إذ يفتقر العديد من التلاميذ إلى كيفية التخطيط للمهام الموجهة إليهم وتنفيذها بتتابع وانتظام (Zimmerman.2002).

كما أن من أبرز أسباب عدم إدارة الوقت بشكل جيد لدى التلاميذ حيث أنهم يواجهون تحديات ترتبط عادة بعوامل نفسية وسلوكية وتربوية مرتبطة مع بعضها البعض، كغياب التوجيه الأسري والمدرسي يلعب دورا مهما، حيث أن قلة متابعة الأسرة والوالدين والمعلمين كذلك تؤدي إلى ضعف الوعي بأهمية الوقت (البلوي، 2019، ص 22). وكما يعرف أن التلاميذ الذين يعانون من التلكؤ غالبا ما يفتقرون إلى المهارات التنظيمية كالتخطيط وتحديد الأولويات في مشوارهم الأكاديمي مما يرجع بهم إلى فوضى في استثمار الوقت وعدم التنظيم وبالتالي يؤدي بهم إلى عدم إنجاز ما فرض عليهم (البلوي، 2019، ص 24).

وكذلك كثرة استخدام التكنولوجيا مثل الهواتف والألعاب الإلكترونية تؤدي بهم إلى تضييع تام في الوقت وبالتالي يصعب لديهم إدارة الوقت (عطوي، 2015، ص 87).

- القلق وعدم الرضا عن الذات: يعرف التلاميذ الذين يعانون من التلكؤ الأكاديمي أن لديهم مشكلات مترابطة والتي تؤدي بدورها إلى القلق وعدم الرضا عن الذات كالفشل والرسوب المدرسي فيؤدي ذلك إلى تعزيز مرات متعددة لمشاعر العجز وتدني الكفاءة الذاتية، ووفقا لنظرية باندورا فإن التلميذ الذي يختبر إخفاقات متكررة يطور اعتقادات سلبية حول قدراته مما يزيد لديه مشاعر القلق

تجاه الأداء الأكاديمي (Bandura ;1997). وكذلك تؤدي توقعات الأسرة حول كفاءة عالية أكاديمية لدى التلميذ إلى قلقه والضغط النفسي الذي يولد له شعور بأنه يخيب آمال المحيطين به مما يرفع من مستويات القلق والتوتر (عبيد، 2005، ص 15).

2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

1.2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه " الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية منخفض ".
H0: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الأفراد على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

الجدول رقم (21): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد في الكفاءة الذاتية المدركة.

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	اختبار "ت"	مستوى الدلالة
180	124.2833	10.66836	91	179	41.857	0.000
الكفاءة الذاتية المدركة						

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد العينة قد بلغ (124.2833) بانحراف معياري قدره (10.66836) وبلغت قيمة "ت" (41.857) لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي قيمته (91) عند مستوى الدلالة (0.000)، مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ، وهذا يعني عدم تحقق الفرضية.

الجدول رقم (22): مستويات الكفاءة الذاتية المدركة حسب كل مجال على حدا.

مجالات الكفاءة الذاتية	مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع
------------------------	-------------	-------------	-------------

المدرسة			
المجال الانفعالي	من 10 إلى 23.33	من 23.33 إلى 36.66	من 37 إلى 50
المجال الاجتماعي	من 9 إلى 21	من 21 إلى 33	من 33 إلى 45
مجال الإصرار والمثابرة	من 8 إلى 18.66	من 18.66 إلى 29.32	من 29.32 إلى 39.98
المجال المعرفي	من 8 إلى 18.66	من 18.66 إلى 29.32	من 29.32 إلى 39.98
المجال الأكاديمي	من 8 إلى 18.66	من 18.66 إلى 29.32	من 29.32 إلى 39.98

الجدول رقم (23): أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة.

أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المجال الانفعالي	22.6444	3.82526	منخفض
المجال الاجتماعي	28.8333	4.45524	متوسط
الإصرار والمثابرة	25.6222	4.39039	متوسط
المجال المعرفي	25.1444	4.05014	متوسط
المجال الأكاديمي	22.0389	4.27983	متوسط

يتضح من خلال الجدول أن متوسط درجات أفراد العينة على بعد المجال الانفعالي منخفض، أما متوسطات درجاتهم على الأبعاد الأخرى فكانت متوسطة

تتفق نتيجة الفرضية مع كل من دراسة **حوراء عباس كرماش (2016)** التي أشارت إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع وجيد من الكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة كل من **مباركة ميدون وعبد الفتاح أبي مولود (2014)** التي أشارت دراستهم إلى وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ مرحلة المتوسط وكذلك دراسة **سعدى كريمة (2020)** التي أشارت دراستها إلى أنه وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا.

ويمكن أن نرجع ارتفاع الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد عينة البحث إلى أن الفرد الذي يقيم نفسه تقييماً إيجابياً فسوف يحقق مستوى معين من الإنجاز، وعليه هذا الاعتقاد الذي يقدمه عن نفسه سوف يؤثر على الكفاءة الذاتية الموجودة لديه ويحقق أهدافاً وأعمالاً يسعى لتحقيقها، ويقوم التلميذ لتصدي لكل المشكلات التي يتعرض لها، وكذا يمكن تعميم هذا النحو الإيجابي من الكفاءة الذاتية على تلاميذ كل من ثانوية حي الشيخ عامر الجديدة وثانوية باسليمان سليمان لمنور وبه يمكننا القول أنه اهتمام أفراد المنطقة بالنجاح ورؤيته وسيلة لبلوغ هدف كل فرد منهم.

- **المجال الانفعالي:** تسهم الكفاءة الذاتية المدركة في تنظيم انفعالات الفرد وتوجهه توجيه إيجابي في مواقف متعددة كالحالة الفيسيولوجية والانفعالية التي ترتبط بحالة جسدية ونفسية للفرد (Mayer, 1990; p185)، وكذلك أساليب التنشئة الأسرية والدعم الوالدي يؤثر بطريقة إيجابية من مرحلة الطفولة إلى جميع المراحل حيث يسهم في تطور كفاءته الانفعالية وتسهم الأساليب التي تدعم الطفل في تعزيز شعور الفرد بالقدرة على التحكم في مستوى انفعالاته (Denham; 1998; p66).

- **المجال الاجتماعي:** في هذا المجال يتمكن الفرد من بناء علاقات ناجحة ويتكيف مع المواقف الاجتماعية كالمناخ المدرسي والاجتماعي حيث يلعب المناخ المدرسي دوراً بارزاً في تنمية الحس الاجتماعي لدى التلاميذ وكذا تنمية الكفاءة الذاتية المدركة كالتفاعل مع الأساتذة والأقران (Wentzel, 1998; P202) وكذلك التنشئة الأسرية بحيث تؤثر على تشجيع الحوار والحرية المنضبطة والتواصل الإيجابي في تطوير كفاءة الفرد والتفاعل مع الآخرين (P101, Martin, 1983).

- **مجال الإصرار والمثابرة:** تعرف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها إيمان الفرد بقدرته على تنفيذ الأفعال اللازمة لتحقيق نتائج يصبو إليها، حيث أن الفرد الذي يمتلك كفاءة ذاتية مرتفعة يظهر قدراً أكبر من الإصرار في مواجهة التحديات ويثابر في أداء المهام الموكلة إليه حتى عند تعرضه للفشل أو الإحباط ويعزز هذا الشعور من خلال عدة عوامل كالتجارب الناجحة أو ما يسمى بالنمذجة التي تعد أقوى مؤثر في بناء الكفاءة الذاتية باطلاع الفرد على نجاحات الآخرين بحيث تعزز الثقة بالنفس وكما يؤدي تشجيع الأهل والمجتمع المحيط بالفرد إلى تنمية الكفاءة الذاتية مما يدفع الفرد إلى المزيد من المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه وتحقيق النجاح (Bandura; 1997).

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

1.3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه "توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

فقد اعتمدنا في اختبار صحة هذه الفرضية على معامل الارتباط بيرسون، فكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (24): معامل الارتباط بيرسون بين الكفاءة الذاتية والتلكؤ الأكاديمي.

المقياس	عدد الأفراد	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
الكفاءة الذاتية المدركة	180	0.043	0.567
التلكؤ الأكاديمي			

يتضح من خلال الجدول معامل الارتباط بيرسون بين درجات الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بلغت (0.043) عند مستوى الدلالة (0.567)، وهي قيمة غير دالة احصائياً، ومنه نستنتج "أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

تتفق نتيجة الفرضية مع دراسة **سعدي كريمة (2020)** التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات الكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا.

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية التي توصلنا إليها بأنه لا توجد علاقة دالة احصائياً بين درجات الكفاءة الذاتية والتلكؤ الأكاديمي، إلى أهم العوامل التي قد تؤثر على الكفاءة الذاتية المدركة لدى الفرد وتزيد من احتمالية تفاعله بشكل ايجابي مع كل ما يواجهه من صعوبات، بحيث التلميذ الذي يتمتع بكفاءة ذاتية مرتفعة يركز في تفكيره على متطلبات وتحديات ما يواجهه. وكذلك قد ترجع نتيجة الفرضية أيضاً إلى وجود لدى التلميذ قدرة فيسيولوجية وعقلية ونفسية نحو دافعيته للنجاح، وكذلك التلميذ يبذل جهداً ليحقق الكفاءة الذاتية ويصل إلى الهدف الذي يسعى إليه بحيث تحدد فاعلية وكفاءة الذات لدى الفرد بالعديد من العوامل كالعامل الاجتماعي والعامل الانفعالي وكذلك الإصرار والمثابرة وكذلك العامل المعرفي والعامل الأكاديمي، كل هذه تحدد مستوى كفاءة عالية لدى الفرد والعكس كلما غابت هذه العوامل كلما حددت كفاءة منخفضة لدى التلميذ وأنه لا يتمتع بكفاءة ذاتية مدركة.

وكذا مع التلكؤ الأكاديمي حيث أن المتلكؤ تتناقض خصائصه مع أقرانه، حيث أنه لا يملك القدرة على مواصلة المثابرة والجهد ويشعر بالملل أثناء ممارسة نشاطه الأكاديمي لكثرة مهامه المدرسية ويكره الذهاب إلى دروس الدعم ويشعر بضغط في برنامجه الدراسي حتى أنه شخص يتخذ التأجيل سبيلا له في الحياة ويتميز بانخفاض كبير في ثقته بذاته وعدم تعزيزه لقدراته. فتلاميذ ثانوية حي الشيخ عامر الجديدة وثانوية باسليمان سليمان لمنور عندما وزعنا عليهم مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة والتلكؤ الأكاديمي لاحظنا أن سبب عدم وجود علاقة بين متغيري الدراسة قد يكون عدم جدية التلاميذ أثناء الاستجابة لأدوات الدراسة.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

1.4 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه " توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والجنس والتخصص (أدبي/علمي)"

تم تحويل هذه الفرضية إلى الفرضية الصفرية التي نصها:

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تعزي للجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في كل من الجنس والتخصص لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وكانت النتائج المتحصل عليها كالآتي:

الجدول رقم (25): التفاعل بين الجنس والتخصص في التأثير على الكفاءة الذاتية المدركة.

مصدر البيانات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	15.444	15.444	1	0.134	0.715
التخصص	15.444	15.444	1	0.015	0.904
الجنس * التخصص	18.533	18.533	1	0.161	0.689

يتضح من خلال الجدول أن مجموع المربعات لمتغير الجنس هو (15.444)، وتقدر قيمة متوسط المربعات (15.444)، وقيمة F تقدر بـ (0.134) عند مستوى الدلالة (0.715)، مما يعني أنه لا

توجد فروق تعزى لمتغير الجنس. أما مجموع المربعات لمتغير التخصص هو (15.444)، وتقدر قيمة متوسط المربعات (15.444)، وقيمة F تقدر بـ (0.015) عند مستوى الدلالة (0.904)، مما يعني أنه كذلك لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص (أدبي/علمي). في حين بلغ مجموع المربعات لكل من متغير الجنس والتخصص (أدبي/علمي) (18.533)، وتقدر قيمة متوسط المربعات (18.533) وأن قيمة F تقدر بـ (0.161) عند مستوى الدلالة (0.689)، مما يعني لا توجد فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص (أدبي/علمي).

أولاً: حسب الجنس:

من خلال الجدول أعلاه تبين أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس وهذا ما أكدته دراسة أحلام ناصري ونوال تريش (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وقد ترجع هذه النتيجة إلى:

- **التفاعلات الاجتماعية:** تؤثر التنشئة الاجتماعية والتنشئة البيئية على تشكل المراهقين لمختلف السلوكيات التي يقومون بها، فقد يتأثر كل من الذكر والأنثى بالاجتماع الذي نشؤوا وترعرعوا فيه، فكما نرى في هذه الفئة من الذكور والإناث الذين قمنا بإجراء الدراسة عليهم في منطقة بريان ولاية غرداية أن فئة الذكور لديهم نشاطات متعددة يقومون بها كما في فئة الإناث لديهم نشاطات مختلفة حسب مرحلتهم العمرية.

- **الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة:** فكما هو معروف أن الفرد ينتقل من مرحلة إلى مرحلة وعند انتقاله إلى مرحلة المراهقة فإنه يمر بتغيرات على المستوى العقلي والمستوى الجسدي والمستوى الفيسيولوجي فكل هذه التغيرات تؤثر عليه، فإن هذه التغيرات تشمل كلا الجنسين على حد سواء فإن كلا الجنسين الذكور والإناث يعيشون ضغوط اجتماعية وأكاديمية متشابهة وعليه فإنه من الملاحظ أن كلاهما في نفس المرحلة العمرية عاملاً مهماً في تكامل مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

ثانياً: حسب التخصص: من خلال الجدول أعلاه تبين أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير التخصص، وهذا ما أكدته دراسة أحلام ناصري ونوال تريش (2016) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص (أدبي/علمي)، وقد ترجع هذه النتيجة إلى:

- عدم تأثير التخصص في عينة البحث: بحيث أنه تتميز بيئات التعليم في كلا التخصصين (أدبي/علمي) من حيث تشابه في أساليب التدريس التي يقوم بها الأساتذة والطاقم التربوي وكذا مع التقييم مما يؤدي إلى تنمية الكفاءة الذاتية بشكل متقارب بين التخصصين.
 - التأثير بمصادر وأشياء خارج التخصص الدراسي: فأغلبية التلاميذ قد لوحظ من قبل استجاباتهم للمقياس أنهم قد استمدوا إحساسهم بالكفاءة الذاتية المدركة من أنشطة خارج الإطار الأكاديمي أي لا يشمل تخصصهم الدراسي وبالتالي فقد عبروا عما يعايشونه خارج المدرسة والتعليم وأن لهم حياة ترتبط بأشياء أخرى قد جعلت لهم دافع قوي لارتفاع الكفاءة الذاتية لديهم.
- ثالثاً: من خلال الجدول أعلاه تبين أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس والتخصص (أدبي/علمي)، والذي قد يرجع إلى: قد يكون متغير الكفاءة الذاتية المدركة سمة شخصية مستقرة ولا يتأثر بكل من الجنس والتخصص بل تتأثر بالتجارب الفردية مثل النجاحات أو إخفاقات.

وكذلك ترجع بعض الأسباب إلى تساوي بين الفرص لكل من الذكور والإناث رغم اختلاف التخصصات فيحصلون على فرص متكافئة في التعلم وبعض التجارب فذلك يؤدي بطبيعة الحال إلى تقارب بين نتائج الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

1.5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه "توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي لدى التلاميذ والجنس والتخصص (أدبي،علمي)"

تم تحويل هذه الفرضية إلى الفرضية الصفرية التي نصها:

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التلكؤ الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص والتفاعل بينهما

لاختبار هذه الفرضية تم حساب اختبار تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في التلكؤ الأكاديمي باختلاف كل من الجنس والتخصص والتفاعل بينهما فكانت النتائج المتحصل عليها كالآتي:

الجدول رقم (26): التفاعل بين الجنس والتخصص في التأثير على التلكؤ الأكاديمي.

مصدر البيانات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	F	مستوى الدلالة
الجنس	3.358	44.044	1	0.021	0.884
التخصص	3.358	44.044	1	0.280	0.597
الجنس * التخصص	127.762	127.762	1	0.813	0.368

يتضح من خلال الجدول أن مجموع المربعات لمتغير الجنس هو (3.358)، وتقدر قيمة متوسط المربعات (44.044)، وأن قيمة F تقدر بـ (0.021) عند مستوى الدلالة (0.884)، مما يعني أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس. أما مجموع المربعات لمتغير التخصص قدر بـ (3.358)، وتقدر قيمة متوسط المربعات (44.044)، وقيمة F تقدر بـ (0.280) عند مستوى الدلالة (0.597)، مما يعني أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير التخصص. في حين بلغ مجموع المربعات لكل من الجنس * التخصص (127.762)، بمتوسط المربعات (127.762)، وقيمة F قدرت بـ (0.813) عند مستوى الدلالة (0.368)، مما يعني أنه لا توجد فروق التلكؤ الأكاديمي تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص.

أولاً: حسب الجنس:

من خلال الجدول أعلاه تبين أنه لا توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وقد ترجع هذه النتيجة إلى:

تؤثر التفاعلات البيئية على المراهقين لكلا الجنسين، فتشتتهم في تلك المرحلة العمرية تجعلهم يمرون بنفس الحالات النفسية والفيزيولوجية حيث أن تقريباً كلا الجنسين الذكور والإناث في هذه السنوات الأخيرة يقومون بنفس التصرفات لكل من ذكر وأنثى حيث يشعرون أنهم يمرون بمشاكل وصعوبات تجعلهم يشعرون متلكئين عن أداء مهامهم الأكاديمية أو الاجتماعية أو مختلف الأنشطة الحياتية وعليه إن نتائج كلا الجنسين لمتغير التلكؤ الأكاديمي مرتفعة.

ثانياً: حسب التخصص: من خلال الجدول أعلاه تبين أنه لا توجد فروق في التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص، وهذا ما أكدته دراسة بسملة الصافي وفاطمة باشي (2023) التي توصلت إلى أنه

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التلكؤ الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وقد ترجع نتيجة هذا إلى: حيث ترجع أهم الأسباب إلى أن التلاميذ يدرسون نفس المناهج ومتقاربة ويعيشون نفس المشاعر في أنهم يدرسون بنفس الطريقة، كل هذا يجعل المراهقين يعيشون نفس الظروف ونفس التأثيرات.

ثالثاً: حسب الجنس * التخصص: من خلال الجدول أعلاه تبين أنه لا توجد فروق في التلكؤ الأكاديمي تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص، بحيث يظهر أنه التلاميذ من ذكور وإناث ومن تخصصات مختلفة يواجهون ظروفًا أكاديمية ونفسية متقاربة، مثل الضغط الدراسي وصعوبة المنهاج أو ضعف الدافعية مما يجعل كلا الجنسين ومن مختلف التخصصات يعيشون مشاعر متقاربة وبالتالي يظهر في المقياس أنهم متلكئين ولديهم مستوى تلكؤ مرتفع.

الاستنتاج العام:

هدفت دراستنا الحالية للكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالتركز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وهذا تبعا لمتغير الجنس والتخصص، وأظهرت النتائج أن التركيز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية مرتفع، ويمكن أن نفسر ذلك من خلال ضعف دافعية التلاميذ نحو التعلم وعدم وضوح الهدف الذي يسعى للوصول إليه، وكذا الاستخدام المفرط للأجهزة الإلكترونية والتي تعد في هذا الوقت غزوا لدى جميع التلاميذ بنسب متفاوتة في السنوات الأخيرة.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ مرتفع، ويمكن أن نفسر سبب ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة البحث إلى إدراكهم الجيد والمعتبر لقدراتهم من خلال التنشئة الاجتماعية والتنشئة الأسرية، فالمنطقة التي أجريت فيها الدراسة تتمتع بتدعيم المراهقين والمراهقات من خلال توعيتهم وتحفيزهم على إبراز قدراتهم وقوة تعزيزهم لذواتهم ومستوى الطموح للوصول إلى نجاحات عالية.

وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتركز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بوجود متغيرات خارجة عن الإطار الأكاديمي مما يجعل عدم وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتركز الأكاديمي.

كما أكدت نتائج الفرضية الرابعة أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والجنس والتخصص، ويمكن أن نفسر بأنه كلا الجنسين لديهم شعور مرتفع على مستوى كفاءتهم الذاتية وذلك لأنهم يعيشون مرحلة عمرية تمر بنفس أشكال المشاعر لكلا الجنسين ذكورا وإناثا وكذلك مع التخصص لأنهم يدرسون بنفس الطرق من قبل الطاقم التربوي ولديهم نفس المناهج لدى نجد أنه لا يوجد تفاوت في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يعزى للجنس أو التخصص.

وأظهرت نتائج الفرضية الخامسة عدم وجود علاقة بين التركيز الأكاديمي والجنس والتخصص، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن كلا الجنسين من التلاميذ يعيشون ضغوطات أكاديمية واجتماعية ونفسية نفسها تجعلهم متكتئين وغير قادرين على أداء وظائفهم الأكاديمية ولا يوجد لديه علاقة باختلاف جنس عن الآخر فهم في مرحلة متقاربة ويعيشون مرحلة مهمة وهي مرحلة المراهقة، وكذلك مع التخصص فإن التلاميذ يدرسون بنفس الطرق المنهجية المتبعة لذلك عدم وجود علاقة بين التخصص ومستوى التركيز الأكاديمي.

وبناء على ماسبق ومن خلال نتائج الدراسة التي توصلنا إليها نستنتج أن معظم تلاميذ ثانوية حي الشيخ عامر الجديدة وثانوية المجاهد باسليمان سليمان لمنور يتمتعون بمستوى كفاءة ذاتية مدركة وكذلك مستوى مرتفع من التلكؤ الأكاديمي.

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بموضوع الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتلكؤ الأكاديمي ودراسة كلا المتغيرين دراسة دقيقة والبحث عن كل ما يتعلق بهما وذلك لرفع وزيادة نسبة الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ ومن جانب آخر محاولة التخفيف من مستوى التلكؤ الأكاديمي لديهم الذي بات معظم التلاميذ يعانون منه وأصبح متفشى في المدارس، وعلى الصعيد منه تعزيز دور الكفاءة الذاتية فهذا الأخير هي من أهم عوامل نجاح المنظومة التربوية التعليمية عامة وتحقيق التوازن في الحالات النفسية لدى التلاميذ.

المقترحات:

استنادا على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية قمنا باقتراح بعض المقترحات أهمها:

بالنسبة للمؤسسات التربوية:

- توفير جو مناسب للدراسة يوفر فيه الأمن ويسوده الاستقرار النفسي والجسدي ليشعر التلاميذ بالراحة عند ممارسة نشاطهم الدراسي.
- خلق وتهيئة بيئة مدرسية وتعليمية محفزة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وأنصح بالابتعاد عن الطرق التقليدية الممارسة في التعليم، من توفير وسائل تعليمية حديثة متطورة مرتبطة بالتكنولوجيا كون التلاميذ يحبون هذا النوع بحيث يجعلهم يحضرون للمؤسسة وعليه يقل تلکؤهم الأكاديمي.
- ضرورة تنظيم برامج دعم للتلاميذ تشمل برامج نفسية وتربوية والهدف منها تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لكل تلميذ، من خلال خلق أنشطة موجهة نحو تعزيز ثقتهم بأنفسهم ويستطيعون من خلالها مواجهة الصعوبات والمشاكل التي تعيق طريقهم.
- ضرورة العمل بالتعلم التعاوني ضمن مجموعات بين الطاقم التربوي والتلاميذ ليتم إشعارهم بمدى أهميتهم داخل المؤسسة وأنهم يمثلون نجاح المؤسسة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

بالنسبة للأخصائيين التربويين:

- يجب على الأخصائيين التنسيق مع أولياء أمور التلاميذ وجميع الطاقم التربوي لضمان تكامل الفريق لاهتمام نفسيا وأكاديميا بمرحلة المراهقة التي تعد من أصعب المراحل وذلك للتقليل من التلكؤ الأكاديمي.
- العمل على توفير وإعداد برامج إرشادية تركز على تعزيز ورفع قيمة الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ والعمل على القضاء على المشاعر السلبية التي تؤدي إلى التلكؤ الأكاديمي.
- وضع برامج مهمة من خلال استخدام تقنيات نفسية لمساعدة التلاميذ على تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتقدير لذواتهم بطرق فعالة وإيجابية.

بالنسبة لأولياء الأمور:

- تقديم الدعم العاطفي والتشجيع الفعال من خلال توفير بيئة أسرية مناسبة وملائمة للتعبير والإفصاح عن مشاعرهم.

- تعزيز ثقة الأبناء بأنفسهم من طرف الوالدين على الاجتهاد والعزيمة على النجاح، وتحمي الصعوبات وعدم الاستسلام للتسويق.
- الوجوب على أولياء الأمور التواصل الدائم مع المؤسسة التعليمية لمتابعة جميع الجوانب المتعلقة بالتلميذ بشكل مستمر.
- تعليم الأبناء مهارات اجتماعية وعاطفية، تساعد في بناء شخصياتهم داخل المجتمع.

قائمة المراجع

ألفت أجود نصر. (2014). الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة على عينة من طلبة الصف الثالث ثانوي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق. [رسالة ماجستير] - كلية التربية - جامعة دمشق.

بن عيسى أحلام، بن عيسى أميمة. (2020). البيئة الصفية المدركة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ سنة رابعة متوسط. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر]. جامعة محمد خيضر بسكرة.

بن عمير محمد، القرني بن صالح. (2024). مدى علاقة الكفاءة الذاتية التعليمية بمستوى التحصيل الدراسي في المهارات الأساسية لمادة العلوم لدى عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث متوسط بمدارس مكتب تعليم الفضيلة بجدة. مجلة جامعة المدينة للعلوم التربوية والنفسية (06). جامعة المدينة العلوم التربوية والنفسية.

بلحسين كريمة. (2024). التمكين النفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. [أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه]. جامعة محمد البشير الإبراهيمي. برج بوعريج.

بونيف لمياء. (2024). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها باليقظة الذهنية لدى طلبة الدكتوراه. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر]. جامعة ابن خلدون. تيارت.

تاحوليت عادل. (2021). مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 7 (3).

جابر عبد الحميد جابر. (1990). نظريات الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقويم. (د.ط). دار النهضة العربية. القاهرة.

جعيس محمد عفاف، الحديني عبد المحسن مصطفى. (2014). نمذجة العلاقات السببية بين إدراك ضغوط الأحداث الحياتية وفعالية الذات المدركة وإستراتيجيات التعايش مع الضغوط والإغراءات السببية الحياتية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس.

حسن عبد المجيد حسن مروه. (2021). التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية المهنية وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. [رسالة ماجستير تخصص الصحة النفسية]. جامعة مدينة السادات.

حسين زكريا منال، محمد سعد محمد، بدر عبد المحسن خالد. (2010). كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والإحتراف النفسي لدى عينة من النساء العاملات. مجلة دراسات نفسية.

حنفي محمود هويده، الجمالي عيد الباقي فوزية. (2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا. المجلة الأكاديمية للعلوم والتكنولوجيا. الولايات المتحدة الأمريكية.

خيارى رضوانى، طعبللى محمد الطاهر. (2020). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسى لدى تلاميذ الثالثة ثانوى. مجلة العلوم النفسية والتربوية. (03). جامعة الجزائر 2.

خضري عزه عبد الحميد. (2017). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية. (174) ج (3). جامعة الأزهر.

رضوان سامر جميل. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية البناء النظري والقياس. [بحث منشور]. مجلة الشؤون الاجتماعية. ع (55). الشارقة.

رقاني، أيوب. (2022). الأساليب الإحصائية في تقدير أحجام العينات في علوم الإعلام والاتصال. مجلة معيار، م (26) ع (64). جامعة قسنطينة.

زهران حامد عبد السلام. (1984). علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب. القاهرة.

سعدى كريمه. (2020). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا

بجامعة محمد بوضياف المسيلة. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر]. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.

عباس حسين زهراء. (2020). التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي والتطبيقي. مجلة أبحاث الذكاء. ع (29) م (14). وزارة التربية المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة 2.

عطية عطية محمد سيد محمد. التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد. جامعة الزقازيق. المملكة العربية السعودية.

عبد العظيم، فايقة أحمد. (2011). التلكؤ الأكاديمي وعلاقة ببعض مصادر الضغوط لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. [دراسة منشورة]. جامعة عين الشمس.

عطوي، سليم. (2015). تأثير التكنولوجيا على سلوك الطلاب. [دراسة منشورة]. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

عمر منتصر صلاح سيد إمام مصطفى. (2001). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية. 11.

غنيم عبد السلام محمد. (2001). الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية.

كرماش عباس حوراء. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية. (29). جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية.

كليفيخ علي عفاف. (2019). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى الطالبات الموهوبات والعاديات بمنطقة الباحة. [رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير]. م (35) ع (04) ج (02). جامعة الباحة.

البهاص، سيد أحمد. (2010). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. مصر.

البلوي، فهد. (2019). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر.

التميمي نجم حسن ناصر حسين. (2012). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. [رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير آداب في علم النفس التربوي]. جامعة ديالى. جمهورية العراق.

الجعافرة موسى ابراهيم. (2016). مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالتركيز الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة. [رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي]. جامعة مؤتة. الأردن.

الحاسر، البندري عبد الرحمان. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فعالية الذات وإدراك القبول-الرفض- الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). علم النفس المعرفي. (ط1)، ج2، دار النشر للجامعات. القاهرة.

الصافي بسمة، باشي فاطمة. (2023). دافعية التعلم وعلاقتها بالتركيز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

العبيدي، عفراء ابراهيم. (2013). التركيز الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 35 (01). السعودية.

العنزي، محمد. (2004). علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. السعودية.

العبدلي، سعد بن حامد. (2009). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من فعالية الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين لمدينة مكة المكرمة. [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

مباركة، ميدون. (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (17). جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

ميسون سميرة، وآخرون. (2023). مستوى التركيز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الاجتماعية.

ميم سميرة. (2025). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات الحياة في خفض التركيز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. [أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علم النفس المدرسي]. جامعة غرداية.

ناصر أحلام، تريش نوال. (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى تلاميذ سنة ثانية ثانوي. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر]. جامعة يحي فارس. المدينة.

مجلة كلية التربية. (2016). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل
في الأردن. ع(170) ج (03). جامعة الأزهر.

المراجع الأجنبية:

Schunk ;D.H&Dibendetto ;M.K.(2016).Self-efficacytheory in
education . Handbook of motivation atschool ;34-54.

Cruz ; J ; (2002). Title of the book or article in
italics . Publisher or journal Name.

الملاحق

الملحق رقم (1): مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

بجامعة غرداية

قسم علم النفس

أخي الكريم؛ أختي الكريمة؛ تحية عطرة وبعد:

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص مدرسي نضع بين أيديكم هذا الإستبيان راجية منكم الإجابة على عباراته بكل صدق وموضوعية؛ علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

وفي الأخير لكم جزيل الشكر على تعاونكم

ملاحظة: ضع علامة (X) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة.

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: سنة أولى ☐ سنة ثانية ثانوي ☐

الشعبة: أدبي ☐ علمي ☐

مقياس الكفاءة الذاتية

الرقم	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق كثيرا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق قليلا	لا تنطبق
1	أستطيع التحكم بمشاعري					
2	أواجه صعوبة في التخلص من الافكار السوداوية					
3	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب					
4	أستطيع التعامل بفعالية مع الضغوط الحياتية التي تواجهني					

					5	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن
					6	أفقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح
					7	أجد صعوبة في الجلوس هادئاً لوقت طويل
					8	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص
					9	أواجه صعوبة في التحدث مع الآخرين
					10	أنظر إلى أصدقائي بإعجاب
					11	ليس بمقدوري مسامحة الآخرين عندما يسيئون لي
					12	أستطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقرائي
					13	أستطيع كسب محبة الآخرين بسهولة
					14	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما
					15	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات
					16	أترك المهام والأعمال قبل إتمامها
					17	أعمل بإجتهاد إذا فشلت في عمل ما
					18	أراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات
					19	أصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة
					20	أفتقد القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة
					21	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة
					22	أتمتع بمعلومات عامة واسعة
					23	أرغب في فهم عمل الأشياء جميعها
					24	أشعر بالملل عند مطالعة الكتب و المقالات العلمية
					25	يمكنني أن أقدر قيمة الكتاب الجيد
					26	أجد الفنون كالرسم و الموسيقى والمسرح مضيعة للوقت

					أواجه صعوبة في تذكر الأشياء	27
					أجد صعوبة في فهم ما أقرأ	28
					أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة	29
					أجد الصعوبة في تحضير واجباتي المدرسية	30
					يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول	31
					أعتقد أنني شخص ذكي	32
					أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا	33
					أحب الموضوعات العلمية في الدراسة	34
					أواجه صعوبة في استغلال المصادر المتوفرة لخدمة دراستي	35
					أنفر من المشاركة بالأنشطة الجامعية	36
					أفتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة	37
					يحدثني أصدقاؤني عن مشكلاتهم	38
					أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين	39

الملحق رقم (2): نتائج التحليل الإحصائي الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

T-TEST GROUPS=G__75;2' '1');77_ ;69_ ;75_ (الكف)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=_75;77_بي;78_ ;75_ ;84_ل;75__ ;77_ ;69_ ;75_ (الكف;
 /CRITERIA=CI(.95).

Test-t

Statistiques de groupe

	G_الكفاءة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكفاءة_الذاتية	1	14	108,0000	12,75207	3,40814
	2	14	139,5000	7,66360	2,04818

Test d'échantillons indépendants									
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	2,276	,143	-7,922	26	,000	-31,50000	3,97623	-39,67327	-23,32673
Hypothèse de variances inégales			-7,922	21,307	,000	-31,50000	3,97623	-39,76179	-23,23821

Corrélations

Corrélations							
	الكفاءة_الذاتية	المجال_الانفعالي	المجال_الاجتماعي	الإصرار_والمثابرة	المجال_المعرفي	المجال_الأكاديمي	
Corrélation de Pearson	1	,604**	,776**	,689**	,628**	,698**	
Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	
N	50	50	50	50	50	50	
Corrélation de Pearson	,604**	1	,414**	,216	,347*	,173	
Sig. (bilatérale)	,000		,003	,131	,013	,230	
N	50	50	50	50	50	50	
Corrélation de Pearson	,776**	,414**	1	,408**	,221	,536**	
Sig. (bilatérale)	,000	,003		,003	,123	,000	
N	50	50	50	50	50	50	

Corrélation de Pearson	,689**	,216	,408**	1	,332*	,372**
الإصرار_والمثابرة Sig. (bilatérale)	,000	,131	,003		,018	,008
N	50	50	50	50	50	50
Corrélation de Pearson	,628**	,347*	,221	,332*	1	,258
المجال_المعرفي Sig. (bilatérale)	,000	,013	,123	,018		,071
N	50	50	50	50	50	50
Corrélation de Pearson	,698**	,173	,536**	,372**	,258	1
المجال_الأكاديمي Sig. (bilatérale)	,000	,230	,000	,008	,071	
N	50	50	50	50	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations		
	N	%
Valide	50	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,682	39

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	50	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,489
		Nombre d'éléments	20 ^a
	Partie 2	Valeur	,535
		Nombre d'éléments	19 ^b
	Nombre total d'éléments		39
	Corrélation entre les sous-échelles		,528
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,691
	Longueur inégale		,692
Coefficient de Guttman split-half			,691

الملحق رقم (3): الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

T-TEST GROUPS=G__75;2 1);72_لك;78_ل)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=_75;72_لك;78_ل;

/CRITERIA=CI(.95)

Test-t

Statistiques de groupe				
G_التكؤ	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التكؤ	1,00	92,7143	17,63924	4,71429
	2,00	103,0714	7,66073	2,04742

Test d'échantillons indépendants									
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	10,122	,004	-2,015	26	,054	-10,35714	5,13969	-20,92193	,20764
التكؤ Hypothèse de variances inégales			-2,015	17,736	,059	-10,35714	5,13969	-21,16678	,45250

Corrélations

Corrélations								
		التكؤ	المماطلة	إدارة_الوقت	القلق_وعدم_الر ضا	المعتقدات_الخ طأ	نقص_الدافعي ة	عدم_وضوح_الهد ف
التكؤ	Corrélation de Pearson	1	,648**	,650**	,250	,545**	,659**	,687**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,080	,000	,000	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50
المماطلة	Corrélation de Pearson	,648**	1	,154	,307*	,142	,374**	,302*
	Sig. (bilatérale)	,000		,285	,030	,325	,008	,033
	N	50	50	50	50	50	50	50
إدارة_الوقت	Corrélation de Pearson	,650**	,154	1	-,015	,363**	,225	,299*

	Sig. (bilatérale)	,000	,285		,919	,010	,117	,035
	N	50	50	50	50	50	50	50
	Corrélation de Pearson	,250	,307*	-,015	1	-,368**	,107	-,011
القلق وعدم الرضا	Sig. (bilatérale)	,080	,030	,919		,009	,459	,938
	N	50	50	50	50	50	50	50
	Corrélation de Pearson	,545**	,142	,363**	-,368**	1	,257	,427**
المعتقدات_الخطأ	Sig. (bilatérale)	,000	,325	,010	,009		,071	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50
	Corrélation de Pearson	,659**	,374**	,225	,107	,257	1	,404**
نقص الدافعية	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,117	,459	,071		,004
	N	50	50	50	50	50	50	50
	Corrélation de Pearson	,687**	,302*	,299*	-,011	,427**	,404**	1
عدم وضوح الهدف	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,035	,938	,002	,004	
ف	N	50	50	50	50	50	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations		
	N	%
Valide	50	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,756	35

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations		
	N	%
Valide	50	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,428
		Nombre d'éléments	18 ^a
	Partie 2	Valeur	,667
		Nombre d'éléments	17 ^b
	Nombre total d'éléments		35
	Corrélation entre les sous-échelles		,767
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,868
	Longueur inégale		,868
Coefficient de Guttman split-half			,863

a. Les éléments sont : VAR1, VAR3, VAR5, VAR7, VAR9, VAR11, VAR13, VAR15, VAR17, VAR19, VAR21, VAR23, VAR25, VAR27, VAR29, VAR31, VAR33, VAR35.

b. Les éléments sont : VAR35, VAR2, VAR4, VAR6, VAR8, VAR10, VAR12, VAR14, VAR16, VAR18, VAR20, VAR22, VAR24, VAR26, VAR28, VAR30, VAR32, VAR34.

الملحق رقم (4): نتائج إختبار الفرضيات.

Hypothèse1

Descriptives

Statistiques descriptives			
	N	Moyenne	Ecart type
التلکز_الأكاديمي	180	104,9056	12,48136
المماطلة	180	21,4222	4,34536
إدارة_الوقت	180	22,3500	4,94153
القلق_عدم_الرضا_عن_الذات	180	19,2000	3,34163
المعتقدات_الخطأ	180	14,3167	3,46487
نقص_الدافعية	180	12,4667	3,45506
عدم_وضوح_الهدف	180	15,1500	3,93448
N valide (listwise)	180		

T-TEST

/TESTVAL=82

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=_75;يمي;83_75;ك71_ل75__72_لك78_ل

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne المتوسط الحسابي	Ecart-type الانحراف المعياري	Erreur standard moyenne
التكؤ الأكاديمي	180	104,9056	12,48136	,93031

Test sur échantillon unique						
	Valeur du test = 82					
	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne متوسط الفرق	Intervalle de confiance 95% de la différence فاصل الثقة للفرق	
					Inférieure أدنى	Supérieure أعلى
التكؤ الأكاديمي	24,622	179	,000	22,90556	21,0698	24,7413

DESCRIPTIVES VARIABLES= _75; ;77_بي;78_75;84_ل;75__77_69;75_لكف
 75_لم;80_75_ل;75_ل;75_لم;80_لي;75_93;75_نف;75_ل;75_ل;75_لم;80_75_ل;75_لم;93;85;في
 75_ل;73_89;85;75_85;و;75_لم;79;75_76;85;77_75_لم;80_75_ل;75_لم;93;85;في
 75_لم;80_75_ل;75_ل;71_ك;75_83;بيمي

Hypothèse2

Descriptives

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
الكفاءة_ الذاتية	180	91,00	154,00	124,2833	10,66832
المجال_ الانفعالي	180	9,00	34,00	22,6444	3,82526
المجال_ الاجتماعي	180	13,00	39,00	28,8333	4,45524
الإصرار_ والمثابرة	180	12,00	36,00	25,6222	4,39039
المجال_ المعرفي	180	14,00	35,00	25,1444	4,05014

المجال_ الأكاديمي	180	13,00	31,00	22,0389	4,27983
N valide (listwise)	180				

T-TEST

/TESTVAL=91

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=_75;77_بي;78_75;84_ل;75__77_69_75_لكف;

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكفاءة_ الذاتية	180	124,2833	10,66832	,79517

Test sur échantillon unique						
	Valeur du test = 91					
	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الكفاءة_ الذاتية	41,857	179	,000	33,28333	31,7142	34,8524

Hypothèse3

/VARIABLES=_75; ;77_بي;78_75;84_ل;75__77_69_75_لكف
83_75_بي;71_ل;75__72_لك;78_ل;75_

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations		
	الكفاءة_ الذاتية	التكؤ_ الأكاديمي
الكفاءة_ الذاتية	Corrélation de Pearson	,043
	معامل ارتباط بيرسون	1
	Sig. (bilatérale)	,567
	N	180
التكؤ_ الأكاديمي	Corrélation de Pearson	1
	معامل ارتباط بيرسون	,043
	Sig. (bilatérale)	,567
	N	180

Hypothèse4

UNIANOVA _75;77_ي;78_75_84_ل;75_77_69_75_لكف; BY _75; ;87_ن;80_ل
77_76_93_88_ل;75_;

/METHOD=SSTYPE(3)

/INTERCEPT=INCLUDE

/CRITERIA=ALPHA(0.05)

Analyse de variance univariée

Facteurs inter-sujets		
		N
الجنس	1,00	73
	2,00	107
الشعبة	4,00	46
	5,00	134

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante:الكفاءة_ الذاتية

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Moyenne des carrés متوسط المربعات	D	Sig.
Modèle corrigé	74,396 ^a	3	24,799	,215	,886
Ordonnée à l'origine	1960037,616	1	1960037,616	16994,975	,000
الجنس	15,444	1	15,444	,134	,715
الشعبة	1,676	1	1,676	,015	,904
الجنس * الشعبة	18,533	1	18,533	,161	,689
Erreur	20298,154	176	115,330		
Total	2800715,000	180			
Total corrigé	20372,550	179			
a. R deux = ,004 (R deux ajusté = -,013)					

Hypothèse5

UNIANOVA _75_بيمي;83_75_ك;71_ل;75_72_ك;78_ل BY _75_87_ن;80_ل
77_76_93_88_ل;75_;

/METHOD=SSTYPE(3)

/INTERCEPT=INCLUDE

/CRITERIA=ALPHA(0.05)

/DESIGN=_75_77_76_93_88_ل;75_*;87_ن;80_ل;75_77_76_93_88_ل;75_87_ن;80_ل;.

Analyse de variance univariée

Facteurs inter-sujets	
	N
الجنس	
1,00	73
2,00	107
الشعبة	
4,00	46
5,00	134

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: التلکؤ_الأکادیمی

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	227,324 ^a	3	75,775	,482	,695
Ordonnée à l'origine	1387507,767	1	1387507,767	8829,299	,000
الجنس	3,358	1	3,358	,021	,884
الشعبة	44,044	1	44,044	,280	,597
الجنس * الشعبة	127,762	1	127,762	,813	,368
Erreur	27658,071	176	157,148		
Total	2008817,000	180			
Total corrigé	27885,394	179			

a. R deux = ,008 (R deux ajusté = -,009)