M

جامعة ابن خلدون-تيارت
University Ibn Khaldoun of Tiaret

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم النفس والفلسفة والأورطفونيا
Department of Psychology, Philosophy, and Speech Therapy

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر الطور الثاني ل.م.د
تخصص علم النفس المدرسي

العنوان

قلق تعلم اللغات الأجنبية وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية

دراسة ميدانية بثانوية غافول صحراوي وعبد الرحمان ابن رستم

إعداد:

- بوعزة ليلى
- بوعزة منيرة

إشراف:

د. سعد الحاج

لجنة المناقشة

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
بوشريط نورية	محاضر –أ-	رئيسا
سعد الحاج	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
يونس جملية	محاضر –أ-	مناقشا

الموسم الجامعي: 2023/2022

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين قلق تعلم اللغات وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة لغات أجنبية من التعليم الثانوي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، حيث كانت الدراسة الميدانية بثانويتين "غافول الصحراوي وعبد الرحمان إبن رستم" بولاية تيارت، تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة، اختيرت بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على مقياسين: الأول خاص بقلق تعلم اللغات الأجنبية، والثاني خاص بفاعلية الذات الأكاديمية، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون وذلك بمساعدة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss، وعليه وبعد جمع المعلومات وتحليلها إحصائيا، توصلنا إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها تأكدنا من حقيقة غياب العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية: قلق تعلم اللغات الأجنبية، فاعلية الذات الأكاديمية، تلاميذ السنة الثانية والثالثة ثانوية شعبة لغات أجنبية.

Abstarct :

The current study aimed at revealing the relationship between language learning anxiety and academic self-efficacy among second and third year foreign language pupils of secondary education, using the descriptive approach. (100) male and female pupils were chosen randomly, and to achieve the objectives of this study, two measures were relied upon: the first is related to the anxiety of learning foreign languages, and the second is related to academic self-efficacy, in addition to the statistical methods represented in the arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation coefficient, with the help of the program The statistical package for social sciences SPSS. Accordingly, after collecting information and analyzing it statistically, we reached a set of results, the most important of which was that we confirmed the fact that there was no relationship between the anxiety of learning foreign languages and the academic self-efficacy of the pupils of the Foreign Languages.

Keywords: anxiety learning foreign languages - academic self-efficacy - second and third year pupils - foreign languages.

شكر وتقدير

بسم الله و الصلاة و السلام على رسول الله أما بعد:

بداية نشكر الله عز و جل على انجاز هذا البحث المتواضع الذي وفقنا فيه ممتنين من الله أن يبارك فيه و ينفع به.

و في نهاية هذه المرحلة التعليمية، نتقدم بالشكر و التقدير إلى كل أساتذة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية خصوصا الأستاذ الفاضل و المشرف على هذه المذكرة "سعد الحاج" الذي لم يبخل علينا بنصائحه و توجيهاته و جهده و منحنا الكثير من وقته، نسأل الله أن يبارك له في وقته و عمله وأهله ويجزيه خير الجزاء .

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ "عماد" و إلى كل الثانويات التي تمت فيها الدراسة و بالأخص مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني ،كذلك التلاميذ الذين كان لهم الفضل الكبير في انجاز هذا البحث.

و إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد

و في الأخير نرجوا أن ينال جهدنا هذا القبول، وعسى الله أن يجعله علما نافعا.

إهــداء

الحمد لله الذي وفقني و مدني بالصبر و القوة للوصول إلى ما انأ عليه، أما بعد :

اهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى:

من حملتني و تحملت أعباء تربيتي و تعليمي وأحاطتني بعطفها و حنانها و شجعتني و رافقتني بدعائها قرة عيني "أمي الغالية "أطال الله في عمرها و بارك فيها و أمدها بالصحة والعافية والهناء

و إلى روح "أبي" الطيبة اسأل الله الكريم إن يتغمده برحمته الواسعة ، و أن يجعل قبره روضة من رياض الجنة و أن يسكنه فسيح جنانه

و إلى نبع الحنان و بركة المنزل "جدتي العزيزة " أدامها الله تاجا فوق رؤوسنا و أطال في عمرها إن شاء الله

إلى من لهم الفضل الكبير في تشجيعي و تحفيزي و من اعتمد عليهم سندي في الحياة "أخواتي الأحباء" حفظهم الله لي.

و إلى من كاتفتني صديقتي و رفيقة دربي "شيماء" أتمنى لها كل التوفيق و النجاح

دون أن أنسى كل من ساعدني و قدم لي حرفا خلال مشواري الدراسي "أساتذتي الكرام" و اخص بالذكر أستاذي المشرف "سعد الحاج"

و في الأخير أتوجه بالامتنان إلى كل من ساندني و شجعني لإكمال هذا العمل المتواضع

و اسأل الله أن يوفقنا في تحقيق الأماني والنجاحات.

لــيلـى

إهــداء

"الحمد لله الذي وهبنا التوفيق والسداد ومنحنا الثبات وأعاننا على إتمام هذا العمل".

أهدي ثمرة عملي وجهدي إلى من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من أحمل إسمه بكل إفتخار وستبقى كلماته نجوم أهتدي بها اليوم في الغد وإلى الأبد "أبي العزيز "حفظه الله ورعاه.

إلى من حملتني و كانت سبب في وجودي، إلى من بها أعلو، وعليها أرتكز إلى من وضعت الجنة تحت أقدامها، التي أرجو قد أكون نلت رضاها "أمي الغالية " أطال الله في عمرها.

إلى إخوتي و أخواتي الذي كانوا سندا لي طوال مشواري الدراسي.

إلى جميع أساتذتي وأخص بالذكر أستاذي المشرف "سعد الحاج".

و إلى كافة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وخاصة قسم علم النفس.

وإلى جميع من يحترم العلم.

وفي الأخير نسأل الله عز وجل أن يوفقنا لما فيه خير لنا

إنه نعم المولى ونعم النصير

منيـرة

فهرس المحتويات

شكر وتقدير .....

فهرس المحتويات.....

فهرس الجداول .....

فهرس الأشكال .....

ملخص الدراسة.....

مقدمة.....1

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- الإشكالية.....5

2- فرضيات الدراسة.....9

3- أهمية الدراسة 10

4- أهداف الدراسة 11

5- المفاهيم الإجرائية 11

6- الدراسات السابقة.....13

7- التعقيب على الدراسات السابقة.....17

الفصـل الثـانـي: الإطـار النظري للـدراسـة

تمهيد 22

أولا: القلق 23

1- مفهوم القلق 23

2- تفسير القلق عند بعض العلماء 24

3- أنواع القلق.....26

4- أعراض القلق 28

5- مستويات القلق.....29

6- أسباب القلق 30

7- النظريات المفسرة للقلق 31

8- أثر القلق على الأداء الصفي 34
9- إستراتيجيات التخفيف من القلق 35
ثانيا: فاعلية الذات الأكاديمية 37
1- مفهوم الذات 37
2- تعريف فاعلية الذات Self-Efficacy 37
3- علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم 39
4- أنواع فاعلية الذات 41
5- أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية Dimensions of Academic Self – Efficacy: 43
6- مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية 44
7- مظاهر فاعلية الذات الأكاديمية 47
8- خصائص فاعلية الذات الأكاديمية 49
9- مكونات الفاعلية الذاتية الأكاديمية 50
10- مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية 51
11- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية 51
12- نظريات المفسرة لفاعلية الذات الأكاديمية 53
12- أثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية على التعلم 57
13- وسائل تحسين فاعلية الذات الأكاديمية 58
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة
1 - الدراسة الاستطلاعية 63
2- منهج الدراسة 62
3- حدود الدراسة 64
4- عينة الدراسة 64
5- أدوات الدراسة 64
6- الأساليب الإحصائية 72
الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد 74
أولا: عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات 75
1- الفرضية الجزئية رقم01 75
2- الفرضية الجزئية رقم02 76
3- الفرضية الجزئية رقم03 78
4- الفرضية الجزئية رقم04 79
5-الفرضية الجزئية رقم05 80
6- الفرضية الجزئية رقم06 81
الفرضية الرئيسية 81
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج 82
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 82
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 84
مناقشة تفسير الفرضية الرئيسية 86
استنتاج عام 87
خاتمة 90
اقتراحات 89
قائمة المراجع 93
الملاحق .....

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
.1	يوضح الفرق بين القلق والخوف.	27
.2	يمثل متغير الجنس الى متغير المستوى الدراسي.	63
.3	يمثل متغير الجنس إلى متغير اللغة الأجنبية الثالثة.	65
.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس قلق تعلم اللغات الأجنبية.	74
.5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.	76
.6	يوضح معامل الارتباط بين بُعد عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية.	78
.7	يوضح معامل الارتباط بين بُعد غياب الثقة بالنفس ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ الشعبة اللغات الأجنبية.	79
.8	يوضح معامل الارتباط بين بُعد عدم التمكن من الإنصات والمحادثة ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية.	80
.9	يوضح معامل الارتباط بين بُعد عدم الإقدام التفاعلي ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية.	81
.10	يوضح معامل الارتباط بين مستوى قلق اللغات الأجنبية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية.	82

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	يمثل أبعاد فاعلية الذات عند باندورا.	44
2.	يوضح مصادر الفاعلية الذاتية عند باندورا.	47
3.	يمثل مظاهر فاعلية الذات	48
4.	يوضح مبدأ الحتمية المتبادلة عند باندورا.	54
5.	يمثل متغير الجنس الى متغير المستوى الدراسي.	65
6.	يمثل متغير الجنس إلى متغير اللغة الأجنبية الثالثة.	66
7.	يوضح انتشار قيم أفراد العينة على مستوى متغير قلق اللغات الأجنبية.	75
8.	يوضح انتشار قيم أفراد العينة على مستوى متغير الفاعلية الذاتية الأكاديمية.	76

مـقدمــة

مقدمة

ظلت ومازالت اللغة واحدة من أهم أدوات الحوار والتواصل الأممي والحضاري؛ وقد تعززت هذه الأهمية والحاجة للغة في العصر الحالي بسبب سهولة التواصل التي أفرزتها عولمة وسائل التواصل الاجتماعي، حيث أضحت اللغة أهم الوسيلة تساعد على فتح أبواب التفاعل بين الثقافات المختلفة وتوسيع الآفاق العلمية والاقتصادية والثقافية، كما تمكن الأفراد من التعبير عن مشاعرهم وتساؤلاتهم.

وفي سبيل ذلك برزت العديد من برامج تعليم اللغات وبادرت الكثير من الدول لإدخال تعليم اللغات في مناهجها، لكن ذلك كله لم يقلل من صعوبة تعلم اللغات، حيث ظلت هذه الأخيرة تفرض العديد من المطالب والمتطلبات على المتعلمين بل وأحيانا تشتمل على العديد من مواقف التعلم الصعبة التي يمكن أن تؤدي إلى استثارة مشاعر سلبية على غرار القلق؛ قد يواجه متعلم اللغات الأجنبية تحديات لغوية مختلفة مثل النطق، والقواعد النحوية، والمفردات الغريبة؛ هذه العوامل يمكن أن تكون مربكة وتشكل تحديًا للمتعلم، وقد تسبب شعورًا بالقلق والإحباط.

وفي هذا السياق أشارت بعض الدراسات الميدانية والتجريبية إلى أن القلق يسبب الانزعاج الأكبر لمتعلم اللغات الأجنبية، ويثير لديه مجموعة من السلوكيات المتناقضة لتطوير الكفاية اللغوية مثل: التوجس الاتصالي أو إنكار القدرة على ممارسة اللغة، والتقييم السلبي للأداء اللغوي، زيادة الانتباه الذاتي، والاضطرابات العصبية، والانعزال عن ممارسة اللغوية والمشاركة فيها.

ففي بداية تعلم لغة جديدة يواجه المتعلمين مجموعة من الصعوبات سواء من ناحية الاستيعاب، أو المفردات، أو القواعد أو التراكيب أو غيرها. لذا لو ركز المتعلم على هذه التحديات اللغوية والصعوبات التعليمية وشعر بعدم الارتياح عند ارتكاب الأخطاء اللغوية أو

على الأقل لم يعتبرها جزءا من عملية التعلم فسرعان ما ينقلب عدم الارتياح والضجر النفسي إلى قلق الحالة. (ميكائيل، 2013: 333–334).

إن كل هذه الصراعات والضغوط يمكن أن تنعكس سلبا على الصحة النفسية للمتعلم وأدائه الأكاديمي الأمر الذي يتطلب قدرا من الفاعلية الذاتية لمواجهة هذه التحديات وفي ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضعها باندورا تعد فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد إذ تساعدهم على مواجهة الضغوط التي تعترضهم. (الثمالي، 2019: 538).

وقد شمل تطبيق هذه النظرية على مجالات متعددة من بينها الناحية الأكاديمية حيث تلعب فاعلية الذات الأكاديمية دورا هاما وفعالا في أداء ومثابرة التلاميذ واستخدامهم للاستراتيجيات المعرفية التي يمكن التنبؤ من خلالها بمسار وجودة التحصيل الأكاديمي ويعبر الفرد عن هذه الفاعلية من خلال أفكاره وآراءه ومعتقداته حول مدى فاعلية الذات التي يمتلكها وما لديه من معرفة ومهارات وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية.

ونتيجة لذلك يتوقع حسب دعاء (2013: 04) أن تؤثر فاعلية الذات الأكاديمية على تصورات واعتقادات التلميذ عن قدرته في تحمل الضغوطات ومتطلبات العمل الأكاديمي بما في ذلك قلقهم من تعلم اللغات الأجنبية.

ومن خلال هذا اتضح لنا في دراستنا الحالية مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه فاعلية الذات الأكاديمية في أداء ونشاط الأفراد خاصة في المجال التربوي، حيث تعمل على مواجهة الضغوط بما فيها قلق تعلم اللغات الأجنبية الذي أصبح يشغل حيزا هاما في البحوث التي تهتم بمعالجة المشكلات النفسية التربوية خاصة لدى تلاميذ التعليم الثانوي وبالتحديد تلك المشكلات التي تواجه تلاميذ شعبة لغات أجنبية.

ونحن إذ نقوم بهذه الدراسة فإننا نسعى إلى معرفة العلاقة الموجودة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ سنة ثانية والثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية، وقد تضمنت هذه الدراسة أربعة فصول هي كالتالي:

- الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة وتضمن طرح الإشكالية، وفرضيات الدراسة وأهداف وأهمية الدراسة تحديد المفاهيم الإجرائية، بالإضافة إلى الدراسات السابقة والتعقيب عليها.
- الفصل الثاني: تناولنا فيه محورين؛ المحور الأول خصص للتعريف بمتغير القلق والمحور الثاني جاء للتعريف بمتغير فاعلية الذات الأكاديمية.
- الفصل الثالث: تطرقنا في فصل الإجراءات المنهجية إلى الدراسة الاستطلاعية منهج الدراسة، حدود الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة وتوضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
- الفصل الرابع: تضمن عرض وتحليل النتائج، مناقشتها وتفسيرها.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1- الإشكالية
2- فرضيات الدراسة
3- أهمية الموضوع
4- أهداف الموضوع
5- المفاهيم الإجرائية
6- الدراسات السابقة
7- التعقيب على الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تبرز اللغات الأجنبية كأداة قوية للتواصل والتفاعل الثقافي بين الأفراد والشعوب المختلفة في العالم؛ حيث أنها تساعد على بناء جسور التفاهم والتواصل بين الثقافات المتنوعة وتعزز الانفتاح والاحترام المتبادل؛ بالإضافة إلى ذلك، يتيح تعلم اللغات الأجنبية للأفراد فرصًا واسعة في العمل والتعليم، إذ في سوق العمل العالمي المتنافس، يعتبر إتقان لغات أجنبية مهارة قيمة ومطلوبة؛ فالشركات والمنظمات العالمية تبحث عن أفراد يستطيعون التواصل بلغات مختلفة لتعزيز التعاون الدولي وتوسيع نطاق أعمالهم.

ولقد ساهم التطور التكنولوجي المتسارع في تقليص الفجوة الثقافية بين الأفراد والجماعات وأضحى تعلم اللغات في متناول كل من يرغب في ذلك، حسب ميوله ورغباته خاصة بالنسبة للتلاميذ في المرحلة العمرية المتوسط التي تتوافق مع المرحلة الثانوية، والذين ترتبط تصوراتهم لمشاريعهم الدراسية ومستقبلهم المهني إلى حد كبير بالمستجدات المتفاعلة بالمحيط السوسيو-اقتصادي الذي أصبح يفرض نمطا تقنيا ذو صلة باقتصاد الرقمنة والمعلوماتية. (بن صافية، دريس، 2018: 93)

ومع ذلك فان العديد من التلاميذ قد يواجهون صعوبة في تعلم اللغات الأجنبية، وقد يعانون بشكل أو آخر من القلق والتوتر نتيجة لانخراطهم في ممارسة تعلم اللغات في شكلها الرسمي، حيث يُعد القلق من بين أشد الانفعالات التي لها تأثير مباشر على الحياة الأكاديمية للتلميذ، وكثيرا ما يصاحب القلق اضطرابات معرفية وانفعالية وفيزيولوجية واجتماعية لدى التلميذ، فيصيبه بالتوتر الشامل مما يؤثر في العمليات العقلية لديه وضعف التركيز وعدم القدرة على استدعاء المعلومات مصحوبا بمشاعر الخوف والتوجس التي بدورها تترك أثرا سلبيا على سلوك التلميذ وتفاعله مع الآخرين.

(الحياني، جمعة، 2021: 15-16)

وفي هذا السياق يؤكد الباحثون في مجال تعلم اللغات الأجنبية على حقيقة أن مستويات معينة من القلق يمكن أن تساهم في تسهيل تعلم اللغات الأجنبية تماما مثلما تساهم مستويات أكبر منه في إعاقة عملية التعلم؛ وهنا يميز أبو غرارة (1998) بين مسارين يتلخص أولهما في محاولة تبيين دور القلق في تسهيل وتبسيط عملية التعلم وتحفيز التلميذ على أن يتغلب على كل ما يواجهه من صعوبات في تعلم أي مهارات أو مهمات جديدة وهذا ما أشارت إليه دراسة كلين مان (1977) وذلك حينما أشار صاحبها إلى أن "القلق التسهيلي يعمل بطريقة ثابتة يمكن التنبؤ بها بمدى إمكانية إنجاز التلميذ في مجال اكتساب اللغة".

بينما يشير المسار الثاني إلى محاولة التعرف على طبيعة دور القلق في تعطيل وتثبيط إمكانية تفاعل التلميذ مع ممارسات وإجراءات عملية تعلم اللغة الأجنبية، حيث يترتب على هذا النوع من القلق "التعويقي" نفور التلميذ من الموقف التعليمي اللغوي وتجنب تعلم مهارات لغوية جديدة بسبب القلق المرتب عنها، وهذا ما يعرف بأسلوب المجانبة بالنسبة لممارسة تعلم اللغات الأجنبية. (أبو غرارة، 1998: 290).

وقد أشار سيتو وزملاؤه Saito et al (1999) إلى أن هناك عاملين يتمتعان بقدرة كبيرة على استثارة القلق لدى المتعلم أثناء قراءته باللغة الأجنبية أولهما الرموز الكتابية وأساليب الكتابة غير المألوفة (Systems Unfamiliar and Writing) فإن القارئ يستشعر القلق بمجرد أن يحاول فك الرموز الكتابية وتحليلها، بسبب إجاده صعوبة في معالجة النص المقروء، ثانيهما المادة الثقافية غير المألوفة (Unfamiliar Cultural Material) حيث يشعر القارئ بالقلق عندما يستطيع تحليل كلمات نص لغة أجنبية لكنه لا يستطيع إدراك معناها بسبب معرفته الناقصة بالمادة الثقافية التي يقوم عليها ذلك النص.

(بكر، 2013: 295)

وحسب (العازمي، 2022: 99) يمكن أن يؤدي قلق تعلم اللغات الأجنبية إل زيادة شعور التلاميذ بالقلق الصفي، والخوف من الفشل في الاختبار الدراسي، التصورات الذاتية حول تقييم الآخرين والانسحاب من الأنشطة الشفوية المتعلقة باللغة الأجنبية. وبالتالي يمكن أن يؤثر هذا القلق على فاعلية الذات الأكاديمية باعتبارها حالة سيكو–معرفية مرتبطة بالمدرسة، حيث يؤدي القلق حسب هذا التصور إلى تقليل ثقة التلاميذ بأنفسهم ويؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي.

كما يشير (مطلك، 2019: 257) إلى أن التلاميذ الذين يعانون من هذا النوع من القلق يظهرون التزاما ضعيفا بالأهداف التي يختارونها نتيجة انخفاض مستوى فاعلية ذواتهم الأكاديمية، وعندما يفشلون في تحقيقها فإنهم سرعان ما يخضعون لليأس والاستسلام الذي يشعرهم من جديد بالقلق حول مستقبلهم الأكاديمي إذ ترتبط فاعلية الذات الأكاديمية بكيفية اعتقاد التلميذ بقدرته على النجاح في الوصول على خبراته الأكاديمية والنجاح في المواقف الاجتماعية.

ويرى باندورا Bandura (1994) أن فاعلية الذات الأكاديمية تسهم في تحديد سلوك الإصرار والمثابرة لدى التلميذ، إذ تمثل وسيطا معرفيا لتوقعات التلميذ نحو فاعليته الذاتية الأكاديمية التي تحدد مقدار الجهد الذي يبذله لتحقيق أهدافه الأكاديمية، فضلا عن درجة المثابرة التي سيقدمها في مواجهة المصاعب التي تحول دون تحقيقها، والتي من بينها قلق تعلم اللغات. (مطلك، 2019: 257)

وبهذا تلعب الفاعلية الذاتية دورا مهما في الأداء الدراسي للتلاميذ وتؤثر في قدرتهم على إكمال المهام الدراسية التي يتم تكليفهم بها، فمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين المعارف والمهارات الموجودة لدى التلميذ وبين أداءه الفعلي في الموقف التعليمية؛ وفي هذا الصدد يوضح العديد من الباحثين مثل (سالم، 2002 والشناوي، 2006) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تدفع التلاميذ نحو القيام بالمهام والأنشطة التي

تساعدهم على مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تواجههم في الحياة الدراسية، وأن التدريب على ممارسة الأنشطة الأكاديمية يسهم في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم. (الزهراني، 2020: 791)

هذا وأشار شانك Schunk (2003) إلى أن التلاميذ الذين يتصفون بفاعلية ذات أكاديمية مرتفعة يدرسون لفترات طويلة بشكل أفضل وأكثر جهدا لإكمال المهمة التعليمة على الرغم من الصعوبات التي قد تواجههم، بينما أولئك الذين يتصفون بفاعلية ذات أكاديمية منخفضة فإنهم يتباطؤون ويتكلون في إنجاز المهمة أو حتى يميلون إلى الانسحاب منها وتجنبها. (دعاء، 2013: 07).

أما شوارتز وغريدل Schwartz and Gredler 1997 (1997) فقد أكدوا على أن تحسين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية يمكن أن ينعكس إيجابا على مشاركة التلاميذ في تحديد بنية الأهداف التعليمية، وتبادل الخبرات بين الزملاء. (تعلب، 2017: 281).

ومما سبق يتضح أن لفاعلية الذات مساهمات متباينة ومتداخلة مع الكثير من الوضعيات التعليمية بما في ذلك قلق تعلم اللغات الأجنبية الذي يعتبر أحد الصعوبات التي يواجهها، ويعاني منها معظم التلاميذ بما فيهم تلاميذ السنة الثانية والثالثة ثانوي؛ ومن هذا المنطلق سنسعى في دراستنا الحالية إلى محاولة معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة وبالتحديد شعبة اللغات الأجنبية باعتبارهم أكثر الفئات استفادة من التكوين في اللغات الأجنبية، ومن هذه الزاوية سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

التساؤلات:

التساؤل الرئيسي: هل توجد علاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية؟

التساؤلات الفرعية:

1. ما مستوى قلق تعلم اللغات الأجنبية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية ؟
2. ما مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية؟
3. هل توجد علاقة بين عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية؟
4. هل توجد علاقة بين عامل غياب الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية؟
5. هل توجد علاقة بين عامل عدم التمكن من الإنصات والمحادثة والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية؟
6. هل توجد علاقة بين عامل عدم الإقدام التفاعلي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة عكسية قوية بين قلق تعلم اللغات الأجنبية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

الفرضيات الفرعية:

1. يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى مرتفع من قلق تعلم اللغات الأجنبية.
2. يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى منخفض من فاعلية الذات الأكاديمية.
3. توجد علاقة عكسية قوية بين عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

4. توجد علاقة عكسية قوية بين عامل غياب الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.
5. توجد علاقة عكسية قوية بين عامل عدم التمكن من الإنصات والمحادثة والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.
6. توجد علاقة عكسية قوية بين عامل عدم الإقدام التفاعلي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

3- أهمية الدراسة

أصبح في عصرنا الحالي اكتساب اللغات الأجنبية سواء بالمدارس الحكومية أو المؤسسات التكوينية الأخرى ضرورة حتمية يتطلع المجتمع إلى تحقيقها بكل الوسائل، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تعزيز فرص الاطلاع على العلوم والمعارف المنشورة، وتوظيفها في مجالات التطوير الاقتصادي والاجتماعي للأمم، وتعزيز القدرة على التواصل الإيجابي مع مختلف المستجدات الثقافية.

وعلى الرغم من استخدام اللغات الأجنبية في شتى المجالات إلا أن تعلمها واكتسابها ليس بالأمر السهل لما يواجهها من مشكلات انفعالية على غرار القلق والتوتر من تعلم لغة جديدة، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى الرغبة الشديدة للمتعلمين في بذل الجهد والوقت كذلك التوقعات المتدنية للنجاح التي ترجع في أغلب الأحيان إلى شخصية المتعلم الذي ربما يكون قد أقنع نفسه أو محيطه بأنه قد لا يفلح في تعلم اللغة الأجنبية. (تمارا، 2015: 15).

وفي هذه الحالة فإننا في الدراسة الحالية متمسكين بالبحث عن العوامل المؤثرة على قلق التعلم اللغات الأجنبية وبتركيز أكثر تلك المرتبطة بفعالية الذات الأكاديمية، حيث نتوقع أن تحمل دراستنا الحالية أهميتها من أهمية النتائج والحلول التي قد تتوصل إليها.

4- أهداف الدراسة

- التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

- قياس مستوى قلق تعلم اللغات الأجنبية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

- قياس مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

- سعينا نحو الكشف عن طبيعة العلاقة بين عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين عامل غياب الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

- إبراز طبيعة العلاقة بين عامل عدم التمكن من الإنصات والمحادثة والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

- محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين عامل عدم الإقدام التفاعلي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات الأجنبية.

5- المفاهيم الإجرائية:

✓ **قلق التعلم اللغات الأجنبية:**

حالة انفعالية تنشأ عند تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية عند مواجهتهم لتحديات وصعوبات في تعلم اللغة الأجنبية؛ ترتبط هذه الحالة بأبعاد متعددة تتضمن:

عدم الإقدام التفاعلي: يشير إلى تردد تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية عند المشاركة النشطة في التفاعلات اللغوية؛ قد يشعرون بالخجل أو الارتباك عند الحاجة للتحدث باللغة الأجنبية أمام الآخرين، وبالتالي يتجنبون المواقف التي تتطلب استخدام اللغة الأجنبية.

غياب الثقة بالنفس: يعبر عن شعور تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية بعدم الثقة في قدراتهم على تعلم واستخدام اللغة الأجنبية؛ قد يعتقد التلميذ أنه غير قادر على التواصل بشكل فعال أو فهم اللغة الأجنبية بشكل صحيح، مما يؤدي إلى تشككه في قدرته على التعلم.

عدم التمكن من الإنصات والمحادثة: يشير إلى وجود صعوبة لدى تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية في فهم اللغة المنطوقة والمشاركة في المحادثات؛ قد يكون الفهم السمعي للغة الأجنبية محدودًا ويواجه نتيجة لذلك التلاميذ صعوبة في معالجة الكلمات والعبارات بسرعة وبدقة، بالإضافة إلى ذلك، قد يجدون صعوبة في تكوين جمل والتعبير عن أفكارهم بطريقة صحيحة وسلسة.

المشاعر السلبية غير التسهيلية: يشير هذا البعد إلى تلك المشاعر السلبية مثل القلق والإحباط والإجهاد التي قد تنشأ عند تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية أثناء عملية تعلم اللغة الأجنبية؛ يمكن أن تكون هذه المشاعر عائقًا يحول دون التقدم والتحصيل اللغوي وتقلل من الرغبة في ممارسة ومواصلة تعلم اللغة.

✓ **فاعلية الذات الأكاديمية:**

تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إيمان تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية بقدرتهم على إنجاز المهام والأهداف الأكاديمية بنجاح، يشتمل التعريف الإجرائي لفعالية الذات الأكاديمية على المكونات التالية:

الثقة في القدرات الأكاديمية: تتضمن فاعلية الذات الأكاديمية ثقة تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية في معرفتهم ومهاراتهم وكفاءاتهم المتعلقة بالمهام الأكاديمية، يمكن أن تكون هذه الثقة خاصة بمواضيع أو مجالات معينة، مثل القراءة أو الكتابة أو المحادثة.

المعتقدات الخاصة بالمهام: فاعلية الذات الأكاديمية هي مهمة محددة، مما يعني أنها يمكن أن تختلف اعتمادًا على المهمة الأكاديمية المحددة أو الهدف في متناول اليد،

على سبيل المثال، قد يشعر التلميذ بالثقة في قدرته على القراءة ولكنه أقل ثقة عندما يتعلق الأمر بكتابة الجمل.

المثابرة والجهد: تشمل فاعلية الذات الأكاديمية إيمان تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية بقدرتهم على بذل الجهد والمثابرة عند مواجهة التحديات أو النكسات الأكاديمية، وتشمل الاعتقاد بأنه يمكن للتلميذ التغلب على الصعوبات من خلال الجهد المستمر واستراتيجيات حل المشكلات الفعالة، وطلب المساعدة عند الحاجة.

تحديد الأهداف والإنجاز: يميل التلاميذ ذو الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية إلى تحديد أهداف أكاديمية صعبة والإيمان بقدرتهم على تحقيقها؛ إنهم يرون النكسات على أنها مؤقتة ومن المرجح أن تستمر في مواجهة العقبات، مما يؤدي إلى تحصيل أكاديمي أعلى.

التنظيم الذاتي والتفكير الذاتي: تتضمن الفاعلية الذاتية الأكاديمية القدرة على التنظيم الذاتي لعملية التعلم والانخراط في التفكير الذاتي، يتضمن ذلك تحديد أهداف واقعية ومراقبة التقدم، وتكييف الاستراتيجيات حسب الحاجة، والتفكير في الخبرات الأكاديمية السابقة لتحسين الأداء في المستقبل.

✓**تلاميذ سنة الثانية والثالثة ثانوي:** هم تلاميذ شعبة لغات الأجنبية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16-20 سنة)، المتمدرسين في صفوف السنة الثانية والثالثة ثانوي والذين يستفيدون من نفس المنهاج الدراسي.

6- الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية

1- دراسة لبنى جديد (2015): فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال في جامعة تشرين

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات الأكاديمية، ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة تشرين بلغت (282) من السنوات الدراسية الأربع، إلى جانب الكشف عن الفروق في مستوى فعالية الذات تبعاً للتخصص الدراسي في المرحلة الثانوية، والتقدم في السنوات الدراسية، وذلك باستخدام مقياس صورة فعالية الذات في التعلم إعداد باري زميرمان وأناستاسيا كيتسانتاس (Anastasia Kitsantas&Barry J.Zimmerman)، ومقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، واعتمدت على المنهج الوصفي.

وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بينهما، كما بينت عدم وجود فروق في فعالية الذات الأكاديمية تبعاً للتخصص في المرحلة الثانوية، في حين وجدت فروق فيها تبعاً للسنة الدراسية الأعلى حيث تكون في أدنى مستوياتها في السنة الأولى ثم تواصل ارتفاعها في السنوات اللاحقة.

2- دراسة مريم بوخطة، ربيعة جعفور (2020): بعنوان فعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة.

هدفت الدراسة لمعرفة درجة فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، والكشف عن الفروق تبعا لمتغير) الجنس المرحلة التعليمية، إعادة السنة) ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق طبق على عينة قوامها (353) تلميذ بمدينة ورقلة – السنة الدراسية 2017/2018 وباستخدام) اختبار "ت" لعينة واحدة، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين). استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوبيه الاستكشافي والمقارن.

تم الوصول إلى النتائج التالية: (درجة فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة مرتفعة، توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات الأكاديمية تبعا للجنس، بينما لا توجد فروق تبعا للمرحلة الدراسية وإعادة السنة)

3- دراسة محمد رزق الله الزهراني (2020): الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

هدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في الفعالية الذاتية الأكاديمية التي قد تعزى لمتغيري الجنس أو الصف الدراسي، والتحقق من القدرة التنبؤية للفعالية الذاتية الأكاديمية والعادات العقلية بالتحصيل الدراسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، واستخدم مقياس عادات العقل (إعداد البرصان ورسمي، 2013)، وتكونت عينة البحث من (627) طالباً وطالبة بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الفعالية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفعالية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في الفعالية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف الدراسي، وأظهرت النتائج أيضاً إسهام كل من الفعالية الذاتية الأكاديمية والعادات العقلية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

4- دراسة سعد إبراهيم (2022): بعنوان قلق تعلم اللغات الأجنبية لدى طلبة اللغة الإسبانية في الجامعات الجزائرية.

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى قلق تعلم اللغات الأجنبية لدى عينة مكونة من 200 طالب وطلبة ممن يدرسون اللغة الإسبانية في الجامعات الجزائرية حيث تم الاستعانة بمقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية هو يرتز هوبرتز وكوب (1983) ,Howitz Horwitz & Cope. وبالاعتماد على اختبار T-Test واختبار تحليل التباين ANOVA، واعتمد في دراسته على المنهج الوصفي.

وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق اللغة الأجنبية لدى دارسي اللغة الإسبانية في الجامعات الجزائرية وبين اختبار T-test عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في مستوى القلق. بيتنا أظهر اختبار تحليل التباين ANOVA وجود فروق في قلق اللغات الأجنبية تعزى لمتغير المستوى اللغوي فقد أبلغ المبتدئون عن مستويات قلق أعلى من

المستويين المتوسط والمتقدم، في حين أن المتقدمين في اللغة أظهروا مستويات أدنى من القلق بالمقارنة مع المستويين الآخرين.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ديان Diane (2003) إيطاليا:

العنوان: دراسة فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم.

الأهداف: تقصي العلاقة بين فعالية الذات وفقاً لمتغير الجنس، والعمر والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم ذات نظام عامين دراسيين، في تخصصي علمي التشريح والفسيولوجي.

العينة: تألفت العينة من (216) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين 18- 24.

الأدوات: مقياس الفعالية الذاتية ودرجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي.

النتائج توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي.(المخلافي، 2010: 491).

2- دراسة نوغابي 2012 (Noghabi):

فقد هدفت إلى استقصاء العلاقة بين القلق في فصول اللغة الأجنبية، والتحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية (العامة والخاصة للطلبة الإيرانيين الدارسين للغة الأجنبية الإنجليزية تكونت عينة الدراسة من (59) طالباً وطالبة من جامعة سيستان وبلوشستان في إيران وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية العامة للطلبة وبين تحصيلهم الأكاديمي؛ ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة وقلقهم اللغوي، وأيضاً بين كفاءتهم الذاتية الخاصة وبين قلقهم اللغوي. وأن لدى ذوي المستوى المنخفض من الكفاءة الذاتية مستوى مرتفعاً من القلق أكثر من ذوي المستوى المرتفع. (بكر، 2013: 301).

3- دراسة مهليس (2017) Muhlis:

حققت هذه الدراسة في قلق قراءة اللغات الأجنبية بين طلاب المدارس الثانوية الإندونيسية. شارك ثلاثون طالبًا من الصف الحادي عشر في مدرسة ثانوية في باندونغ تم جمع البيانات من خلال نوعين من الاستبيانات. حيث كشفت النتيجة الأولى أن معظم الطلاب ينظرون إلى القلق في المستوى المتوسط. وجدت النتيجة الثانية أن هناك عاملين رئيسيين محتملين للقلق من قراءة اللغة الأجنبية وهما ميزات النص والعوامل الشخصية. ضمن مفهوم ميزات النص، هناك ثلاثة مصادر للقلق من قراءة اللغة الأجنبية بما في ذلك المفردات غير المعروفة والموضوع غير المألوف والثقافة غير المألوفة. من ناحية أخرى، في إطار مفهوم العوامل الشخصية هناك مصدران للقلق بشأن قراءة اللغة الأجنبية بما في ذلك الخوف من ارتكاب الأخطاء والقلق بشأن تأثيرات القراءة. (سعد، 2022: 166).

4- دراسة جيانغ وديويل (2020) Dewaele & Jiang:

جاءت هذه الدراسة بعنوان القدرة التنبؤية لمتغيرات السيرة الاجتماعية واللغوية على القلق من اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعات الصينية حيث فحصت الدراسة قلق اللغة الأجنبية لدى 1031 طالبًا جامعيًا صينيا واستكشفت الروابط بينها وبين العديد من المتغيرات الاجتماعية (مثل الجنس والانتماء للمجموعة العرقية والخلفية الجغرافية والخبرة في السفر إلى الخارج ومتغيرات اللغة أظهرت النتائج أن الخلفية الجغرافية، والخبرة في الخارج، وعمر بداية الاكتساب والكفاءة الشفهية المتصورة ذاتيا، ومستوى التحصيل للغوي، وتكرار استخدام اللغة كانت مرتبطة بشكل كبير بقلق اللغة الأجنبية. (سعد، 2022: 164).

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث المنهج: اعتمدت أغلبت الدراسات على المنهج الوصفي كدراسة سعد (2022)، ودراسة ديان Diane (2003) وأيضا دراسة لبنى (2015) وكذلك دراسة الزهراني (2020)، بينما دراسة بوخطة وجعفور (2020) اعتمدت على المنهج الوصفي بأسلوبه

الاستكشافي والمقارن، ما عدا دراسة كل من نوقابي Noghabi (2012) ودراسة مهليس Muhlis (2017) ودراسة جيانغ وديويل jiand and Dewaele (2020) لم تذكر المنهج المتبع في الدراسة، وفي دراستنا الحالية اعتمدنا على المنهج الوصفي من أجل المقارنة بين النتائج.

من حيث العينة: اختلفت أحجام وخصائص العينات في مختلف الدراسات السابقة إذ اعتمدت بعض الدراسات على عينة كبيرة من الأفراد كدراسة جيانغ وديويل jiand and Dewaele (2020) المكونة من (1031) طالبا، ودراسة الزهراني (2020) التي اعتمدت على (627) طالبا وطالبة، كذلك دراسة جعفور وبوخطة (2020) الذين اختاروا عينة قوامها (353) تلميذ، ولبنى (2015) التي اعتمدت على عينة حجمها (282) طالب، أما دراسة ديان Diane (2003) تألفت عينتها من (216) طالبا وطالبة، بالإضافة إلى دراسة سعد (2022) الذي اختار عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، بالمقابل بعض الدراسة التي اكتفت بعينات صغيرة نظرا لظروف الدراسة كدراسة نوغابي Noghabi (2012) الذي اعتمد على (59) طالبا وطالبة، بينما دراسة مهليس Muhlis (2017) طبقت على عينة حجمها (30) طالبا، أما بالنسبة للفئات العمرية التي شملتها عينة الدراسات السابقة فكانت كلها تشمل فئة الراشدين تلاميذ الثانوية والطلبة الجامعيين، وفي دراستنا اعتمدنا على 100 تلميذ وتلميذة السنة الثانية والثالثة ثانوي لغات أجنبية.

من حيث الأدوات: معظم الدراسات اعتمدت على مقاييس موضوعية للحصول على نتائجها كمقياس قلق التعلم اللغات الأجنبية هورويتز، هورويتز وكوب Horwitz, Horwitz & Cope (1983) في دراسة سعد (2022) ومقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية في دراسة الزهراني (2020) إضافة إلى بعض المقاييس مثل صورة فعالية الذات في التعلم من إعداد باري زميرمان وأناستاسيا كيتسانتاس (Anastasia &Barry J.Zimmerman Kitsantas)، ومقياس دافع الإنجاز الأكاديمي لدى دراسة لبنى (2015)، اعتمدت دراسة

بوخطة وجعفور (2020) على مقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق، أما دراسة ديان (2003) طبقت مقياس الفعالية الذاتية ودرجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس الإنجاز الأكاديمي، وفي دراستنا اعتمدنا على مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

من حيث الأساليب الإحصائية: يلاحظ من خلال الدراسات السابقة التي قمنا بعرضها، أنها اعتمدت على اختبارين T.test، واختبار تحليل التباين Anova، كدراسة سعد (2022)، أما دراسة بوخطة وجعفور (2020)، اعتمدت على اختبار "T" للعينة الواحدة واختبار "T " للعينتسن المستقلتين.

من حيث النتائج: لقد تباينت الدراسات السابقة في نتائجها في حين توصلت دراسة نوغابي Noghabi (2012)، إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية العامة للطلبة وبين تحصيلهم الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة وقلقهم اللغوي، وأيضا بين كفاءتهم الخاصة وبين قلقهم اللغوي، كما وجد لدى ذوي المستوى المنخفض من الكفاءة الذاتية مستوى مرتفعا من القلق أكثر من ذوي المستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية.

بينما دراسة مهليس Muhlis (2017)، توصلت الى نتيجتين، الأولى أن معظم الطلاب ينظرون الى القلق في المستوى المتوسط، أما النتيجة الثانية وجدت أن هناك عاملين رئيسيين محتملين للقلق في قراءة اللغة الأجنبية، وهما ميزات النص والعوامل الشخصية، أما دراسة جيانغ وديويل jiand and Dewaele (2020)، وجدت أن الخلفية الجغرافية والخبرة في الخارج، وعمر بداية الاكتساب والكفاءة الشفاهية المتصورة ذاتيا ومستوى التحصيل اللغوي وتكرار استخدام اللغة كانت مرتبطة بشكل كبير بقلق اللغة الأجنبية، في حين أسفرت دراسة سعد(2022) على وجود مستوى متوسط من قلق اللغة الأجنبية لدى دارسي اللغة الإسبانية في الجامعات الجزائرية.

كما توصلت دراسة لبنى (2015) إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات الأكاديمية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح، وكذلك هو الأمر بالنسبة

لدراسة الزهراني (2020)، وقد أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية الأكاديمية وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي، أما دراسة كل من بوخطة وجعفور (2020)، وجدت أن درجة فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة مرتفعة، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات الأكاديمية تبعا للجنس، بينما لا توجد فروق تبعا للمرحلة الدراسية وإعادة السنة، في المقابل نجد دراسة ديان Diane(2003)، توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الفعالية وفقا لمتغير الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والانجاز الأكاديمي.

الفصـــل الثـــانـــي: الإطـــار النظـري للـــدراســـة

تمهيد

- أولا: القلق
- ثانيا: فاعلية الذات الأكاديمية

خلاصة

تمهيد:

يعتبر القلق حالة نفسية انفعالية تؤثر سلبا على الاتزان النفسي للتلميذ وأدائه في مختلف المجالات بما في ذلك المجال الأكاديمي، فالتلميذ الذي يعاني من القلق يجد صعوبة في التركيز والتعلم والتذكر وقد يشعر بالإحباط والتوتر والتشتت والشك في قدراته على تحقيق أهدافه الأكاديمية، وهذا القلق قد يؤثر بشكل سلبي على فاعليته الأكاديمية، مما يؤدي إلى تقليل الثقة بالنفس والتحفيز على الاستسلام وعدم المحاولة على التعلم، وفي هذا الفصل سنحاول الإلمام بالمحورين التاليين الأول خاص بالقلق، وفيه سنتناول بعض التعريفات وأنواع وأعراضه وأثره على الأداء الصفي، وكذا بعض النظريات المفسرة له، أما في المحور الثاني سنتطرق إلى فاعلية الذات الأكاديمية ومكوناتها والنظريات المفسرة لها، كذلك خصائصها وأبعادها ومصادرها، وأثرها على التعلم.

أولا: القلق

1- مفهوم القلق:

لغويا: كلمة (anxiety): مشتقة من كلمة لاتينية والتي تعنى مشاكل داخل عقل المرء نتيجة حادث غير محدد، ونفس هذه الكلمة اللاتينية لها علاقة باللغة الإغريقية، وتعني الضغط بقوة أو الكفاح. (زغير، 2016: 18).

ويعرفه معجم أكسفورد (Oxford 1989): على أنه إحساس مزعج ينشأ من الخوف وعدم التأكد من المستقبل. (عبد اللطيف، 2009: 127).

اصطلاحا: هو حالة نفسية غير سارة من التوتر العصبي تدل على أن المصاب بالقلق يتوقع خطر من اللاوعي. (العبيدي، 2009: 132).

هو حالة من عدم الارتياح المصحوبة بتوقع الخطر توجد عند الناس بدرجات ويكون الاختلاف بينهم في الدرجة لا في نوع. (التميمي، 2013: 134).

في حين عرفه ميسرمان بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال مراعاة الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف، بمعنى أن القلق هو عمليات انفعالية متداخلة تحدث خلال الإحباط والصراع، وهو شعور غامض غير سار مصحوب بالخوف والتوتر والتحفز وبعض الإحساسات الجسمية مجهولة المصدر. (العبيدي، 2009: 246).

كما هو حالة من الإحساس بالخوف وعدم الارتياح قد يكون الخوف من المجهول، ويظهر كتغير من الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد، وهذه الضغوط قد تكون مؤقتة مثل الامتحانات، أو مستمرة كالبيئة المنزلية أو الاجتماعية (طلاق الوالدين والعنف الأسري)، ويكون مصحوب بأعراض جسمية أو نفسية تتراوح بين خفيفة غير واضحة أو شديدة. (نيسان، 2009: 155).

وفي الأخير ومن خلال التعريفات السابقة اتضح أن القلق عبارة عن انفعال مركب من الخوف والتوتر ينشأ نتيجة توقع خطر أو تهديد خارجي.

2- تفسير القلق عند بعض العلماء:

أولا: تصورات فرويد للقلق: اهتم عالم النفس "فرويد" بدراسة ظاهرة القلق، وحاول أن يعرف سبب نشأته عند الفرد، حيث أنه يميز بين نوعين من القلق هما:

1- **القلق الموضوعي Object Anxiety:** حينما يدرك الفرد أن مصدر القلق الخارجي: نقول إن الفرد يعاني قلقا موضوعيا، ويعرف فرويد القلق الموضوعي بأنه يوجد في العالم الخارجي، وهو خطر محدد، فمثلا الخوف من سيارة مسرعة قد لا يسيطر عليها سائقها، أو الخوف من قرب امتحان آخر العام، يعتبر قلقا موضوعيا، ولقد أطلق فرويد على القلق الموضوعي هذه التسميات:

- القلق الواقعي Real anxiety.
- القلق الحقيقي True anxiety
- القلق السوي Normal anxiety.

وهذا النوع من القلق أقرب إلى الخوف، لأن مصدره يكون واضح المعالم لدى الفرد ويوضح فرويد في نظريته أن القلق والخوف ما هما إلا ردود أفعال في موقف معين فالخوف استجابة لخطر خارجي معروف، والقلق استجابة لخطر داخلي معروف، فالقلق من جهة توقع صدمة، ومن جهة أخرى تكرار للصدمة في صورة مخففة فعلاقة القلق بالتوقع ترجع إلى حالة الخطر، بينما تحديد القلق وعدم وجود موضوع له يرجعان إلى حالة الصدمة التي يسببها العجز وهي الحالة التي يتوقع حدوثها في حالة الخطر.

2- القلق العصابي Neurotic Anxiety: يمكن تعريف القلق العصابي على أنه خوف غامض غير مفهوم، ولا يستطيع الشخص أن يشعر به أو يعرف سببه، فهو رد فعل خطر غريزي داخلي، ويتضح من هذا التعريف، أن مصدر القلق العصابي يكمن داخل الشخص في الجانب الذي يطلق عليه "الهو ID" فيخاف الفرد أن تغرقه وتسيطر عليه نزعة غريزية لا يمكن ضبطها أو التحكم فيها، وقد تدفعه ليقوم بعمل أو يفكر في أمر قد يعود عليه بالأذى. (الخالدي، العلمي، 2009: 77-78).

ثانيا: تفسير القلق عند أوتورانك: يفسر أوتورانك القلق على أساس الصدمة الأولى وهي صدمة الميلاد فانفصال الوليد عن الأم هو الصدمة الأولى والتي تثير لديه القلق الأولي، فالفطام يشير لدى الطفل القلق لأنه يتضمن انفصالا عن ثدي الأم، والذهاب إلى المدرسة يثير القلق لأنه يتضمن الانفصال عن الأم، وكذلك الزواج يثير القلق لأنه يتضمن الإنصال عن الأم. فالقلق في رأي أوتورانك هو الخوف الذي تتضمنه هذه الانفصالات المختلفة، ويذهب أتورانك إلى أن القلق الأول يتخذ صورتين تستمران مع الفرد في جميع مراحل حياته، هما: خوف الحياة، وخوف الموت، إن خوف الحياة هو قلق من التقدم والاستقلال الفردي الذي يهدد الفرد بالانفصال عن علاقاته أو أوضاعه، أما خوف الموت فهو قلق التوتر وفقدان الفردية وضياع الفرد في المجموع أو خوفه من أن يفقد استقلاله الفردي إلى حالة الاعتماد على الغير.

ثالثا: القلق عند ماي: القلق عند ماي هو توجس يصحبه تهديد لبعض القيم التي تمسك بها الفرد وتعتقد أنها أساسية، ترى ماي أن للقلق أساسين هما: الاستعداد الفطري، والأحداث الخاصة التي تستحضر القلق عن طريق التعلم بأنواعه المختلفة، وأن استجابة القلق تكون سوية إذا كانت متناسبة مع الخطر الموضوعي والخوف عند ماي عبارة عن استجابة متعلمة لخطر محلي لا يشكل تهديدا للقيم الأساسية للفرد.

(السيد، 2008: 23-24).

رابعا القلق عند كارل يونج: يعتقد يونج أن القلق عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، واللاشعور الجمعي من السمات الميزة لنظرية يونج، ففي اللاشعور الجمعي تختزن الخبرات الماضية المتراكمة عبر الأجيال والتي مازالت باقية فيه من حياة الإنسان البدائية كما يعتقد أن الإنسان يهتم عادة بتنظيم حياته على أسس معقولة منظمة وأن ظهور المادة غير المعقولة من اللاشعور الجمعي يعتبر تهديدا لوجوده. (السيد، 2001: 22).

خامسا: القلق بوصفه دافعا: يمكن اعتبار القلق دافعا من الدوافع الهامة التي تساعد على الإنجاز والتفوق وتؤكد نظريات التعلم على أهمية الدافعية في التعلم، ويعرف الدافع بأنه حالة داخلية عند الفرد توجه سلوكه وتؤثر عليه، والدافع عامل انفعالي يعمل على توجيه سلوك الفرد، ولذا فإنه يسلك وينزع إلى عمل معين، وتتمثل وظيفة الدافعية في الآتي:

أولا: ينشط القلق عامل سلوك الفرد ويحرره من عقاله وينقل الفرد من حالة السكون إلى حالة الحركة حيث أن القلق ينشأ من عدم الاتزان.

- **ثانيا:** القلق توجيهي، أي يوجه السلوك نحو غرض معين، فالتلميذ الذي لديه امتحان تنشأ لديه حالة من القلق تساعده في الاستذكار.
- **ثالثا:** القلق يعتبر صفة تعزيزية وذلك بعد إنجاز العمل فإن الاتزان يعود إلى ما كان عليه.

سادسا: نوعان من القلق: يتضح من تحليل القلق أنه يتكون من نوعين: أحدهما "سوي" والآخر "مرضي" أو "القلق الإيجابي"، والآخر "سلبي" الأول يساعد على البناء والإنجاز والنجاح، أما الآخر فهو يؤدي إلى الفشل والتوتر وسوء التكيف، والقلق السوي هو "القلق خارجي المنشأ" أو القلق المستثار "Ecogenous anxiety" والقلق الآخر يسمى "القلق داخل المنشأ "Endogenou anxiety" والقلق الأول عبارة عن قلق "قلق الحالة" " State anxiety" والثاني سمة القلق "Trait anxiety" كما وضع تصورهما سبيليرجر.

(الخالدي والعلمي، 2009: 85).

رغم اختلاف الباحثين وتفسير القلق إلا أنهم اتفقوا على أن القلق حالة انفعالية ناتجة عن الشعور بالخوف وعدم الارتياح أو تهديد داخلي أو خارجي المنشأ.

3- أنواع القلق:

القلق الموضوعي: يكون هذا القلق خارجيا موجودا فعلا ويطلق عليه إسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي وقد يطلق عليه القلق الدافع أو الإيجابي، وذلك لارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يعمل مخاطر حقيقته، ولذا يكون القلق في هذه

الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي، بحيث يهيء للفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع وتجنب مخاطره.

القلق العصابي: هو قلق لا يدرك فيه المصاب به علته، لأنه يشعر بحالة من الخوف الغامض بدون مبرر موضوعي لذلك فهو قلق مرضي ويسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق، الذي يتمثل في الشعور بعد الإرتياح وترقب المصائب، وهذا الشعور مستمر ودائم لدى الفرد. (القاضي، 2009: 15).

حيث ينشأ هذا القلق نتيجة محاولة المكبوتات لإفلات من اللاشعور والنفوذ إلى الوعي ويكون بمثابة إنذار للأنا لكي يحشد دفاعاته لمنع وصول المكبوتات إلى الوعي. (المصري، 2011: 15).

القلق الخلقي: نوع من الخوف الموضوعي، حيث أنه يرتبط بموضوع محدد المعالم إلا أنه ليس خارجي المصدر، بل يكون مصدره الأنا الأعلى ويبدو في صورة إحساس الأنا بالذنب أو الخجل الناتجين عن تهديد "الهو" وذلك في الحالات المتعلقة بالضمير أو القيم والتقاليد الأخلاقية أو الذات الطابع العقائدي. (المشيخي، 2014: 258).

قلق حالة: يشير هذا النوع من القلق إلى وضع طارئ، وقتي عند الفرد يحدث له إذا تعرض لأحد الموضوعات التي تثير هذا القلق، واختفاء هذه الموضوعات بالقضاء عليها أو الابتعاد عنها تنتهي حالة القلق وتفوت شدة هذه الحالة حسب درجة التهديد أو الخطر التي يدركها الفرد والتي يحتويها الموقف المهدد.

قلق سمة: يشير هذا النوع من القلق إلى أساليب إستجابية ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد، أي أن القلق المستشار في هذه الحالة يكون مرتبط بشخصية الفرد ولذا يرتبط التفاوت في درجة قلق سمة أكثر بشخصية الفرد والفروق الفردية التي تميزه، وهذا النوع من القلق هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية للفرد. (محدب، 2011: 58).

من خلال ما تم ذكره سابقا نجد أن أنواع القلق تختلف باختلاف الشدة، فمنه ما يكون عاديا للفرد أو إيجابيا مثل القلق الموضوعي، ومنه من يكون ناشئا عن لوم الأنا الأعلى للفرد من خلال القيم والمعايير المحددة له ومن ما يزداد شدة ويؤدي إلى أمراض نفسية تعطل الفرد على المشاركة في النشاطان الإيجابية والهادفة في حياته.

جدول رقم (01) يوضح الفرق بين القلق والخوف

وجه المقارنة	القلق	الخوف
الدوام والاستمرارية	مزمن	حاد
الشخصية	المثير موجه لكيان الشخصية بكاملها	المثير موجه لجوانب محددة
تناسب الاستجابة	مبالغة وتضخيم في خطر وتهديد المثير	تناسب الاستجابة مع خطر المثير
المواجهة والتكيف	شعور بالمواجهة للموقف المثير للقلق	غياب مثل هذا الشعور

(عبد الواحد، 2013: 21).

4- أعراض القلق:

صنف (دايفيد شيهان، 1998) أعراض القلق إلى نوعين هما:

الأول: الأعراض البدنية

- ضربات زائدة أو سرعة في دقات القلب.
- نوبات من الدوخة والإغماء.
- تنميل في اليدين أو الذراعين أو القدمين.
- غثيان أو اضطراب للمعدة.
- الشعور بألم في الصدر.
- فقد السيطرة على الذات.

- نوبات العرق التي لا تتعلق بالحرارة أو الرياضة البدنية.
- سرعة النبض أثناء الراحة.
- الأحلام المزعجة.
- التوتر الزائد.

الثاني: الأعراض النفسية

- نوبة ضد الهلع التلقائي.
- الاكتئاب وضعف الأعصاب.
- الانفعال الزائد.
- عدم القدرة على الإدراك والتميز.
- نسيان الأشياء.
- اختلاط الأفكار.
- زيادة الميل إلى العدوان. (السيد، 2008: 30).

5- مستويات القلق:

يؤكد علماء النفس أن هناك ثلاثة مستويات تمثل القلق وهي كالتالي:

1- المستوى المنخفض: ويمثل القلق في هذا النوع على أنه تنبيه عام أو إشارة إنذار للفرد بحدوث خطر وشيك ففيه يزداد الفرد يقظة وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية وتزداد قدرته على مواجهة الخطر المتوقع ويكون حالة تحفز وتأهب مستمر لمواجهة مصادر الخطر الموجودة في البيئة المحيطة.

2- المستوى المتوسط: في هذا المستوى من القلق يصبح الفرد أقل قدرة في السيطرة على سلوكه إذ يزداد مرونة وتلقائية وتسيطر المرونة الكافية على تصرفاته بشكل عام في المواقف المختلفة، وتكون استجاباته موضوعية مما تتكون لديه القدرة على الابتكار ويزداد جهده من أجل المحافظة على سلوكه المناسب اتجاه مواقف الحياة المختلفة.

(السيد، 2001: 28).

3- **المستوى المرتفع:** وفي هذا النوع من القلق يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية أو يقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة للمواقف المختلفة، ولا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة وغير الضارة ويرتبط ذلك بعدم القدرة على التركيز والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي. (بن مريجة، 2015: 17).

اختلفت مستويات القلق باختلاف درجاته التي تتراوح من القلق المنخفض الذي يعتبر عادي إلى المتوسط الذي يدل على بداية اضطراب السلوك، أما المرتفع ففيه يفقد السيطرة على سلوكه، وانفعاله على أتفه الأسباب.

6- أسباب القلق:

1- الاستعداد الوراثي: وقد تختلط العوامل الوراثية بالبيئة معا.

2- الاستعداد النفسي: الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي التي تفرضه بعض الظروف البيئية.

3- مواقف الحياة الضاغطة والضغوط الثقافية والبيئية والحضارية الحديثة.

4- عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية بالتالي عدم تحقيق الذات.

5- التعرض للخبرات الحادة (عاطفيا، تربويا، اقتصاديا) بالإضافة إلى الخبرات الجنسية الصادمة خاصة في الطفولة والمراهقة. (الختاتنة، 2012: 214).

6- أسباب تربوية: وتتمثل في أساليب التنشئة الاجتماعية وأساليب تربية الأطفال، وما تتضمنه من حرمان وعقاب وتوبيخ مما تؤثر عليه سلبا.

7- الخوف من المستقبل: فكلما زاد الخوف من المستقبل زاد الفرد من توقعاته لما سيحدث. (الحياني، جمعة، 2021: 34).

7- النظريات المفسرة للقلق:

1- النظرية السلوكية: تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش في وسطها الفرد، تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، وهي وجهة نظر مباينة للتحليلية، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، ولا يتصورون الديناميات النفسية أو القوى الفاعلة في الشخصية على صورة منظمات ثلاث: الهو، الأنا الأنا الأعلى، كما فعل التحليليون، بل إنهم يفسرون القلق في ضوء الاشتراك الكلاسيكي وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي، ويصبح المثير الجديد قادرا على استدعاء الإستجابة الخاصة بالمثير الأصلي.

وقد أشار كل من "دولارد" و"ميلر" أن اضطراب السلوك عامة واضطراب القلق خاصة يرجع إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيش فيها الفرد وتسهم الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها تدعيم تلك السلوكيات والعمل على استمرارها وبقائها.

بحيث أهملت هذه النظرية اللاشعور وركزت اهتمامها على دراسة السلوك الإنساني الظاهر أو الخارجي واعتمدت على المثير والاستجابة في تفسيرها للقلق.

(المشيخي، 2014: 260).

2- نظرية التحليل النفسي: يرى صاح هذه النظرية فرويد أن القلق ينشأ كنتيجة لعجز (الأنا) اتجاه الغرائز التي مصدرها (الهو) واتجاه المثل وضغط القيم الأخلاقية، والتي مصدرها (الأنا الأعلى)، فالشخص يشعر بالعجز والضعف نتيجة وقوعه تحت هاتين القوتين المتصارعين، وينشأ عن هذا الصراع حالات القلق.

فالقلق حسب فرويد يعد مصدرا أساسيا للأمراض العصابية والذهانية.

وإن كان علماء التحليل النفسي يتفقون مع فرويد في أهمية القلق، باعتباره مصدرا أساسيا للأمراض النفسية والعقلية، إلا أنهم يختلفون معه في بعض التفاصيل الأخرى كالتالي:

- اعتبر "أتورانك" صدمة الميلاد (عملية الميلاد في حد ذاتها)، مصدرا بمعظم القلق الذي يشعر به الفرد في مقتبل حياته، وعلى أساس التهديد بأنه انفصل عن مأوى الحب والأمن وإنتقل إلى عالم المثيرات المزعم.

أما "رانك" فقد أشار إلى أن الفرد يعيش محصورا بين قلق الحياة وقلق الموت، وإذ فشل في تحقيق التوازن في تأرجحه هذا، فانه يدخل حيز القلق العصابي والمرضي.

بينما "أدلر" فاعتبر أن القلق ينشأ نتيجة الصراع بين محاولات الإنسان للحصول على التفوق، وبين شعوره بالنقص والدونية، الأمر الذي يدفعه إلى الإنطواء والبعد عن الناس، ومن هنا ينشأ لديه القلق العصابي.

وقد أوضح "كارل يونغ" بأن القلق عبارة عن رد فعل يقوم به الإنسان، خوفا من سيطرت محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقولة على أساس أن الإنسان يهتم عادة تنظيم حياته على أسس معقول منظمة، فظهور المادة غير المعقولة التي مصدرها اللاشعور الجمعي يعتبر تهديدا لوجود الإنسان.

وكل هذه الأفكار مهدت لظهور جيل جديد من الفرودبين الجدد، الذين قللوا من أهمية العوامل البيولوجية والعزيزية، مبرزين أهمية العوامل الاجتماعية فكارين هورني (c.horney) مثلا تؤكد أهمية القلق الأساسي، حيث أوضحت أن للفرد حاجات أساسية كالحب والتعاطف والإعتراف والتقبل وخاصة من الوالدين حيث أن انعدام هذه الحاجات في الأسرة وشعوره بالنبذ والحرمان يعتبر من أهم مصادر القلق.

كما أكد "فروم" أن الحاجات الأساسية (الحاجة إلى الهوية، الحاجة الإنتماء) جزء أساسي من طبيعة الإنسان ولازمة لتطوره وإرتقائه، مؤكدا بأن إعاقة الظروف الاجتماعية السيئة والصراع الاجتماعي لإشباعها، يقود ذلك للقلق ومن ثم للاضطرابات النفسية.

ومن هنا نستخلص أن هذه النظرية تعد من النظريات الرائدة في علم النفس بصفة عامة وفي تفسير القلق بصفة خاصة، وبالرغم من إلتقاء روادها في نقاط مشركة (تعتبر من

مسلمات هذه النظرية) إلا أنهم يختلفون في نقاط أخرى، وخاصة فيما يخص تحديد دوافع القلق (مصادره). (بوعود،2021: 166-167).

3. النظرية المعرفية: يرى رواد النظرية المعرفية نشأة القلق ترجع إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله في ظل محتوى التفكير ويتضمن القلق حديثا سلبيا مع الذات، وتفسير الفرد للواقع مدركا خطره وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر للقلق.

والضعف المسيطر، وانخفاض في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية باندورا كمنحنى معرفي للقلق، وفي هذا السياق يقدم لازاروس النموذج المعرفي للقلق، حيث يميز بين عمليتين وهما:

- التقييم الأولي: وهو عبارة عن تقدير الفرد لمدى تهديد الموقف من حيث شدته واقترابه وهذا التقويم يتأثر بأمرين شخصية الفرد ومعتقداته، وعوامل لها علاقة بطبيعة الموقف من حيث طبيعة الحدث.

- التقييم الثانوي: ويقصد به تقدير الفرد لما لديه من إمكانات وقدرات للتعامل مع الموقف، ويتأثر هذا التقويم بقدرات الفرد النفسية (التقدير للذات)، والقدرات الجسمية (صحة الفرد وطاقته للعمل) قدرات اجتماعية علاقاته وحجم الدعم والمساندة المقدم له)، قدرات مالية). (شلهوب، 2016: 40).

إهتم "جورج كيلي" "G.Kelly" بالمعرفة الإنسانية في تفسير الشخصية في حالة السواء ولا سواء واعتبر أي حدث قابل لمختلف للتفسيرات بمعنى أن تعرض الإنسان للقلق يمكن تفسيره بأكثر من طريقة حتى للحالة الواحدة كما يرى أن العمليات التي يقوم بها الشخص نفسه بالطرق التي يتوقع فيها الأحداث عبر اختبار أن عملية القلق ليست إلا عملية خوف من المستقبل. (عبد اللطيف، 2009 : 142)

4. النظرية الإنسانية: تعبر هذه المدرسة إمتداد للفكر الوجودي، فإنها تؤكد على خصوصية الإنسان من بين الكائنات الحية، ولذا تركز دراستها على الموضوعات التي ترتبط بهذه الخصوصية كالإرادة والحرية، المسؤولية الإبتكار والقيم، ترى أن التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو مغزى وجوده وذاته، وإن لم يهتد الفرد إلى هذا المغزى في حياته، فإنه سيكون فريسة للقلق، بحيث ترتبط عوامل القلق وميزاته بالحاضر والمستقبل وليس الماضي.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن القلق هو الخوف من المستقبل وما يمر به من أحداث تهدد وجود الإنسان، فهو قلق ينشأ من توقعات الإنسان لما قد يحدث فالمثير الأساسي لقلق الإنسان هو الموت. (الشناوي، 2006: 365)

8- أثر القلق على الأداء الصفي:

إن وجود درجة قليلة من القلق غالبا ما تحسن الأداء، وهو ما يسمى بالقلق الميسر (Facilitating Anxiety) فهذه الدرجة القليلة من القلق هي التي تدفع الفرد إلى النجاح فتجعله يذهب إلى غرفته الصفية ويقرأ المقرر واجباته، ويدرس الإمتحانات، وتجعله يعمل واجباته بعناية وعلى العكس، فإنه الدرجة العالية جدا من القلق غالبا ما تعيق الأداء، وهذا ما يسمى بالقلق المعيق (Debilitating Anxiety) فالقلق العالي يربك الأفراد ويشتت إنتباههم للمهمة التي يعملون عليها، أي أن القلق الميسر: يسهل الأداء من خلال درجة قليلة من القلق.

أما القلق المعيق: يعطل الأداء من خلال درجة عالية من القلق.

بشكل عام فإن المهمات السهلة جدا، أي الأشياء التي يستطيع أن يفعلها الأفراد بدون تفكير (كالقفز مثلا) فإنه يمكن القيام به بمستوى عالي من القلق، ولكن المهمات الصعبة أي الأشياء التي يحتاج فيها الأفراد إلى التفكير للقيام بها بنجاح فإن أدائها يحتاج إلى مستوى معتدل من القلق.

وإن المستوى العالي من القلق في المواقف الصعبة يمكن أن يتعارض مع عدة أشياء مهمة للأداء والتعلم الناجح، وبشكل أكثر تحديدا سيكون لدى الأفراد ذوي الدرجة العالية من القلق مشكلة في:

- التركيز على الأشياء التي يريدون تعلمها.
- معالجة المعلومات بفعالية، كالربط بين المواد الجديدة بالأشياء التي يعرفونها.
- إظهار المهارات والسلوكات التي تعلموها. (العلوان، 2009: 305).

9- إستراتيجيات التخفيف من القلق:

الطريقة الأولى: إزالة المخاوف تدريجياً من خلال عملية الاسترخاء العميق للعضلات، وأغلب المصابين بالقلق يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة، بل يحتاجون إلى ساعات طويلة لإخضاع عضلاتهم للاسترخاء، وبعد الاسترخاء يستلزم إحضار صورة بصرية حية لمخاوفهم التي تقلقهم، والاحتفاظ بهذه الصورة لمدة (15) ثانية فقط، وبتكرار ما سبق أكثر من مرة، مؤكداً على مواجهة تلك المخاوف حتى لو حدثت إلى أن يتمكن الشخص من مواجهة الأشياء التي تثير قلقه دون أن يشعر بالقلق، بل يتخيلها أثناء الشعور. (شلهوب، 2016: 47).

الطريقة الثانية: الإغراق وهي أسلوب مواجهة فعلية للمخاوف في الخيال دون الاستعانة باسترخاء العضلات فالإنسان المصاب بالقلق والخوف، يجب أن يتخيل الحد الأقصى من المخاوف أمامه، ويتخيل أن تلك المخاوف بحدها الأقصى قد حدث فعلا ويتكيف على ذلك ويكرر التخيل المبالغ فيه للمخاوف فترات طويلة حتى يتكيف معها تماما ويستمر في هذا التصور إلى أن يشعر بأن تكرار مشاهدة الحد الأقصى من المخاوف أما عينيه، أصبح لا يقلقه لأنه اعتاد على تصوره وهكذا نجد أن ذلك الشخص بهذا الأسلوب وقد تعلم ذهنيا كيف يواجه أسوأ تقديرات الخوف والقلق، ويتعامل معها في خياله، ويكون مؤهلا لمواجهتها في الواقع أو حدث.

الطريقة الثالثة: طريقة إعادة التنظيم المعرفي هذه الطريقة العلمية تمت متابعتها وحققت نجاحات كثيرة، بعد أن لوحظ أن الذين يعانون من القلق والخوف، يشغلون أنفسهم دائما بالتفكير السلبي، وهو ما يؤدي إلى حالة القلق والخوف على هذا الأساس فإن هذه الطريقة قائمة على استبدال الأفكار السلبية بأخرى ايجابية، وعند التفكير السلبي في الأشياء التي تثير القلق والمخاوف، فلماذا لا يتم التفكير بعد ذلك مباشرة في عكس ذلك في التوقع ايجابيات بدل السلبيات، وهذه الإعادة في تنظيم التفكير واستبدال النتائج الايجابية المتوقعة لتحل محل النتائج السلبية المقلقة، هي تنظيم المعرفي للإنسان السوي الذي لابد له أن يتوقع النجاح تماما كما يتوقع الفشل فالهدف الأساسي من طريقة إعادة التنظيم المعرفي، هو تعديل أنماط التفكير السلبي وإحلال الأفكار الايجابية المتفائلة مكانها.

ولو أننا حاولنا الحصول على نتائج إيجابية في التخلص من القلق والخوف باستخدام العلاج السلوكي وحده، فلا بد أن نعلم أن هذه العملية بطيئة إلى حد ما وتحتاج إلى فترة زمنية قد تطول إلى أن ينتهي الإنسان من التغلب على مخاوفه تماما، ولعل أفضل هذه الطرق الثلاثة السابقة الإشارة إليها والتي يستجيب الكثيرون لها التدرج البطيء المتأني التي يصاحبها الاسترخاء، لأن التدريب على الاسترخاء يساعد في زيادة اكتساب الإنسان الشعور بالسيطرة على ذاته وبالهدوء في مواجهة الأخطار، ولو كانت مجرد خيال فالفائدة من هذا العلاج السلوكي هي إزالة المخاوف من العقول بالتدرج، أما بالنسبة للإنسان الشجاع صاحب الإرادة القوية فإن المواجهة المباشرة هي أسرع سبيل للقضاء على القلق والخوف.

(زروط، 2011: 47-48).

ثانيا: فاعلية الذات الأكاديمية

1- مفهوم الذات

لغة: وذات الشيء عينه وجوهره فهذه الكلمة لغويا مرادفة لكلمة النفس والشيء ويعتبر الذات أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجيم وغيره والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط.

اصطلاحا: مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن ذاته وما هي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه، إمكانياته واتجاهاته نحو هذه الصورة، ومدى استثماره لها في علاقة بنفسه أو بالواقع. (القطناني، 2011: 27).

كما قد عرف (جورج ميد): الذات بأنها النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف والمثل التي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد ومعنى هذا أن الذات لا تقتصر على جسم الفرد فقط وإنما تتضمن كل ما يدخل في مجال حياته من الماديات والمعنويات كما تتضمن الآراء والمعتقدات. (خالد حسن، 2015: 18).

يعرفها هامشك (Hamcheck): بأنها عبارة عن مجموعة من الاعتقادات حول أنفسنا وخصائصنا الفريدة، وسلوكنا فيما يتصل بجوانب الذات الجسدية والاجتماعية والإنفعالية والعقلية، ويرى بأن هذه الاعتقادات تتضمن بعدا تقيميا سلبيا أو إيجابيا، ويحدد هذا البعد التقيمي أهم جوانب مفهوم وتقدير الذات.

كما يعرف كذلك بأنه: تصور معرفي منظم ومتعلم لمدركات وشعور الفرد عن نفسه. (بيقع، 2012: 45-46).

2- تعريف فاعلية الذات Self-Efficacy:

(Mavies, 2001): ينظر إلى فاعلية الذات على أنها ثقة بالنفس تدفع إلى التعلم أو أنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح.

(بن فروج، بوفاتح، 2017: 128).

عرفها (Bandura, 1986): على أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرة لإنجاز المهام المكلف بها.

(عاشور، زبدي، 2021: 156).

كما عرفها (Ersanli, 2015: 472): الإيمان بقدرات الفرد على تنفيذ وإيجاز المهمات بنجاح، ويحفز على الرغبة في تحقيق الهدف.

ويعرف كيرنش Kirnch (1985): هي ثقة الشخص في قدرته على إنجازه السلوك بعيدا عن شروط التعزيز. (عاشور، 2021: 156).

أما (Carr, 2004 : 208): فعرفها بأنها معتقدات الفرد في قدرته عل تنظيم وتنفيذ للمهام ضمن مجال معين ضمن مجال معين لتحقيق أهداف محددة بشكل فعال.

كذلك عرفها (Bandura 1988): بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهمات والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل. (التميمي، 2020: 241).

أما كذلك عرفها (Jackson, 2002 : 243): بأنها مجموعة من المعتقدات المتعلقة بكفاءة الشخص في صياغة وأداء عمل معين.

نستنتج مما سبق أنه رغم تعدد التعريفات واختلاف وجهات النظر بين العلماء والباحثين إلا أن مفهوم فاعلية الذات بشكل عام يتمحور حول ثقة الفرد في قدراته الشخصية على أداء المهام والمثابرة في تحقيق أهدافه بشكل فعال بعيدا عن شروط التعزيز.

3- علاقة فاعلية الذات ببعض المفاهيم:

1-مفهوم الذات وفاعلية الذات: اعتبرها هالين وداناهلر "Danaher and Hallin" (1994) الفاعلية الذاتية هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في مجالات متنوعة والحصول على معرفة أكبر بنفسه، إذا كان لديه القدرة على تحقيق الهدف

(Malache, Sofi, 2020: 222)

أما أحمد قحطان (2010) عرف مفهوم الذات بأنه كل ما يتعلق بإدراك الفرد لنفسه ومواقفه نحو نفسه ونحو حاجته ومخاوفه وتوقعاته. (المرتضى، 2018 :835)

يعرف كل من جيمس وفوندر وزيندر (1996) James. Vander .Zender مفهوم الذات Self concept بأنه مجموعة الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه أو ذاته والشعور بنفسه كفرد قادر على التفكير وإنجاز افعله.

وقد ميز باجرس وميلر Pajres et Miller بين فاعلية الذات ومفهوم الذات، بأن فاعلية الذات عبارة عن تقييم محدد السياق الكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد. (معروف، 2019: 52).

2-فاعلية الذات وتقدير الذات: (Self-concept)

- "أماديسي بريجز" يعرف تقدير الذات بأنها الطريقة التي يشعر بها المرء اتجاه ذاته وحكمه العام عليها وإلى أي مدى يحب ذاته.
- بينما "جيمز باتل James Batel" فيرى أن تقدير الذات هو الرؤية التي يحملها المرء عن قيمة ذاته.
- أما روجرز (1969): فيعرفها بأنها اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر إنفعالي. (حياوي، بن سالم، 2022: 697).

- تعريف روزنبيرج (Rozenberg): تقدير الذات أنه تقييم يعبر عن الاحترام الذي يكنه الفرد لذاته والذي يحافظ عليه بشكل معتاد أو أنه يعبر عن اتجاه مقبول أو غير مقبول نحو الذات.
- تعريف كوبر سميث "Cooper Smith": أنه مجموعة من الاتجاهات التقييمية نحو الذات أو أنه حكم شخص على القيمة التي تعبر عن الاتجاه الذي يحمله الفرد نحو نفسه. (مصطفى، 2008: 135)
- ويميز كل من Zimmerman and Timothy (2006): بين الفاعلية الذاتية وتقدير الذات حيث أن فاعلية الذات ترتبط بأحكام الفرد على قدرته الشخصية، أما تقدير الذات فيرتبط بأحكام الفرد على قيمته الذاتية، فهناك الكثير من الأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من الفاعلية الذاتية على الرغم من انخفاض مستويات تقدير الذات لديهم. (معروف، 2019: 53).

3- فاعلية الذات وتحقيق الذات:

تحقيق الذات هو حاجة الفرد للتعبير عن ذاته بصورة مباشرة أو غير مباشرة والوصول إلى أقصى ما يمكن تحقيقه من إمكانيات وقدرات بقصد إشباع حاجتاته وإعادة حالة الاتزان التي تساعد في استخدام تلك الإمكانات والقدرات في خدمة الفرد والمجتمع والقيام بأدواره ومسؤولياته وواجباته المعتادة. (السليمي، 2014: 08).

وهو حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكانياته وترجمتها إلى حقيقة واقعية، لذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وإن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدرته وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية.

بينما فاعلية الذات عنصر مهم في عمليات الدافعية، فمستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعيق دافعية الفرد، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية يختارون المهام الأكثر تحديا ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها. (الطيرة، 2012: 45).

يتضح مما سبق أن خلاصة العلاقة بين كل من فاعلية الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات وتحقيق الذات، تكمن في أن مفهوم الذات هو إدراك الفرد لذاته والصورة التي يحكم بها على نفسه بالإيجاب أو بالسلب، أما تقدير الذات فيتمثل في الاحترام الذي يكنه الفرد لذاته ويعمل على المحافظة عليه بينما تحقيق الذات عملية تنمية القدرات الذاتية وتقبل الفرد لذاته مما يساعده على تحقيق الاتساق والتكامل بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات، وكل هذه المفاهيم مرتبطة ببعضها البعض فكلما فهم الفرد ذاته تقبلها سعى إلى تقديرها ومن ثم تحقيقها، في حين أن فاعلية الذات تتعلق باعتقاد الفرد وقدراته الشخصية.

4- أنواع فاعلية الذات:

- **الفاعلية القومية:** ترتبط هذه الفاعلية بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل: انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، التغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجرى في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم بإعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد. (لشهب، 2021: 183).

- **الفاعلية الجماعية:** هي مجموعة من الأشخاص تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق مستوى المطلوب منها، ويشير "**باندور Bandura**" إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا وإن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وإن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة. (زريبي، 2018: 46).

- **فاعلية الذات العامة:** يقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به.

- **فاعلية الذات الخاصة:** يقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية).

(الجبوري، 2013: 46).

- **فاعلية الذات الأكاديمية:**

عرفه: (Maddux, 2009): بأنها معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تحقيق نتائج مرغوبة من خلال سلوكياتهم أو في أن يقوموا بتكييف والتحكم في مواقف التحدي.

(حنة، خطوط، 2022: 134).

كما تشير إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها: (حجم الفصل الدراسي، عمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل). (روبيبي، 2020: 123).

وهي تشير إلى قدرة التلميذ على تحقيق السلوكيات التي من شأنها تسمح له بالوصول إلى الأداء الأكاديمي المطلوب. (الشوربجي، 2020: 129).

كذلك هي معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه ومستقبله الأكاديمي، وترتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي. (الثمالي، 2020: 543).

يقصد بها مدى اعتقاد الأفراد بأنهم يمتلكون القدرة على العمل الجيد في المجال الأكاديمي، أو مدى ثقة أو شك هؤلاء الأفراد في قدراتهم.

لذلك فإن مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية يتضمن وصف تقييم لمدى وعي الفرد بقدراته الأكاديمية. (إبراهيم حمدي، 2013: 18-19).

5- أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية Dimensions of Academic Self – Efficacy:

حدد باندورا (1977-1997) ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها وهذه الأبعاد هي:

1- قدر الفاعلية (Magnitude): ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة.

ويؤكد باندورا على طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل، مثل: مستوى الإتقان، بذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب.

بينما يرى "الزيات فتحي" أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب وأهم شيء أن تعكس إعتقدات الفرد تقديره لذاته بأن تكون لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يكلف به دائما وليس أحيانا.
(المصري، 2011: 49).

2- العمومية (Generality): حسب (Bandura, 1977) يشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، في أداء مهام مقارنة بنجاحه وفي أداء أعمال ومهام مشابهة.

وفي هذا الصدد يذكر (Bandura, 1997) أن للعمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية، والمعرفية

والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه. (بن مريجة، 2015: 53).

3- القوة (Strength): تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتهما، وكما أن الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد التلميذ في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح. (جبار، 2021: 06).

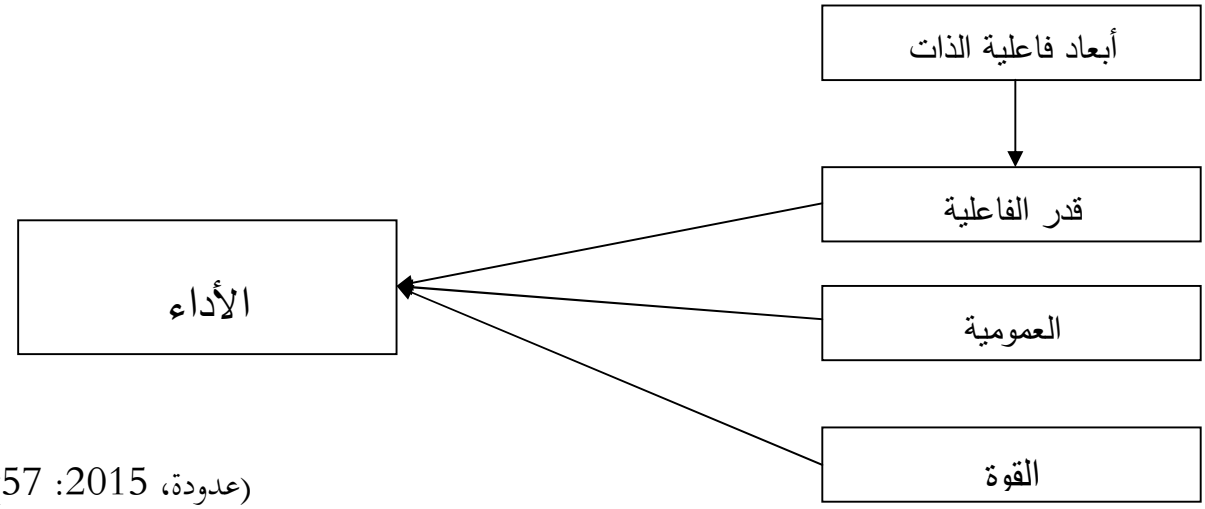
يشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالكفاءة أو الفاعلية الذاتية بمعنى إعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس.

ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا.

(الزيات، 1999: 393).

ومن هنا نستخلص أن هذه الأبعاد فعالة في تحسين أداء الفرد لمختلف المهمات التي من خلالها يمكن التنبؤ بسلوكه.

شكل رقم (01) يمثل أبعاد فاعلية الذات عند باندورا



(عدودة، 2015: 57).

6- مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية

يوجد أربعة مصادر لفاعلية الذات الأكاديمية وفقا لما اقترحه باندورا وهي كالتالي:

1- الإنجازات الأدائية (Mastery Experiences): وهذا المصدر يمكن الإحساس به من خلال الأنشطة العادية للإنسان وممارسته اليومية أهم مصدرا للمعلومات حول الفاعلية الذاتية، حيث تشكل محاولات الإنسان للأداء الجيد والإنجاز والتفوق الأساسي الذي

سيبني وينمي فاعليته الذاتية، وعليه فإن تكرار الأداء الناجح في نشاط معين ينمي إحساس الشخص بالفاعلية الذاتية، ويزيد من قدرته وثقته على ممارسة وأداء السلوك المناسب، بينما إحباطه أو إخفاقه في ممارسة السلوك يصاحبه الشعور باليأس والتشاؤم وإحساس بالعجز وإنعدام الثقة بالذات في مجال الصحة السلوكية، يحصل بالناس على معلومات ذات صلة بالفاعلية من خلال نشاطهم اليومي، حيث أن الأفراد الذين تنقصهم القدرة على ممارسة نشاط معين يميلون إلى الشعور بالفاعلية بعد مشاركتهم في ذلك النشاط بصفة منظمة ولبعض الوقت، والأشخاص الذين يحافظون مثلا على وزن عادي أو سليم لهم القدرة على امتلاك إحساس قوي بالفاعلية نظرا لإمكانيتهم على ممارسة السلوكيات والعادات العدائية السلبية بصفة مستمرة، وبالتالي تعتبر الإنجازات الأدائية أهم مصدر للمعلومات ذات صلة بالفاعلية لأنها تتبع من خبرات الفرد الحقيقية وممارساته الأدائية الناجحة، وهي بذلك تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في فاعلية الذات. (مفتاح، 2010: 162-163).

2- الإقناع اللفظي (Social Persuasion): ويتضمن هذا المصدر عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، فالآخرين في بيئة التعلم (المعلمون، والأقران، والوالدين) يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة، كما قد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ شكل الحديث الإيجابي مع الذات.

كما وضع جابر (1990) بأن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يسهم في تحسين معتقدات الفاعلية الذاتية، ولكي يتحقق ذلك يجب أن تصدر النصائح أو التحذيرات عن شخص موثوق به وأن يتناسب النشاط الذي تتضمنه عملية الإقناع اللفظي مع اهتمامات وميول الفرد. (الزهراني، 2020: 801-802).

يمكن أن يكون التلاميذ مدفوعين باستخدام التغذية الراجعة لإقناعهم أو تشجيعهم على إنجاز المهمات المطلوبة منهم، فعلى سبيل المثال يكفي أن تقول يمكنك أن تفعل ذلك"، وبهذا الصدد يشير باندورا إلى أن للكلمات السلبية تأثيرا كبيرا على انخفاض توقعات الكفاءة،

لذلك يجب على المعلمين وأولياء الأمور أن يستخدموا كلمات ايجابية ترفع من الشعور بفاعلية الذات العامة وفاعلية الذات الأكاديمية على وجه التحديد.

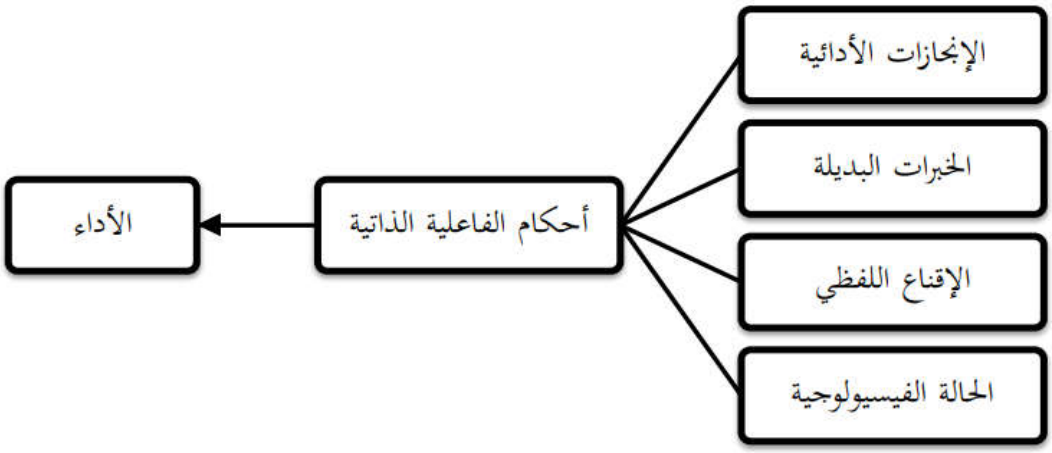
(بن صالح الحمدي، 2020: 170).

3- النمذجة (Modeling) (الخبرات البديلة): يميل الفرد إلى ملاحظة غيره من الناس لكي يتعلم أو يستفيد من خبراتهم وإنجازاتهم لأن ملاحظة الآخرين وتقليدهم وخاصة النماذج الإيجابية منهم يعلمنا مهارات مفيدة وينقل إلينا الشعور بالفاعلية، أي بأننا قادرون على تحقيق ممارسات مباشرة ناجحة مثلهم، وهكذا وحسب مصدر النمذجة، فإن الناس يعرفون قدراتهم من خلال مقارنتهم بغيرهم من الناس وأن نجاح الآخرين وخبراتهم الناجحة تعتبر كلها مصدر الفاعلية الذاتية، فمثلا قد يشعر شخص ما بإحساس متزايد بفاعلية الذات فيها يخص قدرته على مزاولة برنامج نشاط معين على مدى شعور إذا رأى صديقا له يتمتع بإمكانيات مماثلة بأنه قد نجح في ذلك، وفي نفس الوقت فشل الآخرين في الأداء قد يقلل من فاعلية الذات بدرجة كبيرة. (مفتاح، 2010: 163).

4-الاستثارة الانفعالية (Emotional arousal): يشير هذا المصدر إلى حالات القلق والضغوط النفسية والاستثارة والإجهاد وما تتركه من أثر في معتقدات فاعلية الذات، وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة والتي تتطلب مجهودا عاليا، وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وإنه يمكن خفض مقدار الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة، وبالإضافة إلى ذلك هناك متغير هام يعتبر أكثر تأثيرا في رفع مستوى فاعلية الذات وهو ظروف الموقف نفسه كما يشير باندورا إلى معظم الناس تعلموا الحكم على قدراتهم في تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية. (قدوري، 2017: 98).

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن هذه المصادر تساهم في تمكين التلميذ من تقييم مستوى قدراته وإمكاناته لإنجاز مهامه المستقبلية بنجاح والعمل على تحديد أهدافه.

شكل رقم (02) يوضح مصادر الفاعلية الذاتية عند باندورا (Bandura)



(زريبي، 2018: 51)

7- مظاهر فاعلية الذات الأكاديمية :

من بين المظاهر التي يتصف بها الشخص الفعال وهي:

1- الثقة بالنفس وبالقدرات: وهي قدرة الفرد على تحديد أهدافه بنفسه والقيام بأصعب الأعمال فالشخص الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه بالإضافة إلى الصبر والمثابرة على تحقيقه.

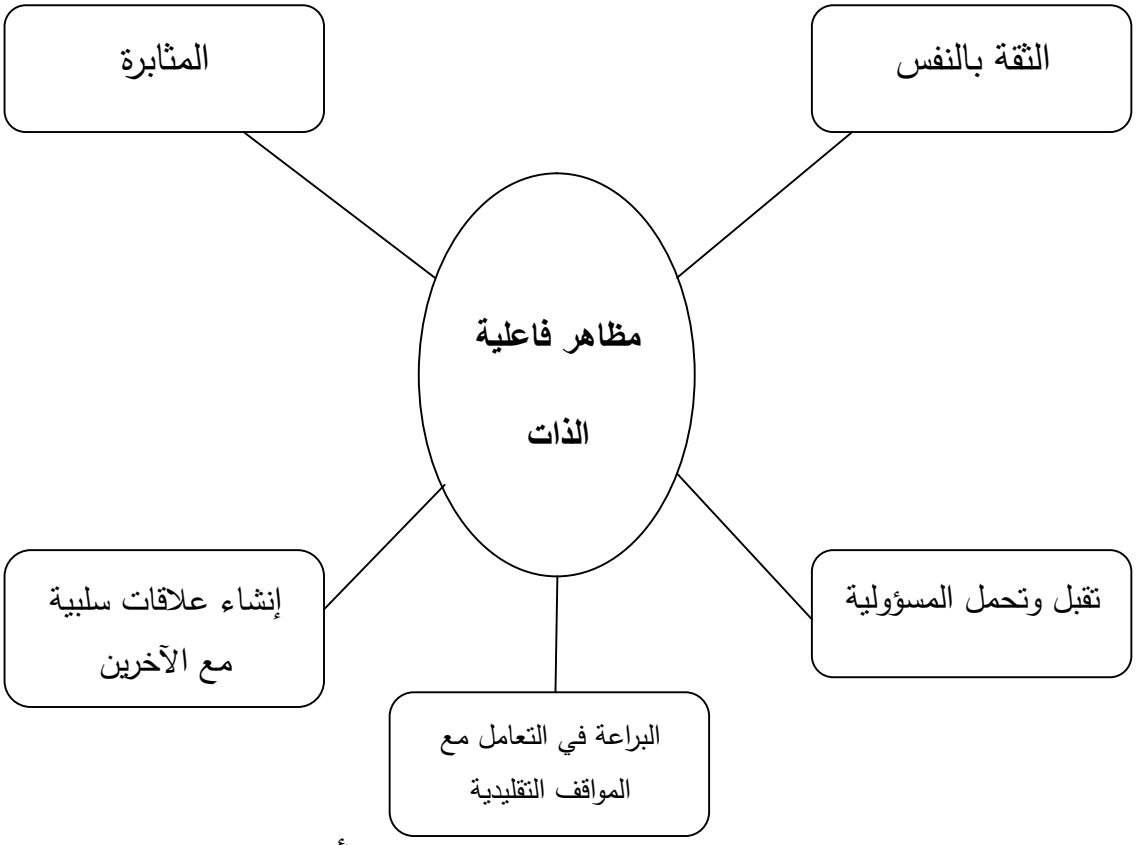
2- المثابرة: وتعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح لآخر فالشخصية الفعالة لا تقل همتها مهما واجهت من عقبات ومواقف محبطة.

3- إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين: القدرة على تكوين روابط وعلاقات مع الآخرين والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال، وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي.

4- القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية: لا يقدر على تحمل المسؤولية إلا فردا مهيأ انفعاليا لتقبل المسؤولية، ومبدعا في أداء واجباته مستخدما قدراته وطاقاته ولديه القدرة على اتخاذ القرارات بحكمة ويثق به الآخرون، لكونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلا ويختار الأهداف المناسبة القادر على تنفيذها.

5- **البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:** فالشخص ذو الفاعلية المرتفعة لديه استجابة للمواقف بطريقة ملائمة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، ولديه المرونة والإيجابية وقادر على مواجهة المشكلات غير التقليدية، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

شكل رقم (03) يمثل مظاهر فاعلية الذات:



(أبو العطا، 2017: 13-12).

8- خصائص فاعلية الذات الأكاديمية:

8-1- خصائص فاعلية الذات العامة:

1- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.

2- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.

3- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فيسيولوجية أو عقلية أو نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

4- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

5- أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة.

6- ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتمثل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

7- تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

8- ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع بفاعلية الذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

9- تتحدد بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

10- فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، بل يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتنمية والتطوير وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة. (حدان، 2015: 43-44).

8-2- خصائص ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة:

- الثقة بالنفس بمستوى عالي.
- القدرة على تحمل المسؤولية.
- امتلاك المهارات الاجتماعية والقدرة على التواصل مع الآخرين.
- لديهم القدرة العالية على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم.
- يتمتعون بمستوى مرتفع من الطموح، فهم لديهم القدرة على الالتزام والوصول إلى الأهداف التي يصنعونها.
- يتميزون بالتفاؤل.
- القدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم قدر عال تحمل الضغوط.

8-3- خصائص ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة:

- الخوف من المهام المعقدة والصعبة.
- سرعة الاستسلام.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم، ويهملون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب. (أبو العطا، 2017: 14).

9- مكونات الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

أ. **المكون المعرفي:**يعني كم المعلومات التي يحلها الفرد عن موضوع الفاعلية فضلا عن الوعي الذاتي بذلك الموضوع ومعتقداته.

ب. **المكون المهاراتي:** يعني حجم المهارات التي يمتلكها الفرد للتصرف في المواقف المثيرة.

ت. **المكون الوجداني:** يعني الاتجاه نحو الموضوع ومدى إيجابيته، فضلا عن عملية تقبل الموضوع ومتعلقاته علاوة على تقبل الذات، وتقبل الأخر. (صونيا، 2017: 33).

10- مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

أ. **المستوى الكلي:** ويقصد به نشاط الفاعلية الذاتية بشكل عام أو عموما أو في المواقف العامة.

ب. **المستوى الجزئي أو المجال:** يقصد به نشاط الفاعلية الذاتية في مجال معين دون مجال آخر كأن يكون الفرد فعالا في مجال أكاديمي دون فاعليته في مجال اجتماعي.

ت. **المستوى الخاص أو المتعلق بمهمة خاصة:** يقصد به نشاط الفاعلية الذاتية في أداء مهمة معينة محددة خاصة دون ظهور ذلك النشاط في أية مهمة أخرى.

(صونيا، 2017: 35).

11- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية:

صنفت العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاث مجموعات هي:

أولا: التأثيرات الشخصية: أشارت (زيمرمان Zimmerman 1989) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى التلاميذ في هذه المجموعات تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

أ. **المعرفة المكتسبة:** وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

ب. **عمليات ما وراء المعرفة:** هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المعلمين.

ت. **الأهداف:** إذ أن التلاميذ الذين يركزون على أهداف بعيدة المدى أو سيخدمون عمليات الضغط بمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدوا على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات والمعرفة المنظمة ذاتيا.

ث. **المؤثرات الذاتية:** وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

(بوستة، عواريب، 2020: 675)

ثانيا: التأثيرات السلوكية: شملت ثلاثة مراحل (Bandura 1977):

أ. **ملاحظة الذات:** إذ أن ملاحظة الذات من قبل الفرد قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب. **الحكم على الذات:** وتعني استجابة التلاميذ التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها، وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ت. **رد فعل الذات:** يحتوي على ثلاثة ردود هي:

1- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم الاستجابة التعليمية النوعية.

2- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عن ما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.

3- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث التلاميذ عن نسب الظروف الملائمة لعملية التعلم. (بن صالح الحمد، 2020: 171).

ثالثا: التأثيرات البيئية: لقد أكد "باندورا (Bandura, 1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية، ومنها التلفاز.

(روبيبي، 2020: 126).

وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثرا كبيرا في اعتقادات الفاعلية بسبب الاسترجاع المعرفي، وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج، ولها تأثير في فاعلية الذات.

- **خاصية التشابه:** وتقوم على خصائص محددة، مثل: الجنس، والعمر، والمستويات التربوية، والمتغيرات الطبيعية.

- **التنوع في النموذج:** وتعني عرض نماذج متعددة من المهارات أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات.

(خابط، 2018: 69).

12- نظريات المفسرة لفاعلية الذات الأكاديمية:

- نظرية فاعلية الذات لـ: (Bandura):

إن نظرية فاعلية الذات انشقت من النظرية المعرفية الاجتماعية Social Gognitive Theory، والتي وضع أسسها "باندورا" تؤكد على أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين سلوك والعوامل المعرفية والشخصية والبيئية، ومن أهم الافتراضات التي ذكرتها النظرية المعرفية الاجتماعية والتي استفادت منها نظرية الفاعلية الذاتية هي:

- أن يمتلك الأفراد للقدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرة تتيح لهم التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك كما يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية والتي بدورها تؤثر على السلوك كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم ويقومون بتقييمه بناءا على هذه المعايير وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

(الرشيدي، 2017: 653).

- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز، بحيث يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية لتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب أخرى.

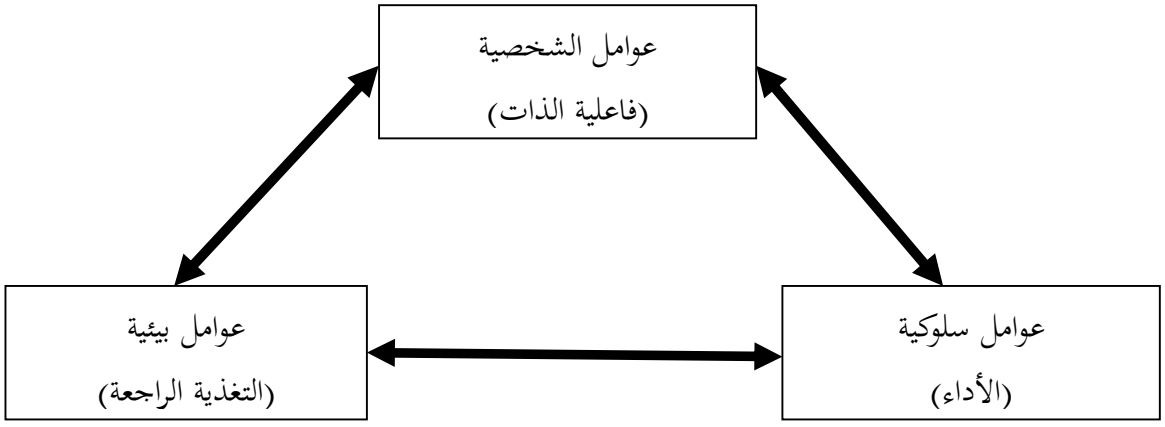
- تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرة المعرفية يمارسون

التحكم في سلوكهم الذاتي الذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية، وهذا ما يترجمه مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم إفتراضية النظرية المعرفية الاجتماعية.

ومن خلال ما سبق اتضح أن نظرية فاعلية الذات تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابعة للنظرية المعرفية الاجتماعية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وطبقا لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية سلوكية، بيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد في قدرته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد، والعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء والمعلمون والأقران.

(وادة، 2020: 77).

شكل رقم (04) يوضح مبدأ الحتمية المتبادلة عند باندورا (Bandura, 2000).



(ثناء، غدير، 2017: 135).

- **نظرية شفارتسر (Schwarzer):** يرى شفارتسر الفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك وتقوم على التحضير أو الأعداد للتصرف وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي

ترتبط على المستوى الإنفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات وبين شفارتسر أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل.

(سامر، 2018: 31).

وعندما يواجه الفرد مشكلة أو موقف ما يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يسند لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك وهذا ما يشكل الشق الأول من فاعلية الذات، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من فاعلية الذات، أي عندما يكون مقتنعاً على أساس من المعرفة والقدرة بأنه يمتلك الفاعلية اللازمة للقيم بسلوك ما بصورة ناجحة، فإنه بذلك بوجه سلوكه نحو جهة معينة. (خابط، 2018: 45).

بينت هذه النظرية أن الفاعلية الذاتية هي بعد من أبعاد الشخصية وأنها تؤثر في الكيفية التي يشمل ويفكر به الفرد كذلك مختلف الاعتقادات التي يمتلكها الفرد تعتبر دافعا لتحقيق سلوك فاعل.

- **نظرية شيل وميرفي Shell & Murphy:** يشير باجارس (Pajares) إلى فاعلية الذات عبارة عن "ميكانيزم" ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهام، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة أما توقعاته المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك، وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ

بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف وفاعلية الذات لدى الأفراد تتبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية أو الانفعالية. (ولاء، 2016: 30).

من خلال عرض هذه النظرية اتضح أن فاعلية الذات الأكاديمية عبارة عن ميكانيزم ينتج من خلال التفاعل الدينامي للفرد مع محيطه وإدراكه لإمكاناته وقدراته المعرفية، حيث تتبع هذه الفاعلية من خلال سماتهم الشخصية.

- **نظرية التوقع:** وضع أسس هذه النظرية "فكتور فروم Victor Froom" وتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، أو أنه سوف يختار سلوكا واحدا يبين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله، ويلعب عنصر التوقعات دورا مهما في جعل الإنسان يتخذ قرار في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة، كما يشير ماهر أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

1- توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.
2- توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
3- توقع الفرد أن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية.

إن العناصر الثلاثة السابقة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد وأنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير، فما يشعر به فرد آخر، وعليه فإن هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية.

ترى النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطائها تقديرات وقيم. (خابط، 2018: 45).

- **نظرية شانك:** يرى شانك أن النوعية والتقاربية مفيدة لتطوير فاعلية الذات الأكاديمية وكذلك استراتيجيات التدريس والنماذج الاجتماعية والأداء والتغذية الراجعة والمكافآت المستندة على الأداء كلها مفيدة في تطوير فاعلية الذات الأكاديمية إذ أن هذه العمليات

تحكم أو تخبر التلميذ عن قابلياتهم ومدى تقدمهم في التعلم وهذه المعلومات تدفع التلميذ للاستمرار بأداء أفضل.

وأن وضع الأهداف وفاعلية الذات الأكاديمية تؤثران بقوة في الانجاز الأكاديمي، إذ أن وضع الأهداف التي تكون نوعية وقصيرة الأمد وينظر إليها بوصفها تشكل تحدي للتلميذ لكن يمكن تحقيقها، وتعزز فاعلية الذات الأكاديمية أفضل من الأهداف التي تكون عامة وطويلة الأمد ولا ينظر إليها بوصفها يمكن تحقيقها، وأن إدراك التقدم يقوي فاعلية الذات الأكاديمية ويدفع التلاميذ للاستمرار بالتحسن وأن تزويد التلاميذ باستراتيجيات تساعدهم على النجاح يمكن أيضاً أن تزيد من فاعلية الذات الأكاديمية لديهم فالتلاميذ الذين يعتقدون أنهم يمتلكون وسائل للأداء بنجاح يكونون أكثر ميلاً للشعور بفاعلية حول ما يعملون وكلما عملوا على المهمات وطبقوا الاستراتيجيات فإنهم يلاحظون تقدمهم، وهذا بدوره يقوي فاعلية الذات الأكاديمية لديهم.

كما تعد التغذية الراجعة مصدراً مهماً لفاعلية الذات الأكاديمية، إذ أن التغذية الراجعة تخبر التلميذ عن مدى تقدمه في تحقيق أهدافه التعليمية وتقوي فاعلية الذاتية الأكاديمية وتزيد من دافعيته، والتغذية الراجعة السببية تربط النتائج مع سبب واحد أو أكثر وفي المراحل التعليمية المبكرة تكون التغذية الراجعة جديرة بالثقة من قبل التلميذ مثلاً، عملت شيئاً صحيحاً لأنك بذلت جهداً كبيراً، وكلما تحسنت مهارات التلاميذ فان التغذية الراجعة (مثلاً أنت جيداً في هذه المهمة)، يمكن أن تمتلك تأثيراً قوياً على فاعلية الذات الأكاديمية.

(مطلك، 2019: 264).

من خلال هذه النظرية اتضح أن التغذية الراجعة مصدر أساسي لتمكين التلميذ من تحقيق أهدافه التعليمية وتقوية وتطوير فاعليته الذاتية الأكاديمية.

12- أثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية على التعلم:

يؤكد العديد من الباحثين في الفترة الأخيرة على الدور تلعبه المعتقدات الذاتية الأكاديمية في عملية التعلم، حيث تؤثر هذه المعتقدات على الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ وعلى تقيم العلاقة بين الجهد المبذول ونتائج الأداء.

وفي هذا السياق يشير (باندورا) وزملاؤه إلى تأثير الفاعلية الذاتية الأكاديمية على التعلم والإنجاز كما أنها بدورها تتأثر بالخبرات السابقة للفرد وسماته الشخصية وطبيعة ومستوى الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه، حيث يؤثر وجود مصادر التعلم ومثيراته في محيط التلميذ على إكتسابه للمهارات وإتقانها.

فقد توصلت نتائج دراسة "ميلتون Milton" وآخرون إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية نحو موضوعات دراسية معينة والإنجاز الأكاديمي فيها، فالفرد ذو الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية في مجال معين سوف يسعى إلى تحقيق مستوى أداء أعلى قليلا من قدراته، وفي المقابل فإن الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة تؤدي إلى تحقيق مستوى أقل فاعلية في النشاط المعرفي، مما يؤدي إلى تحقيق إنجازات أقل جودة مقارنة بغيرهم. (لشهب، 2018: 456).

13- وسائل تحسين فاعلية الذات الأكاديمية:

ثمة خمس استراتيجيات يمكن تعليمها بمساعدة الفرد على حل المشكلات، وهذه الاستراتيجيات هي:

1- محادثة أنفسنا خلال المشكلات.

2- التساؤل عما نعرفه وما نحتاج إلى اكتشافه.

3- طرح الأسئلة.

4- تصور العلاقات.

5- استنتاج النتائج.

ويمكن أن يحل التلاميذ المشكلات بطريقة مستقلة إذا تعلموا كيف يتعاملون مع المشكلات بأنفسهم وبأداء ذلك فإنهم يحسنون ثقتهم بأنفسهم وفاعليتهم الذاتية، واقتراح باندورا أن المهارات المنظمة ذاتياً ليس لها معنى إذا لم يستطيع التلاميذ تطبيقها بطريقة دائمة في مواجهة الصعوبات والضغوط والاضطرابات. وأظهرت نتائج بعض الدراسات ارتباطاً موجباً بين فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل أو الإنجاز والمهنة المحتملة، وعلى الرغم من أن

الإنجاز والمهنة المحتملة لا يكفلان المعرفة العلمية Scientific literary، فإنه لا يمكن تجاهل قوتهما ويتوقف معظم معلمي التربية بديهياً على أن الإحساس بالنجاح في مجال ما يمكن أن يؤدى إلى إحساس عام أكبر بالفاعلية وتقترح الدراسات أن فاعلية الذات تعلم وليست تكويناً نفسياً عميقاً، وتقترح نفس الدراسات العديد من المتغيرات التي تؤثر على فاعلية ذات الفرد، ويتعلق أحد المتغيرات الرئيسية ببيئة التلميذ المنزلية، وتتفق هذه الدراسات في أن المنزل الذي يساند الولدان طفلهم ويناقشون معه طرق معينة للتفكير وللتعليم (حل المشكلات) سوف يولد فاعلية ذاتية إيجابية لدى التلميذ. (ثابت، الشحات، 2012: 13).

خلاصة:

كخلاصة لهذا الفصل نستنتج أن القلق من أهم المواضيع التي يهتم علم النفس بدراستها خاصة في وقتنا الحالي، لما تشهده المجتمعات من تغيرات، فالقلق هو حالة انفعالية تتميز بالتوتر والخوف ويشكل عائقا على أداء التلميذ، وهذا القلق يمكن أن يكون حافزا للتعلم والوصول إلى الأهداف المرغوبة كما يمكن أن يكون مثبطا ومحبطا للدافعية، والإنجاز الأكاديمي، مما يؤثر على فاعلية الذات الأكاديمية، التي لها دور مهم في الأداء الدراسي للتلميذ فهي تتعلق باعتقاده وقدراته الشخصية على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 - الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- حدود الدراسة

3-1- الحدود المكانية

3-2- الحدود الزمانية

3-3- الحدود البشرية

4- عينة الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- الأساليب الإحصائية

تمهيد

يعتبر البحث العلمي من أهم الأدوات العلمية التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات الدقيقة لغرض الوقوف على طبيعة المشكل قيد الدراسة بعد تحليلها، يستلزم على الباحث تصميم خطة لتحصيل الكم المعلوماتي اللازم لبحثه.

وهذا ما سيتم طرحه في الجانب التطبيقي من خلال عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في دراستنا الحالية والتي تتضمن المنهج المتبع وعينة الدراسة، والتعريف بأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة، وهكذا كان لازما علينا اتخاذ إجراءات من خلال وسائل بحثية ملائمة والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية.

1 – الدراسة الاستطلاعية:

تعرف الدراسة الاستطلاعية بأنها تلك الجولة العلمية الاستباقية، وهي البحث الذي يستهدف التعرف على حيثيات وظروف الدراسة، وبالتالي فهي خطوة مهمة خاصة في البحوث الميدانية، حيث يقوم بها الباحث قبل الشروع في الدراسة الأساسية.

ولقد قمنا بدراستنا في الفترة الممتدة من (2023/03/14 إلى 2023/03/24) على مستوى ثانوية غافول صحراوي وعبد الرحمان ابن رستم، وذلك بغية تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر من بينها:

ضبط العينة الملائمة حسب متغيرات الدراسة.

التأكد من ملائمة أدوات الدراسة التي تم اختيارها.

التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة في حال كان ذلك مطلوبا.

مسح أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا أثناء قيامنا بالدراسة الأساسية.

2– منهج الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب في دراستنا ويقصد بالمنهج الوصفي: "دراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع، وذلك من خلال وصفها وصفا دقيقا، والتعبير عنها كيفا وكما، حيث يوضح لنا التعبير الكيفي من خلال إبراز خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا تقييمات رقمية لمقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى". (عبد اللطيف، 2009: 321).

لقد اخترنا في دراستنا المنهج الوصفي لأننا نتوقع انه سيوفر لنا استنتاجات موثوقة ودقيقة حول العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية والفعالية الذاتي الأكاديمية؛ وذلك من خلال جمع البيانات بشكل موضوعي وتحليلها بشكل دقيق.

3- حدود الدراسة:

3-1- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة بثانوتي غافول الصحراوي، وابن رستم، بعد الحصول على طلب رسمي من إدارة قسم علم النفس وبجامعة ابن خلدون –تيارت؛ وقبوله من طرف إدارة الثانويتين.

3-2- الحدود الزمانية: تزامنت مع الموسم الدراسي 2022-2023

3-3- الحدود البشرية: تمثل مجتمع البحث المستهدف من تلاميذ السنة الثانية والثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية.

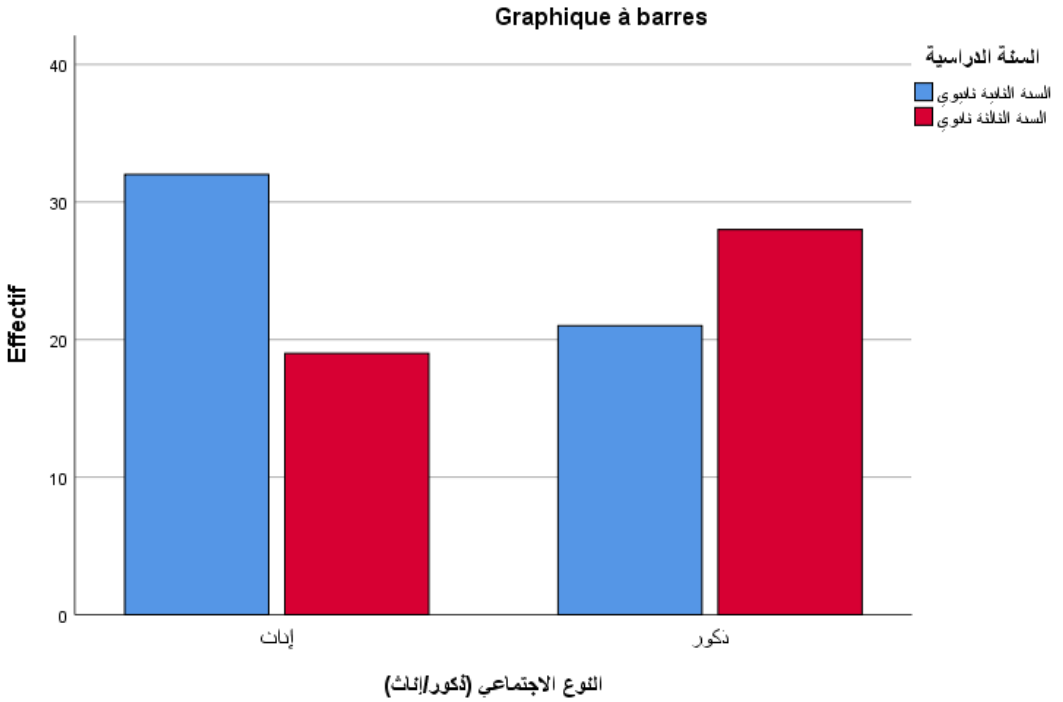
4- عينة الدراسة:

تعد مرحلة اختيار العيّنة أهم الخطوات الأساسية في الإجراءات المنهجية، وذلك لارتباطها بمسألة المصداقية والموضوعية، حيث تم اختيار عينة بحثنا بطريقة عشوائية، وقد ترتب عن هذه العملية الوصول إلى عينة متكونة من 100 تلميذ وتلميذة، ويمكن إن نوضح خصائص عينة الدراسة من خلال المعطيات التالية:

الجدول رقم 02: يمثل متغير الجنس ومتغير المستوى الدراسي.

		السنة الدراسية		المجموع
		السنة الثانية ثانوي	السنة الثالثة ثانوي	
النوع الاجتماعي(ذكور/إناث)	إناث	32	19	51
	ذكور	21	28	49
المجموع		53	47	100

ويمكن التعبير بيانيا عن ما جاء في الجدول من قيم عبر الشكل البياني التالي:



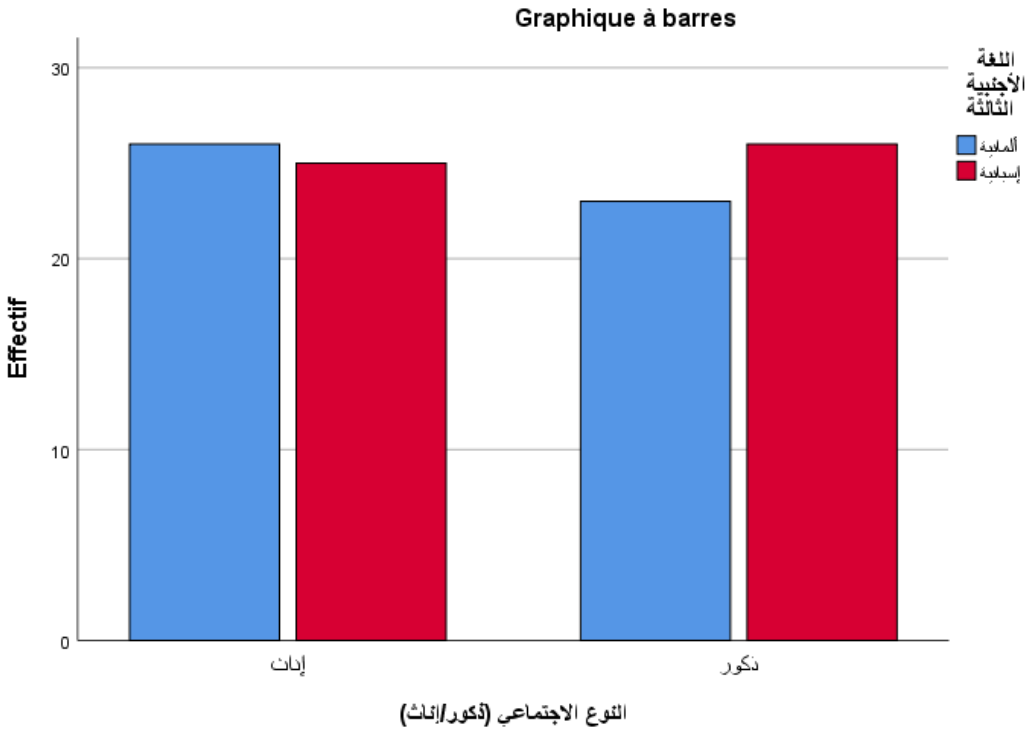
الشكل رقم 05: يمثل متغير الجنس ومتغير المستوى الدراسي.

إن من بين الملاحظات الواضحة على القيم الواردة في الجدول السابق، أن وجود توازن عام بين عنصري الإناث الذكور، وذلك راجع إلى كوننا كنا حريصين على أن نوازن في اختيارنا لطبقة الجنس بين هذين المكونين، وهو تماما ما حاولنا القيام به عند اختيارنا لطبقة المستوى الدراسي، حيث جاءت نسبة تلاميذ السنة ثانية قريبة من نسبة السنة الثالثة، لكننا ولتعقد العملية لم نفلح في جعل التوازن بين الذكور والإناث يتوافق مع التوازن بين السنة الأولى والثانية، حيث جاء عدد الذكور أكبر في السنة الثالثة مقارنة بالإناث والعكس في السنة الثانية ثانوي.

الجدول رقم 03: يمثل متغير الجنس ومتغير اللغة الأجنبية الثالثة.

		اللغة الأجنبية الثالثة		المجموع
		ألمانية	إسبانية	
النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)	إناث	26	25	51
	ذكور	23	26	49
المجموع		49	51	100

ويمكن التعبير بيانيا عن ما جاء في الجدول من قيم عبر الشكل البياني التالي:



الشكل رقم 06: يمثل متغير الجنس ومتغير اللغة الأجنبية الثالثة.

إضافة إلى الملاحظات التي أشرنا إليها في قراءتنا للجدول السابق، والتي تعلقت بوجود توازن عام بين عنصري الإناث الذكور، بسبب حريصين على موازنة لطبقة الجنس، نلاحظ في الجدول الحالي أننا استطعنا ولو نسبيا خلق توازن بين الذكور والإناث يتوافق مع التوازن الموجود في طبقة اللغة الأجنبية الثالثة، حيث جاء عدد الذكور قريبا من عدد الإناث سواء في اللغة الإسبانية أو الألمانية.

5- أدوات الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين للكشف عن العلاقة بين قلق تعلم اللغة الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ سنة ثانية والثالثة ثانوي، وفيما يلي وصف لكل من هذين المقياسين:

أولا: مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية (FLCAS): من إعداد (Horwitz، Horwitz & Cope) هورويتز، هورويتز وكوب؛ المعرب من طرف أبو غرارة يتكون من 33 بند وهو من أهم المقاييس التي تمتع بالمصداقية عالية في قياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية، واستخدم معدوا الأداة أسلوب "ليكرت" لقياس الاتجاهات كأسلوب للاستجابة على بنود المقياس حيث يتعين على المفحوص إبداء رأيه في كل عبارة على مقياس متدرج من 05 نقاط يتضمن بدائل (موفق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة)، مع تخصيص التقديرات (5.4.3.2.1) بالنسبة للعبارات الموجبة، والتقديرات (1.2.3.4.5) بالنسبة للعبارات السالبة حيث كانت القائمة المبدئية لبنود المقياس تتضمن 11 عبارة موجبة و22 عبارة سالبة، وهذا يعني أن الدرجات المحتملة على المقياس تتراوح بين 33 إلى 165 درجة.

أبعاده: قسمت بنود المقياس إلى أربعة أبعاد كالتالي:

- **عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية ويضم بنود:** (2.3.15.16.20.25.26.27.33).
- **عامل الثقة بالنفس ويضم:** (1.5.8.19.21.23.24.28.29).
- **عامل التمكن من الإنصات والمحادثة ويضم:** (6.7.9.12.14.18.31.32).
- **عامل الإقدام التفاعلي ويضم:** (4.10.11.13.17.22.30).

الخصائص السيكومترية لمقياس (FLCAS) في صورته الأصلية

أورد هوروتز وآخرون .Horwitz et al (1991) بيانات إحصائية مجتمعة تشير إلى استيفاء مقياس (FLCAS) لجمع المتطلبات القياسية التي تجعل منه أداة مناسبة لقياس الجانب النفسي موضع الاهتمام فيها ونعني بذلك خبرات ومشاعر القلق المصاحبة لمواقف وممارسات تعلم اللغة الأجنبية.

إلى جانب صدق البناء، التكوين؛ كانت هناك عدة أدلة وقرائن إحصائية تشير إلى الصدق التلازمي Concurrent Validity لمقياس FLCAS في العديد من الاختبارات والمقاييس التي تستخدم في قياس مجموعة من الجوانب ذات العلاقة بقلق تعلم اللغة الأجنبية.

كما أورد هوروتز وآخرون .Horwitz et al (1991) ما توصلوا إليه من بيانات خاصة بالعلاقة بين مقياس (FLCAS) والتحصيل الدراسي أو الأكاديمي الفعلي في تعلم اللغة الأجنبية بالنسبة لعدة مجموعات من الطلاب الجامعيين الإسبان والفرنسيين – حيث تشير هذه البيانات بصفة عامة إلى وجود علاقات سلبية ودالة بين الدرجات مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية التي حصل عليها أفراد كل من المجموعات المستخدمة والمتوسطات العامة لتحصيلهم الأكاديمي بالنسبة للغة الأجنبية.

استخدم معدو الأداة في صورتها الأصلية طريقتين في سعيهما للتحقق من ثبات الأداة؛ أولاهما استخدام معادلة ألفا كرومباخ Cronbach Alpha Coefficient في معالجة البيانات التي نتجت عن إجراء الأداة على مجموعة كلية قوامها (300) ثلاثمائة طالب يدرسون اللغة الأجنبية في المراحل التمهيدية من دراساتهم الجامعية في جامعة تكساس بمدينة أوستن، وكانت قيمة معامل ألفا كرومباخ تبلغ (0.93) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.001).

الخصائص السيكومترية حسب الباحث أبو غزارة (1998):

صدق الأداة:

لتحقق من صدق الأداة الذي يعتبر مؤشرا على قدرتها في قياس الجانب المراد قياسه؛ تم استخدم البيانات التي تمخضت عن إجراء مقياس (FLCAS) على أفراد عينة التقنين في حساب كل من صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي للاختبار.

أ.صدق المحتوي:

تم عرض الأداة في صورتها الأصلية العربية على مجموعة قوامها (05) خمسة من الأستاذة، بهدف الاطمئنان على التطابق والاتساق بين صورتي الأداة من حيث المعنى والمضمون، وإعادة النظر في صياغات أداته في ضوء ما تلقاه من آراء وملاحظات من أفراد مجموعة المحكمين، وهو إجراء يتفق مع مقتضيات صدق المحتوى للأداة.

ب – صدق الاتساق الداخلي للاختبار

تم إعداد مصفوفة معاملات ارتباط صفرية قوامها (34 X 34) توضح معاملات الارتباط البينية– للدرجات التي حصل عليها أفراد عينة التقنين على كل من البنود المتضمنة في المقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل بند من هذه البنود على حدة ودرجاتهم الكلية في المقياس.

أسفرت النتائج على أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على كل من البنود المتضمنة في الأداة ودرجاتهم في الأداة ككل جميعها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01) مما يعد مؤشراً على صدق البناء أو التكوين بالنسبة للمقياس.

ثبات الأداة

تم استخدام طريقتين أولاهما هي طريقة إعادة التطبيق، والثانية هي طريقة الفا كرومباخ، وفيما يتعلق بالطريقة الأولى؛ تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (60) تلميذ وأعيد الإجراء على نفس المجموعة بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع وإيجاد معامل ارتباط برسون Pearson بين الدرجات التي حصل عليها نفس التلاميذ في التطبيقين، تم التوصل إلى معامل ارتباط قدره (0.86) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.01).

وفيما يتعلق بالطريقة الثانية: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ وذلك بتطبيق المقياس على أفراد مجموعة التقنين حيث تم التوصل إلى معامل ألفا تبلغ قيمته (0.87) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى (0.001). وتعني هذه النتائج بشقيها أن الصورة العربية من المقياس تتصف بقدر عال من الثبات.

ثانيا: مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

استخدم في هذه الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من تصميم أسماء لشهب (2018)، حيث تكون هذا المقياس من 54 بندا لكل بند خمس بدائل: (موافق بشدة، موافق لست متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة).

قسمت بنود المقياس إلى خمس أبعاد كما يلي:

1- الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس وبالقدرات ويضم البنود: (1-6-11-16-21 -26-31-36-41- 46).

2- الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد والمثابرة ويضم البنود : (2-2-7-12-17-22-27-32- 37 -42 - 47-51).

3- الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير والقدرة على اتخاذ القرار ويضم البنود (3-8-13-18-23- 28 33-38-43-48-52-54).

4- الاعتقاد بالقدرة على تقبل وتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف: ويضم البنود: (4-9-14-19-24-29- 34- 39- 44- 49).

5/ الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين أساتذة زملاء، مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي. والتواصل الفعال معهم ويضم البنود: (5-10-15-20-25-30-35-40- 45 - 50 - 53).

طريقة تصحيح المقياس:

أما من حيث البدائل فقد اعتمدت الباحثة أسماء لشهب (2018) على طريقة (ليكرت)، فجاءت في شكل خمس بدائل تتدرج من الموافقة الشديدة إلى الرفض الشديد مرورا بالحياد يقابلها سلم الدرجات من 05 درجات إلى درجة واحدة في حالة البنود الموجبة والعكس بالنسبة للسالبة، وذلك للتقليل من أثر التخمين، ومنح التلميذ حرية كافية تسمح له بالمفاضلة بين عبارتين يوافق عليهما أو العكس.

الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية حسب الباحثة أسماء لشهب (2018):

صدق الأداة:

أ. صدق المقارنة الطرفية:

طريقة المقارنة الطرفية تعطي مؤشرا لصدق الأداة، وليس القيمة العددية لمعامل الصدق، في حين أن معامل الارتباط الثنائي الأصيل يمكنه ذلك لذا تم حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل فكانت النتيجة كالتالي: (−0.58) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

ب. الصدق التلازمي:

تم عرض الأداة تلازميا مع مقياس الفاعلية الذاتية العامة الذي أعده عادل محمد محمود العدل في دراسته حول "تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة سنة 2001، فبلغ معامل الارتباط بينهما (0.72) علما أن هذا الأخير قد استخدم طريقة الصدق المرتبط بالمحك للتأكد من صدق مقياسه، حيث كانت درجة ارتباطه بمقياس الفاعلية الذاتية العامة المعد من قبل Jerusalem & Schwarzer مساوية لـ 0.64.

ثبات الأداة:

أ. طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق بحيث فصلت بين التطبيقين بمدة 20 يوما، وكانت النتيجة أن معامل الارتباط بين التطبيقين هو 0.77 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

ب. التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين مجموعتي البنود الفردية والزوجية باستخدام معامل ارتباط برسون، وبعد تعديل هذا المعامل الذي هو معامل ثبات نصفي الاختبار تم الحصول على معامل ثبات الاختبار ككل، وهناك عدة قوانين لتصحيح معامل ثبات نصفي للاختبار ومنها معادلتا (سبيرمان براون) (وجتمان)، واللتين تم التوصل من خلالها إلى قيمة متساوية قدرت بـ.0.87

6- الأساليب الإحصائية:

- إن طبيعة طرح الفرضيات تتوجب علينا استخدام أساليب إحصائية معينة من أجل إثبات أو نفي هذه الفرضيات.

وقد تمثل هذه الأساليب في:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب قيمة وقوة العلاقة.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا: عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات:

- **الفرضية الجزئية رقم01**
- **الفرضية الجزئية رقم02**
- **الفرضية الجزئية رقم03**
- **الفرضية الجزئية رقم04**
- **الفرضية الجزئية رقم05**
- **الفرضية الجزئية رقم06**
- **الفرضية الرئيسية**

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى**
- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية**
- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**
- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة**
- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة**
- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة**
- **مناقشة تفسير الفرضية الرئيسية**

استنتاج عام

تمهيد:

بعد تناول الجانب المنهجي للدراسة من حيث النطاق الجغرافي والزمني والموضوعي وكذلك المنهجية المستخدمة في الدراسة وعينتها وأدوات جمع المعلومات وخصائصها السيكومترية، في المرحلة الثانية من الجانب التطبيقي، قمنا بعرض وتحليل نتائج الدراسة بناءً على المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الاستبيانات التي تم توزيعها على أفراد العينة وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية (المتوسط الحسابي / الانحراف المعياري / معامل ارتباط بيرسون). وفيما يلي عرض للنتائج.

أولا: عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات:

01- **الفرضية الجزئية رقم01:** (يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى مرتفع من قلق تعلم اللغات الأجنبية)

للتحقق من هذه الفرضية أعددنا الجدول رقم (04) والذي يتضمن نتيجة عينة الدراسة على مستوى مقياس قلق اللغات الأجنبية، والذي تضمن قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات المبحوثين.

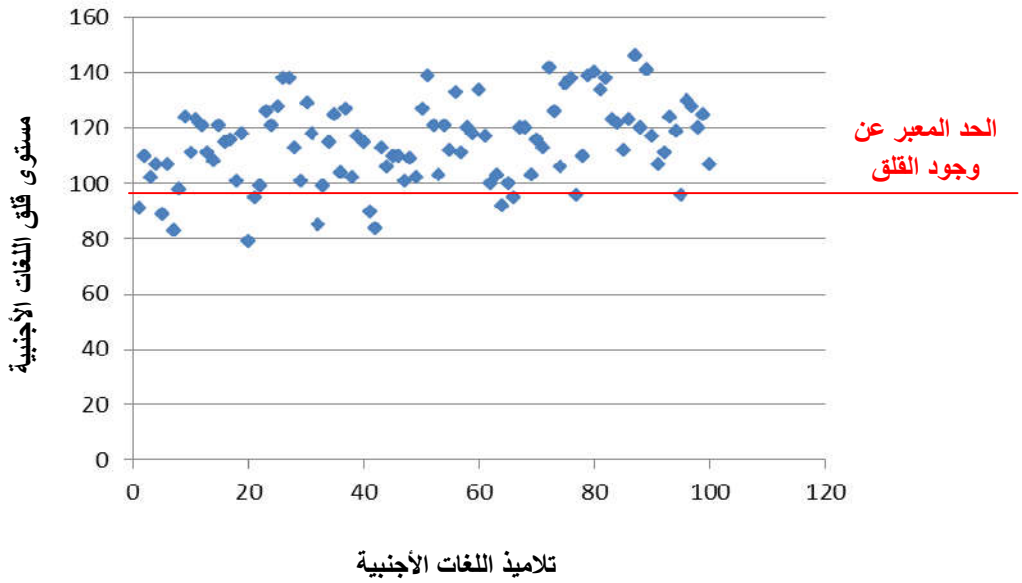
الجدول رقم (04): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس قلق تعلم اللغات الأجنبية.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد الذين تجاوزوا معدل المقياس	الأهمية النسبية %	الحكم
100	114.49	14.79	85	85	مرتفع

المصدر: إعداد الطالبتان بناءً على مخرجات برنامج SPSS 21.0.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى وجود مستوى مرتفع من قلق تعلم اللغات الأجنبية لدى عينة الدراسة، حيث بلغ معدل أفراد عينة الدراسة على مستوى المتغير (114.49) والذي يمكن تفسيره قياسا على سلم مقياس قلق اللغات الأجنبية بأنه مستوى مرتفع، وقد توفرت بذلك مؤشرات هذا النوع من القلق في 85**%** من التلاميذ الذين تم بحثهم، والذين بلغ عددهم (100) تلميذ؛ وعليه فالفرضية التي تقول (يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى مرتفع من قلق تعلم اللغات الأجنبية) تحققت.

ويمكن للمخطط التالي أن يوضح مستوى انتشار قيم التلاميذ على مستوى متغير قلق تعلم اللغات الأجنبية.



الشكل رقم 07: يوضح انتشار قيم أفراد العينة على مستوى متغير قلق اللغات الأجنبية.

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن معظم أفراد العينة قد تجاوز المستوى المعبر عن وجود قلق اللغات الأجنبية والذي يقع عند مستوى 99 درجة.

02- **الفرضية الجزئية رقم02:** (يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى منخفض من فاعلية الذات الأكاديمية)

للتحقق من هذه الفرضية أعددنا الجدول رقم (05) والذي يتضمن نتيجة عينة الدراسة على مستوى مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، والذي تضمن قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات المبحوثين.

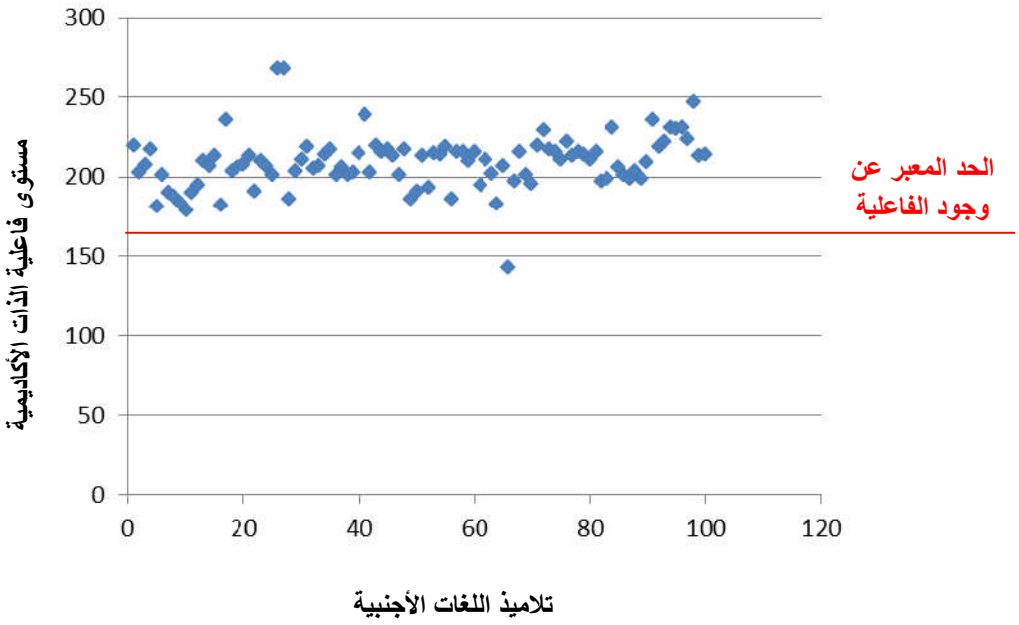
الجدول رقم (05): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد الذين تجاوزوا معدل المقياس	الأهمية النسبية %	الحكم
100	209.18	17.08	99	99	مرتفع

المصدر: إعداد الطالبتان بناءً على مخرجات برنامج SPSS 21.0.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى وجود مستوى مرتفع جدا من فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة، حيث بلغ معدل أفراد عينة الدراسة على مستوى المتغير (209.18) والذي يمكن تفسيره قياسا على سلم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بأنه مستوى مرتفع، وقد توفرت بذلك مؤشرات هذا النوع من الفاعلية في **99%** من التلاميذ الذين تم بحثهم، والذين بلغ عددهم (100) تلميذ؛ وعليه فالفرضية التي تقول (يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى منخفض من فاعلية الذات الأكاديمية) لم تتحقق، ومنه نقبل الفرضية البديل التي تشير إلى وجود مستويات مرتفعة من فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ اللغات الأجنبية.

ويمكن للمخطط التالي أن يوضح مستوى انتشار قيم التلاميذ على مستوى متغير فاعلية الذات الأكاديمية.



الشكل رقم 08: يوضح انتشار قيم أفراد العينة على مستوى متغير الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن معظم أفراد العينة وبنسبة (99%) قد تجاوز المستوى المعبر عن وجود فاعلية الذات الأكاديمية والذي يقع عند مستوى 162 درجة.

03- **الفرضية الجزئية رقم03:** (توجد علاقة عكسية قوية بين عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية).

للتحقق من هذه الفرضية أعددنا الجدول رقم (06) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى مقياس قلق اللغات الأجنبية (بعد عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية) ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الجدول رقم (06) يوضح معامل الارتباط بين بُعد عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
عامل المشاعر السلبية غير التسهيلة	100	29.84	5.50	*0.20	0.04
الفاعلية الذاتية الأكاديمية		209.18	17.08		

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير المشاعر السلبية غير التسهيلية بوصفه أحد أبعاد قلق اللغات الأجنبية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية يساوي (0.20) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.04) وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة، دالة عند مستوى ثقة (0.05) بين درجة عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية ومستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ اللغات الأجنبية، وذلك في نطاق واسع من الثقة يبلغ 95 بالمئة، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة عكسية قوية بين عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية). لم تتحقق.

04- **الفرضية الجزئية رقم04:** (توجد علاقة عكسية قوية بين عامل غياب الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية).

للتحقق من هذه الفرضية أعددنا الجدول رقم (07) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى مقياس قلق اللغات الأجنبية (بعد غياب الثقة بالنفس) ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الجدول رقم (07) يوضح معامل الارتباط بين بُعد غياب الثقة بالنفس ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
عامل غياب الثقة بالنفس	100	29.88	5.14	*0.22	0.02
الفاعلية الذاتية الأكاديمية		209.18	17.08		

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير غياب الثقة بالنفس بوصفه أحد أبعاد قلق اللغات الأجنبية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية يساوي (0.22) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.02) وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة، دالة عند مستوى ثقة (0.05) بين درجة عامل غياب الثقة بالنفس ومستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ اللغات الأجنبية، وذلك نطاق واسع من الثقة يبلغ 95%، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة عكسية قوية بين عامل غياب الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية). لم تتحقق.

05- **الفرضية الجزئية رقم05:** (توجد علاقة عكسية قوية بين عامل عدم التمكن من الإنصات والمحادثة والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية).

للتحقق من هذه الفرضية أعددنا الجدول رقم (08) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى مقياس قلق اللغات الأجنبية (بُعد عدم التمكن من الإنصات والمحادثة) ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الجدول رقم (08) يوضح معامل الارتباط بين بُعد عدم التمكن من الإنصات والمحادثة ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
عامل عدم التمكن من الإنصات والمحادثة	100	28.65	5.54	0.14	0.15
الفاعلية الذاتية الأكاديمية		209.18	17.08		

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير عدم التمكن من الإنصات والمحادثة بوصفه أحد أبعاد قلق اللغات الأجنبية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية يساوي (0.10) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.31) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة جدا، مع غياب أي دلالة إحصائية لهذه القيمة عند مستويات الثقة المعروفة، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة عكسية قوية بين عامل عدم التمكن من الإنصات والمحادثة والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية). لم تتحقق.

06- **الفرضية الجزئية رقم06:** (توجد علاقة عكسية قوية بين عامل عدم الإقدام التفاعلي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية).

للتحقق من هذه الفرضية أعددنا الجدول رقم (09) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى مقياس قلق اللغات الأجنبية (بُعد عدم الإقدام التفاعلي) ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الجدول رقم (09) يوضح معامل الارتباط بين بُعد عدم الإقدام التفاعلي ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
عامل عدم الإقدام التفاعلي	100	26.12	6.25	0.10	0.31
الفاعلية الذاتية الأكاديمية		209.18	17.08		

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير عدم الإقدام التفاعلي بوصفه أحد أبعاد قلق اللغات الأجنبية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية يساوي (0.10) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.31) وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة جدا، مع غياب أي دلالة إحصائية لهذه القيمة عند مستويات الثقة المعروفة، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة عكسية قوية بين عامل عدم الإقدام التفاعلي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية). لم تتحقق.

الفرضية الرئيسية:

(توجد علاقة عكسية قوية بين قلق تعلم اللغات الأجنبية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية).

للتحقق من هذه الفرضية الرئيسية أعددنا الجدول رقم (10) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين مستوى قلق اللغات الأجنبية والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الجدول رقم (10) يوضح معامل الارتباط بين مستوى قلق اللغات الأجنبية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
قلق اللغات الأجنبية	100	114.49	14.79	*0.25	0.01
الفاعلية الذاتية الأكاديمية		209.18	17.08		

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين مستوى قلق تعلم اللغات الأجنبية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية يساوي (0.25) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.01) وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة، دالة عند مستوى ثقة (0.05) بين درجة قلق اللغات الأجنبية ومستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ اللغات الأجنبية، وذلك نطاق واسع من الثقة يبلغ (95%)، وعليه فالفرضية الرئيسية التي تقول (توجد علاقة عكسية قوية قلق تعلم اللغات الأجنبية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية). لم تتحقق.

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج:

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

بعدما تأكدنا من هذه الفرضية التالية يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى مرتفع من قلق تعلم اللغات الأجنبية وهذا من خلال ما يوضحه الجدول رقم (04) الذي يمثل نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابة أفراد عينة الدراسة عن

عبارات مقياس قلق تعلم اللغات الأجنبية، حيث بلغ معدل أفراد عينة الدراسة على مستوى المتغير (114.49)، وهذا ما يدل على وجود مستوى مرتفع من قلق تعلم اللغات الأجنبية عند (85%) من التلاميذ.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المحصل عليها بأن هذا القلق راجع إلى عوامل متعددة من بينها الخوف من الفشل وعدم الثقة في القدرة على تعلم اللغة الأجنبية، كذلك ضغوط الوقت والمهام الأكاديمية الأخرى، وإيجاد صعوبات في استيعاب وفهم المفردات والقواعد، بالإضافة إلى الشعور بالإحراج أثناء التواصل الشفوي، بما في ذلك الرهبة من ارتكاب الأخطاء أثناء القراءة والتقييم السلبي للأداء اللغوي من طرف المعلمين والزملاء، مما يشعر التلميذ بعدم الارتياح عند ارتكاب الأخطاء اللغوية فسرعان ما ينقلب هذا التوتر والضجر النفسي إلى قلق حالة.

قد تشابهت نتائج دراستنا مع الدراسة جيرنشيال وميشرا (Gerencheal and mishra 2019) حول مستوى القلق اللغوي في اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعات الأثيوبية من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث توصلت نتائجهم إلى وجود مستوى القلق اللغوي أعلى من المتوسط لدى الطلاب في الفصول الدراسية لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث كان هناك (83.5%) من الطلاب يعانون من القلق اللغوي في اللغة الأجنبية بدرجة من المتوسط إلى العليا، وكان مستوى القلق اللغوي في اللغة الإنجليزية أعلى لدى الإناث أكثر من الذكور وكان الخوف من التواصل أعلى فيما يتعلق بمجالات التواصل يليه القلق من فصول اللغة الإنجليزية والقلق اللغوي من اللغة الأجنبية بشكل عام، والخوف من التقييم السلبي وقلق الاختبار لدى الطلاب في الفصول الدراسية للغة الإنجليزية.

(العازمي، 2022: 106).

كذلك دراسة كل من ياسين ورزاق (Yassin And Razak 2017) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين قلق اللغة الأجنبية والعام الدراسي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة

أجنبية في الجامعة اليمنية، حيث أسفرت نتائجها عن وجود مستوى أعلى من القلق لدى طلاب سنة ثانية. (العازمي، 2022: 108).

كما نجد في المقابل أن بعض الدراسات قد خالفت ما توصلنا إليه من نتائج في دراستنا كدراسة سعد (2022) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من قلق اللغة الأجنبية لدى دارسي اللغة الإسبانية في الجامعات الجزائرية.

كذلك دراسة كل من التنقاري ومهدي وعلي (2017) التي أسفرت نتائجها إلى وجود مستوى القلق اللغوي لديهم معتدلا.

أما دراسة مهليس Muhlis (2017) توصلت دراستها إلى وجود قلق متوسط لدى معظم الطلاب.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بعدما تأكدنا من هذه الفرضية التالية يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى منخفض من فاعلية الذات الأكاديمية، وجدنا بأنها لم تتحقق وهذا من خلال ما يوضحه الجدول رقم (05) الذي يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لإيجابية أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس فعالية الذات الأكاديمية حيث بلغ معدل أفراد عينة الدراسة على مستوى المتغير 17.08 وهذا ما يدل على وجود مستوى مرتفع جدا من فاعلية الذات الأكاديمية عند 99% من التلاميذ.

وهذا راجع إلى اعتقاد التلاميذ في قدراتهم وإمكاناتهم في التعامل مع المعلومات الأكاديمية، كذلك قدرتهم على مواجهة المشكلات الصعبة، والعمل على إيجاد حلول لها وكل هذا يعتبر تحديا بالنسبة لهم ينبغي التغلب عليه بدلا من تجنبه، كما يتمتعون بالقدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية التي حددوها بصورة ذاتية وبنشاط أكبر، وفي ظل حصول التلاميذ على خدمات التوجيه والإرشاد التي ساهمت في مساعدتهم على معرفة نقاط ضعفهم والعمل

على تطويرها، وكذا رفع معنوياتهم وذلك من خلال تشجيعهم وتحفيزهم وإعطائهم فرص التعبير عن ذواتهم.

فقد أشار باندورا إلى مصادر مهمة حول الفاعلية الذاتية المتمثلة في الخبرات البديلة (النمذجة)، والإقناع اللفظي، الإنجازات الأدائية التي تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.

في حين نجد أن الدعم الأسري له تأثير إيجابي في شخصية التلميذ وتنشئته، فكلما كان التحفيز والدعم من طرف الوالدين والمعلمين وكذا الزملاء كلما وتحسنت مهاراته وتقديره لذاته، فإن التغذية الراجعة مثلا (قمت بعمل جيد واصل على هذا المنوال)، يمكن أن تمتلك تأثيرا على فاعلية الذات الأكاديمية.

فنجد أن بعض الدراسات السابقة اتفقت في نتائجها مع دراستنا كدراسة كل من بوخطة وجعفور (2020) والتي توصلت نتائجها إلى وجود درجة فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة مرتفعة.

وكذلك دراسة كل من ريم وآخرون (2016) ووتد (2013) الذين توصلوا إلى مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عيناتهم.

بينما اختلفت دراستنا مع بعض الدراسات كدراسة إيلاف (2020) التي أسفرت نتائجها على أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية جاء بمستوى متوسط.

أما دراسة الزق (2009) ولبنى (2015) وجدوا أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية متوسطة، كما توصلوا إلى وجود فروق وفق المستوى الدراسي، حيث أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تكون في أدنى مستوياتها في السنوات الأولى والثانية من الدراسة الجامعية.

وهذا الاختلاف راجع إلى العوامل الثقافية أو الفروق الفردية لدى العينة المدروسة.

مناقشة تفسير الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية بين قلق تعلم اللغات الأجنبية والفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

بعد ما تأكدنا من عدم وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية بين قلق تعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية، وهذا من خلال ما يوضحه الجدول رقم (10) الذي يمثل نتائج التحصيل الإحصائي لمعطيات الدراسة، حيث قدرت قيمة الارتباط بـ (0.25)، ويمكن تفسير هذه النتيجة المحصل عليها بأن التلاميذ الذين طبقت عليهم الدراسة يتمتعون بالدافعية والتحفيز لتعلم اللغات الأجنبية وتحقيق النجاح الأكاديمي، كما قد يكون للتلاميذ ثقة عالية بقدراتهم في التعلم ولديهم القدرة على مواجهة ضغوط الدراسة بالإضافة إلى الخبرات الإيجابية والدعم الأسري والأساليب التعليمية المستخدمة والتقييم الذاتي والمتطلبات الأكاديمية العامة كالاستفادة من الدروس الخصوصية كذلك التنوع الثقافي والانفتاح على الغرب والتأثر بهم، وكذلك الانغماس في وسائل التواصل الاجتماعي مثل (التطبيقات والقواميس الإلكترونية).

وقد تكون هذه العوامل مهمة جدا في تحقيق النجاح الأكاديمي بغض النظر عن مستوى القلق المرتبط بتعلم اللغات الأجنبية، الذي يكون نتيجة للتحديات اللغوية التي يواجهها التلميذ ولكنه لا يؤثر على مدى قدرته على التركيز والأداء في المجالات الأكاديمية الأخرى، وبالتالي قد يكون من الممكن أن يتعلم الفرد اللغات الأجنبية بنجاح وفي نفس الوقت يحافظ على مستوى جيد من الأداء الأكاديمي.

فقد تشابهت دراستنا مع بعض الدراسات من بينها دراسة ديان (Diane 2003) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية وفقا لمتغير الجنس والعمر، في حين تعارضت نتائج دراستنا مع بعض الدراسات كدراسة الزهراني (2020) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وبين كل من العادات العقلية والتحصيل الدراسي، كذلك دراسة إبراهيم حمدي (2013) التي أظهرت نتائجها وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين فاعلية

الذات الأكاديمية المدركة وأبعادها والثقة بالنفس وأبعدها لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان.

أما دراسة نوغابي (Noghabi 2012) فقد بينت نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية العامة للطلبة وبين تحصيلهم الأكاديمي ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة وقلقهم اللغوي وأيضا بين كفاءتهم الذاتية الخاصة وبين قلقهم اللغوي، وأن لدى ذوي المستوى المنخفض من الكفاءة الذاتية مستوى مرتفع من القلق والعكس، ودراسة الشوربجي (2020) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وبين اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني.

استنتاج عام:

تم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وذلك من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، وقد أثبتت النتائج عدم وجود علاقة عكسية قوية بين قلق تعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ شعبة لغات الأجنبية، بالإضافة إلى وجود مستوى مرتفع من قلق تعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية، في حين لم تتحقق العلاقة بين أبعاد قلق التعلم اللغة الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية، ذلك حسب النتائج التالية:

1- يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى مرتفع من قلق تعلم اللغات الأجنبية.

2- يظهر تلاميذ اللغات الأجنبية مستوى مرتفع من فاعلية الذات الأكاديمية.

3- لا توجد علاقة عكسية قوية بين قلق التعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

4- لا توجد علاقة عكسية قوية بين عامل المشاعر السلبية غير التسهيلية ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

5- لا توجد علاقة عكسية قوية بين عامل غياب الثقة بالنفس ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

6- لا توجد علاقة عكسية قوية بين عامل عدم التمكن من الانصات والمحادثة والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

7- لا توجد علاقة عكسية قوية بين عامل عدم الإقدام التفاعلي ومستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة شعبة لغات أجنبية.

وهذا يعني عدم تحقق فرضيات دراستنا التي وضعناها وبالتالي قبلنا بالفرض البديل.

خاتمة

خاتمة:

حاولنا من خلال دراستنا الحالية إلقاء الضوء على متغيرين هامين وهما قلق تعلم اللغات الأجنبية ومستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية، وكان الهدف من ذلك التعرف على العلاقة الموجودة بينهما بالإضافة إلى الكشف عن مستواهما وذلك من خلال تطبيق مقياسين قلق تعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية، وقد تطرقت هذه الدراسة في الجانب النظري إلى مفهوم القلق وفاعلية الذات الأكاديمية، كما تعرضت إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت قلق تعلم اللغات الأجنبية مع متغيرات أخرى وكذلك دراسات تناولت فاعلية الذات الأكاديمية مع متغيرات أخرى، أما فيم يخص الجانب التطبيقي ومن خلال عرض ومناقشة نتائج الفرضيات توصلت دراسات إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق التعلم اللغات الأجنبية وفاعلية الذات الأكاديمية وهذا راجع حسب توقعنا إلى عوامل متعددة منها صغر حجم العينة أو أنه من الممكن أم تكون هناك تأثيرات متداخلة لمتغيرات أخرى على غرار الفروق الفردية في أنماط التعلم أو العوامل الثقافية، أو الثقة بالنفس أين تستطيع ثقة التلاميذ العالية بقدراتهم على تعلم اللغات الأجنبية أن تمكنهم من التعامل بشكل أفضل مع القلق وبالتالي يحققون انجازاتهم الأكاديمية.

وعليه ليس بالضرورة أن يؤثر قلق التعلم اللغات الأجنبية على فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ أو العكس، لأن بعض التلاميذ قد يستخدمون القلق بشكل إيجابي للتحفيز والعمل بجد.

ومنه يمكننا القول أن الدراسة التي قمنا بها قد حققت بطريقة أو أخرى أهدافها، ونتيجة لذلك نرى باقتراح مجموعة من الإجراءات والدراسات.

الاقتراحات:

بناء على النتيجة التي وصلت إليها هذه الدراسة يمكن أن نعرض مجموعة من الاقتراحات وفقا للآتي:

1. تكرار الدراسة مع حجم عينة أكبر لزيادة القوة الإحصائية وتعميم النتائج
2. فحص العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية ومهارات لغوية معينة (مثل التحدث والاستماع والكتابة) لمعرفة ما إذا كانت هناك أي اختلافات .
3. التحقق من العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية والمتغيرات الأكاديمية الأخرى، مثل الحافز الأكاديمي أو المشاركة أو الإنجاز .
4. استكشاف دور الفروق الفردية، مثل سمات الشخصية أو أنماط التعلم، في تعديل العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية والفاعلية الذاتية الأكاديمية .
5. التحقق من العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية وأنواع مختلفة من تعليم اللغة الأجنبية (على سبيل المثال، التدريس التقليدي في الفصول الدراسية مقابل برامج الانغماس).
6. فحص العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية والعوامل الثقافية، مثل المواقف تجاه تعلم اللغة أو الهوية الثقافية.
7. استخدام التصميمات الطولية لتتبع التغييرات في قلق تعلم اللغات الأجنبية والفاعلية الذاتية الأكاديمية بمرور الوقت وفحص اتجاه العلاقة.
8. الكشف عن العلاقة بين قلق تعلم اللغات الأجنبية واتجاهات المعلم أو الوالدين نحو تعلم اللغة.

قـائـمـة

الـمراجــع

قائمة المراجع

1. أبو غرارة علي بن حمزة. (1998). *مقياس القلق في فصول تعلم اللغة الأجنبية*. مجلة الملك عبد العزيز العلوم التربوية. المجلد 11. السعودية. ص ص 287-321.

2. أحمد فلاح العلوان. (2009). *علم النفس التربوي تطوير المتعلمين*. عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع.

3. أحمد يحي الزق (2009). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيري الجنس والكلية والمستوى الدراسي*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد10. العدد02. كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية. ص ص 37-58.

4. أسماء لشهب. (2021). *الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ من منظور علم النفس الإيجابي*. ملجة العلوم النفسية والتربية، المجلد 07، العدد 02، جامعة الوادي. الجزائر. ص ص 169-203.

5. أسماء بوعود. (2021). *الاضطرابات النفسية والعقلية بين التناول السيكولوجي الحديث والتناول النفسي الديني الإسلامي*. عمان. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

6. أسماء لشهب. (2018). *تصميم وتقنين أداة مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي*. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد06. العدد01. ص ص 445-470.

7. أفراح العازمي. (2022). *القلق اللغوي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من الناطقين باللغة العربية*. مجلة كلية الأبعاد. المجلد82. العدد03. جامعة القاهرة. ص ص 96-135.

8. إلهام يحيى عبد الوالي المرتضى. (2018). *مفهوم الذات لدى طالبات كلية التنمية للطفولة المبكرة وعلاقته بلغة التخصص الدراسي (عربي – إنجليزي)*. مجلة الطفولة. العدد 29. جامعة القاهرة. ص ص 833-851.

9. إياد سمير الشوربجي. (2020). *فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ظل جائحة كورونا*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 4. العدد 40. ص ص 124- 149.

10. إيلاف هارون، رشيد شلول. (2021). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد 12. العدد 34 عدد خاص. ص ص 184- 197.

11.بشير بوستة، الأخضر عواريب. (2020). *فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا في ضوء متغير الجنس وشعبة البكالوريا المتحصل عليها*.دراسة ميدانية على طلبة سنة أولى علوم وتكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. المجلد 12.العدد 01.ورقلة الجزائر.

12.بن صافية عائشة، دريس سفيان. (2018). *اللغات الأجنبية بين الحاجز والمستوى دراسة تحليلية لنتائج البكالوريا. مجلة أفكار وأفاق*. المجلد 06. العدد 02. قسم علم الاجتماع والديمغرافيا. جامعة الجزائر -2-. أبو القاسم سعد الله. ص ص 91-111.

13.بن فروج هشام، محمد بوفاتح. (2017). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي بمدينة الأغواط*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 28. الجزائر. جامعة الأغواط. ص ص 125-138.

14.بن مريجة مصطفى. (2015). *القلق وعلاقته بفعالية الذات لدى تلاميذ سنة الثالثة من التعلم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ولاية غيليزان*. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيبقاته. مستغانم. جامعة عبد الحميد ابن باديس.

15.بنيان بني دغش، القلادي الرشيدي. (2017). *قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة كلية التربية. العدد 174. الجزء 02. جامعة الأزهر. ص ص 639-686.

16.بيقع صليحة. (2012). *معاملة الأستاذ وعلاقتها بتقدير الذات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط*. رسالة ماجستير علم النفس المدرسي. جامعة الجزائر.

17.تمارا مشهور صايل الحلي. (2015). *المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس نابلس الحكومية*. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا في نابلس.

18.ثناء عبد الودود عبد الحافظ، غدير كاظم فليح. (2017). *فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* .العدد01. ص ص 128 –165

19. حبيبة روبيبي. (2020). *أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي وتنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية مسيلة*. أطروحة دكتوراه علوم التربية. جامعة محمد بوضياف.

20. حدان ابتسام. (2015). *فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن. دراسة مقارنة لدى عينة المرضى وغير المرضى بمدينة ورقة*. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. ورقلة. الجزائر.

21. حنة عبد القادر، خطوط رمضان. (2022). *مهارات الاتصال التنظيمي وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط دراسة ميدانية بمتوسطة الحسن البصري بحي سيدي عامر ولاية مسيلة*. مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ. المجلد17. عدد (خاص). قسم علم النفس جامعة المسيلة. ص ص 1297–1319.

22. خليدة نيسان. (2009). *سلوكيات الأطفال بين الإعتدال والإفراط*. عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع.

23. خليفة قدوري. (2017). *قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ سنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي*. أطروحة دكتوراه في علم النفس. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

24. دعاء جهاد شلهوب. (2016). *قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية دراسة ميدانية لدى عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء*. رسالة ماجستير في علم النفس. كلية التربية. دمشق. جامعة دمشق.

25. دعاء محمد وتد. (2013) *فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم*. رسالة ماجستير في تخصص علم النفس التربوي. جامعة اليرموك. إيريد. الأردن.

26. دودو صونيا. (2017). *الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي*. أطروحة دكتوراه. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

27. رشيد حميد زغير. (2007). *علم النفس العيادي*. عمان. دار أسامة للنشر والتوزيع.

28. ريم سليمون، ثناء غانم، ريما المودي. (2016). *فعالية الذات وعلاقتها بأنماط الضبط الصفي لدى الطلبة المعلمين*. دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية في جامعة طرطوس. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. مجلد 38. العدد6. كلية التربية جامعة طرطوس سوريا. ص ص 189.206

29. زريبي احلام .(2018). *الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالأداء المهني*. دراسة ميدانية بشركة سوناطراك نشاط تمييع وتكرير البيتروكيماويات (LRP). شهادة دكتوراه في العلوم في علم النفس العمل والتنظيم. جامعة وهران2.كلية العلوم الاجتماعية

30. الزيات فتحي مصطفى. (1999). *البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية محدداتها*. المؤتمر الدولي السادس. مركز الإرشاد النفسي. جامعة الشمس. مصر. القاهرة. ص ص 373-417.

31. سامر تيسير عبد الله، أبو هشهش. (2018). *مستوى جودة الحياة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى مقدمي الخدمات النفسية والاجتماعية في وكالة الغوث الدولية المحافظات الشمالية*. رسالة ماجستير كلية التربية. جامعة الخليل. فلسطين.

32. سامي محسن، الختاتنة. (2012). *مقدمة في الصحة النفسية*. عمان. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

33. شناوي كمال. (2006). *فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية*. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. مصر. جامعة المنصورة.

34. صالح محجوب التنقاري، مهدي مسعود، علي الحلواني. (2017). *القلق اللغوي لدى دارسي اللغة العربية لغة أجنبية الدارس الماليزي أنموذجا*. مجلة التجديد. المجلد 21. العدد 41. الجامعة الإسلامية العالمية. ماليزيا. ص ص10 28.

35. صبري بردان الحيان، جمعة ساجد سعود هدى. (2021). *قلق التصور المعرفي وعلاقته بالاتزان الإنفعالي عند طلية الجامعة*. عمان. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

36. صبرين صلاح تعلب. (2017). *مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية داخل مجال علم النفس دراسة في نمذجة العلاقات*. مجلة كلية التربية بالزقازيق. دراسة تربوية ونفسية، العدد 96. الجزء 01. كلية التربية. جامعة عين الشمس. ص ص 271-308.

37. صليحة عدودة. (2015).*الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالإلتزام للعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي*. شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

العيادي. جامعة الحاج لخضر-باتنة- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. قسم علم النفس وعلوم التربية. باتنة.

38. العالي عاشور، ناصر الدين زبدي. (2021). *جودة الحياة النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية على عينة تلاميذ التعليم الثانوي بثانويات ولاية شلف*. مجلة العلوم النفسية والتربوية. مجلد7. العدد 02. جامعة الجزائر -2-. ص ص 153-168.

39. عبد الحكيم المخلافي. (2010). *فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة صنعاء*. مجلة جامعة دمشق. المجلد26. 2010. ص ص (481-514).

40. عبد اللطيف، بن حسين فرج. (2009). *منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرون*. عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

41. عبد اللطيف حسين فرج. (2009). *اضطرابات النفسية: الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال*. عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع.

42. عصام ثابت، مجدى الشحات. (2012). *فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعه الملك فيصل*. مجلة بحوث كلية الأدب. المجلد23. العدد 90. ص ص 433-476.

43. عطاالله فؤاد الخالدي، دلال سعد الدين العلمي. (2009). *الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق*. عمان. دار صفاء.

44. علاء سمير موسى القطناني. (2011). *الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات*. رسالة ماجستير كلية التربية. قسم علم النفس. فلسطين. جامعة الأزهر غزة.

45. علي زروط. (2011). *قلق لمستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز عند الطلبة دراسة مقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيكي (ل.م.د) دراسة ميدانية على طلبة قسم علم النفس بجامعة سعد دحلب البليدة*. رسالة ماجستير في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة الجزائر -2-.

46. غالب محمد المشيخي. (2014). *أساسيات علم النفس*. ط4. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

48. فاروق السيد عثمان. (2008). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*. القاهرة. دار الفكر العربي.

49. فاطمة عباس مطلك. (2019). *فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات المعرفية لدى طلبة الجامعة. جامعة المستنصرية*. مجلة كلية التربية. قسم علوم التربية والنفسية. العدد06. ص ص 255-286.

50. فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة. (2012). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي*. رسالة ماجستير كلية الآداب. قسم التربية وعلم النفس. ليبيا. جامعة بنغازي.

51. فاطمة كريم التميمي. (2020). *تأثير أسلوب إرشادي وتنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة*. مركز البحوث النفسية. المجلد31. العدد 01. ص ص 235-274.

52. فتحي وادة. (2020). *قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية*. المجلد06. العدد 01. الجزائر. جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة -2-. ص ص 69-90.

53. فيصل بكر أحمد. (2013). *العلاقة بين القلق اللغوي القرائي في اللغة الفرنسية والكفاءة الذاتية القرائية والاستيعاب القرائي لدى طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة دمشق.* مجلة الجامعة الإسلامية. للدراسات التربوية والنفسية. المجلد21. العدد 04. كلية التربية. جامعة دمشق. ص ص 293-320.

54. لبنى جديد. (2015). *فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال في جامعة تشرين.* مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية .سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. المجلد 37. العدد2. ص ص71-91.

55. ليلية خابط. (2018). *فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني و الدافع للانجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.* أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية. جامعة مولود معمري.تيزي وزو.

56. مبارك حياوي، خديجة بن سالم. (2022). *علاقة التنمر المدرسي بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية.* مجلة رفوف مخبر المخطوطات. مجلد10. العدد 1. أدرار. جامعة أحمد دراية. ص ص 690-714.

57. محدب رزيقة. (2011). *الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة، سمة) دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو.* رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية، جامعة مولود معمري، الجزائر. تيزي وزو.

58. محمد جاسم العبيدي. (2009). *علم النفس الإكلينيكي.* عمان. دار الثقافة.

59. محمد جاسم العبيدي. (2009). *مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها.* عمان. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

60. محمد جزاء عاتق السليمي. (2014). *فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد غير موجه في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي. جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

61. محمد رزق الله الزهراني. (2020). *الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة*. مجلة كلية التربية. العدد 186. الجزء 03. جامعة الأزهر.

62. محمد عبد الهادي الجبوري. (2013). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك*. شهادة دكتوراه في علم النفس. كلية الأدب والتربية.

63. محمد عبده شوعي إبراهيم حمدي. (2013). *فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بثقة بالنفس في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان*. رسالة ماجستير. جامعة الملك خالد كلية التربية. قسم علم النفس التربوي.

64. محمد بن صالح الحمد. (2020). *اثر برنامج ارشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين*. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.المجلد 4.العدد18.ص ص 159-204

65. محمود كاظم محمود التميمي. (2013). *الصحة النفسية مفاهيم النظرية وأسس تطبيقية*. عمان. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

66. مريم بوخطة، ربيعة جعفور. (2020). *فعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقة*.مخبر علم النفس وجودة الحياة. جامعة قاصدي مرتاح. ورقلة (الجزائر). دراسات نفسية وتربوية. مجلد13. العدد 02. (عدد خاص). ص ص 108-124

67. مصطفى عامر جبار. (2021). *القابلية للاستهواء وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة*. مجلة العلوم الإنسانية. المؤتمر العلمي الأول. كلية التربية للعلوم. ص ص 01-15.

68. مصطفى يوسف حمه. (2008). *بحوث معاصرة في علم النفس*. عمان. دار دجلة.

69. معروف محمد. (2019). *الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي وإستراتيجية التعامل دراسة مقارنة عند أساتذة التعليم الثانوي*. رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي. جامعة وهران.

70. مفتاح محمد عبد العزيز. (2010). *مقدمة في علم النفس الصحة*. عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.

71. منذر يوسف سلمان أبو العطا. (2017). *فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتهما بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص للإعاقة الحركية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير للصحة النفسية والمجتمعية بكلية التربية. جامعة الإسلامية غزة.

72. منى خالد حسن عبد القادر. (2015). *مفهوم الذات وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثالثة مرحلة الأساس بمدينة شندي*. رسالة ماجستير في التربية. كلية الدراسات العليا والبحث العلمي. السودان. جامعة شندي.

73. ميكائيل إبراهيم. (2013). *تأثير الاتجاهات والانفعالات على الرغبة في استخدام اللغة العربية في العملية الاتصالية: دراسة حالة متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. المجلد07، العدد03. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. ماليزيا. ص ص 330-343.

74. ندا عوض الثمالي. (2019). *فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة*. المجلة العلمية. مجلد 35. العدد 03. كلية التربية. جامعة الباحة. ص ص 536-558.

75. نيفين عبد الرحمان المصري. (2011). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة*. رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية. فلسطين.

76. هند إبراهيم عبد الرسول عبد الواحد. (2013). *اضطراب قلق الانفصال (الأم، الطفل)*. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة.

77. وفاء محمد أحميدان القاضي. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالة البتر بعد الحرب على غزة*. رسالة ماجستير في التربية. فلسطين.

78. ولاء سهيل يوسف. (2016). *فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية*. رسالة ماجستير في علم النفس العام. كلية التربية. جامعة دمشق.

د. قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

79. Ersanli Ceylan yangin. (2015). *the relation ship between student's academic self-efficacy and lenguage learning motivation.procardia-social and behavioral sciences*. 199.p p 472-478.

80. Carr A. (2004). *positive psychology the science of happiness and humain strenghts.newyork*. brunner-routldge is an imprint of the Taylor and Francis group.

81. Jackson j.w. (2002). *fchancing self-efficacy and learning performance the journal of experimental education*. 70 (3) .p p243-254.

82. Malache assia, sofi abdelwahab .(2020). *effectivenes of a program of extra-curricular activities on the self -efficace of fourth grade primary school pupils afield study at abdelghani in the state of tlemcen*. Academic revient of sociale and humain studies. Vol 12 N=1.section(c) literature and philosophy. Abubakr university. Tlemcen.algeria .p p 219-231.

الملاحق

الملحق رقم 01

التعليمة: 01

عزيزي التلميذ (ة):

نضع بين يديكم مجموعة من الفقرات أرجو قراءتها بتمعن والإجابة عنها بكل دقة وأمانة وموضوعية، وذلك عن طريق وضع إشارة (X) تحت البديل المناسب الذي ينطبق عليك وإزاء كل فقرة ، وتود الباحثة الإشارة إلى انه ليس هناك اختيار صحيح وآخر خاطئ بل المطلوب منك هو الإجابة عن الفقرات جميعها ولا داعي لذكر الاسم لأن البحث يسعى لتحقيق أهداف علمية.

مقياس القلق في فصول تعلم اللغات الأجنبية

✓ **البيانات الشخصية:**

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- السن:.....
- المستوى التعليمي: الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالث ثانوي ☐
- الشعبة:.....

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لست متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أشعر بعدم الثقة في نفسي عندما أتحدث باللغات بالأجنبية أمام زملائي في قاعة الدرس.					
.2	أشعر بالارتباك عندما أخطى أثناء حديثي باللغات الأجنبية في قاعة الدرس .					
.3	أرتبك عندما يحين دوري للمشاركة في نشاطات اللغات الأجنبية أثناء المحاضرة .					
.4	أشعر بخوف شديد عندما أجد نفسي غير قادر على فهم ما يقوله محاضر اللغات الأجنبية في قاعة الدرس					
.5	من الطبيعي أن أشعر في وقت ما بحاجتي إلى محاضرات إضافية للتقوية في اللغات الأجنبية					
.6	كثيراً ما أجد نفسي غير قادر على التركيز في الدرس خلال محاضرة اللغات الأجنبية.					
.7	أشعر دائما أن زملائي أفضل مني في اللغات الأجنبية.					
.8	تكون أعصابي هادئة تماما خلال فترة . الامتحانات في اللغات الأجنبية.					
.9	أشعر برعب شديد عندما يطلب مني المحاضر أن أتحدث باللغات الأجنبية بغير استعداد مسبق.					
.10	أشعر بخوف شديد لاحتمال رسوبي في اللغات الأجنبية.					
.11	لا أفهم ماهية الأسباب التي تجعل بعض زملائي يقلقون أثناء محاضرات اللغات الأجنبية.					
.12	أشعر بالقلق عندما أجد نفسي غير قادر على تذكر أشياء كنت أعرفها في اللغات الأجنبية.					
.13	أتردد في أن أتطوع بالإجابة على أسئلة اللغات الأجنبية في قاعة الدرس .					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لست متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
14.	أشعر براحة عندما أتحدث باللغات الأجنبية مع المتحدثين بها أصلاً .					
15.	يساورني القلق عندما أعجز عن فهم ما يقصده المحاضر عندما يصحح لي أخطائي في اللغات الأجنبية					
16.	أخشى من حضور محاضرات اللغات الأجنبية مع أنني أحضر الدرس مسبقاً .					
17.	كثيراً ما أجد نفسي غير راغب في حضور محاضرات اللغات الأجنبية.					
18.	أشعر بثقة كبيرة في نفسي عندما أتحدث باللغات الأجنبية في قاعة الدرس .					
19.	أخاف من التحدث في محاضرة اللغات الأجنبية خشية أن يقوم المحاضر بتصحيح كافة الأخطاء التي أقع فيها .					
20.	أشعر بقدر كبير من التوتر عندما يدعوني محاضر اللغات الأجنبية للإجابة عن سؤال أو الاشتراك في مناقشة					
21.	كلما ذاكرت استعداداً لامتحان اللغات الأجنبية كلما شعرت بالارتباك .					
22.	لا أشعر بقلق عندما أحضر جيدا المحاضرة اللغات الأجنبية.					
23.	أشعر دائما أن زملائي يتحدثون اللغات الأجنبية أفضل مني .					
24.	أشعر بخجل شديد عندما أتحدث باللغات الأجنبية أمام زملائي من الطلاب .					
25.	أشعر أن الوقت المخصص لمحاضرة اللغات الأجنبية يمر سريعاً مما يجعلني أشعر بالقلق خشية أن أكون متأخراً عن زملائي في الاستيعاب.					
26.	أشعر بأنني عصبي في محاضرة اللغات الأجنبية أكثر من غيرها من المحاضرات					
27.	أشعر بالإرتباك عندما أتحدث باللغات الأجنبية في قاعة الدرس أمام زملائي .					
28.	أشعر بالثقة في النفس وفي حالة استرخاء عندما يأتي موعد محاضرة اللغات الأجنبية.					
29.	أشعر بالقلق الشديد عندما لا أفهم كل كلمة يقولها محاضر اللغات الأجنبية أثناء الدرس .					
30.	تزعجني كثرة عدد القواعد التي يجب أن أتعلمها كي أستطيع أن أتحدث باللغات الأجنبية.					
31.	أخشى أن يثير حديثي باللغات الأجنبية في قاعة الدرس سخرية زملائي مني .					
32.	أشعر بالارتياح إلى حد ما عندما أكون بين أفراد يتحدثون باللغات الأجنبية من حولي .					
33.	أشعر بالقلق الشديد عندما يسألني محاضر اللغات الأجنبية سؤالا لم أكن مستعدا له من قبل.					

الملحق رقم 02:

التعليمة 02

أخي التلميذ:

توضع بين يديك هذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة من العبارات والمطلوب منك قراءتها بدقة ثم وضع علامة (×) في المكان الذي يتناسب معك، واعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك أنت فقط، وتأكد أن إجابتك ستحظى بالسرية ولن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

فإذا كنت مثلا:

توافق بشدة على عبارة: أجد متعة في حل مشكلة صَعُبَ على الآخرين "حلها ضع علامة (X) تحت عبارة موافق بشدة. وإن كنت توافق بدرجة أقل ضع علامة (×) تحت عبارة موافق.

أما إذا كنت مترددا وغير قادر على التحديد فضع علامة (×) تحت لست متأكدا.

وفي حالة ما كنت غير موافق على العبارة فضع علامة (X) تحت عبارة غير موافق.

أما إذا كنت تعارضها وغير موافق بدرجة أكبر فضع علامة (X) تحت عبارة غير موافق بشدة.

المهم الإجابة على جميع العبارات دون استثناء.

مع الشكر المسبق على مساهمتك المهمة في انجاز هذا العمل.

مقياس فعالية الذات الأكاديمية

✓ **البيانات الشخصية:**

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- السن:.....
- المستوى التعليمي: الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالث ثانوي ☐
- الشعبة:.....

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لست متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1.	أستطيع تدريس زملائي بعض المواضيع الدراسية.					
2.	عندما أبدأ عملا ما أبذل فيه جهدا كبيرا لأتقنه.					
3.	أستمتع بالأعمال التي تتطلب قدرا كبيرا من التفكير					
4.	اخترت تخصصي الدراسي بنفسي.					
5.	المشاركة في المراجعة الجماعية مع زملائي تساعدني على مراقبة تحسن مستواي.					
6.	إذا فكرت في انجاز شيء ما، فلا أحد يستطيع أن يمنعني من ذلك.					
7.	أتمكن من الحصول على نتائج جيدة في الامتحان إذا بذلت جهدا في التحضير له.					
8.	أعلم أن الظروف قد تجبر الإنسان بأن يرضى في كثير من الأحيان بعمل أقل مما كان يطمح إليه.					
9.	عند تفكيري في المستقبل أشعر بالأمن والطمأنينة.					
10.	أستطيع استيعاب الدروس بشكل أفضل عندما أراجعها مع زملائي.					
11.	عندما اضطر إلى دراسة مادة لا أحبها، فاني أتمكن من الاستمرار فيها حتى أنهيها.					
12.	إذا بدأت في حل تمرين ما لا أتوقف حتى أنهيه.					
13.	أعتقد أن تنفيذ ما قررته أهم من اتخاذ القرار في حد ذاته.					
14.	أعمل على الاستفادة من أخطاء زملائي لتحسين أدائي الدراسي.					
15.	أشعر أن زملائي يحبون الدراسة .					
16.	أدرك أني أمتلك قدرات تمكنني من النجاح في دراستي.					
17.	أستطيع التعامل بسهولة. مع مختلف أنواع الأسئلة.					
18.	يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق طموحاتي.					
19.	أفضل الاعتماد على نفسي في حل مشكلاتي المدرسية بدل الاعتماد على الغير.					
20.	أعمل على ضبط انفعالاتي في المواقف الحرجة.					
21.	أرى نظرات السخرية من قدراتي في عيون زملائي.					
22.	يشجعني نجاحي في الإجابة على المسائل البسيطة على اجتياز أخرى أصعب.					
23.	أعتقد أنه من المهم أن يعرف الإنسان حقيقة قدراته قبل اختيار شعبة دراسية معينة.					
24.	أتريث قبل الإقدام على القيام عمل ما.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لست متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
25.	أستمتع بالحوار والمناقشة . مع أساتذتي.					
26.	أشعر أني أستطيع تحقيق المستوى الدراسي الذي أرغب فيه.					
27.	عندما أتخذ قرارا معينا فاني أبذل كل جهدي لتنفيذه.					
28.	أهتم بتحديد ايجابيات وسلبيات أي قرار اتخذه.					
29.	أقرر بنفسي العمل الذي أود الالتحاق به مستقبلا.					
30.	أستطيع إنشاء علاقات طيبة تربطني بزملائي.					
31.	لدي القدرة على التعامل بكفاءة مع الأسئلة غير المتوقعة في الامتحانات.					
32.	أعتقد أن حصولي على نتائج جيدة مرهون بالجهد الذي أبذله في سبيل ذلك.					
33.	أنا مستعد للتراجع عن قرار اتخذته إذا تبين لي أنه غير مناسب.					
34.	اخترت هذا التخصص لاقتناعي بأنه مناسب لي أكثر من غيره.					
35.	أحب الاشتراك في الأنشطة الجماعية التي تقام بالمدرسة.					
36.	أحب أن أختبر مستواي الدراسي بحل مسائل جديدة باستمرار.					
37.	أؤمن بأن النجاح قد لا يأتي دائما من المحاولة الأولى.					
38.	يهمني كثيرا أن اقنع الآخرين بأسباب القرار الدراسي والمهني الذي اتخذته.					
39.	أرى أن تحملي للمسؤولية يساعدني على تطوير أفكاري.					
40.	يمكنني الحفاظ على الحد الأدنى من العلاقات الطيبة مع أصدقائي حتى بعد الجدال معهم.					
41.	اعتمد على نفسي في حل المشكلات التي قد تعيق دراستي.					
42.	أجد صعوبة في التغلب على مشاعر الحزن التي تصيبني عقب تجربة فاشلة.					
43.	يمكنني التنبؤ بنتائج قراراتي.					
44.	أستطيع طمأنة نفسي عند مواجهة المواقف الخطرة.					
45.	أجيد إدارة الحوار مع مجموعة من الأشخاص في نفس الوقت.					
46.	أعتقد أن الوصول إلى تحقيق أهدافي لا يعتمد على الحظ.					
47.	أجد متعة في حل مشكلة صَعُبَ على الآخرين حلها.					
48.	عندما تواجهني مشكلة ما، أقوم بوضع مجموعة من الحلول ثم أختار أنسبها.					
49.	أستطيع طرد الأفكار السلبية من ذهني يوم الامتحان.					
50.	أعمل على تهدئة مشاعر الآخرين في المواقف الصعبة.					
51.	أحرص على معاودة القيام بعمل معين أكثر من مرة حتى أحقق النتيجة التي كنت أصبو إليها.					
52.	أتعامل مع الصعوبات بهدوء لأني أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية لتجاوزها.					
53.	يمكنني تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع لا يعجبني.					
54.	قدرتي على تنظيم أوقات المراجعة تساعدني على التحضير الجيد للامتحان.					

الملحق رقم 03

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعة ابن خلـدون * تيـارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قســمعلم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

رقم القيد: 88.../ ق ع ن. أ . ف/2023

إلى السيد المحترم: مدير ثانوية عاشور ...

صحراوي تيارت .....

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنة الثانية ماستر، **تخصص علم النفس المدرسي** الآتية أسماؤهم:

- بوعزة سارة
- بوعزة ليلى
- .....
- .....

بإجراء بحث ميداني تحت عنـــــــوان:

علاقة تعدد اللغات الأجنبية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي السنة الثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية..

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 14 MARS 2023

رئيس القسم

قندوز محمود

رئيس قسم علم النفس والارطوفونيا والفلسفة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعة ابن خلـدون * تيـارت *

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

قســمعلم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

رقم القيد: ...87../ ق ع ن. أ . ف/2023

إلى السيد المحترم: مدير ثانوية ابن رستم

تيارت

الموضوع: طلب الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنة الثانية ماستر، **تخصص علم النفس المدرسي** الآتية أسماؤهم:

- جوزة منيرة
- جوزة ليلى
- .....
- .....

بإجراء بحث ميداني تحت عنـــــــوان:

طرق تدفق الذات الإيجابية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

وفي الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 14 MARS 2023

رئيس القسم

قندوز محمود

رئيس قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

العربي لخضر

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
جامعة ابن خلدون تيارت

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) .....بوحسون اميلي..... الصفة: (طالب، أستاذ باحث) .....عالمة.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم :226534414 والصادرة بتاريخ :2018.03.21.....

المسجّل(ة) بكلية :العلوم الانسانية والاجتماعية قسم :علم النفس والفلسفة والارطوفونيا

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر

عنوانها :مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العيادي

بعنوان: الاستراتيجيات المعرفية لدى المترجمين المبتدئين في اللغات الأجنبية

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ 23.05.21

إمضاء المعني

21 ماي 2023

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
جامعة ابن خلدون تيارت

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) ..بوعزة منيرة..... الصفة: (طالب، أستاذ باحث) .....طالبة.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم :197...والصادرة بتاريخ :2018.04.03.....

المسجّل(ة) بكلية :العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية قسم :علم النفس والعلوم الاجتماعية والأرطوفونيا

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر

عنوانها :..قلق تدهور الذات الجنسية وعلاقته بالذات الكاذبة

لدى عينة من النساء المتزوجات اللاتي خضعن لعملية استئصال الثدي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ 2021.05.22

إمضاء المعني

مصلحة التنظيم
قد شوهد المصادقة على الإمضاء