التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات شعبة التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة

إعداد

د/ علاء سعيد محمد الدرس

دكتوراه علم النفس التربوي كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

المجلد (٧١) العدد (الثالث) الجزء (الرابع) يوليو/ ٢٠١٨م

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى : معرفة علاقة التلكؤ الأكاديمي بكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة ومعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لديهم، وشارك في هذه الدراسة (٢٠٥) طالبة من طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعتى القاهرة والفيوم، تتراوح أعمارهم ما بين (١٩) عام إلى (٢٠,٦) عام بمتوسط عمري قدره (١٩,٩) عام، وانحراف معياري قدره (٠,٨) عام، واستخدمت هذه الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي(إعداد : الباحث)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية (إعداد : الباحث)، ومقياس قلق المستقبل المهني (إعداد: عمرو بدران، ومحمد إبراهيم، وجيلان أبوسامح، ٢٠١٦) ، وتوصلت الدراسة إلى : وجود علاقة سالبة داله إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية، ووجود علاقة موجبة داله إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، كما توصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

الكلمات الدالة : (التلكؤ الأكاديمي – كفاءة الذات الأكاديمية – قلق المستقبل المهني)

Abstract

The study aimed to identify the relationship of Academic procrastination to academic self-efficacy and Professional Future Anxiety of students of the special education program at the Faculty of Early Childhood Education and predict by Academic procrastination through academic self-efficacy and Professional Future Anxiety of Them, (205) student of Cairo and Al- Fayoum universities shared in this study: their age is between (19– 21.6) years with an average age of (19.9) years and a standard deviation of (0.8). The study used Academic procrastination scale (prepared by : the author), academic self-efficacy Scale (prepared by : the author) and Professional Future Anxiety scale(Prepared by: Amr Badran, Mohamed Ibrahim, and Gilan Abousamh, 2016) , The results indicated to : There are statistically significant negative relationship between Academic procrastination and academic self-efficacy, There are statistically significant possitive relationship between Academic procrastination and Professional Future Anxiety at last academic self-efficacy and Professional Future Anxiety can predict by Academic procrastination of students of the special education program at the Faculty of Early Childhood Education.

Key words: (Academic procrastination – academic self-efficacy – Professional Future Anxiety)

مقدمة

يعتبر التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، حيث إنه يمثل قمة الهرم التعليمي ويهدف إلى إعداد الطلاب بصورة منظمة وموجهة للحياة، والذي يعتبر مرحلة تحديد الأهداف، والتوجه نحو تحقيقها، ولذلك فإن التعليم الجامعي بمستوياته ينال كثيراً من العناية والاهتمام، وذلك للدور المهم والخطير الذي يؤديه في التنمية البشرية، ويعتبر الطالب الجامعي هو المحور الذي يقوم عليه التعليم الجامعي، فالجامعات تسعى إلى تنمية قدرات طلابها، وإمكانياتهم، ومهاراتهم، فهم يمثلون طاقة هائلة، ومصدرًا بشريًا هامًا لتنمية المجتمع؛ مما يحتم تنمية قدراتهم المعرفية، وتحسين أساليب تفكيرهم؛ بما يتناسب مع تحديات العصر، وتوجيه دافعيتهم نحو التعلم، وتنمية شخصياتهم من كافة جوانبها؛ لتنتج منهم أفرادًا صالحين، قادرين على القيام بدورهم لخدمة أنفسهم، ومجتمعهم، ويرى محمد هويدي وسعيد اليماني (٢٠٠٧، ٢٠) أن نجاح الحياة الجامعية الأكاديمية مرهون بتعاون الطلاب مع أساتذتهم في أداء ما يكلفون به؛ إذ إن تقصير الطلاب وتهربهم من أداء واجباتهم من شأنه أن يقلص أو يفقد فرص التعلم، ومن ثم فشل العملية التعليمية.

ويعد التلكؤ الأكاديمي مشكلة شائعة بين الطلاب الجامعيين، حيث إنه يؤثر على العملية التعليمية الأكاديمية بصورة عامة وعلى الطالب الجامعي بصورة خاصة، إذ يؤدي هذا السلوك إلى تدني التحصيل الدراسي نتيجة تأجيل الامتحانات الدراسية وتراكم أعباء الدراسة (Dewitte & schouwerbuny, 2002, 472)، وينتشر التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة نتيجة شعور معظم هؤلاء الطلاب بأنهم يمكنهم النجاح والتفوق الدراسي بأقل مجهود، فيجمحون عن حضور المحاضرات، ويكون تذكارهم على فترات متباعدة مما يؤدي إلى انخفاض معدلهم الدراسي (Ishad & Sawat,2010, 897)، ويعد التلكؤ الأكاديمي لدى الكثير من الطلاب سمة من سماته الشخصية؛ حيث يعد عائقًا مزمنًا يسيطر عليه أثناء أدائه لمهام الدراسة سواء عند البدء في تلك المهام، أو الانتهاء منها، ومن ثم يحاول إكمالها في اللحظات الأخيرة نتيجة ضغط الوقت، وكثيرًا ما تصاب محاولاته بالفشل والإحباط (Mayer, 2002, 90).

وهناك عوامل عديدة تسهم في حدوث التلكؤ الأكاديمي عند طلاب الجامعة منها: نقص الإرشاد والتوجيه، ونقص التشجيع، وضعف مهارات إدارة الوقت، والمشكلات الاجتماعية، والثقة الزائدة، وتوجيه اللوم للمصادر الخارجية عند الوقوع في مشكلة، والصعوبة في اتخاذ القرار، ونقص التوكيدية (Sadegh, Hajloo &Emami, 2011, 293; Cao , 2012, 44)، وللتلكؤ الأكاديمي آثار سلبية تتمثل في: الفشل في تحقيق المتطلبات الزمنية، وإعاقة التحصيل في الجوانب الأكاديمية، والتساهل في حضور المحاضرات، وتقبل أعذار الطلاب بعدم أداء المهام المكلفين بها(Ajaya &Osiki , 2008, 128) ، ويرتبط التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة سلبياً بكفاءتهم الذاتية, ويفتقد الطلاب المتلكئون أكاديمياً الثقة بالنفس والمثابرة على بذل الجهد(Sirois, 2004, 272).

وتعد كفاءة الذات إحدى موجهات السلوك فالطالب الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديرًا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية له تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات لدى الطالب عن ذاته وقدراته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة الحياة (ليلى المزارع، ٢٠٠٧، ٧٥)، ويميز باندورا بين المستويات المختلفة للكفاءة الذاتية بشكل عام حيث يؤكد على أن الطلاب الذين لديهم شعور منخفض بالكفاءة الذاتية في مجال معين يبتعدون عن المهمات الصفية البسيطة، في حين أن الطلاب الذين لديهم شعور مرتفع بالكفاءة الذاتية يستمرون في المهام الصفية الصعبة (Araujoa & Lagos, 2013, 122)، والطلاب ذوي كفاءة الذات المرتفعة لديهم ثقة بالنفس ويسعون لحل المشكلات، بينما يشعر الطلاب ذوي كفاءة الذات المنخفضة بالخجل أثناء حل المشكلات مما يؤثر سلباً على حياتهم ومستواهم الدراسي (Phinney & Hass, 2003 , 707)، ويعجز الطلاب ذوي كفاءة الذات المنخفضة عن متابعة الواجبات والتكاليف الأكاديمية الصعبة وذلك لاعتقادهم بأنهم غير قادرين على إكمال المهام بنجاح، ولذلك يختارون المهام السهلة ويتجنبون المهام الصعبة ويستسلمون بسهولة في حالة الفشل (Zimmerman & Paulsen, 1995, 13)

ويستند مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية لنظرية ألبرت باندورا (Albert Bandura)في التعلم المعرفي الاجتماعي، ففي هذه النظرية يشير باندورا إلى أنه من بين الجوانب المختلفة للمعرفة الذاتية اعتقاد الأفراد لفعاليتهم الذاتية، فبالرغم من أن الأفراد يمتلكون مهارات أو خبرات معينة، إلا أن هناك فارق مميز بين امتلاك مثل تلك المهارات أو الخبرات، وبين أن يكون الفرد قادرًا على تنفيذها، وتعمل معتقدات كفاءة الذات – على توسط العلاقة بين المعرفة والأداء، ليتمكن الفرد من أداء أفعال معينة بكفاءة، ويتطلب ذلك أن يكون لديه المعرفة والمهارة ومعتقدات كفاءة الذات (Plourde. 2002, 247).

ولقد أخذت ظاهرة القلق تتزايد في العقود الأخيرة وتبرز كقوة مؤثرة في حياة الفرد نتيجة لما يتعرض له من ضغوط ومتطلبات تفرضها طبيعة الحياة التي يعيشها في مختلف مراحل حياته، وخاصة مرحلة الشباب وما تحمله من طموحات وآمال، وما يواجهها من صعوبات، وما يخبئه الغد والمستقبل خلف ستاره من المجهول والغموض، كما أن الانشغال بالمستقبل ليس عرضيًا بل هو ثمرة حتمية لما يفكر فيه الأفراد لتنظيم حياتهم استناداً إلى أهدافهم المستمدة من فهمهم لمستقبلهم وتخطيطهم له، ومن أهم أسباب قلق المستقبل معدل البطالة المتضخم، مما يجعل الطلاب الجامعيين يفكرون في أنهم قد يتخرجون من كليات مختلفة وحالهم حال كثير ممن سبقوهم، مما يزيد قلق الطلاب في التفكير بمستقبلهم المهني.

ويتزايد قلق الفرد عندما يتصور أنه لن يحصل على وظيفة مناسبة في المستقبل، وبالتالي ينشأ لديه خوف من عدم تحقيق الدوافع الخاصة بالأمن وتكوين العائلة، وتأكيد الذات، وتحقيق الطموحات المشروعة باعتباره إنسانًا من حقه العيش وتحقيق الذات من خلال العمل (شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة، ٢٠٠٧، ١٣٤)، ولقد أضحى قلق المستقبل المهني لدى الطلاب مرتفع ويشكل ظاهرة واضحة لمجتمع ملئ بالمتغيرات مشحون بعوامل مثيرة مجهولة المصير تؤدي تفاعلاتها الاقتصادية والاجتماعية والصحية والبيئية إلى نتائج تنعكس على سلوكيات الأفراد ؛ حيث إن هذه الظاهرة تمس وجود الفرد والمجتمع وبالتالي أصبح عدم الوثوق بالمستقبل سمة نفسية تمر بالعنصر البشري وخصوصاً المراهقين منه، فالتفكير المستمر في مهنة المستقبل

قد يصبح هاجسًا مقلقًا بالنسبة للطالب الجامعي فهو يفكر في مستقبله عمومًا ومستقبله المهني خصوصًا، ويتخوف مما يخبئه له الغيب (ناهد سعود، ٢٠٠٥، ٧١).

انطلاقا مما سبق فإن التلكؤ يظهر في مجال الدراسة عندما يؤجل الطلاب وبدون مبرر إتمام المهام الدراسية المطلوبة منهم حتى آخر لحظة ممكنة وهو ما يطلق عليه التلكؤ الأكاديمي في الأعمال الدراسية مما يؤدي إلى مستوى دراسي منخفض، وعلى الرغم من التأثير السلبي للتلكؤ الأكاديمي على العملية التعليمية إلا إن الباحثين لم يعطوا هذه الظاهرة الاهتمام الكافي بالبحث والدراسة، مما دفع الباحث إلى دراسة هذه الظاهرة وعلاقتها بكفاءة الذات الأكاديمية والتي تشير إلى معتقدات الطالب حول قدرته على تنظيم وتنفيد المخططات العلمية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، وقلق المستقبل المهني، والذي يشير إلى الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والخوف من المستقبل المهني.

مشكلة الدراسة:

يعد التلكؤ الأكاديمي من الأمور الشائعة لدى الطلاب إلا أن تكرارها باستمرار يعد مشكلة لها تأثيرات سلبية كثيرة على الطالب داخليًا في الجانب الانفعالي والذي يتمثل في (القلق والندم واليأس ولوم الذات) أو خارجيًا كما يظهر في عدم إنجاز المهام المطلوبة أو فقدان فرص كثيرة في الحياة.

وللتلكؤ الأكاديمي الكثير من النتائج السلبية على الطالب مثل :الضغط النفسي، والقلق، والشعور بالصراع ، ونقص الإنتاجية والرفض الاجتماعي؛ لعدم تحقيق الالتزامات والمسؤوليات الاجتماعية، ويعاني المتلكئ أكاديميًا من عدم الحصول على الدعم لأنه أصبح معروفًا بالكسل، وضعف الطموح(Steel, 2007, 66) ، وبالنسبة لحجم انتشار التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة فقد أثبتت دراسة سمبسون وتيموسي (Simpson & Timothy, 2009) أن نسبة الطلاب الذين يتسمون بالتلكؤ الأكاديمي تتراوح بين (٨٠-٩٠%) من طلاب الجامعة وأن (٧٥%) من هؤلاء المتلكئين يعترفون بذلك، وأن (٥٠%) منهم يتلكئون بشكل دائم ومستمر في

أنشطتهم الدراسية وأنشطتهم العامة، ومن المتوقع أن نسبة التلكؤ الأكاديمي قابلة للزيادة.

وتعد كفاءة الذات الأكاديمية من أهم أبنية الفروق الفردية التي تؤثر على كفاءة تنظيم الذات وذلك في مجالات تحقيق الأهداف الأكاديمية، كما أنها تعتمد على معتقدات الطالب حول قدرته على النجاح فيما يقوم به من أعمال يكلف بها، كما أنها تسهم في كفاءة الأداء من خلال زيادة الدافعية وبذل الجهد، بالإضافة إلى أنها تعمل على خفض حدة القلق والشعور بانهزام الذات والتفكير السلبي، فهى بذلك تهتم بالحكم على المقدرة الشخصية للطالب (Brown, Ganesan& Challagalla,2001, 1045)

ويعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية، وجزءًا طبيعيًا من جميع آليات السلوك الإنساني، ويعد من أهم الاضطرابات المؤثرة في صحة الفرد ومستقبله، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة، وقلق المستقبل هو أحد أنواع القلق المؤثرة في حياة الفرد، والذي يتمثل في الخوف من المجهول (آمال الفقي، ٢٠١٣، ١٥)، وطلاب الجامعة هم أكثر معاناة من قلق المستقبل، لأنهم يقفون على أعتاب حياة جديدة يفكر كل منهم كيف يدخلها وكيف يعيشها، وما هو الشكل الذي سوف تسير به، وأول ما يفكر فيه طالب الجامعة هو مهنة المستقبل ؛ إذ أنها جوهر الحياة وعليه تترتب كل أموره المعيشية من زواج وأسرة، ومستقبل أولاد، وعلاقات، ووجاهة اجتماعية إلى غيرها من الأمور التي لا نهاية لها (أمل حسن،٢٠١٨، ١٨٦) .

ولأن المهنة من أهم المحددات لمكانة الفرد الاجتماعية فهى رافد من روافد الهيبة والسلطة والتي تشكل بمجموعها المكانة الاجتماعية، وإذا لم يكن التخصص والمهنة المستقبلية مميزة وذات مكانة في المجتمع، فإنها تجعل مكانة الفرد في المجتمع منخفضة وبالتالي فإن تفكير الطلاب بهذه الأمور يزيد من خوفهم وقلقهم من مكانتهم في المستقبل والتي سوف يشغلونها أو من الخوف من البطالة التي تحلق بظلالها بعض التخصصات وخاصة خريجي كلية التربية (غالب الفريجات، ٢٠٠٦، ٢٠)، ويؤثر قلق المستقبل المهني في حياة طالب الجامعة، وسلوكه، وشخصيته بشكل سلبي؛ مما يؤدي إلى فشله وعجزه عن تحقيق أهدافه وطموحاته مستقبلًا، ومن أبرز تلك التأثيرات السلبية: شعور الطالب بالعزلة، والافتقار إلى الكفاءة الذاتية،

والاعتماد على الآخرين، وعدم القدرة على التخطيط للمواقف الحياتية المختلفة، والاتجاه السلبي نحو العمل، وعدم الرضاء عن الحياة، وتدني تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، والاكتئاب، والاغتراب، والمشكلات الزوجية، والشعور بالعجز، وانخفاض الثقة بالنفس، وعدم التوافق المهني، والانسحاب، وانخفاض مستويات المشاركة، وانخفاض الدافعية للإنجاز، وتدني مستوى الطموح (حنان الجمال، ونوال بخيت، ٢٠٠٨، ٦؛ ومحمد الومني، ومازن نعيم، ٢٠١٣، ١٧٥).

مما سبق يتضح انتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والذين يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل في التعلم مصحوبًا بمشكلات اجتماعية انفعالية مثل تدني كفاءة الذات الأكاديمية والتي تمثل نتيجة وسبب في نفس الوقت، وقد ينشأ سلوك التلكؤ الأكاديمي بسبب ارتفاع قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة، ومن هنا يتضح للباحث الحالي أن الصورة المستمدة من الدراسات السابقة عن حجم انتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة تثير القلق وتدعو إلى ضرورة بحث علاقته ببعض المتغيرات كمحاولة لفهم سلوك التلكؤ الأكاديمي وما يرتبط به ؛ مما يساعد على وضع الخطط والبرامج التي تقلل من هذا السلوك المعوق؛ لذا قام الباحث الحالي بدراسة علاقة التلكؤ الأكاديمي بكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

١. هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة ؟
٢. هل توجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة ؟
٣. هل تتنبأ كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني بمستوى التلكؤ الأكاديمي لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة؟

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى: الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي وكل من كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج

التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة، ومدى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لديهم.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع التي تتصدى لدراسته، حيث إنها تسعى لدراسة التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة، ولا شك أن هذا الموضوع يحتوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية واللتان يمكن تناولهما فيما يلي:

١- **الأهمية النظرية:** تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أنها:

- تناولت شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم طلاب الجامعة، والذين يمثلون قطاعًا حيويًا في المجتمع باعتبارهم أكثر الفئات العمرية نشاطًا وقدرة على العمل والعطاء.
- قد تسهم في إلقاء الضوء على متغير مهم وهو التلكؤ الأكاديمي، والذي يترتب عليه أثار سلبية على الطالب والأسرة والمجتمع ككل؛ وذلك من خلال إلقاء الضوء على مفهوم التلكؤ الأكاديمي وأسبابه وصفات المتلكئين أكاديميًا.
- تركز على نوع من أنواع كفاءة الذات وهى كفاءة الذات الأكاديمية، والتي لم تلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين خاصة في علاقتها بالتلكؤ الأكاديمي.
- تركز على نوع من أنواع القلق وهو قلق المستقبل المهني، والذي لم يلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين خاصة في علاقته بالتلكؤ الأكاديمي.
- يمكن لهذه الدراسة أن تشكل منطلقًا لدراسات لاحقة يقوم بها باحثون آخرون في ضوء متغيرات جديدة.

٢- **الأهمية التطبيقية:** تستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من أنها:

- قد تساعد هذه الدراسة في وضع توصيات وأساليب تساعد الطلاب والأفراد بوجه عام على التخلص من سلوك التلكؤ الأكاديمي.
- قد تساعد هذه الدراسة المرشدين الأكاديميين والأخصائيين النفسيين في تصميم البرامج النفسية والتربوية التي تعمل على تخفيف التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

- قد ترتبط بالواقع الميداني وتساعد على حل المشكلات التي قد تنجم عن التلكؤ الأكاديمي، ونقل خبرات الواقع التربوي للمهتمين بالتدريس من الآباء، أو الباحثين، أو متخذي القرار.
- إمكانية الاستفادة من أدوات الدراسة الحالية في دراسات أخرى لقياس هذه المتغيرات بأدوات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

المصطلحات الإجرائية للدراسة: تتحدد المصطلحات الإجرائية للدراسة الحالية في التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني، تم تناولهم فيما يلي:

١- التلكؤ الأكاديمي :Academic procrastination

يرى الباحث الحالي أن مصطلح التلكؤ الأكاديمي يتضمن ثلاثة جوانب هى: الجانب المعرفي والذي يقصد به النقص الاعتيادي والمزمن في التطابق بين نوايا الطالب وأهدافه المرتبطة بالمهمة وبين قيامه بهذه المهمة، والجانب الانفعالي والذي يقصد به الشعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخر الطالب في البدء بالمهمة أو عدم الانتهاء منها بالمرة، والجانب السلوكي والذي يقصد به الميل الاعتيادي والمزمن للتلكؤ الأكاديمي أو إكمال المهمة في أخر لحظة، ويتحدد التلكؤ الأكاديمي فى ضوء الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التلكؤ الأكاديمي المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

٢- كفاءة الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy :

يرى الباحث أن مصطلح كفاءة الذات الأكاديمية يتضمن إدراك الطالبة لقدرتها على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية، وتتحدد فاعلية الذات الأكاديمية فى ضوء الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المعد لقياسها في الدراسة الحالية.

٣- قلق المستقبل المهني :Professional Future Anxiety

عرفه عمرو بدران، ومحمد إبراهيم، وجيلان أبوصالح (٢٠١٦، ٦): بأنه حالة انفعالية تنشأ من خوف الطالب الجامعي من عدم توافر فرص عمل مناسبة لمؤهلاته الدراسية بعد تخرجه وخوفه من اجتياز الامتحانات، ويتحدد قلق المستقبل المهني فى

ضوء الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس قلق المستقبل المهني المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة : يتناول الباحث في هذا الجزء الإطار النظري لكل من التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: التلكؤ الأكاديمي:

التلكؤ في أداء المهام الأكاديمية من الأمور الشائعة لدى طلاب الجامعة، والذي يعد سمة من سمات الشخصية؛ حيث يعد عائقًا ذاتيًا يسيطر على أداء الطالب لمهام الدراسة سواء عند البدء في تلك المهام أو الانتهاء منها، وعادة يكون هذا السلوك غير عقلاني، ويتضح في التأجيل المتكرر للمهام والواجبات الدراسية المطلوبة، والصعوبة في الشروع الفعلي في أداء المهمة ثم الإحساس بالضجر والملل أثناء إنجاز المهمة، والإحساس الداخلي المستمر بالتوتر والندم وتقديم التبريرات المختلفة لمواجهة أي نقد، وتم تناول التلكؤ الأكاديمي من حيث تعريفه وأسبابه، وخصائص الطلاب المتلكئين أكاديميًا، وذلك وفقًا للترتيب التالي :

أ- تعريف التلكؤ الأكاديمي:

تختلف تعاريف التلكؤ الأكاديمي باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، إلا أن غالبيتها تتفق على أن التلكؤ الأكاديمي يعني التأخير في إنجاز المهام الأكاديمية مع عدم وجود داعي لذلك؛ حيث يرى كلنجسيسك وفرايس وهورز وهوفر (Klingsieck, Fries, Horz & Hofer, 2012, 279) أن التلكؤ الأكاديمي يعني تأجيل ما كان ينبغي القيام به اليوم للغد وهو فشل في تنظيم الذات على نطاق واسع بين الطلاب، وتعرفه ناديه الشرنوبي (٢٠٠٨، ٢٧٣) بأنه تأخير الطالب البدء في القيام بمهام الدراسة المطلوبة، وتأخره في إتمامها حتى اللحظات الأخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في إتمامها، ويرى السيد السكران (٢٠١٠،) أن التلكؤ الأكاديمي عملية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والوجدانية وتتبلور نتائجها في ميل الطالب لترك المهام الأكاديمية أو تجنب إتمامها، أو تأجيلها لوقت آخر غير الوقت المفترض عليه أداؤها فيه دون أى أسباب قهرية، كما تعرفه أوزير وفيراري (Ozer& Ferrari, 2011,33) بأنه الميل لتأجيل المهام الضرورية للوصول

للهدف المنشود، وهو سمة شخصية أكثر تعقيدًا بكثير من مجرد أنها إدارة الوقت بطريقة غير فعالة؛ فهو يعتبر ظاهرة معقدة ذات مكونات وجدانية ومعرفية وسلوكية، ويعرف طراد الزهراني (٢٠١٧، ٢١) التلكؤ الأكاديمي بأنه: ميل الطالب لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، مما قد ينتج عنه شعور الطالب بالقلق والتوتر الانفعالي.

ويرى الباحث الحالي أن مصطلح التلكؤ الأكاديمي يتضمن ثلاثة جوانب هى: الجانب المعرفي والذي يقصد به النقص الاعتيادي والمزمن في التطابق بين نوايا الطالب وأهدافه المرتبطة بالمهمة وبين قيامه بهذه المهمة، والجانب الانفعالي والذي يقصد به الشعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخر الطالب في البدء بالمهمة أو عدم الانتهاء منها بالمرة، والجانب السلوكي والذي يقصد به الميل الاعتيادي والمزمن للتلكؤ الأكاديمي أو إكمال المهمة في أخر لحظة.

ب- أسباب التلكؤ الأكاديمي:من الأهمية بمكان تحديد الأسباب التي تساعد على إصابة الطالب الجامعي بالتلكؤ الأكاديمي حتى يتثنى للقائمين بالبرامج التربوية من تخفيف أعراضه ؛ وفي هذا الصدد يذكر جرادات (Jaradat, 2004,9) أن الخوف من الفشل، وكره المهمة من أهم أسباب التلكؤ الأكاديمي؛ حيث أن الخوف من الفشل يقود بدرجة عالية إلى القلق وتدني مستوى احترام الذات، أما كره المهمة فإنه يعكس تعبيرات ذاتية سلبية، وأضافت نوران(Noran,2000,2) أسبابًا أخرى للتلكؤ الأكاديمي تتمثل في : ضعف إدارة الوقت وتنظيمه، وعدم القدرة على التركيز أو المستويات المنخفضة من اليقظة عند أداء المهمات، وهذا ربما ينتج عن مشتتات في البيئة كالإزعاج ومقعد الدراسة المزعج، ويضيف ايسكندير (Iskender, 2011,231) أن للتلكؤ الأكاديمي عدة أسباب يمكن تقسيمها إلى أسباب بسيطة، وأسباب معقدة ؛ فالنسبة للأسباب البسيطة تكمن في:

- صعوبة المهمة المطلوبة: والتي تتمثل في تجنب القيام بالمهام الصعبة، والذي يعد عاملًا طبيعيًا لأن الطالب بطبيعته يميل إلى القيام بالمهام السهلة على حساب المهام الصعبة.

- نقص المعرفة والمهارة في القيام بالمهام المختلفة: والتي تتمثل في نقص المعرفة والمهارة التي يحتاجها الطالب في إنجاز مهمته، والتي تعد من الحجج التي تدفع المتلكئ أكاديميًا إلى تجنب القيام بمهمته.

وبالنسبة للأسباب المعقدة فهى تكمن في:

- الكمالية: أى شعور المتلكئ أكاديميًا بأن المهمة يجب أن تنجز بشكل صحيح تمامًا من المرة الأولى.
- الغضب والعداء: إذا كان لدى الطالب مشاعر الغضب أو العداء تجاه مهمة ما فإن الطالب يتخذ التلكؤ كوسيلة للهروب من هذه المهمة.
- انخفاض مستوى القدرة على مواجهة الإحباط: يقود الإحباط الطالب إلى الشكوى والأنين من المهمات والتي تؤدي به في النهاية إلى التلكؤ في القيام بها.

وتضيف زينات وأوركولو (Zeenath & Orcullo, 2012, 44 -46) مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وهى كما يلي:

- الخصائص الشخصية: لدى الطلاب المتلكئين أكاديميًا اعتقاد بأن لديهم خصائص تجعلهم يستمرون في سلوك التلكؤ، فهم يعتبرون التلكؤ عادة فطرية وأصبحت جزء من الروتين اليومي لديهم وتنتشر في الثقافات المختلفة.
- الملل: يواجه الطلاب المتلكئين أكاديميًا صعوبة في تحديد أولويات المهام الدراسية، وذلك لأنهم يعتقدون أن المهام المسندة إليهم مضيعة للوقت، كما أن بعض المهام تتطلب الكثير من القراءة والكتابة ولا يوجد حافز لإتمامها.
- تأثير الأقران: يسعى طلاب الجامعة للارتباط بأقرانهم للتخفيف المؤقت من الضغوط الأكاديمية فيجدون أنفسهم يقضون وقتًا كبيرًا مع زملائهم مما يجعلهم ينخرطون في سلوك التلكؤ.
- الظروف الخارجية: والتي تتمثل في العمل المجتمعي، والنوادي، والتي تجعل الطلاب غير قادرين على إعطاء الأولوية لمهامهم الأكاديمية.
- المهام الأكاديمية: يختلف عبء العمل الأكاديمي للطلاب في المرحلة الجامعية عن السنوات السابقة من الدراسة، حيث يطلب منهم تقديم تقارير بحثية ومشاريع

تحتاج تخصيص وقتًا كبيرًا لاستكمالها، كما تلعب نوعية المهام دورًا مهمًا في توليد الدوافع الداخلية للطلاب، حيث نجد العديد منهم ليس مهتمًا باستكمال بعض المهام على اعتبار أنها صعبة وغير سارة وبالتالي يميلون إلى التلكؤ أكثر في المهام الكتابية والقرائية ودراسة الاختبارات مقارنة بتقديم العروض، لأن تلك المهام صعبة وروتينية.

يتضح مما سبق أن للتلكؤ الأكاديمي عدة أسباب: منها ما يرتبط بالطالب نفسه والتي تتمثل في نقص المعرفة والمهارة في القيام بالمهام المختلفة، وانخفاض مستوى القدرة على مواجهة الإحباط، والكمالية، والغضب والعداء، والملل، وصعوبة إدارة الوقت، ومنها ما يرتبط بالمهام الأكاديمية والتي تتمثل في: صعوبة المهمة المطلوبة، ومنها ما يرتبط بالظروف الخارجية والتي تتمثل في: تأثير الأقران، والعمل المجتمعي.

ج- خصائص الطلاب المتلكئين أكاديميًا: من الأهمية بمكان تمييز الطلاب المتلكئين أكاديميا ومعرفة صفاتهم ومؤشرات التلكؤ الأكاديمي لديهم حتى يتثنى للقائمين بالعملية التعليمية تقديم التدريبات المناسبة، والتي تخفف من حدة هذا السلوك حتى لا يتعدي تأثيره إلي الجوانب الأخرى من الحياة وتفادي أثاره السلبية، وتتجلى هذه الصفات فيما يلي:

يذكر عطية سيد أحمد (٢٠٠٨، ٢٤) أن الطلاب المتلكئون أكاديميًا يتصفون بعدة خصائص منها: أنهم عندما يحين وقت الاستعداد للاختبار تزداد لديهم أحلام اليقظة والسرحان، ويعملون في أشياء غير ضرورية، ويتجنبون الاستذكار، ولا يستطيعون تنظيم وقتهم في أثناء الاستذكار، ويكثرون من الأنشطة والزيارات مع الزملاء والأصدقاء، ويشغلون أنفسهم بأعمال لا فائدة منها، ولديهم رغبة ملحة في النوم، كما أنهم يحاولون المبالغة في تقدير الوقت الضروري لإكمال الاستذكار دون الحاجة إلى التهويل في ذلك، ويتسمون أيضًا بانخفاض الثقة بالنفس وارتفاع مستوى القلق والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم وفقدان الطاقة، وتزداد احتمالية انسحابهم من المقرر الدراسي، ويعيشون في صراع نفسي عندما يكون الأمر مرتبطًا باتخاذ قرار معين، وينخفض مستوى التقدير الذاتي لديهم ولا يستطيعون اتخاذ القرار في الوقت المناسب، مما قد يحدث لهم اضطراب انفعالي وسوء تكيف، ويشير

أكنسولا وتيليا وتيلا (Akinsola Telia & Tella, 2007, 364) إلى أن الطلاب المتلكئون أكاديميًا هم من يستخدمون وقتهم لكنهم يسرفون في بعض الأنشطة البسيطة أو الممتعة في معظم الحالات، ويتجنبون القيام النشاط المسند إليهم بقدر المستطاع، كما يفتقرون لاحترام الذات، والوعي بالذات والنقد الذاتي، ولعل من أبرز أسباب التلكؤ الأكاديمي: التشوهات المعرفية التي تعزز الحفاظ على تجنب أداء المهمة التعليمية والناجمة عن اضطراب في التفكير.

ويذكر بارك وسبيرلنج (Park & Sperling, 2012, 12-13) أن الطلاب المتلكئون أكاديميًا يعانون من مشكلات وصعوبات في تنظيم الذات المعرفية والانكفاءة والسلوكية، والخوف من النجاح والفشل، وانخفاض في تقدير الذات، ونقص في الدافعية، كما أنهم يعانون من فشل في تنظيم سلوكهم، فهم لا يخططون لكى يؤجلوا مهامهم الأكاديمية لكنهم يؤجلون ما خططوا له، وليس لديهم القدرة على تحمل الإحباط والضيق، كما أنهم يندفعون نحو نشاط آخر أكثر جاذبية من المهمة المكلفين بها، ولديهم ضعف في إدارة الوقت، ولا يركزون على المهام المستقبلية، ويميلون إلى تأجيل المهام التي يدركون أنها كريهة وغير سارة ومملة وصعبة، ولديهم حساسية بالغة، ولديهم الرغبة في فعل الأشياء ولكنهم لا ينفذونها، ولديهم اضطراب وقصور في الانتباه وقدرة على فعل الأشياء بسرعة وفي وقت قصير وفي اللحظات الأخيرة ولكنهم لا يهتمون ولا يقومون بالمهام في النهاية، ويعيشون في صراع نفسي شديد عندما يكون الأمر متعلقًا باتخاذ قرار محدد ويكون مستوى تقديرهم لذواتهم منخفض، ويعانون من انخفاض الثقة بالنفس وارتفاع سمة الاكتئاب، والنسيان والابتعاد عن المنافسة وفقدان الطاقة.

وأتفق كل من ليفتفوت، وجيورجوييفا وفليت وستانيشن وهويت وشيري ولاى (Lightfoot , 2010 ; Gueorguieva , 2011 ; Flett, Stainton, , Hewitt, Sherry, & Lay, 2012) على أن الطالب المتلكئ أكاديميًا يعاني من عدم الرضا عن الحياة، وانخفاض الثقة بالنفس، ومستويات عالية من الضغوط النفسية، وانخفاض مستوى الطاقة، وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض كفاءة الذات، وفقد التواصل مع الآخرين، والانسحاب نتيجة ضيق الوقت.

المحور الثاني: كفاءة الذات الأكاديمية:

تبدو أهمية كفاءة الذات الأكاديمية من اتساع نطاق تأثيرها فى جوانب الشخصية، وكذلك فى كثرة الأبحاث التى تناولتها بهدف دراستها وتطويرها، كما يمكن لمعتقدات كفاءة الذات أن تؤثر فى سلوكيات الطلاب وأفكارهم وردود الأفعال الانكفاءة لهم داخل المواقف الأكاديمية؛ حيث يرى زيميرمان (Zimmerman, 2000, 86)أن كفاءة الذات تؤدي دورًا مهما في تحديد مستوى دافعية الأفراد عن طريق تأثيرها في كل من : مقدار الجهد الذي يبذله الطلاب، وإصرارهم، ومرونتهم في مواجهة العقبات، والمدة التي يصمدون فيها خلال المواجهة، فالطلاب الذين يشكون في قدراتهم عند مواجهة الصعاب، أي يعتقدون أن لديهم كفاءة ذات منخفضة، يضعف جهدهم ويميلون إلى أن يروا مشكلاتهم على أنها مخيفة، ومفزعة وتمثل تهديدات شخصية، ومن ثم يتراخون ويتجنبون مواجهة هذه المشكلات، في حين يعمل الطلاب الذين لديهم إحساس قوي بالكفاءة الذاتية بجد، ويبذلون قصارى جهدهم للتحكم والسيطرة على التحديات، كما أن كفاءة الذات الأكاديمية تؤثر في اختيارات الطلاب التعليمية والمهنية، وتم تناول كفاءة الذات الأكاديمية من حيث تعريفها، وخصائص الطلاب ذوي كفاءة الذات الأكاديمية، ومصادر كفاءة الذات الأكاديمية، وأبعاد كفاءة الذات الأكاديمية، وذلك وفقًا للترتيب التالي:

أ- تعريف كفاءة الذات الأكاديمية:

تختلف تعاريف كفاءة الذات الأكاديمية باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، إلا أن غالبيتها تتفق على أن كفاءة الذات الأكاديمية تعني معتقدات الطالب حول قدراته الذاتية وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة في قدرة الطالب الفعلية على إنجاز تلك المهمة، كما أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في النشاطات المحدودة التي يختار الطالب الانخراط فيها؛ حيث عرف ديسوزا وبون ويلماز (Desouza, Boone, & Yilmaz, 2004, 840)الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: إدراك الفرد لمستوى كفاءة إمكانية أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات معرفية، أو انكفاءة، أو حسية، أو فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل

المحددات القائمة، وتشير لورين (Lauren, 2012,9) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعني إدراك الطالب لقدراته على الاندماج بنجاح في أداء المهام الأكاديمية، كما عرفتها أماني سعيدة سالم (٢٠١٢، ٦٩٧) بأنها: جملة معارف ومعتقدات الطالب وثقته في امتلاكه للأنماط السلوكية والنفسية الفعالة لمعالجة مواقف التعلم الأكاديمي وحل المشكلات الأكاديمية، وقدراته على استخدام هذه الأنماط لإحداث تغيير في مواقف التعلم، وتعرفها أماني الحصان (٢٠١٣، ١٩٦) بأنها: ثقة الطالبة المعلمة في قدرتها على الأداء الجيد للمهام الأكاديمية وإنجاز الأهداف وتحقيق النجاح في مهام المواقف التعليمة المختلفة، واتفق كل من أحمد الزق (٢٠٠٩، ٤١) وبشرى ارنوط (٢٠١٥، ٣٣)، ووفاء الدسوقي (٢٠١٥، ١٣٤) على أن كفاءة الذات الأكاديمية تعني: معتقدات الطالب حول قدراته على القيام بالمهام الأكاديمية وتنظيم الوقت والأعمال والإجراءات لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية وكذلك إدراك الطالب لقدرته على التغلب على المشكلات الطارئة والصعوبات التي تواجهه في مسيراته الأكاديمية.

من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة لمفهوم كفاءة الذات الأكاديمية نجد أن معظم التعريفات أجمعت على أنها جانب دافعي يرتبط إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك الذي يقوم به الطالب وقد يكون ذلك وراء مثابرة الطالب في مواجهة العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء أداء المهمة، ويعرفها الباحث الحالي في الدراسة الحالية بأنها: المعارف القائمة حول الذات والتي تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة وإمكانات الطالب في التغلب على مهمات مختلفة وبصورة ناجحة، حيث تعد هذه التوقعات بعد ثابت من أبعاد الشخصية، وتتمثل في قناعاته الذاتية وقدرته على السيطرة على متطلبات إنجاز المهمات الأكاديمية، والتغلب على المشكلات التي يواجهها الطالب، وذلك من خلال تصرفاته الذاتية، في ظل المحددات البيئية القائمة.

ب- خصائص الطلاب ذوي كفاءة الذات الأكاديمية: من الأهمية بمكان تمييز الطلاب منخفضي ومرتفعي كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة مؤشرات كفاءة الذات الأكاديمية لديهم حتى يتثنى للقائمين بالعملية التعليمية تقديم التدريبات المناسبة لهؤلاء الطلاب، وتتجلى هذه الصفات فيما يلي:

يذكر باندورا (Bandura, 1997, 38) أن هناك سمات تميز كل من المرتفعين والمنخفضين في كفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث يتسم الطلاب ذوي كفاءة الذات الأكاديمية المرتفعة بالرغبة في أداء المهام الصعبة، وينسبون الفشل لعدم بذل الجهد الكافي، ولديهم طموحات عالية، وينهضون بسرعة بعد النكسات، ويقاومون على الرغم من الشعور بالإحباط، بينما يتسم الطلاب ذوي كفاءة الذات الأكاديمية المنخفضة بالامتناع عن أداء المهام الصعبة، ويستسلمون بسرعة عند الفشل، ولديهم طموحات منخفضة، ويهولون المهام المكلفين بها، وينشغلون بنقائصهم ويركزون على النتائج الفاشلة، ويصعب عليهم النهوض من النكسات، ويشعرون بالإجهاد والاكتئاب بسرعة، ويرى فيني وهاز (Phinney & Hass, 2003, 707) أن الطلاب ذوي كفاءة الذات المرتفعة لديهم ثقة بالنفس ويسعون لحل المشكلات، في حين أن ذوي كفاءة الذات المنخفضة يشعرون بالخجل أثناء حل المشكلات مما يؤثر سلبيًا على حياتهم ومستواهم الدراسي، وتضيف وفاء الدسوقي (٢٠١٥، ١٤٦) يشعر الطلاب ذوو كفاءة الذات الأكاديمية المرتفعة بالثقة في قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة المواقف الأكاديمية، وينسبون نجاحاتهم إلى جهودهم الخاصة وتخطيطهم الناجح، كما يعتقدون أن قدراتهم سوف تزداد كلما تعلموا أكثر، وأن الأخطاء هي جزء من عملية التعلم، فلكي نتعلم لا بد أن نخطئ، فنحن نتعلم من أخطائنا، وعلى النقيض فإن الطلاب ذوو كفاءة الذات الأكاديمية المنخفضة يشككون في قدراتهم، ويشعرون أن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل مما يولد لديهم شعورًا بالإجهاد والكآبة والنظرة الضيقة لكيفية حل المشكلات، ودائمًا ما يميلون إلى العمل الجماعي في حالة المهام الصعبة حتى لا يكشف النقص الذي يعانون منه، فهم يعتمدون على الآخرين في تحقيق نجاحاتهم.

ويرى الباحث الحالى أن الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية أكاديمية عالية، يتصفون بالتفتح العقلي ولديهم جرأة، ولكنهم ليسوا مغامرين أو مخاطرين أو مستهترين، وهم أكثر إصرارًا وتحملًا، واقل توترًا وأكثر اتزانًا من الناحية الانكفاءة.

ج- مصادر كفاءة الذات الأكاديمية: اتفق كل من بندورا وشنيك (Schunk, 2003, 159 ; Bandur, 2002, 31-32) وغازي المطرفي(٢٠١٤، ٢٥-٢٦) على أنه

يمكن تحديد المصادر التي يمكن أن تسهم في تفسير معتقدات كفاءة الذات الأكاديمية فيما يلي:

- إتقان الخبرات Mastery Experiences : تمثل الخبرات النشطة أكثر مصادر المعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية نظرًا لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقية على مدى إمكانية سيطرة الطالب أو نجاحه فيما يسعي لتحقيقه.
- الخبرات البديلة Vicarious Experiences: تدعم خبرات الإنجاز الفعلي الحقيقي– التي حققها المعلم عبر مدي واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام – الشعور والاعتقاد الموجب بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية وثباتها النسبي، ومقاومتها لأي تأثيرات سالبة عليها كالفشل المؤقت في بعض المهام.
- الإقناع الاجتماعيSocial Persuasion : تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطالب بالقدرات الاقناعية اللفظية أو عوامل الإقناع اللفظي المصحوبة بأنماط التأثيرات الاجتماعية، ومن المسلم به أن النجاح يقوم على أكثر من إمكانية أو قدرة، كما أن العديد من الطلاب لديهم مواهب، ولكنهم لا يكتشفونها.
- الاستثارة الانكفاءة Emotional Arousal : تؤثر البنية الانكفاءة تأثيرًا عامًا أو معممًا على الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية والانكفاءة أو الدافعية على إدراك الطالب لكفاءته الذاتية الأكاديمية، وعلى الأحكام التي يصدرها.

د- أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية:تتعدد أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث يرى يوسف قطامي(٢٠٠٥، ١٨٠) أن للكفاءة الذاتية أبعاد رئيسة ينبغي مراعاتها عند إعداد مقاييس الكفاءة الذاتية بصفة عامة، ومن خلاهما يمكن اشتقاق أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية على النحو التالي:

- درجة الكفاءة: يشير هذا البعد إلى درجة اعتقاد الطالب في كفاءته الذاتية بمعنى مدى ثقته في قدراته ومعلوماته ومن المهم أن تعكس اعتقادات أو إدراك الطالب تقديره لذاته وبأن لديه درجة من الكفاءة الذاتية تمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائمًا وليس أحيانًا.

- عمومية الكفاءة: ويشير هذا البعد إلى اتساع مدى الأنشطة والمهام الواقعة ذات الدلالة والتي يعتقد أو يدرك الطالب أنه بإمكانه أداؤها تحت مختلف الظروف، حيث أن توقعات الكفاءة تنتقل إلى مواقف مشابهة للمواقف الأولية.
- قوة الكفاءة: ويشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية، بمعني عمق اعتقاد أو إدراك الفرد بإمكانية على أداء المهام أو الأنشطة موضع القياس.

ويرى نبيل شرف الدين (٢٠١٠، ٤٣٥- ٤٣٨)أن لكفاءة الذات الأكاديمية عدة أبعاد هى:

- المثابرة الأكاديمية: والمتمثلة في الإصرار والصبر على مواجه التحديات الدراسية والالتزام دون تجاوز، والجهود المستمرة والأمل في تخطي المحن والطموح المجدد للأمل وللطاقة الدراسية، وتحمل المسئولية التعليمية، وتفضيل تعلم الموضوعات الجديدة والمتحدية للإرادة.
- الثقة بإمكانيات إنجاز المهام التعليمية: والمتمثلة في الاعتزاز بالإمكانيات والمهارات الأكاديمية والثقة بها، وفهم مواطن القوة وجوانب الضعف الأكاديمي، والوعى بها، والسعى إلى تطويرها والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية، وإيجاد الحلول البديلة وطرحها، والإصرار على تطويرها لإنجاز المهام التعليمية.
- الخبرات السابقة المدعمة: والمتمثلة في التمتع بخبرات أكاديمية مشرفة تدعو للفخر، وتمثل رصيدًا داعمًا للتعلم، وللأنشطة الدراسية، بما يمد الطلاب بالثقة والتمكن من تحقيق ذواتهم الأكاديمية.
- المناخ التعليمي المحفز: والمتمثل في تحقيق البيئة التعليمية للتقدم الدراسي واستثمار الإمكانيات الفعلية للطلاب، دون حرمان أو طمس، وتقديم النماذج الناجحة المشجعة، والثقة فيما أعطته من مكتسبات تحفز على الاعتزاز بها، واستكمال التعلم مدى الحياة.

المحور الثالث: قلق المستقبل المهني:

يعد القلق من المستقبل سمة من سمات هذا العصر والذي أصبح مشكله تشغل بال شرائح المجتمع بوجه عام وطلاب الجامعة بوجه خاص، بل أصبح التفكير فيه والتنبؤ به من أولويات المجتمعات المتحضرة، فالتطور والتقدم الحضاري والتكنولوجي والتغيرات السريعة المتلاحقة في شتى مجالات الحياة ساهمت في جعل الطالب الجامعي يقف حائرًا قلقًا وسط هذه الموجة الحضارية التي يبحث فيها عن الطمأنينة وسكينة النفس فلا يجدها، ويسعى جاهدًا إلى تحقيق هدفه في الحياة مع صعوبة وجود الإمكانات، والظروف المناسبة لتحقيق ذلك، فهو يفكر في مستقبله عمومًا ومستقبله المهني خصوصًا، ويتخوف مما يخبئه له الغيب، ما يترتب عليه كثيرًا من الضيق والاضطراب الذي يقلل من كفاءته بل يذيد من حدة القلق والشعور بالتهديد والخطر قلقه من مستقبله المهني، وتم تناول قلق المستقبل المهني في الدراسة الحالية من حيث تعريفه، وأسباب قلق المستقبل المهني، وصفات الطلاب ذوي قلق المستقبل المهني، وأبعاد قلق المستقبل المهني ، وذلك وفقًا للترتيب التالي:

أ- تعريف قلق المستقبل المهني:

تختلف تعاريف قلق المستقبل المهني باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، إلا أن غالبيتها تتفق على أن قلق المستقبل المهني حالة من الشعور بالخوف من عدم توافر فرص عمل بعد التخرج؛ حيث يعرف شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة (٢٠٠٧، ١٣٥) قلق المستقبل المهني بأنه: حالة من عدم الارتياح والتوتر والشعور بالضيق والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني، وإمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطالب الجامعي بعد تخرجه من الجامعة، وتعرفه جيهان سويد (٢٠١٢، ١١٨-١١٩) بأنه: الشعور الذي ينتاب الفرد بعدم الارتياح والتفكير السلبي في المستقبل والنظرة التشاؤمية للحياة والخوف من المستقبل المهني وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، وخاصة المرتبطة باختيار المهنة ومتطلبات سوق العمل، مما يعكس شعور عام لدى الفرد بالخوف والتهديد، ويرى هشام مخيمر (٢٠١٣، ٥٠٢) أن قلق المستقبل المهني يقصد به: حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف والضيق عندما يفكر الطالب في مهنة المستقبل ناتجة

عن توقعات وتعميمات بأن الفرص المهنية تتضائل، وأن الحصول على مهنة ذات مكانة مرموقة وعائد اقتصادي جيد قد يصبح أمرًا صعب المنال، مهما بذل من جهد ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الأكاديمي، وعرفه عمرو بدران، ومحمد إبراهيم، وجيلان أبوصالح (٢٠١٦، ٦) بأنه حالة انكفاءة تنشأ من خوف الطالب الجامعي من عدم توافر فرص عمل مناسبة لمؤهلاته الدراسية بعد تخرجه وخوفه من اجتياز الامتحانات.

وعرفه الباحث البحث الحالي بأنه: مشكلة انكفاءة – تفرضها الظروف الراهنة على طالب الجامعة– تتمثل في: الشعور بعدم الارتياح والتوتر والترقب، تنتاب طالب الجامعة تجاه مستقبله المهني وفيما إذا كان سيحصل على عمل مستقبلًا بعد تخرجه من الجامعة أم لا؛ وذلك لندرة فرص العمل بعد التخرج.

ب– أسباب قلق المستقبل المهني:

يرتبط القلق ارتباطًا معاكسًا مع سعادة الفرد وراحته، ويؤدي إلى الكثير من الاضطرابات الجسمية والنفسية والاجتماعية؛ لذا نجد أن دراسة القلق وعلاقته بالكثير من المتغرات حظيت بالاهتمام من قبل الباحثين في المجال النفسي والتربوي، من أجل تحديد آثاره على هذه المتغيرات وكذلك تحديد الأسباب التي تولده؛ حيث أشار عاشور دياب (٢٠٠١، ٤٤١) إلى أن قلق المستقبل له مجموعة من الأسباب منها: عجز الطالب في الوقت الحاضر مما يعطي مؤشرًا لمواجهته صعوبات في المستقبل، والطموحات الذائدة، والأماني التي لا تتناسب مع حجم الإمكانيات الواقعية الفعلية، والمواقف الحالية التي تشعر الفرد بالخوف، والمواقف التي تتعلق بأمن الطالب ومستقبله المهني والزوجي والصحي، وطغيان الجانب المادي في جميع مجالات الحياة، وضعف الإيمان وغيابه في معظم الأحيان، وسيطرة دوامة الحياة ومشكلاتها وصراعتها.

ويذكر بولانوسكي (Bolanowski, 2005, 367) أن الأسباب المحفزة لقلق المستقبل المهني لدى الأفراد تتمثل في: وجود صعوبة في الحصول على وظيفة، والقلق بشأن الحفاظ على تلك الوظيفة، وتدني الأجور، والأثر السلبي للعمل على الحياة الخاصة والعائلية، ووجود صراع بين الدور المهني والدور الاجتماعي، ووجود مستوى مرتفع من الضغوط المهنية، وافتقار الفرد القدرة على مواجهة تلك الضغوط،

ووجود قيود مؤسسية ومالية للتطوير المهني، والتطور العالمي للدور المهني، ويذكر راجي الصريرة، ونايل الحجايا (٢٠٠٨، ٦٥٦) أن هناك عدة أسباب لإثارة قلق المستقبل المهني تتمثل في صعوبة الأوضاع الاقتصادية الراهنة، ووجود أعدد كبيرة من الخريجين، وعدم الثقة بالمؤسسية وتفشي ظاهرة الوساطة والمحسوبية، وعدم وجود فرص عمل في مجال التخصص، وتدني مستوى الدخل لخريجي كلية التربية، واكتفاء السوق من التخصصات التربوية، وتدني المكانة الاجتماعية لخريج كلية التربية.

ويوضح حسن العطافي (٢٠١٠، ٢٠٩) من أسباب قلق المستقبل المهني للطالب الجامعي: التغيرات الحياتية السريعة التي تقترف بمختلف المشاعر التي تكون أغلبها سلبية كالقلق والشعور بعدم الاطمئنان وعدم الاستقرار الذي يكون عاملًا من عوامل دفع الطالب الجامعي للوقوع في ساحة الاضطراب النفسي، فالتناقضات الهائلة بين ما هو حسي وما هو معنوي وبين ما يحلمون به وبين الواقع المتأزر المرير؛ ذلك كله يضعهم في منعطف خطير من الصراعات النفسية وظهور الاضطرابات الانكفاءة والشخصية المتعلقة بالمستقبل المهني.

ويرى الباحث الحالى أن هناك الكثير من العوامل التي ترتبط بقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة وخاصة في هذه المرحلة، التي تتمثل في إمكانية الحصول على العمل بعد إنهاء الدراسة، وتحقيق حياة كريمة، والحصول على فرصة عمل مناسبة لمؤهله الدراسي، فجميع هذه العوامل تُعدّ مصادر أساسية لقلق المستقبل المهني كونها عناصر أساسية، وحاجات ترتبط بالنمو والتطور وتحقيق الذات، وتنعكس خطورة ظاهرة قلق المستقبل المهني سلباً على إدراك الطلاب وقدراتهم وطموحهم المستقبلي مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف الفعال، وهذا بدوره يؤثر على مستقبلهم العملي والعلمي.

ج- صفات الطلاب ذوي قلق المستقبل المهني:من الأهمية بمكان تمييز الطلاب ذوي قلق المستقبل المهني ومعرفة صفاتهم ومؤشرات قلق المستقبل المهني لديهم حتى يتثنى للقائمين بالعملية التعليمية تقديم التدريبات المناسبة، والتي تخفف من حدة هذا الاضطراب حتى لا يتعدي تأثيره إلي الجوانب الأخرى من الحياة وتفادي أثاره السلبية، وتتجلى هذه الصفات فيما يلي:

ترى إيمان صبري (٢٠٠٣، ٨١) أن الطلاب ذوي قلق المستقبل المهني يعانون من: ضعف الثقة في قدرتهم، وإرجاء ما يحدث لهم من مواقف غير سارة إلى عوامل خارجية، وأشار هشام مخيمر (٢٠١٣) إلى أن طلاب الجامعة الذين يعانون من قلق المستقبل وخاصة فيما يتعلق بمستقبلهم المهني تبدو عليهم الكثير من التأثيرات السلبية التي تشمل: التشاؤم، وظهور علامات الحزن والشك والتردد، وعدم الثقة، وكثيرًا ما يؤدي ذلك إلى الاصطدام بالآخرين، وقد يصبح طالب الجامعة بهذه الحالة فريسة للعديد من الاضطرابات النفسية كالشعور بالوحدة، وعدم الرضا عن الحياة، وعدم الشعور بالأمن النفسي، وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، والخوف من التغيرات المتوقع حدوثها في المستقبل.

ويرى الباحث الحالي أن الطلاب ذوي قلق المستقبل المهني يعانون من: انخفاض الدافعية للانجاز، وانخفاض مستوى الطموح، وتدني تقدير الذات، ومفهوم الذات السالبة، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالخوف، وعدم الارتياح والتوتر، وضعف الإيمان بالله وغيابه في معظم الأحيان.

د- أبعاد قلق المستقبل المهني: تتعد أبعاد قلق المستقبل المهني ؛ حيث تذكر جيهان سويد (٢٠١٢، ١٥٢-١٥٣) أن قلق المستقبل المهني يتضمن عدة أبعاد هى:

- العوامل الأكاديمية: والتي تتمثل في مشكلات البرامج الدراسية المرتبطة بالتخصص الأكاديمي مثل مشكلة البرامج الدراسية التي لا تلبي حاجات سوق العمل، وكذلك أهمية تطوير القدرات الأكاديمية والمهارية للحصول على فرصة عمل.
- العوامل المؤسسية: والتي تتمثل في تفشي ظاهرة الوساطة والمحسوبية في بعض مؤسسات العمل، ورفض بعض المؤسسات للكفاءات الشابة لاعتبارات اجتماعية.
- العوامل الاقتصادية: والتي تتمثل في الأوضاع الاقتصادية غير الجيدة وانتشار البطالة الذي أثر بشكل سلبي على الطموح المهني لطلاب الجامعة، وكذلك انخفاض مستوى الدخل وتدني الرواتب.

- العوامل الاجتماعية: والتي تتمثل في تدني المكانة الاجتماعية لخريجي بعض الكليات، ومواجهة الصعوبات داخل المجتمع بسبب التخصص.
- العوامل الانفعالية: والتي تتمثل في: الشعور بعدم الراحة والاستقرار النفسي والإحساس دائمًا بتهديدات المستقبل القادم، والخوف من الفشل في الوظيفة مستقبلًا.

ويرى هشام مخيمر (٢٠١٣، ٥١٢) أن قلق المستقبل المهني يتضمن عدة أبعاد هى:

- القلق المتعلق بصعوبة الحصول على وظيفة بعد التخرج: ويقصد به: إدراك الطالب الجامعي أن الفرص المهنية تتضاءل وأن الحصول على وظيفة بعد تخرجه قد يصبح أمرًا صعب المنال.
- القلق السلبي تجاه المهنة: وهو نوع من الشعور لدى الطالب الجامعي مفاده عدم التركيز والاهتمام تجاه مهنة المستقبل.
- فقدان قيم الاجتهاد والمثابرة: ويقصد به: أن الطالب الجامعي لديه اقتناع بأن التفوق والاجتهاد في الدراسة قد لا يضمن له الحصول على وظيفة مناسبة في المستقبل.
- اليأس بشأن المستقبل المهني: ويقصد به: أن الطالب الجامعي لديه تصورات مفادها التشاؤم والانزعاج والإحباط بشأن مستقبله المهني.
- القلق الايجابي تجاه المستقبل المهني: وهو نوع من الشعور لدى الطالب الجامعي مفاده أن المستقبل المهني قد ينطوي على أمور سارة تحقق حاجاته وطموحاته المستقبلية.
- انخفاض مستوى الدخل والمكانة الاجتماعية لمهنة المستقبل: وهى إدراك الطالب الجامعي بأن حصوله على وظيفة بعد التخرج لن تحقق له العائد المادي المناسب الذي يكفي حاجاته المعيشية ولا المكانة الاجتماعية اللائقة.

دراسات سابقة: قسم الباحث هذا الجزء إلى محورين: المحور الأول: دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية، والمحور الثاني: دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني؛ وذلك كما يلي:

المحور الأول: دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية:

في إطار الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية، فقد أجرى فران (Farran, 2004) دراسة استهدفت اكتشاف المنبئات بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وشارك في هذه الدراسة (١٨٦) طالب جامعي، وتم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية، ومقياس القلق، ومقياس الاكتئاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: مفهوم الذات الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية أقوى منبئان بالتلكؤ الأكاديمي وهما أيضًا وسيطًان ذا دلالة إحصائية للعلاقة بين الاكتئاب والتلكؤ الأكاديمي، وكذلك القلق والتلكؤ الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن: الطلاب ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض كانوا أعلى في كفاءة الذات الأكاديمية من مرتفعي التلكؤ الأكاديمي.

وهدفت دراسة كلاسين وكراوتشوك ورجاني (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008) إلى استكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي وكل من التلكؤ الأكاديمي والتنظيم الذاتي وكفاءة الذات الأكاديمية وتقدير الذات، وشارك في هذه الدراسة (٤٥٦) طالبا من طلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي، ومقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس التنظيم الذاتي ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية ومقياس تقدير الذات، وأوضحت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وكل من: كفاءة الذات الأكاديمية وتقدير الذات، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي، كما أوضحت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي أكثر تنبئًا بالتلكؤ الأكاديمي.

وهدفت دراسة سيرين (Sirin, 2011) إلى فحص العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وكل من التلكؤ العام، والدافع الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية، وشارك في هذه الدراسة (٧٧٤) طالب جامعي، وتم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الدافع الأكاديمي ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية ومقياس التلكؤ العام واستمارة البيانات الشخصية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ العام والتلكؤ الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات

دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وكل من الدافع الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية.

كما هدف دراسة محمد الديب ونبيل السيد (٢٠١٦) إلي الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وبين كل: من الثقة بالنفس، والدافعية للتعلم، وكفاءة الذات الأكاديمية، وإدارة الوقت، والتنظيم الذاتي، والرضا عن الدراسة، والضغوط الأكاديمية وقلق الامتحان، والاعزاءات السببية، وكان المشاركين في الدراسة (٥٤٧) طالب جامعي، واستخدم الباحثان مقياس الثقة بالنفس، ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية، ومقياس التنظيم الذاتي، ومقياس الرضا عن الدراسة، ومقياس الضغوط الحياتية، ومقياس قلق الامتحان، ومقياس الاعزاءات السببية ومقياس التلكؤ الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل من (الضغوط الحياتية، والاعزاءات السببية، وقلق الامتحان) وبين التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الكلية، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين كل من (الثقة بالنفس، والدافعية لتعلم، وكفاءة الذات الأكاديمية، والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، والرضا عن الدراسة) وبين التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وأجرت عبير علي، وسربناس وهدان (٢٠١٧) دراسة للتحقق من كفاءة برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التلكؤ الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للإنجاز وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف، وشارك في هذه الدراسة (١٢) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٨) طالبات ومجموعة ضابطة مكونة من (٤) طالبات، وتم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الدافعية للانجاز، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للإنجاز وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وأيضًا استمرار كفاءة البرنامج المعرفي السلوكي خلال القياس التتبعي لديهن.

المحور الثاني: دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني:

في إطار الدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني فقد أجرت مليجرام وتوبيانا (Milgram& Toubiana, 1999) دراسة للكشف عن العلاقة القلق الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي والمشاركة الوالدية لدى الطلاب وآبائهم، وشارك في هذه الدراسة (٣٥٤) طالب بالمرحلة الإعدادية، بالإضافة إلى أبائهم، وتم استخدام مقياس القلق الأكاديمي، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، واستمارة تقرير ذاتي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى تأثر الطلاب بآبائهم تأثيرًا سلبيًا في كل من القلق الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ

وهدفت دراسة نهلة الشافعي (٢٠١٦) معرفة مستوى الضجر الأكاديمي لدي طلاب الجامعة وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني وتنظيم الذات، ومعرفه الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني وتنظيم الذات، وشارك في هذه الدراسة (٣٦٠) طالبًا من طلاب جامعة المنيا، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الضجر الأكاديمي، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس قلق المستقبل المهني، ومقياس تنظيم الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: ارتفاع مستوي الضجر الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الضجر الأكاديمي وكل من التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وعلاقة ارتباطية داله سالبة بين الضجر الأكاديمي وتنظيم الذات، وكذلك وجود فروق داله إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لصالح مرتفعي الضجر الأكاديمي، وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في تنظيم الذات لصالح منخفضي الضجر الأكاديمي.

وقام فارس نظمي، وعلي القريشي (٢٠١٧) بدراسة هدفت تطوير واختبار أنموذج تنبؤي يفترض أن سلوك التلكؤ يمكن التنبؤ به بواسطة انخفاض كفاءة الذات وارتفاع قلق المستقبل المهني لدى طلاب جامعة بغداد، وشارك في هذه الدراسة (١٣٧) طالب جامعي، وتم استخدام مقياس التلكؤ، ومقياس كفاءة الذات، ومقياس

قلق المستقبل المهني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: الشخصيات المتلكئة القلقة والمعترضة والمثيرة للأزمات تتأثر طرديًا بقلق المستقبل المهني، ويمكن أن تتأثر عكسيًا بكفاءة الذات إذا تفاعلت مع قلق المستقبل المهني، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن: سلوك التلكؤ والشخصيتان المتلكئتان: الغيبة والعاجزة عن تأجيل الإشباع تتأثر عكسيًا بكفاءة الذات، ويمكن أن تتأثر طرديًا بقلق المستقبل المهني إذ تفاعل مع كفاءة الذات.

التعليق على الدراسات السابقة:

عند استعراض نتائج الدراسات السابقة في مجال التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية، اتضح عدم وجود اتفاق بين نتائج هذه الدراسات؛ حيث توصلت دراسة (Farran, 2004)، دراسة (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008)، ودراسة محمد الديب ونبيل السيد (٢٠١٦)، إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية فكلما ارتفعت كفاءة الذات الأكاديمية انخفض التلكؤ الأكاديمي والعكس كلما انخفضت كفاءة الذات الأكاديمية ارتفع التلكؤ الأكاديمي، بينما توصلت دراسة (Sirin, 2011) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية، وتوصلت نتائج دراسة عبير علي، وسربناس وهدان (٢٠١٧) إلى خفض حدة التلكؤ الأكاديمي وتحسين كل من الدافعية للإنجاز وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وعند استعراض نتائج الدراسات السابقة في مجال التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني اتضح وجود اتفاق بين نتائج هذه الدراسات؛ حيث توصلت دراسة(Milgram & Toubiana, 1999) إلى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي، وتوصلت دراسة نهلة الشافعي (٢٠١٦) إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا موجبة بين الضجر الأكاديمي وكل من التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وتوصلت دراسة فارس نظمي، وعلي القريشي (٢٠١٧) إلى أن سلوك التلكؤ والشخصيتان المتلكئتان: الغيبة والعاجزة عن تأجيل

الإشباع تتأثر عكسيًا بكفاءة الذات، ويمكن أن تتأثر طرديًا بقلق المستقبل المهني إذ تفاعل مع كفاءة الذات.

ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية، والدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني: إعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية، واختيار المشاركين في الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة فروض الدراسة، وتفسير النتائج في ضوءها، ووضع فروض الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
٢. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة.
٣. يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة من خلال كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي بحدوده المعروفة حيث إنه أنسب أنواع المناهج لإجرائها؛ وذلك لأنه محاولة علمية للحصول على معلومات وبيانات كافية ودقيقة عن الأفراد من جمهور معين في مجتمع ما.

ثانياً: المشاركون في الدراسة: شارك في الدراسة الحالية (٢٠٥) طالبة بالفرقة الثانية ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعتى القاهرة والفيوم، تتراوح أعمارهم ما بين (١٩) إلى (٢٠,٦) عام بمتوسط عمري قدره (١٩,٩) عام، وانحراف معياري قدره (٠,٨) عام.

ثالثًا: أدوات الدراسة: سيعرض الباحث أدوات الدراسة وكيفية إعدادها وتقنينها، وذلك حسب ترتيب استخدامها في مراحل الدراسة على النحو التالي:

١. مقياس التلكؤ الأكاديمي. (إعداد: الباحث)

٢. مقياس كفاءة الذات الأكاديمية. (إعداد: الباحث)

٣. مقياس قلق المستقبل المهني (إعداد: عمرو بدران، ومحمد إبراهيم، وجيلان أبوسامح، ٢٠١٦). ويمكن تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل فيما يلي:

١- مقياس التلكؤ الأكاديمي (إعداد الباحث)

يُعد قياس التلكؤ الأكاديمي من المتطلبات الأساسية التي تقتضيها الدراسة الحالية، حيث إنه لابد من تحديد أبعاد التلكؤ الأكاديمي من الطالبات المشاركات في الدراسة؛ ونظراً لندرة المقاييس العربية المصممة والمقننة على عينات عربية أو مصرية – في حدود علم الباحث – والتي تقيس التلكؤ الأكاديمي من الجوانب التي يقيسها المقياس المعد في الدراسة الحالية وهى (الجانب المعرفي – الجانب الوجداني– الجانب السلوكي)، وتشبع المقاييس الأجنبية بعوامل ثقافية تختلف عن ثقافة البيئة المصرية؛ لذلك قام الباحث بإعداد مقياس التلكؤ الأكاديمي وفقًا للخطوات التالية:

أ- **الهدف من المقياس:** قام الباحث بإعداد هذا المقياس ليقيس جوانب التلكؤ الأكاديمي:الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب السلوكي- لدى طلاب الجامعة.

ب- **تحديد مصادر مفردات المقياس:** تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري والإمبريقي وثيق الصلة بمفهوم التلكؤ الأكاديمي وأهم مكوناته وذلك من خلال الإطار النظري للدراسة.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وقد وجد الباحث تنوعًا في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس التلكؤ من إعداد ستيل(Steal, 2010)، ومقياس التلكؤ من إعداد ونج (Wong, 2011)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد أحمد عبد الخالق ومحمد الدغيم (٢٠١١)، ومقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد معاوية أبو غزالة (٢٠١٢).

٣. التعريف الإجرائي للتلكؤ الأكاديمي؛ حيث يرى الباحث أن مصطلح التلكؤ الأكاديمي يتضمن جانبًا معرفيًا ويعني: النقص الاعتيادي والمزمن في التطابق بين نوايا الطالب وأهدافه المرتبطة بالمهمة وبين قيامه بهذه المهمة، وجانبًا وجدانيًا ويعني: الشعور بالضيق وعدم الارتياح لكون الطالب تأخر في البدء بالمهمة أو أنه لم ينهيها، وجانبًا سلوكيًا ويعني: الميل الاعتيادي والمزمن للتلكؤ الأكاديمي أو إكمال المهمة في أخر لحظة، ويتحدد التلكؤ الأكاديمي فى ضوء الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التلكؤ الأكاديمي المعد لقياسه في الدراسة الحالية.

٤. عرض المقياس في صورته الأولية (٤٨) عبارة على **(١٠) من المتخصصين في** التربية وعلم النفس، وقدم الباحث المقياس بأبعاده الثلاثة وتعليماته لهم وطلب منهم إبداء الرأي في المقياس وأبعاده ومدى ملائمة عبارات المقياس ومدى تمثيل العبارات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وأي حذف أو تعديل أو إضافات في صياغة عبارات المقياس، وحدد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقاس، وتبين أن نسب اتفاق المحكمين على مقياس التلكؤ الأكاديمي، تتراوح ما بين (٨٠% – ١٠٠%)، ولقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة والإضافات والصياغات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس .

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها الطالبات، والاطلاع على المقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس التلكؤ الأكاديمي، وأهم ما خلصت إليه البحوث والدراسات السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصين في التربية وعلم النفس صاغ الباحث عدد من المفردات التي رأى أنها ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي، وكان عدد المفردات (٤٨) مفردة، تمثل مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ج- تحديد أبعاد التلكؤ الأكاديمي وتحليلها: تم تحديد أبعاد التلكؤ الأكاديمي من خلال الأدبيات التي أوضحها الباحث في الإطار النظري، والدراسات السابقة في الأبعاد التالية:

١. **البُعد الأول:**الجانب المعرفي: ويعني النقص الاعتيادي والمزمن في التطابق بين نوايا الطالب وأهدافه المرتبطة بالمهمة وبين قيامه بهذه المهمة، ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٣٨).

٢. **البُعد الثاني:** الجانب الوجداني: ويعني الشعور بالضيق وعدم الارتياح لكون الطالب تأخر في البدء بالمهمة أو أنه لم ينهيها، ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥).

٣. **البُعد الثالث:** الجانب السلوكي: ويعني الميل الاعتيادي والمزمن للتلكؤ الأكاديمي أو إكمال المهمة في أخر لحظة، ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦).

د- تعليمات المقياس: صاغ الباحث تعليمات الاستجابة للمقياس متضمنة: الهدف منه، وكيفية الاستجابة لعباراته، وشملت التعليمات مثالًا توضيحيًّا لكيفية الاستجابة لعباراته.

هـ- طريقة الاستجابة للمقياس: حرص الباحث على أن تكون الاستجابة بوضع علامة (✓) أمام العبارة في المكان الذى يُعبر عن درجة انطباق العبارة على الطالبة؛ حيث يوجد بجوار كل عبارة ثلاثة اختيارات، هي: (تنطبق تمامًا، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق تمامًا)، وعلى الطالبة أن تختار واحدة منها، وذلك لجميع أبعاد المقياس.

و- طريقة تقدير الدرجات: يتضمن المقياس درجات لثلاث جوانب للتلكؤ الأكاديمي، تُجمع لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس، وتم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وذلك على أساس اختيار أحد البدائل من ثلاثة بدائل على كل عبارة وهى (تنطبق تمامًا، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق تمامًا) وحيث أن المقياس به عبارات موجبه وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه كما يلي: (٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، و (١، ٢، ٣) للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٢٩) كحد أقصى، و(٤٣) كحد أدنى وتدل الدرجة المرتفعة على معاناة الطالب بدرجة مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي.

ح- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء اتساقه الداخلي وثباته وصدقه ؛ وذلك كما يلي:

١- **الاتساق الداخلي** اعتمد الباحث فى حساب الاتساق الداخلى للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذى تنتمى إليه ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية ؛ والجدول (١) التالي يبين ذلك:

جدول (١) : الاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثانى	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط
١	**٠,٢٩١	٢	**٠,٤٢٧	٣	**٠,٣٣١
٤	**٠,٣٩٢	٥	**٠,٥١٣	٦	**٠,٣١٧
٧	**٠,٣٢٠	٨	**٠,٣٩٤	٩	٠,١٢٠
١٠	**٠,٣١٥	١١	**٠,٣١٦	١٢	**٠,٣٣٤
١٣	٠,١٢٨	١٤	**٠,٥٢٩	١٥	**٠,٣٧٦
١٦	**٠,٣١٢	١٧	**٠,٣٠٩	١٨	**٠,٣٤٤
١٩	**٠,٤٠٩	٢٠	**٠,٥١١	٢١	**٠,٣٩٠
٢٢	**٠,٣٣٦	٢٣	**٠,٣٠٦	٢٤	**٠,٣٠٨
٢٥	**٠,٤٠٥	٢٦	**٠,٥٠٤	٢٧	**٠,٣٧١
٢٨	**٠,٤٢٥	٢٩	٠,١١٨	٣٠	**٠,٥٢١
٣١	**٠,٢٤١	٣٢	**٠,٢٧٥	٣٣	**٠,٤٢٤
٣٤	**٠,٣٥٤	٣٥	**٠,٣١٠	٣٦	**٠,٣٦٤
٣٧	**٠,٣٤٩	٣٨	**٠,٣٩٤	٣٩	**٠,٤٤١
٤٠	**٠,٣٩٣	٤١	**٠,٤٤٢	٤٢	**٠,٢٩٤
٤٣	**٠,٤٥٦	٤٤	**٠,٥٠٦	٤٥	٠,١٠٩
٤٦	**٠,٣٢٩	٤٧	**٠,٢٩٥	٤٨	**٠,٣٣٥
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأول	**٠,٣٩٢	الثاني	**٠,٤٦٨	الثالث	**٠,٣٧٦

*داله عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول(١) السابق أن جميع معاملات الارتباط سواء بين درجات العبارات والأبعاد التى تنتمى إليها والأبعاد والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية، فيما عدا العبارات (٩، ١٣، ٢٩، ٤٥) والذين تم حذفهم، مما يُشير إلى ارتباط عبارات

المقياس بأبعاده وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

٢- ثبات المقياس: اعتمد الباحث فى حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما:الثبات بطريقة باستخدام طريقة الفا كرونباخ والثبات باستخدام التجزئة النصفية ويمكن تناولهما فيما يلى:

- **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة العبارة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل, والجدول (٢) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف العبارة:

جدول (٢): قيم معامل ألفا بحذف درجة العبارة

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٦٨٧	١٦	٠,٧١١	٣١	٠,٦٨٨
٢	٠,٧٠٩	١٧	٠,٦٩٨	٣٢	٠,٦٩٦
٣	٠,٧١٢	١٨	٠,٦٩٢	٣٣	٠,٧٠٩
٤	٠,٦٩٩	١٩	٠,٧٠٨	٣٤	٠,٧٠٣
٥	٠,٦٩٤	٢٠	٠,٧٠٩	٣٥	٠,٧٠٦
٦	٠,٧٠٠	٢١	٠,٧٠٨	٣٦	٠,٦٩٠
٧	٠,٧٠٢	٢٢	٠,٧١٤	٣٧	٠,٦٩١
٨	٠,٦٩٧	٢٣	٠,٦٩٥	٣٨	٠,٦٨٩
٩	٠,٦٩٨	٢٤	٠,٦٩٤	٣٩	٠,٦٨٧
١٠	٠,٧٠٣	٢٥	٠,٧٠٠	٤٠	٠,٧٠٤
١١	٠,٧٠٧	٢٦	٠,٧٠٤	٤١	٠,٧٠٧
١٢	٠,٦٨٩	٢٧	٠,٧٠٩	٤٢	٠,٧١٠
١٣	٠,٧٠١	٢٨	٠,٦٩٩	٤٣	٠,٦٩٥
١٤	٠,٦٩٩	٢٩	٠,٧٠١	٤٤	٠,٧١٢
١٥	٠,٦٩٥	٣٠	٠,٧٠٠		

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٧١٢

يتضح من جدول (٢) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع العبارات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف العبارة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض العبارات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، فيما عدا العبارة (٢٢)

والتي تم حذفها، وهذا يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلبًا عليه، مما يُشير إلى أن عبارات المقياس تتسم بثبات ملائم.

– **طريقة التجزئة النصفية:** تم تقسم المقياس ككل إلى نصفين كما قسم كل بُعد إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين، والجدول (٣) التإلى يوضح النتائج:

جدول (٣): يوضح معامل الارتباط بين نصفى كل بعد ونصفى المقياس ككل (ن= ١٥٠)

البُعد	الأول	الثانى	الثالث	المقياس ككل
معامل الارتباط	**٠,٦٦٢	**٠,٤٩٥	**٠,٥١٢	**٠,٥٥٣

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن ثبات المقياس ككل وأبعاده بشكل مستقل مرتفع، حيث جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة، مما يُشير إلى أن المقياس بأبعاده يتسم بثبات ملائم.

٣- **التحقق من صدق المقياس:** اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على صدق المحك الخارجي، حيث قام بتطبيق مقياس التسويف الأكاديمي إعداد معاوية أبو غزالة (٢٠١٢) باعتباره محكًا لمقياس التلكؤ الأكاديمي المعد للدراسة الحالية على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة والذين بلغ عددهم (١٥٠) طالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (١٩) عام إلى (٢٠,٦) عام بمتوسط عمري قدره (١٩,٩) عام، وانحراف معياري قدره (٠,٨) عام، فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٤٩) بما يشير إلى صدق المقياس.

ط- زمن المقياس: من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث تم حساب الزمن اللازم لإجراء المقياس ؛ بحساب المجموع الكلي للزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة على المقياس، وتم حساب متوسط الزمن فبلغ (٢١) دقيقة .

١- مقياس كفاءة الذات الأكاديمية (إعداد: الباحث)

يُعد قياس كفاءة الذات الأكاديمية من المتطلبات الأساسية التي تقتضيها الدراسة الحالية؛ ونظراً لندرة المقاييس العربية المصممة والمقننة على عينات عربية أو مصرية – في حدود علم الباحث – والتي تقيس كفاءة الذات الأكاديمية من الجوانب التي

يقيسها المقياس المعد في الدراسة الحالية وهى (الثقة بالأداء الأكاديمي – المثابرة الأكاديمية – تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية)، وتشبع المقاييس الأجنبية بعوامل ثقافية تختلف عن ثقافة البيئة المصرية؛ لذلك قام الباحث بإعداد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية وفقًا للخطوات التالية:

أ- **الهدف من المقياس:** قام الباحث بإعداد هذا المقياس ليقيس أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية – الثقة بالأداء الأكاديمي – المثابرة الأكاديمية – تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

ب- **تحديد مصادر مفردات المقياس:** تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم كفاءة الذات الأكاديمية وأهم مكوناته وذلك من خلال الإطار النظري للدراسة.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت كفاءة الذات الأكاديمية وقد وجد الباحث تنوعًا في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ محمد غنيم، ٢٠٠٤، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ باندورا (Bandura, 2006)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ غازي المطرفي (٢٠١٤)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية محمد محمد، وأنس الضلاعين، وأحمد أبو سعد (٢٠١٤)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد بشرى ارنوط (٢٠١٥).

٣. التعريف الإجرائي لكفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث يرى الباحث أن مصطلح كفاءة الذات الأكاديمية يتضمن إدراك الطالبة لقدرتها على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية، وتتحدد كفاءة الذات الأكاديمية فى ضوء الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المعد لقياسها في الدراسة الحالية.

٤. عرض المقياس في صورته الأولية (٥٤) عبارة على (١٠) من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وقدم الباحث لهم المقياس بأبعاده الثلاثة وتعليماته وطلب

منهم إبداء الرأي في المقياس وأبعاده ومدى ملائمة عبارات المقياس ومدى تمثيل العبارات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وأي حذف أو تعديل أو إضافات في صياغة عبارات المقياس، وحدد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقاس، وتبين أن نسب اتفاق المحكمين على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، تتراوح ما بين (٨٠% – ١٠٠%)، ولقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة والإضافات والصياغات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس .

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها الطالبات، والاطلاع على المقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وأهم ما خلصت إليه البحوث والدراسات السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصين في التربية وعلم النفس صاغ الباحث عدد من المفردات التي رأى أنها ترتبط بكفاءة الذات الأكاديمية، وكان عدد المفردات (٥٤) مفردة، تمثل مفردات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

ج- تحديد أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية وتحليلها: تم تحديد أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية من خلال الأدبيات التي أوضحها الباحث في الإطار النظري، والدراسات السابقة في الأبعاد التالية:

١. **البُعد الأول: الثقة بالأداء الأكاديمي:** ويعني عدم النقص في التطابق بين نوايا الطالبة وأهدافها المرتبطة بالمهمة وبين قيامها بهذه المهمة، ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٣٨).

٢. **البُعد الثاني: المثابرة الأكاديمية:** ويعني الشعور بالارتياح والرضا لكون الطالبة لم تتتأخر في البدء بالمهمة أو أنها أنهتها، ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥).

٣. **البُعد الثالث: تحمل المسئولية الأكاديمية:** ويعني قدرة الطالبة على تحمل المسئولية الأكاديمية التى تساعدها وتمكنها من الخروج عن حدود خبرتها إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينها وبين أفراد مجتمعها، ويُقاس

هذا البُعد بالعبارات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦).

د- تعليمات المقياس: صاغ الباحث تعليمات الاستجابة للمقياس متضمنة: الهدف منه، وكيفية الاستجابة لعباراته، وشملت التعليمات مثالًا توضيحيًّا لكيفية الاستجابة لفقراته.

هـ- طريقة الاستجابة للمقياس: حرص الباحث على أن تكون الاستجابة بوضع علامة (✓) أمام العبارة في المكان الذى يُعبر عن درجة انطباق العبارة على الطالبة؛ حيث يوجد بجوار كل عبارة ثلاثة اختيارات، هي: (تنطبق تمامًا، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق تمامًا)، وعلى الطالبة أن تختار واحدة منها، وذلك لجميع أبعاد المقياس.

و- طريقة تقدير الدرجات: يتضمن المقياس درجات لثلاث جوانب للتلكؤ الأكاديمي، تُجمع لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس، وتم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وذلك على أساس اختيار أحد البدائل من ثلاثة بدائل على كل عبارة وهى (تنطبق تمامًا، تنطبق بدرجة متوسطة، لا تنطبق تمامًا) وحيث أن المقياس به عبارات موجبه وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه (٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، و (١، ٢، ٣) للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٤٧) كحد أقصى، و(٤٩) كحد أدنى وتدل الدرجة المرتفعة على معاناة الطالب بدرجة مرتفعة من كفاءة الذات الأكاديمية.

ح- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء اتساقه الداخلي وثباته وصدقه ؛ وذلك كما يلي:

١- **الاتساق الداخلي:** اعتمد الباحث فى حساب الاتساق الداخلى للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذى تنتمى إليه ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية ؛ والجدول (٤) التالي يبين ذلك:

جدول (٤): الاتساق الداخلي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثانى	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط
١	**٠,٤٠٨	٢	**٠,٣٨٩	٣	**٠,٤٠٩
٤	**٠,٤٤٥	٥	**٠,٢٨٦	٦	**٠,٤٤١
٧	**٠,٣٤١	٨	**٠,٣٨٧	٩	**٠,٢٥٦
١٠	**٠,٣٢٩	١١	**٠,٣٣٢	١٢	**٠,٢٨٧
١٣	**٠,٢٩٥	١٤	**٠,٤١٩	١٥	**٠,٣١٣
١٦	**٠,٣٣١	١٧	**٠,٤٤٢	١٨	***٠,٢٩٩
١٩	**٠,٤٢٩	٢٠	٠,١٤٢	٢١	**٠,٢٣١
٢٢	**٠,٣٣٦	٢٣	**٠,٤٤١	٢٤	**٠,٥٠٧
٢٥	***٠,٣٣٦	٢٦	**٠,٤١٣	٢٧	**٠,٣٩٤
٢٨	**٠,٣٠٨	٢٩	**٠,٣٩٢	٣٠	**٠,٤٠٨
٣١	**٠,٥٠٧	٣٢	**٠,٥٢١	٣٣	٠,١١٢
٣٤	**٠,٣٣٤	٣٥	**٠,٣٣١	٣٦	**٠,٤٠٠
٣٧	**٠,٣٢٨	٣٨	**٠,٣٣٧	٣٩	**٠,٥١١
٤٠	**٠,٣٨٧	٤١	**٠,٤٠٨	٤٢	**٠,٣٤٢
٤٣	**٠,٣٣٦	٤٤	**٠,٤٦٢	٤٥	**٠,٣٣٥
٤٦	**٠,٤١٥	٤٧	**٠,٣٦١	٤٨	**٠,٢٢٩
٤٩	**٠,٤٤٣	٥٠	**٠,٢٩٤	٥١	**٠,٤٢٨
٥٢	**٠,٥٥١	٥٣	**٠,٣٠٧	٥٤	**٠,٣١٥
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الأول	**٠,٣٧٢	الثاني	**٠,٤٢١	الثالث	**٠,٣٩٧

*داله عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول(٤) السابق أن جميع معاملات الارتباط سواء بين درجات العبارات والأبعاد التى تنتمى إليها والأبعاد والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية ماعد العبارتين (٢٠، ٣٢) واللتان تم حذفهما، مما يُشير إلى ارتباط عبارات المقياس بأبعاده وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

٢- ثبات المقياس: اعتمد الباحث فى حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما:الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ والثبات باستخدام التجزئة النصفية ويمكن تناولهما فيما يلى:

- **طريقة ألفا كرونباخ:**تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة العبارة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل, والجدول (٥) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف العبارة:

جدول (٥): قيم معامل ألفا بحذف درجة العبارة

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٥٨٩	١٤	٠,٦٠٩	٢٧	٠,٦٠٩	٤٠	٠,٥٩٨
٢	٠,٥٩٩	١٥	٠,٦٠٧	٢٨	٠,٦٠٨	٤١	٠,٥٩٧
٣	٠,٥٩٤	١٦	٠,٥٩٦	٢٩	٠,٥٨٩	٤٢	٠,٦١٣
٤	٠,٥٩٧	١٧	٠,٦٠٠	٣٠	٠,٥٩٧	٤٣	٠,٦٠٠
٥	٠,٦٠١	١٨	٠,٥٩٨	٣١	٠,٥٩٩	٤٤	٠,٦٠٥
٦	٠,٦٠٩	١٩	٠,٥٩١	٣٢	٠,٥٩٠	٤٥	٠,٥٩٤
٧	٠,٥٩٦	٢٠	٠,٦٠١	٣٣	٠,٦٠٣	٤٦	٠,٦٠٤
٨	٠,٥٩٩	٢١	٠,٦٠٦	٣٤	٠,٦٠٣	٤٧	٠,٥٩٩
٩	٠,٦٠٤	٢٢	٠,٦٠٧	٣٥	٠,٥٩٧	٤٨	٠,٥٨٩
١٠	٠,٦٠٧	٢٣	٠,٦١١	٣٦	٠,٦٠٤	٤٩	٠,٦٠٩
١١	٠,٥٩٨	٢٤	٠,٥٩٦	٣٧	٠,٥٩٩	٥٠	٠,٥٩٩
١٢	٠,٦١٥	٢٥	٠,٥٩٧	٣٨	٠,٦٠٠	٥١	٠,٦٠٠
١٣	٠,٥٩٩	٢٦	٠,٦٠٨	٣٩	٠,٦٠٥	٥٢	٠,٥٨٦

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٦٠٩

يتضح من جدول (٥) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع العبارات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف العبارة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض العبارات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل ما عدا العبارات رقم (١٢، ٢٣، ٤٢) والذين تم حذفهم، وهذا يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه ما عدا العبارات رقم (١٢، ٢٣، ٤٢)، مما يُشير إلى أن عبارات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الثبات بطريقة إعادة المقياس:** قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (١٥٠) طالبة بفارق زمني قدره (١٥) يوما، والجدول (٦) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (٦): ثبات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية عن طريق إعادة المقياس

(ن=١٥٠)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثانى	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط
١	٠,٥٥١**	٢	٠,٤٧١**	٣	٠,٥٥١**
٤	٠,٦٠٩**	٥	٠,٤٢٩**	٦	٠,٣٩٥**
٧	٠,٥٣٨**	٨	٠,٥١٩**	٩	٠,٣٣٧**
١٠	٠,٤٩١**	١١	٠,٤٣٩*	١٢	٠,٣٧٢**
١٣	٠,٥٥٤**	١٤	٠,٤٤٧**	١٥	٠,٤٢٨**
١٦	٠,٥٠٧**	١٧	٠,٤٤٢**	١٨	٠,٤٣٧**
١٩	٠,٦٣٨**	٢٠	٠,٤٩٥**	٢١	٠,٤٧٥**
٢٢	٠,٥٦٨**	٢٣	٠,٤١٧**	٢٤	٠,٣٩٥**
٢٥	٠,٦٣١**	٢٦	٠,٣٩٥**	٢٧	٠,٥٢٩**
٢٨	٠,٤٤٩**	٢٩	٠,٣٧٨***	٣٠	٥٥٤**
٣١	٠,٥٧٨**	٣٢	٠,٣٢٦**	٣٣	٠,٥٦١**
٣٤	٠,٥٥١**	٣٥	٠,٤١٩**	٣٦	٠,٤٩٣**
٣٧	٠,٥٤٩**	٣٨	٠,٥٥٤**	٣٩	٠,٤٤٧**
٤٠	٠,٣٩٨**	٤١	٠,٤٢٩**	٤٢	٠,٣٩٥**
٤٣	٠,٤٤٥**	٤٤	٠,٤٣٧**	٤٥	٠,٣٤٧**
٤٦	٠,٤٠٨**	٤٧	٠,٥٢٩**	٤٨	٠,٤١٥**
الدرجة	٠,٥٠٩**	الدرجة	٠,٣٩٩**	الدرجة الكلية	٠,٤٧٢**
الدرجة الكلية للمقياس		معامل الارتباط		٠,٤٧٣**	

*داله عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول(٦) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات مقياس الذكاء الروحي مقبولة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٢٦)، و (٠,٦٣١) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

٣- **صدق المقياس:** اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على صدق المحك الخارجي؛ حيث قام بتطبيق مقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد محمد محمد، وأنس الضلاعين، وأحمد أبو سعد (٢٠١٤) باعتباره محكا لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية المعد للدراسة الحالية على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية

للمقياس من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة والذين بلغ عددهم (١٥٠) طالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (١٩) عام إلى (٢٠,٦) عام بمتوسط عمري قدره (١٩,٩) عام، وانحراف معياري قدره (٠,٨) عام، فبلغ معامل الارتباط(٠,٨١٠) بما يشير إلى صدق المقياس.

ط- زمن المقياس:من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث تم حساب الزمن اللازم لإجراء المقياس ؛ بحساب المجموع الكلي للزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة على المقياس، وتم حساب متوسط الزمن فبلغ (١٨) دقيقة .

٣. مقياس قلق المستقبل المهني. (إعداد: عمرو بدران، ومحمد إبراهيم، وجيلان أبوسامح، ٢٠١٦)

أ- **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة.

ب_ وصف المقياس: يتكون مقياس قلق المستقبل المهني من(٤٤) عبارة موزعة على خمس أبعاد وهى كالتالي:

البُعد الأول: التفأول: ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (٤، ٥، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٥، ٢٩، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٤٣) المجموع (١٤) عبارة.

البُعد الثاني: تلبية متطلبات سوق العمل: ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (٢، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٠، ٤٤) المجموع (٩) عبارة.

البُعد الثالث: المكانة الاجتماعية للمهنة: ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (١٠، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٨، ٣٩، ٤٢) المجموع (٨) عبارة.

البُعد الرابع: السمات الشخصية: ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (٦، ٧، ١٧، ٢٠، ٣١، ٣٢، ٣٣) المجموع (٧) عبارة.

البُعد الخامس: الالتزام الأكاديمي: ويُقاس هذا البُعد بالعبارات (١، ٣، ١٢، ٢١، ٢٤، ٤١) المجموع (٦) عبارة.

ج- تعليمات المقياس: صاغ معدوا المقياس تعليمات الاستجابة للمقياس متضمنة: الهدف منه، وكيفية الاستجابة لعباراته، وشملت التعليمات مثالًا توضيحيًّا لكيفية الاستجابة لعباراته.

د- طريقة الاستجابة للمقياس: حرص الباحث على أن تكون الاستجابة بوضع علامة (✓) أمام العبارة في المكان الذى يُعبر عن درجة انطباق العبارة على الطالب؛ حيث يوجد بجوار كل عبارة ثلاثة اختيارات، هي: (لا، محايد، نعم)، وعلى الطالبة أن تختار واحدة منها، وذلك لجميع عبارات المقياس.

هـ - طريقة تقدير الدرجات: هذا المقياس تقرير ذاتي يجيب عنه الطلاب فى ضوء مقياس ثلاثي التدريج (لا، محايد، نعم)، وتعطى الدرجات (١) للاستجابة لا، (٢) للاستجابة محايد، (٣) للاستجابة نعم فى حالة العبارات الموجبة والعكس فى حالة العبارات السالبة (٣) للاستجابة لا، (٢) للاستجابة محايد، (١) للاستجابة نعم، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٣٢) كحد أقصى، و(٤٤) كحد أدنى وتدل الدرجة المرتفعة على معاناة الطالب بدرجة مرتفعة من قلق المستقبل المهني.

و- الخصائص السيكومترية للمقياس:للتحقق من الاتساق الداخلي وثبات وصدق مقياس قلق المستقبل المهني، قام معدوا المقياس بإتباع الخطوات الآتية:

١- ثبات المقياس: قام معدوا المقياس بحساب ثبات المقياس بطريق التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية، وكانت معاملات الثبات لسيبرمان وبرون (٠.٧١٩) لبعد التفأول، و(٠.٧٢٨) لبعد تلبية متطلبات سوق العمل، و(٠.٦٦٢) لبعد المكانة الاجتماعية للمهنة (٠.٤٦٥) لبعد السمات الشخصية (٠.٣٤٦) لبعد الالتزام الأكاديمي، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٧٢٢) وجميعها قيم مقبولة مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات ، كما قام معدوا المقياس بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وكانت ألفا (٠.٧٦٣) لبعد التفأول، و(٠.٧٥٢) لبعد تلبية متطلبات سوق العمل، و(٠.٦١٨) لبعد المكانة الاجتماعية للمهنة (٠.٥٧٧) لبعد السمات الشخصية (٠.٣٩٣) لبعد الالتزام الأكاديمي، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨٢٤) وجميعها قيم مقبولة مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات .

وقام الباحث الحالي بالتحقق من ثبات المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (ن=١٥٠) بطريقة التجزئة النصفية ؛ حيث قام بتقسيم المقياس ككل إلى نصفين (العبارات الفردية – العبارات الزوجية) كما قسم

كل بُعد إلى نصفين (العبارات الفردية – العبارات الزوجية)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين، والجدول (٧) التالي يوضح النتائج:

جدول (٧):معامل الارتباط بين نصفى كل بعد ونصفى المقياس ككل (ن = ١٥٠)

العوامل	التفأول	تلبية متطلبات سوق العمل	المكانة الاجتماعية للمهنة	السمات الشخصية	الالتزام الأكاديمي	المقياس ككل
معامل الارتباط	**٠,٤١٩	**٠,٣٩٥	**٠,٤٥١	**٠,٤٠٨	**٠,٣٨٢	**٠,٤١٠

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) أن ثبات المقياس ككل وأبعاده بشكل مستقل مرتفع، حيث أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة، مما يُشير إلى أن المقياس بأبعاده يتسم بثبات ملائم.

٢- صدق المقياس: تحقق معدوا المقياس من الصدق العاملى للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، وقد تم استخلاص (٥) عوامل تبعًا لشروط محك كايزر Kaisser، ومحك كاتل Cattell، ثم قامت معدوا المقياس بتدوير الأبعاد تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة التدوير الفاريمكس للوصول لشكل أكثر بساطة وانتظامًا للعوامل والحصول على أفضل الحلول للبناء العاملي البسيط، وطبقًا لتدوير الأبعاد باستخدام هذه الطريقة فقد تشبع على العامل الأول: (١٤) عباره، وتشبع على العامل الثاني: (٩) عبارات، وتشبع على العامل الثالث: (٨) عبارات، وتشبع على العامل الرابع: (٧) عبارات، وتشبع على العامل الخامس: (٦) عبارات.

وقام الباحث الحالي بالتحقق من صدق المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (ن=١٥٠) عن طريق صدق المحك ؛ حيث قام بتطبيق مقياس قلق المستقبل المهني (إعداد/ هشام مخيمر، ٢٠١٣)، باعتباره محكًا لمقياس قلق المستقبل المهني المستخدم في الدراسة الحالية على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة والذين بلغ عددهم (١٥٠) طالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (٢٠) عام إلى (٢٣,٦) عام بمتوسط عمري قدره (٢١,٩) عام، وانحراف معياري قدره (١,٨) عام، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٨٢).

٣- **الاتساق الداخلي:** قام الباحث الحالي بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة فرعية والبعد التي تنتمي إليه وبين كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (٨) التالي يبين ذلك:

جدول (٨): الاتساق الداخلي لمقياس قلق المستقبل المهني (ن = ١٥٠)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط
٤	٠,٤٣١**	٢	٠,٤١٥**	١٠	٠,٢٧٨**
٥	٠,٣٩٥**	٢٣	٠,٣٩٢**	١٥	٠,٣٨٥**
٨	٠,٤٤٧**	٢٦	٠,٣٢٨**	١٦	٠,٣٥١**
٩	٠,٥١٢**	٢٧	٠,٢٩٧**	١٨	٠,٣٩٢**
١١	٠,٥٠١**	٣٠	٠,٣٩٤**	٢٢	٠,٤٤٧**
١٣	٠,٤٨٧**	٣٤	٠,٣٤١**	٢٨	٠,٣٥٦**
١٤	٠,٤٠٩**	٣٨	٠,٣٣٥**	٣٩	٠,٣٨٧**
١٩	٠,٤١٩**	٤٠	٠,٣٩٩**	٤٢	٠,٤١٠**
٢٥	٠,٣٨٢**	٤٤	٠,٢٩٨**		
٢٩	٠,٤٤٧**				
٣٥	٠,٤٢٢**				
٣٦	٠,٣٩٦**				
٣٧	٠,٣٩٥**				
٤٣	٠,٣٣٦**				
البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
الأول	٠,٤١٨**	الثاني	٠,٣٩١**	الثالث	٠,٤١٩**
البُعد الرابع	معامل الارتباط	البُعد الخامس	معاملات الارتباط		
٦	٠,٤١٥**	١	٠,٣٩٢**		
٧	٠,٤٣٦**	٣	٠,١٨٧*		
١٧	٠,٣٩١**	١٢	٠,٤١٠**		
٢٠	٠,٢٦٨**	٢١	٠,٣٩٥**		
٣١	٠,٣٣١**	٢٤	٠,٢٧٨**		
٣٢	٠,٣٥٧**	٤١	٠,٤١٨**		
٣٣	٠,٤٠٢**				
البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط		
الرابع	٠,٣٩٨**	الخامس	٠,٣٨٤**		

**** دالة عند ٠,٠١ * ٠,٠٥**

يتبين من جدول(٨) السابق أن جميع عبارات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، كما أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية ، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

من جميع الإجراءات السابقة تأكد للباحث من تمتع مقياس قلق المستقبل المهني بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والثبات والصدق على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ؛ وبالتالي يمكن الوثوق به في الدراسة الحالية

نتائج الدراسة وتفسيرها: يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، حيث يبد بعرض النتائج المتعلقة بفروض الدراسة.

١- **اختبار الفرض الأول:** ينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة", وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وجدول (٩) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (٩): معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات كفاءة الذات الأكاديمية

التلكؤ الأكاديمي / كفاءة الذات الأكاديمية	الجانب المعرفي	الجانب الوجداني	الجانب السلوكي	الدرجة الكلية للمقياس
الثقة بالأداء الأكاديمي	٠,٢٩٥-**	٠,٣٢٠-**	٠,٣٥١-**	٠,٣٢٩-**
المثابرة الأكاديمية	٠,٣٠٥-**	٠,١١٢-*	٠,٢٩٥-**	٠,٣١٠-**
تحمل المسئولية الأكاديمية	٠,١٩٤-**	٠,١٢٤-*	٠,٢٨٤-**	٠,٢٩٤-**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٣١٢-**	٠,٢٥٤-**	٠,٣٠٩-**	٠,٣٢٠-**

*داله عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة في الجانب المعرفي والجانب السلوكي وكل من الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية، والدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات

الأكاديمية ، وتوجد علاقة ارتباطيه سالبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة في الجانب الوجداني وكل من الثقة بالأداء الأكاديمي والدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية ،كما أنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطالبات في الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي وكل من وكل من الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية، والدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية ، بينما توجد علاقة ارتباطيه سالبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطالبات في الجانب الوجداني وكل من المثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية.

تفسير نتائج الفرض الأول:

باستعراض نتائج الفرض الأول بجدول (٩) يتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة (Farran, 2004)، دراسة (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008)، ودراسة محمد الديب ونبيل السيد (٢٠١٦)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية فكلما ارتفعت كفاءة الذات الأكاديمية انخفض التلكؤ الأكاديمي والعكس كلما انخفضت كفاءة الذات الأكاديمية ارتفع التلكؤ الأكاديمي.

ويرجع الباحث وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة أن التلكؤ الأكاديمي يتمثل في ميل الطالب إلى التأخير المتكرر لإنجاز المهام المطلوبة مع التبرير غير المنطقي لتأخير هذه المهام عن مواعيدها، بينما تتمثل كفاءة الذات الأكاديمية في المعارف القائمة حول الذات والتي تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة وإمكانات الطالب في التغلب على مهمات مختلفة وبصورة ناجحة، حيث تعد هذه التوقعات بعد ثابت من أبعاد الشخصية، وتتمثل في قناعاته الذاتية وقدرته على السيطرة على متطلبات إنجاز المهمات الأكاديمية، والتغلب على المشكلات التي تواجهها الطالبات، وذلك من خلال تصرفاته الذاتية، في ظل المحددات البيئية القائمة،

وبالتالي فكلما كانت هذه الكفاءة الذاتية الأكاديمية إيجابية كلما كان الطالبات قادرات على إدارة أمور حياتهن بطريقة تساعدهن على اتخاذ قرارات صائبة للوصول إلى أهدافهن بطريقة موضوعية، حيث تعمل كفاءة الذات الأكاديمية المرتفعة على دفع السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف التي تسعى إليها الطالبة كما أنها تعمل على تحسين الأداء في المهام الأكاديمية، فالطالبات اللواتي لديهن شكوك حول قدراتهن يثبطون بسهولة عن طريق الفشل، في حين أن الطلبات اللواتي لديهن ثقة في قدراتهن يستمرون في النضال والكفاح لتحقيق النجاح بالرغم من العقبات التي تعترض طريقهن، وبهذه الطريقة، فإن العامل الشخصي لكفاءة الذات الأكاديمية يؤثر في السلوك عن طريق العمل والجهد الأكاديمي، بينما يظهر التلكؤ الأكاديمي عندما تؤجل الطالبات دون مبرر المهام الدراسية المطلوبة من مما يؤثر سلبًا على أدائهن.

٢- **اختبار الفرض الثاني:** ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة ", وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس التلكؤ الأكاديمي ودرجاتهم في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، والجدول (١٠) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (١٠): معامل ارتباط بيرسون بين درجات التلكؤ الأكاديمي ودرجات قلق المستقبل المهني

التلكؤ الأكاديمي / قلق المستقبل المهني	الجانب المعرفي	الجانب الوجداني	الجانب السلوكي	الدرجة الكلية للمقياس
التفاؤل	**٠,١٦٩	**٠,٣٣٥	**٠,٢٥٩	**٠,٢٤٩
تلبية متطلبات سوق العمل	*٠,١٥٦	**٠,٢٩٦	**٠,٣٣٥	**٠,٣٠١
المكانة الاجتماعية للمهنة	*٠,١٢١	**٠,٣٥٢	**٠,٣٠١	**٠,٣٢١
السمات الشخصية	*٠,١٢٩	**٠,٣٢٨	**٠,٢٧٠	**٠,٣٠٢
الالتزام الأكاديمي	*٠,١٣٧	**٠,٠٢٩١	**٠,٠٣١٧	**٠,٠٢٨٩
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,١٨٦	**٠,٣٢٠	**٠,٣١٩	**٠,٣٤٥

***داله عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١**

يتضح من جدول (١٠) أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة في الجانب الوجاني والجانب السلوكي وكل من التفأول، وتلبية متطلبات سوق العمل، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والسمات الشخصية، والالتزام الأكاديمي ، والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني، وتوجد موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة في الجانب المعرفي وكل من التفأول والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني ، كما أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطالبات في الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي وكل من التفأول، وتلبية متطلبات سوق العمل، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والسمات الشخصية، والالتزام الأكاديمي، والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني، بينما توجد علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطالبات في الجانب المعرفي وكل من تلبية متطلبات سوق العمل، والمكانة الاجتماعية للمهنة ، والسمات الشخصية، والالتزام الأكاديمي.

تفسير نتائج الفرض لثاني:

باستعراض نتائج الفرض الثاني بجدول (١٠) يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة(Milgram & Toubiana, 1999) والتي توصلت إلى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي، ودراسة نهلة الشافعي (٢٠١٦) والتي توصلت إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا موجبة بين الضجر الأكاديمي وكل من التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، ودراسة فارس نظمي، وعلي القريشي (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن سلوك التلكؤ والشخصيتان المتلكئتان: الغيبة والعاجزة عن تأجيل الإشباع تتأثر عكسيًا بكفاءة الذات، ويمكن أن تتأثر طرديًا بقلق المستقبل المهني إذا تفاعل مع كفاءة الذات، فكلما ارتفع قلق المستقبل المهني ارتفع التلكؤ الأكاديمي والعكس كلما انخفض قلق المستقبل المهني انخفض التلكؤ الأكاديمي.

ويرجع الباحث وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة أن التلكؤ الأكاديمي يتضمن ثلاثة جوانب هى: الجانب المعرفي والذي يقصد به النقص الاعتيادي والمزمن في التطابق بين نوايا الطالب وأهدافه المرتبطة بالمهمة وبين قيامه بهذه المهمة، والجانب الانفعالي والذي يقصد به الشعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخر الطالب في البدء بالمهمة أو عدم الانتهاء منها بالمرة، والجانب السلوكي والذي يقصد به الميل الاعتيادي والمزمن للتلكؤ الأكاديمي أو إكمال المهمة في أخر لحظة، ويتمثل قلق المستقبل المهني في الشعور بعدم الارتياح والتوتر والترقب، والذي تنتاب طالب الجامعة تجاه مستقبله المهني وفيما إذا كان سيحصل على عمل مستقبلًا بعد تخرجه من الجامعة أم لا؛ وذلك لندرة فرص العمل بعد التخرج.

وبالتالي فكلما كان لدى طالبة الجامعة قلق المستقبل المهني مرتفع كلما كانت الطالبة لديه دافعية انجاز منخفضة، وانخفاض في مستوى الطموح، وتدني في تقدير الذات، وتعاني من مفهوم الذات السالبة، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالخوف، وعدم الارتياح والتوتر، وضعف الإيمان بالله وغيابه في معظم الأحيان، مما يجعل هذا الطالبة تعيش في صراع نفسي عندما يكون الأمر مرتبطًا باتخاذ قرار معين، ولا تستطيع اتخاذ القرار في الوقت المناسب، مما قد يحدث لها اضطراب انفعالي وسوء تكيف مما يؤدي إلى التلكؤ الأكاديمي.

٣- **اختبار الفرض الثالث** : ينص الفرض الثالث على أنه: " يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة من خلال كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة دلالة المعادلة التنبئوية لكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة ، وجدول (١١) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (١١): تحليل الانحدار لبيان إسهام كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة

المتغيرات المنبئة	ر	ر٢	ف	الخطا المعياري	معامل بيتا	قيمة "ت"
الثقة بالأداء الأكاديمي	-٠,٣٢٠	٠,١٠٢	**٩,٣٥١	٠,٤١٤	-٠,٢٠١-	-٢,٣٢٩-
المثابرة الأكاديمية				٠,٤٠١	٠,٢٣٢	٢,٩١٥
تحمل المسئولية الأكاديمية				٠,٣٢٩	٠,١٧٢	٢,١٧٢
الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية				٠,٣٢٧	-٠,٢٣٩-	-٤,٢٤١-
التفاؤل	٠,٣٤٥	٠,١١٩	**١١,٩٣٥	٠,٠٣٩	٠,٠٤٩	٣,٤٠١-
تلبية متطلبات سوق العمل				٠,٠١٨	٠,٠٥١	٣,٥٢٤-
المكانة الاجتماعية للمهنة				٠,٠٥٦	٠,٠٦٠	٢,٩٣٩
السمات الشخصية				٠,٢٨٩	٠,٠٦٥	٢,٤٥٤
الالتزام الأكاديمي				٠,٢٠٨	٠,٣٩٧	٢,٤٤٨
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني				٠,٠٤٩	٠,٠٢١٨	٤,٥٥١

**** دالة عند ٠,٠١**

تشير نتائج جدول (١١) إلى دلالة المعادلة التنبؤية لكفاءة الذات الأكاديمية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط (-٠,٣٢٠) وهى قيمة دالة ومرتفعة، وبلغت قيمة ف (٩,٣٥١) وهى قيمة تشير إلى دلالة إحصائية للتباين ، وقد بلغت قيمة (ر٢) (٠,١٠٢) بما يشير إلى أن التلكؤ الأكاديمي يعزى إليه (١٠%) من تباين درجات المشاركين في الدراسة على كفاءة الذات الأكاديمية، وتبين نتائج تحليل الانحدار أن الأساليب المنبئة بالتلكؤ الأكاديمي بصورة دالة إحصائيا مرتبة حسب نسبة الإسهام ترتيبا تنازليا وهى : الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية – تحمل المسئولية الأكاديمية – والثقة بالأداء الأكاديمي – المثابرة الأكاديمية.

كما تشير نتائج جدول (١١) إلى دلالة المعادلة التنبؤية لقلق المستقبل المهني في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٣٤٥) وهى قيمة دالة ومرتفعة، وبلغت قيمة ف (١١,٩٣٥) وهى قيمة تشير إلى دلالة إحصائية للتباين، وقد بلغت قيمة (ر٢) (٠,١١٩) بما يشير إلى أن التلكؤ الأكاديمي يعزى إليه (١٢%) من تباين درجات المشاركين في الدراسة على مقياس قلق المستقبل المهني،

وتبين نتائج تحليل الانحدار أن الأساليب المنبئة بالتلكؤ الأكاديمي بصورة دالة إحصائيا مرتبة حسب نسبة الإسهام ترتيبا تنازليا وهى : الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني – تلبية متطلبات سوق العمل – التفأول – المكانة الاجتماعية للمهنة – السمات الشخصية – الالتزام الأكاديمي.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

تشير نتائج الفرض الثالث بجدول (١١) إلى دلالة المعادلة التنبؤية لأبعاد كفاءة الذات الأكاديمية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، وتتفق نتائج هذه الجزئية من الفرض الثالث مع دراسة (Farran, 2004)، دراسة (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008)، ودراسة محمد الديب ونبيل السيد (٢٠١٦)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من كفاءة الذات الأكاديمية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن الطالبات ذوي كفاءة الذات الأكاديمية العالية، يتصفون بالتفتح العقلي ولديهن جرأة، ولكنهن ليسوا مغامرين أو مخاطرين أو مستهترين، وهن أكثر إصرارًا وتحملًا، واقل توترًا وأكثر اتزانًا من الناحية الانكفاءة، مما يؤدي إلى الحد من سلوك التلكؤ الأكاديمي.

كما تشير نتائج الفرض الثالث بجدول (١١) إلى دلالة المعادلة التنبؤية لأبعاد قلق المستقبل المهني في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، وتتفق نتائج هذه الجزئية من الفرض الثالث مع دراسة (Milgram & Toubiana, 1999) ، ودراسة نهلة الشافعي (٢٠١٦)، ودراسة فارس نظمي، وعلي القريشي (٢٠١٧)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أنه يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من قلق المستقبل المهني..

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن الطالبات ذوي قلق المستقبل المهني المرتفع يصبن بالتشاؤم، وظهور علامات الحزن والشك والتردد، وعدم الثقة، والشعور بالوحدة، وعدم الرضا عن الحياة، وعدم الشعور بالأمن النفسي، وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، والخوف من التغيرات المتوقع حدوثها في المستقبل، مما يؤدي إلى التلكؤ الأكاديمي لدى هؤلاء الطالبات.

دراسات مقترحة : هناك جوانب لم تتطرق إليها الدراسة نظرًا لاتساع جوانبها وتعددها وتنوعها، مما أسفرت عنه نتائج الدراسة إلى ضرورة القيام ببعض الدراسات المرتبطة

بمتغيراتها، ولذلك يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات المرتبطة بدراسته في المجالات التالية :

١. قلق المستقبل المهني وعلاقته بالحساسية التفاعلية لدى طلاب الجامعة.
٢. كفاءة برنامج إرشادي في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٣. التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالقدرة على الابتكار والإبداع لدى طلاب الجامعة.
٤. التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالقدرة على الانجاز والتفوق لدى طلاب الجامعة.
٥. التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.

المراجع العربية

أحمد محمد عبدالخالق، ومحمد دغيم الدغيم (٢٠١١). المقياس العربي للتسويف: إعداده وخصائصه السيكومترية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات العربية المتحدة**، ٣٠، ٢٠٠- ٢٢٥.

أحمد يحيي الزق (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلاب الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٠(٢)، ٣٧-٥٨.

السيد عبدالدايم السكران (٢٠١٠). البناء العاملي لسلوك الإرجاء للمهام الأكاديمية ونسبة انتشاره ومبرراته وعلاقتها بمستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلتين الثانوية والمتوسطة بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية . **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس**، ٢، ١-٧٠.

آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة .**مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٨(٢)، ١٢-٥٦.

أماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠١٢). أثر التفاعل بين فاعلية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع علي كل من مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدي طالبات الجامعة، **مجلة دراسات عربية في علم النفس - مصر**،١١ (٤)، ٦٨٧-٧٥٥.

أماني محمد الحصان (٢٠١٣). أثر تدريس مقر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على تنمية فاعلية الذات الأكاديمية في العلوم والدافعية نحو تدريسها لدى الطالبات معلمات الصفوف الأولية. **مجلة كلية التربية - جامعة طنطا**، ٥١، ٦٤٩-٦٨٤.

أمل محمد حسن (٢٠١٨). قلق المستقبل المهنى والرضا عن التخصص الدراسى كمنبئات بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بجامعة قناة السويس. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل – مصر**، ٢٢، ١٨٢-٢٣٠.

إيمان محمد صبري (٢٠٠٣) . بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للانجاز . **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٣ (٣٨)، ٧٢-١٠٤.

بشرى إسماعيل ارنوط (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد . **مجلة الإرشاد النفسى– مصر**، ٤٢، ٢٣-٩٧.

جيهان على سويد (٢٠١٢). الكفاءة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل المهنى والقيم لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين: دراسة ميدانية عبر ثقافية. **مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسي**، ٣١، ١٠٩-١٨٨.

حسن العطافي (٢٠١٠). **قلق المستقبل لدى النساء** . الكتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، العراق: جامعة ديالي.

حنان محمد الجمال، ونوال شرقاوي بخيت (٢٠٠٨). قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية . **مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة المنوفية**، ١، ٢٨٤-٣٢٧.

راجي الصرايرة، ونايل الحجايا (٢٠٠٨). القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية. **مجلة كلية التربية – عين شمس**، ٣٢(٤)، ٦١٣-٦٤٦

شاكر عقله المحاميد، ومحمد إبراهيم السفاسفة (٢٠٠٧). قلق المستقل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٨(٣)، ١٢٧-١٤٢.

طراد عوض الزهراني (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالنزعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية** – مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ١١، ٨-٤٥.

عاشور محمد دياب (٢٠٠١). كفاءة الإرشاد الديني في تخفيف قلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس بكلية التربية- جامعة المنيا**، ١٥ (١)، ٤٣٦-٤٦٦.

عبير حسن علي، وسربناس ربيع وهدان (٢٠١٧). كفاءة برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للانجاز الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية – جامعة طنطا**، ٦٧(٣)، ٦٤٦-٧٠٦.

عطية عطية سيد أحمد (٢٠٠٨) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، ١٨، ١-٧٩.

عمرو حسن بدران، ومحمد الشحات إبراهيم، وجيلان هشام أبوسامح (٢٠١٦). البناء العاملي لمقياس قلق المستقبل المهني للطالب الجامعي . **المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية، جامعة المنصورة**، ٢٦، ١-١٧.

غازي صلاح المطرفي (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية(فكر – زاوج – شار) في تنمية التحصيل وكفاءة الذات الأكاديمية في العلوم لدى طلاب الصف الثاني متوسط. **مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ١٧ (١)، ١-٦٨.

غالب الفريجات (٢٠٠٦). **التربية وتنمية المجتمع** . عمان – الأردن: أزمنة للنشر والتوزيع.

ليلى المزارع (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى . **مجلة العلوم النفسية والتربوية – جامعة البحرين**، ٨ (٤)، ٦٩-٨٩.

فارس كمال نظمي، وعلي تركي القريشي (٢٠١٧) . تطوير أنموذج تنبؤي بسلوك المماطلة وفقًا لفاعلية الذات وقلق المستقبل. **مجلة الفتح بالعراق**، ٦٩، ١-٦٠.

معاويه أبو غزالة (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨ (٢)، ١٣١-١٤٩.

محمد أحمد المومني، ومازن محمود نعيم (٢٠١٣). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩ (٢)، ١٧٣-١٨٥.

محمد درويش محمد، أنس صالح الضلاعين، وأحمد عبداللطيف أبو سعد (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي متعدد النماذج على مركز الضبط وكفاءة الذات الأكاديمية لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة عالم التربية- مصر**، ١٥(٤٨)، ١٥- ٤٠.

محمد عبدالسلام غنيم (٢٠٠٤). طبيعة كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة . **المؤتمر العلمي السنوي العاشر، التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي، كلية التربية – جامعة حلوان**، من ١٣ -١٤ نوفمبر، ٢١٣-٢٥٣.

محمد مصطفى الديب، ونبيل عبدالهادي أحمد (٢٠١٦). بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية – جامعة طنطا**، ٦٢، ١-١١١.

محمد مصطفى الديب، ووليد السيد خليفة (٢٠١٣). أثر برنامج تدريسى لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية فى الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية وجامعة الطائف. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية**، ١(٣٥)، ١١٧-١٧٨.

محمد هويدي، وسعيد اليماني (٢٠٠٧). السلوكيات غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين بمملكة البحرين . **مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين**، ٨ (٧)، ٢٠-٥٥.

ناديه السيد الشرنوبي (٢٠٠٨). بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانكفاءة المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديمياً من طلبة وطالبات الجامعة .**مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، ١٣١ (٢)، ٢١٧-٢٧٣.

ناهد سعود (٢٠٠٥). قلق المستقبل وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم . رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٠). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. **المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس – الدولي الثاني (الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي) ،المنصورة**، ١، ٤١٢- ٤٤٩.

نهلة فرج الشافعي (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**، ٢٧(١٠٧)، ٣٦٥-٤١٤.

وفاء صلاح الدين الدسوقي (٢٠١٥). أثر التعلم التشاركى عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية**، ٦٢، ١٢٩-١٦٢.

هشام محمد مخيمر (٢٠١٣). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة . **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣ (٧٩)، ٤٩٧-٥٥٠.

يوسف محمود قطامي (٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**. عمان : دار الفكر.

المراجع الأجنبية

Akinsola, M.; Telia, A. & Tella, A.(2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science &Technology Education*, 3(4), 363-370.

Ajaya, A. & Osiki, B. (2008). Procrastination among the under graduates in Nigerian University: Implications for time management. *International Business Management*, 4(2), 126-131.

Aroujoa. P. & Lagos, S. (2013). Self- esteem, education and wages revisited. *Journal of Economic Psychology*, 34, 120- 132 .

Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman, USA.

Bandura, A. (2002). *Exercise of Personal and Collective efficacy in changing Societies*. (Eds), Melbourne: Cambridge.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bolanowski, W. (2005). Anxiety about professional future among young doctors. Int*ernational Journal of Occupational Medicine and Enviornmental Health*, 18 (4), 367-374.

Brown, S.; Ganesan, S. & Challagalla, G. (2001). Sell – Efficacy as a Moderator of Information – Seeking effectiveness. *Journal of Applied psychology*, 86(5), 1043-1051.

Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students . *Journal of the scholarship of teaching and learning* , 12 (2), Pp. 39-64.

Desouza, J. S.; Boone, W., & Yilamaz, O. (2004). A Study of Science Teaching Self-Efficacy and Outcome Expectancy Beliefs of Teachers in India. *Science Education*, 88(6), 837-854.

Dewitte, S. &Schouwenburg, H. (2002).Procrastination, Temptations and incentive:The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. **European Journal of personality** , 16 , 469-489.

Farran, B. (2004). Predictors of Academic procrastination in college Students. *Diss. Abs. Int, 65(3),1545.*

Flett, G.; Stainton, M.; Hewitt, P.; Sherry, S. & Lay, C. (2012).of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of rational – Emotive & Cognitive – Behavior therapy*, 3 (4), Pp. 223-236.

Gueorguieva, J. (2011). procrastinator a measurement of types . Ph thesis, Illinois, university, Chicago.

Irshad, H. & Sarwat, S.(2010). Analysis of Procrastination among university students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. 5(3), 987-904.

Iskender, M. (2011). The influence of self- compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Review*, 6 (2), 230-234.

Jaradat, A. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment. Ph thesis, Phillips-University of Marburg, Germany

Klingsieck, B; Fries, S.;Horz.c & Hofer, M.(2012). Procrastination in a distance University setting, *Distance Education*,33 (3), 295-310.

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

Lauren,M.(2012). Developing Academic Self-Efficacy: Strategies to Support Gifted Elementary School Students. Online Submission, M.S. Dissertation, Dominican University of California.

Lighfoot, A. (2010). *Not just recovered but delivered: He is able*. United state of America: author house.

Mayer, C. (2002). Academic Procrastination and self – handicapping gender differences in response to no contingent feed back. *The Journal of Social Behavior Psychology*, 15 (5), 78-103.

Milgram, N. & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination and parental involvement in students and their. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 345-361.

Noran, F. Y.(2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for KEconomy. Available at: http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/Ac cessed on 17th November,2015

Ozer, B. & Ferrari, J. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research, 9*, 1,33-40.

Park, S. W. & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(10), 12-22.

Phinney,J. & Hass, K.(2003).The process of coping among ethic minority first generation college fresh men:A narrative approach . *Journal of social psychology*, 143(6), 707-727.

Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245-253.

Sadeghi, H.; Hajloo, N. &Emami, F. (2011). The study of relationship between obsessive beliefs and procrastination among students of MohagheghеArabili and Maragehuniversity .*Procedia – social behavior sciences*, 3 ,Pp. 292-296.

Sayer, C. R. (2004). The Psychological Implications of Procrastination, Anxiety Perfectionism, and Lewered Aspirations in College Graduate Students.http://www.citeulike.org/ user/CulCog/article/2961203

Schunk, D.H. (2003). Self - efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, self evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.

Simpson, K.& Timothy, A. (2009). In search of the arousal procrastinator. Investigating the relation between procrastination, motivations. *Personality and Individual Differences*, 47 (8) 906-911.

Sirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attening school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self – efficacy. *Educational research and reviews*, 6 (5), Pp.447-455.

Sirios, M. (2004). Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology, The British Psychological Society*, 43, 269-286.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta- analvtic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletinl,33* (1), 65—94.

Steal, R.; Shanahan, M. & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, Eventually": procrastination, Stress and mental health. *Personality and individual differences*, 49 , Pp. 175-180.

Wong, L. (2011). *Essental study skills* . 7th ed . , United states of America. Wadsworth, Cengage learning.

Zeenath, S. &Orcullo, D. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. *International Proceedings of Economics Development & Researc*h, 47(9), 42-46.

Zimmerman, B. & Paulsen, A.(1995).Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self - regulation .In P.R, Pintrich (ed),*Understanding self-regulation learning* ,San Francisco,CA:Jossey-Bass,26,13-28.

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.