Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (31) : 30 Aug 2020
P: 43 - 70
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (31) : 30 أغسطس 2020 م
ص: 43 - 70

Perceived Academic Competence Among Arab Open University Students (Sultanate of Oman)

Hamed Hamood Al-Ghafri
Amal Saleem Mohammed Al-shabibi
Laila Khamis Ali Al-ajmi
Lamya Yousuf Nasser Bani Uraba
Arab Open University || Sultanate of Oman

Abstract: The research aimed to identify the level of perceived academic competence among Arab Open University students (Sultanate of Oman), and to identify the extent of the difference of the perceived level of academic competence according to the variables of specialization (Information Technology and Business Administration) and academic level (freshman and sophomore) and the interface between them.

The research used the descriptive method and the Perceived Academic Competence scale to achieve the goals of the study and answer its questions, an indicator related to the extent of students' perception and awareness of their ability to achieve academic success. It consists of (9) scales applied to an intentional sample of (94) male and female students of AOU.

The research has concluded that the general average of the perceived academic competence of the Arab Open University students in Business Administration and Information Technology for the first and second year amounted to (3.85) and this indicates that the study sample has a high degree of perceived academic competence.

There were no statistically significant differences in the level of perceived academic competence according to the variables of specialization and academic year level. The results also indicated that there is no interface between the specialization and the academic year level. Rendering to the results, several recommendations and proposals were presented to improve the academic competence of university students and the general undergraduate students in the Sultanate of Oman and the Arab countries.

Keywords: perceived academic proficiency. Arab Open University students. Sultanate of Oman.

الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة (سلطنة عُمان)

حمد بن حمود الغافري
أمل بنت سليم بن محمد الشبيبية
ليلى خميس علي العجمي
لمياء يوسف ناصر بني عُرابة
الجامعة العربية المفتوحة || سلطنة عُمان

الملخص: هَدَفَ البحث إلى التعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة (سلطنة عُمان)، ومعرفة مدى اختلاف مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لديهم تبعا لمتغيري التخصص (تقنية المعلومات، وإدارة الأعمال) والسنة الدراسية

(الأولى، الثانية) والتفاعل بينهما. واستخدم البحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها تم استخدام مقياس أكي Akey للكفاءة الأكاديمية المُدركة Perceived Academic Competence، وهو مؤشر يتعلق بمدى وعي وإدراك الطلبة لقدرتهم على النجاح الأكاديمي، يتكون من (9) عبارات. طُبق على عينة عمدية قصدية بلغت (94) طالبا وطالبة، من طلبة الجامعة، وقد تَوَصَل البحث إلى النتائج الآتية: أن المتوسط العام للكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة في تخصص إدارة الأعمال وتقنية المعلومات للسنة الأولى والثانية بلغ (3.85 من 5): وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة الأكاديمية المُدركة. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة تبعا لمتغيري التخصص والسنة الدراسية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تفاعل بين التخصص والسنة الدراسية. واستناداً للنتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات للارتقاء بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وعموم الطلبة الجامعيين في سلطنة عمان والدول العربية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الأكاديمية المُدركة. طلبة الجامعة العربية المفتوحة. سلطنة عُمان.

1- المقدمة

يُعد الطلبة الجامعيون ركيزة من ركائز المجتمع التي يعول عليها بناؤه وتطويره، وهناك عدة عوامل لها دور مهم على سلوك هؤلاء الطلبة من أهمها الكفاءة الذاتية. وتُعتبر الكفاءة الذاتية من المفاهيم المهمة في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي .

والكفاءة الأكاديمية المُدركة مفهوم مستمد من النظرية المعرفية الاجتماعية Social COGNITIVE Theory لـ "باندورا" Bandura (1978). وهي تعني باتجاهات الطالب، ومعتقداته نحو تحصيله الدراسي، ومقدرته الأكاديمية على التفوق والإنجاز مقارنة مع أقرانه الطلبة (صقر وآخرون، 2019). والكفاءة الأكاديمية المُدركة هي أحد محددات التعلم والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام تتصل بما ينجزه الفرد، وكذلك الحكم على ما يستطيع إنجازه، وهي نتاج للمقدرة الشخصية، وتُعتبر مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث يؤكد باندورا Bandura على أهمية التعلم بالملاحظة، والخبرة الاجتماعية في نمو الشخصية (Bandura, 1983, p.464). وهناك عوامل مختلفة تلعب أدوارًا مهمة في تشكيل الكفاءة الأكاديمية المُدركة؛ حيث إن العائلة والأصدقاء والمدرسة والتأثيرات الانتقالية مهمة للغاية (Satici & Can, 2016). بالإضافة إلى ذلك، فإن للمعلمين أدوارًا في تشكيل الكفاءة الأكاديمية المُدركة للطالب (Satici & Can, 2016). إذ إن سلوكيات التشجيع من قبل المعلمين لطلابهم تؤثر بشكل إيجابي على بناء الكفاءة الذاتية للطلبة. على سبيل المثال، عندما تكون ردة فعل المعلم تجاه طالب عانى من إخفاق في أحد الفصول الدراسية، فهذا يُكسب الكفاءة الذاتية للطالب قوة، ويمكن أن تساعد ردة الفعل الإيجابية هذه من قبل المعلم تجاه الطالب إلى أن يحول إخفاقه إلى نجاح في المستقبل (Kemp, 2011). وبالتالي، يتطلب من المعلمين توخي الحذر بشأن سلوكهم وملاحظاتهم تجاه طلابهم من أجل كفاءتهم الأكاديمية المُدركة.

تعكس الكفاءة الأكاديمية المُدركة معتقدات الطلبة الشخصية في قدراتهم الخاصة لتحقيق الواجبات التعليمية في المستويات المتوقعة منهم (Gore, 2006)، كما تزيد من الجهود العقلية للتعلم لديهم الطلبة. ويبذل الطلبة الذين تكون مستويات الكفاءة الأكاديمية الذاتية لديهم قوية جهودًا دؤوبة للإنجاز بشكل فعال الواجبات الأكاديمية الموكلة إليهم ولا يستسلمون بسهولة. علاوة على ذلك، عندما تتم مقارنة الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية مع الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، فقد وجد أن أولئك الذين لديهم الكفاءة الأكاديمية المُدركة العليا يدرسون أكثر، باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، وينجزون الواجبات الأكاديمية الصعبة بفعالية (Chemers et al, 2001; Margolis & McCabe, 2010; Zimmerman, 2000). وترى دراسات أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية يمكنهم إدارة حياتهم الدراسية بشكل أفضل Margolis & McCabe, 2010; Schunk, (1985). بينما يعاني الطلبة ذوو المستويات المنخفضة من الكفاءة الأكاديمية المُدركة من الفشل الأكاديمي أكثر،

ويواجهون مشاكل في تكريس أنفسهم للدراسة (Bandura, 1997). وبعبارة أخرى، فإن الطلبة ذوي مستويات الكفاءة الأكاديمية المُدركة المنخفضة، يكرسون جهودهم بعيداً عن الواجبات الأكاديمية، وإظهار التجنب، وتجربة مشاكل التحفيز، وتجربة القلق مع الدراسة (Lodewk & Winne, 2005)، ومع ذلك، فإن الطلبة ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية يكرسون أنفسهم للدراسة بشكل أفضل، ويكونون أكثر تفاؤلاً (Chemers et al, 2001).

والكفاءة الأكاديمية المُدركة مفيدة أيضًا للطلبة ليكونوا أفرادًا إيجابيين في الجوانب الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية (Banfield, 2009). وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية للطلبة ومستويات التكيف الخاصة بهم (Gore, 2066; Poyrazli et al, 2002). علاوة على ذلك، أن الطلبة الذين تكون كفاءتهم الأكاديمية أعلى أقل عرضة للإجهاد والقلق الأكاديميين (Nie et al., 2011). هناك أيضًا دراسات ترى أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالسلوكيات الانفعالية: حيث أشار تشونج وإلياس إلى أنه كلما زادت سلوكيات الطلاب الانفعالية، قلت كفاءتهم الأكاديمية الأكاديمية (Chung & Elias, 1996). وبالمثل، ذكر باندورا Bandura (1997) أن الطلبة الذين لديهم مستويات منخفضة من الكفاءة الأكاديمية المُدركة يفشلون في إقامة علاقات قوية مع أصدقائهم، ويظهرون سلوكيات أكثر عنفًا عند مقارنتها بالطلبة ذوي المستويات الأعلى من الكفاءة الأكاديمية المُدركة. وعندما يكون أداء الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية ضعيفًا، فإنهم يلومون أنفسهم لعدم بذل جهد كافٍ، من ناحية أخرى، يعزو الطلبة ذوو مستويات أدنى من الكفاءة الأكاديمية المُدركة فشلهم إلى قدراتهم الخاصة (Bandura, 1997).

والهدف من كل نظام تعليمي هو التعلم الفعال، وأن التعلم الفعال يتأثر بمعتقدات الأفراد حول كفاءتهم الذاتية، وأشارت عدد من الدراسات (Woolfolk & Hoy, 1998; Dehghani et al. 2011) أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة والتفكير النقدي للطلبة كمعتقد تحفيزي. وأنه يمكن توقع تفكير الطلبة النقدي من خلال كفاءتهم الذاتية (Phan, 2010). كما أن هناك علاقة كبيرة بين المعتقدات التحفيزية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، والطلبة الذين لديهم مستويات عالية من الكفاءة الأكاديمية المُدركة يستفيدون بشكل أكبر من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتفكير النقدي، فالمهارات ما وراء المعرفية ذات علاقة مباشرة مع الكفاءة الذاتية للفرد (Shaabani et al., 2012).

وتتعدى الكفاءة الذاتية من مجرد أحكام الفرد على إنجازاته إلى أحكامه على ما يستطيع أن ينجزه، وهي بحسب النظرية المعرفية الاجتماعية للعالم الأمريكي باندورا Bandura أحد موجهات سلوك الأفراد فهي تؤثر على اتجاهات الفرد والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، فمن خلال معتقدات الفرد عن قدراته تتحدد أفعاله وسلوكياته التكيفية التي تساعده في مواجهة الحياة (Bandura, 1997). كما أن للكفاءة الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية دور مهم في منع ظهور أعراض الاكتئاب لدى الشباب كما أوضحت ذلك العديد من الدراسات فانخفاض الكفاءة تجعل من الشاب عرضة للإصابة بالاكتئاب، (Wesz; Rudoips; Granger & Sweeney, 1992). كما أشارت دراسة (رضوان، 2010) إلى أن الكفاءة الذاتية للطالب تعمل بشكل مباشر في خفض مستوى القلق لديه وبالتالي رفع تحصيله.

وتعد الكفاءة الأكاديمية المُدركة أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها (كرماش، 2016)، وأن الطالب المتوافق إيجابيًا تكون كفاءته الأكاديمية مرتفعة ويكون قادرا على الإنجاز والمثابرة (الجهورية والظفري، 2017). في حين تدني مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة يشير إلى حاجة الطلبة لتدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم، لأن انخفاضه يجعلهم عرضة للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي (كرماش، 2016).

وتشير الدراسات السابقة أن هناك علاقة إيجابية قوية ومهمة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة والنجاح الأكاديمي: حيث ذكرت بعض الدراسات أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة تسبب النجاح الأكاديمي للطلاب (Gore, 2006; Elias & Macdonald, 2007; Hejazi et al, 2009)، كما ترى دراسات أخرى أن النجاح الأكاديمي يجعل الكفاءة الأكاديمية الأكاديمية أقوى (Chemers et al, 2001; Joo et all., 2000).

لذلك جاء هذ البحث ليدرس مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى عينة من الطلبة المبتعثين بالجامعة العربية المفتوحة، وتحديد ما إذا كانت هذه الكفاءة لدى الطلبة الجامعيين تختلف اختلافًا كبيرًا من حيث متغيرات التخصص (تقنية المعلومات، وإدارة الأعمال) والسنة الدراسية (الأولى، الثانية) والتفاعل بينهما.

مشكلة الدراسة:

إدراك الكفاءة الأكاديمية مفهوم يساعد في التفسير لماذا يفشل الطلبة في الوصول إلى الموارد التي يمكن أن تساعدهم على النجاح. والتحديد المبكر للطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة يُساعد في تحديد وتنفيذ التدخلات المناسبة من أجل إنقاذ الطلبة من خطر الفشل وتحسين نتائجهم الأكاديمية والتقليل من استنزاف الجامعة من الطلبة: حيث إن الأداء الأكاديمي للطلبة هو أحد المؤشرات الأساسية لاستبقاء أو الاحتفاظ بالطلبة في مؤسسات التعليم العالي (Westerick et al., 2015)؛ ويقصد بالاحتفاظ بالطلبة هو "قدرة مؤسسات التعليم العالي على تخريج الطلبة الذين التحقوا بها " (Seidman, 2005, p. 3)، وأصبحت قدرة احتفاظ مؤسسات التعليم العالي على طلبتها معيارًا للنجاح والفعالية التي تتسم به هذه المؤسسات (Braxton, 2013; Tinto, 2006)، وهي في غاية الأهمية للاستقرار المالي للمؤسسات في خضم التداعيات الاقتصادية وبالذات لمؤسسات التعليم العالي الخاصة (Sanders, Daly, & Fitzpatrick, 2016; Seidman, 2005; Tinto, 2006). وأحد العوامل التي تهدد استبقاء الطلبة في مؤسسات التعليم العالي هو الكفاءة الأكاديمية المنخفضة، والتي تنعكس سلبًا على أداء الطلبة، حيث أن الفشل يضعف الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية المنخفضة (Phan, 2014)، في حين أن الفشل يمثل تحديًا للطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية (Al-Harthy & Was, 2013; Komarraju & Nadler, 2013). لذلك، تكون احتمالية تعرض الطلبة منخفضي الكفاءة الأكاديمية المُدركة للانسحاب من الجامعة أكبر (Mosier, 2018).

ويشير التقرير الإحصائي السنوي للقبول الموحد بسلطنة عُمان للعام الأكاديمي 2018/ 2019 أن عدد الطلبة المقبولين في الجامعة العربية المفتوحة للعام الأكاديمي 2019/2018 (254) طالبًا وطالبة (وزارة التعليم العالي، 2018، ص.48). كما أن عدد المقبولين بالجامعة للعام الأكاديمي 2019/ 2020، (367) طالبًا وطالبة (وزارة التعليم العالي، 2019، ص.49). في حين أن إحصائيات قسم تقنية المعلومات بالجامعة العربية المفتوحة تشير إلى أن عدد الطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية (70) طالبًا وطالبة منهم (37) تحت الملاحظة الثالثة، (14) تحت الملاحظة الثانية، (19) تحت الملاحظة الأولى. على الرغم من الجهود التي تقوم بها الجامعة لتنفيذ برامج الدعم لمساعدة الطلبة في مختلف المجالات، سواء كان عن طريق البرنامج التعريفي الذي يُعقد سنويا لاستقبال الطلبة الجدد، أو من خلال عمادة شؤون الطلبة والجماعات الطلابية، أو من خلال الأقسام المعنية بالطلبة كقسم الدعم الطلابي، والإرشاد الطلابي، وعدد من اللجان، إلا أن الطلبة لا يزالون يقعون تحت الملاحظة الأكاديمية كما.

وتشير دراسات باجارس (Pajares, 1996a; Pajares, 1996b) -وهو أحد علماء النظرية المعرفية الاجتماعية- إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل المستقبلي من خلال الكفاءة الأكاديمية المُدركة أكثر من قدرتنا على التنبؤ به من خلال التحصيل الحالي، وما اكتسبه الطالب من معرفة ومهارات، وذلك لأن المعتقدات التي يحملها الطالب حول قدراته،

وحول ما قد تثمر عنه من جهوده تؤثر بقوم على الطريقة التي يتصرف بها في المواقف المختلفة. وعلى اعتبار تفاوت كل مرحلة من المراحل الأكاديمية اعتمادًا على العوامل الشخصية، والخبرة السابقة، والتحدي الأكاديمي الذي يواجهه الطلبة (Love & Guthrie, 1999)). حيث يميل طلبة السنة الأولى، وفقًا لـ King and Kitchener (1994)، إلى إظهار التفكير التأملي. وذلك لأنهم يعيشون بمفردهم لأول مرة، ويكونوا صداقات جديدة، وتجربة جديدة من التحديات الأكاديمية (Permzadia & Crede, 2016). ومع تقدم الطلبة في السنة الثانية، يبدأون في التفكير في القرارات التي اتخذوها خلال عامهم الأول (Schaller, 2005). وتشير البحوث أن طلبة السنة الثانية هم في المراحل المتأخرة من التفكير التأملي (Schaller, 2005; Tobolowsky, 2008). وبالتالي، يكونوا أكثر فهما لذواتهم من عامهم الأول في الجامعة (Frank et al., 2010).

وبناءً على ما سبق تولد لدى الباحثين الإحساس بضرورة قياس مدى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة السنة الأولى والثانية في الجامعة العربية المفتوحة في سلطنة عمان، حيث إن تحديد مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطلبة، ومعرفة هذا المستوى وفقًا لمتغيرات مهمة أخرى كالتخصص والسنة الدراسية أمر جدير بالاهتمام. وعلى الرغم من أن العديد من الباحثين في كثير من الدول درسوا الاختلافات في الكفاءة الأكاديمية المُدركة، إلا أن نتائج هذه الدراسات كانت غير متسقة، فضلا عن أن الثقافة قد تلعب دورًا في تحديد الكفاءة الأكاديمية المُدركة (Huang, 2013)، حيث أن تصورات الطلبة عن المناخ والكفاءة الأكاديمية المُدركة قد تختلف من بلد إلى آخر بسبب اختلاف التركيبة القيمية التي تحكمها الثقافات المختلفة (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013). وبالتالي فإن الدراسة التي تجرى في بيئة جديدة قد تساهم في نتائج مختلفة، مما يدعونا لمزيد من البحث. كما أنه لم يتم قياس الكفاءة الأكاديمية لطلبة الجامعة، فضلا عن قلة الدراسات العربية التي تقيس مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعات _على حد علم الباحثين_ وفي سلطنة عُمان تُعد هذه الدراسة الأولى -حد علم الباحثين-، فقط هناك دراسة (رضوان، 2010) والتي هدفت إلى قياس أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق لدى طلبة كلية التربية التطبيقية بسلطنة عُمان.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في وجود غموض يتعلق بمستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان، وهل لمتغيرات التخصص والسنة الدراسية تأثير فيها؟

أسئلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة تعزى لكل من التخصص (تقنية المعلومات-وإدارة الأعمال) والسنة الدراسية (الأولى-الثانية) والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة في سلطنة عمان.
2. التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الاكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة في سلطنة عمان، تبعًا لمتغير التخصص والسنة الدراسية والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع الكفاءة الأكاديمية المُدركة وتأثيرها على المستوى العام للطلبة وسلوكهم الدراسي باعتبارهم مستقبل كل أمة فلابد من إعدادهم بالشكل الصحيح الذي يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، كما أن مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي مؤشر لفاعلية هذه المؤسسات، وهذا مهم أيضًا لمديري الجامعات المهتمين ببناء مناخ أكاديمي إيجابي ورفع جودة عملية التعلم، الأمر الذي سيؤثر بدوره على تحصيل الطلبة وأدائهم الأكاديمي. ويأمل الباحثون أن تكون نتائج هذه الدراسة ذات قيمة في الحقل التربوي بشكل خاص وفي المجالات الأخرى بشكل عام، وتأتي أهميتها في أنها:

- تثري الأدب النظري في موضوع الكفاءة الأكاديمية المدركة الذي يُعتبر عاملا مهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- قد تساعد أصحاب القرار في الأخذ بالاعتبار موضوع الكفاءة الأكاديمية المُدركة في جميع المؤسسات التربوية في السلطنة مما يسهم في تجويد الأداء.
- ربما تكون هذه النتائج انطلاقة في تطوير برامج إعداد طلبة الجامعات في السلطنة بالشكل الذي يسهم في تولد الكفاءة الأكاديمية العالية لديهم.
- ومن المؤمل أن يُستفاد من نتائج هذه الدراسة في إعداد طرق وأساليب تنمية الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة وخاصة الدارسين في السنة الأولى والثانية.
- قد تسهم في تقديم تفسيرات لبعض الظواهر التربوية والنفسية وإيجاد بعض الحلول للمشاكل الأكاديمية، السلوكية والانفعالية لبعض الطلبة.
- قد تسهم في تطوير الهيئة التدريسية لأساليب التدريس التي من شأنها رفع الكفاءة الذاتية المُدركة.
- قد تكون انطلاقة لدراسات أخرى تخدم جانب قياس مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة للمتعلمين لاسيما على الصعيد المحلي.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود هذه الدراسة على النحو التالي:

- **الحدود الموضوعية:** الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة.
- **الحدود البشرية والمكانية:** الطلبة المبتعثين من قبل وزارة التعليم العالي للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة، والبالغ عددهم (94) طالبًا وطالبة، من تخصصي تقنية المعلومات وإدارة الأعمال.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (2019/2018).

مصطلحات الدراسة

- **الكفاءة الأكاديمية المُدركة Perceived Academic Competence:**
  - تعرفها عبد الخالق (2018: 77) بأنها "اعتقاد الطالب وحكمه على قدرته الذاتية على أداء المهام التعليمية بنجاح، وليست القدرة أو الاستعداد نفسه لفعل شيء". ويقول الزق (2009: 45) "أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة تشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية".

- ويعرفها العتوم وآخرون المذكور في كرماش (2016) على أنها "معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته وإنجاز أهدافه فهي المعتقدات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته". ويرى Akey المذكور في راشد والطيب (2010) أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة هي "المشاعر التي يمتلكها الفرد والتي تتعلق بقدراته كي يكون ناجحًا أكاديميًا".
- وتتبنى الدراسة الحالية مفهوم الكفاءة الأكاديمية لـ (Akey, 2006) نظرًا لأن المقياس المستخدم في الدراسة من إعداده، وتعريب كل من (راشد والطيب، 2010).
- وتعرف الكفاءة الأكاديمية المُدركة إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة المستخدم في هذه الدراسة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري:

تعتبر الكفاءة الذاتية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social COGNITIVE Theory التي وضعها باندورا (Bandura, 1978, 1986). فمن وجهة نظر باندورا Bandura (1978) إن عملية التعلُم تتفاعل مع العوامل المعرفية، مثل: التوقُعات، والاعتقادات، والإدراكات الذاتية، بالإضافة إلى التأثيرات الاجتماعية للنماذج. حيث تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية (SCT)، إن السلوك البشري هو نتاج الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism، من خلال التفاعل المتبادل والمستمر بين التأثيرات السلوكية Behavioral influences (الأفعال الفردية، والاختيارات، والعبارات اللفظية)، والتأثيرات المعرفية cognitive influences (المعتقدات، التوقعات، الاتجاهات، المعرفة)، السلوكية، والتأثيرات البيئية environmental influences (الناس كنماذج، عواقب الأفعال، عملية التعلم، التغذية الراجعة) (Bandura, 1978). ووفقًا لهذه النظرة التفاعلية فإن السلوك، والعوامل الذاتية أي النفسية الداخلية المعرفية، والوجدانية، والبيولوجية والأحداث البيئية كلها تعمل معًا كمحددات سببية متفاعلة تؤثر كما تتأثر ببعضها البعض (محمود، 2015).

ويؤكد باندورا Bandura (1982, p.122) على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة. كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.

ويرى باندورا Bandura (1978) أن الكفاءة الذاتية هي عبارة عن ثقة المرء بنفسه وقدرته على إنجاز مهمة محددة بنجاح؛ أي تصور الطالب لقدراته في أداء المهام التعليمية المعينة بصورة فاعلة. وقد أشار باندورا Bandura (1978) إلى الدور المهم الذي يؤديه معتقدات الطلبة في سلوكياتهم التعليمية ودافعيتهم، ونجاحاتهم العلمية. حيث تُشير الكفاءة الأكاديمية المُدركة إلى تصورات الطلبة حول قدراتهم الخاصة لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في الجامعة وتحقيق النتائج المرجوة منهم (Owen & Froman, 1988; Pajares, 1996a). وللكفاة الأكاديمية المُدركة قوة تأثير على جهود الطلبة، وقوة الذاكرة والتذكر، والأداء أو الإنجاز التعليمي (Bandura, 1986; Pajares, 2003; Pajares & Mills, 19985).

كيف تؤثر الكفاءة الذاتية في السلوك والمعرفة؟ Self-efficacy Affects Behaviour and Cognition

وفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية، تؤثر الكفاءة الذاتية على جوانب عديدة من سلوك الطلبة بما فيه اختيارهم للأنشطة وأهدافهم و جهودهم ومثابرتهم وتعلمهم وإنجازاتهم ؛ وذلك على النحو الآتي:

1- **اختيار الأنشطة Choices of Activities:** يميل الطلبة إلى اختيار المهمات والأنشطة التي يعتقدون نجاحهم فيها، ويميلون إلى تجنب الأنشطة والمهمات التي يعتقدون أنهم سيفشلون فيها (ورمراد، 2016).

2- **الأهداف Goals:** الطلبة أصحاب الكفاءة الذاتية العالية يضعون لأنفسهم أهدافًا عالية سواء كان على المستوى الدراسي أو الطموح المهني، ويضعون خطة لتحقيق تلك الأهداف واستخدام كل ما هو متاح من مصادر لتحقيقها، وذلك انطلاقًا من اعتقادهم بقدراتهم (Bandura, 1993). وتعزز الكفاءة الذاتية عندما يرى الطالب التقدم نحو الهدف، لذلك على الأكاديميين يحرصوا على تقديم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مؤطر لأن ردود الفعل على الأداء حين تكون مؤطرة بطريقة تركز على الإنجازات يتم تعزيز القدرة الشخصية ويتم تعزيز المعتقدات بفاعلية (Bandura, 1993). أي أن التغذية الراجعة التي يَقدمها المعلم تؤدي إلى جعل الطلبة يحددون أهدافًا ذات مستويات أعلى.

3- **الجهد والمثابرة Effort and Persistence:** الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يكونون أكثر جهدًا ومثابرة عندما يقومون بمهمة ما، وبالتالي تشكل معتقدات الفعالية الذاتية مشاعر السيطرة على المستوى الشخصي والسيطرة على البيئة على حد سواء. فالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية هم أكثر إبداعًا في التغلب على العقبات التي تواجههم. في حين يبذل الطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة جهداً قليلًا عندما يقومون بمهمة ما ويبأسون بسرعة عند مواجهة الصعوبة (Bandura, 1993).

4- **التعلم والانجاز Learning and Achievement:** الطلبة الذين يتصفون بكفاءة ذاتية عالية يكونون أكثر اجتهاداً ومثابرة ويوظفون مهارات دراسية أكثر فاعلية، وهم كذلك أفضل قدرة على تأخير الرضى عندما لا تعطى جهودهم الفورية ثمارها. ونتيجة لذلك، يميل الطلبة الذين يملكون كفاءة ذاتية عالية على التعلم وتحقيق التعلم أكثر من الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة (ورمراد، 2016). ويرى باندورا Bandura (1993) أن الطلبة الذين يتم تعليمهم مهارات التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning ينمي لديهم الكفاءة الأكاديمية المُدركة بفاعلية.

العوامل المؤثرة على الكفاءة الذاتية Influences for Self-Efficacy:

حدد باندورا Bandura (1997) أربعة عوامل تتأثر بها الكفاءة الذاتية المُدركة Perceived self-efficacy، وهي:

1- النجاحات والإخفاقات السابقة Previous Successes and Failures:

تُعتبر خبرات الطلبة ونجاحاتهم واخفاقاتهم في مهمة ما أو مجال معين عاملا مهما جدًا يؤثر في كفاءتهم الأكاديمية؛ وتُعد خبرات التمكن هي المصدر الأكثر تأثيرًا للمعلومات المتعلقة بالفعالية؛ لأنها تبني على معلومات حقيقية حول خبرات التمكن حيث إن خبرات النجاح تزيد من الاعتقادات المتعلقة بالفعالية، بينما يُقلل الإخفاق من الفعالية. وهناك عدد من العوامل التي تؤثر على درجة مساهمة الخبرات في تطوير الكفاءة الأكاديمية المُدركة منها تصور الطالب لقدراته، الصعوبة المُدركة للمهمة، والجهد المطلوب للنجاح، وتفسير الطالب للتجربة. إذا كان الطالب واثقًا في قدراته على النجاح، فمن المرجح أن يعزو النجاح لهذه القدرة، وفي نفس الوقت سيكون هذا الطالب أكثر ميلًا إلى نسب الفشل إلى شيء آخر من افتقاره إلى القدرة اللازمة لإكمال المهمة (Bandura, 1997).

أن معتقدات الكفاءة الأكاديمية المُدركة تتطور قبل الالتحاق بالجامعة (Elias & MacDonald, 2007)، حيث أن الخبرات الأكاديمية السابقة التي يمتلكها الطلبة قبل دخولهم للجامعة وجد أنها تؤثر كثيرًا على الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلى أدائهم الأكاديمي (Elias & MacDonald, 2007; Gore, 2006) حيث أن الطلبة الذين لا يدركون أن لديهم القدرات والموارد لإكمال ما لديهم بشكل ملائم لا يقومون بأعمالهم الأكاديمية في كثير من الأحيان بشكل جيد. مثل أقرانهم الذين يدركون أنهم قادرون على تلبية متطلبات دراستهم الأكاديمية وتحقيق الدرجات والنتائج الأخرى التي يريدونها بالإضافة إلى الأداء الأكاديمي (Satici, 2016).

2- الحالة الوجدانية والفسيولوجية Emotional and physiological condition: قدرة الطالب على التفسير والتحكم في طاقته الوجدانية والفسيولوجية أمر بالغ الأهمية لتطوير الكفاءة الذاتية الإيجابية (Bandura, 1997). حيث أن الحالة الوجدانية للطلبة (على سبيل المثال مزاجهم العام والدرجة التي يشعرون فيها بالقلق والتوتر) تؤثر في كفاءتهم في كفاءتهم الأكاديمية لأداء المهمة التي هي بين أيديهم (ورمراد، 2016). فمستوى الاستثارة arousal يؤثر في فعالية الذات اعتمادًا على كيفية تفسير الاستثارة. ومثال ذلك، الطالب الذي يشعر بالقلق المفرط خلال أداء مهمة أكاديمية يمكن أن يفسر هذا الشعور على أنه إشارة لقدرة منخفضة لأداء المهمة حتى ولو كان مصدر الشعور في الواقع لا يمت بصلة للمهمة. حيث أن الطالب يفسر الاستثارة الشديدة في مواقف الضغط والتوتر باعتبارها مؤشرًا سلبيًا يدل على خلل وظيفي، ولأن الدرجة العالية من الاستثارة تعيق الأداء، فإن الطلبة يميلون إلى توقع النجاح عندما لا يواجهون درجة عالية من الاستثارة أكثر مما لو كانوا يشعرون بالقلق. وفي الأنشطة التي تتطلب القوة فإن الطلبة يفسرون التعب والألم باعتبارها مؤشرات على عدم الكفاءة الجسمية (الزعبي وظاظا، 2016).

وتأثير هذه الضغوطات على معتقدات الكفاءة الأكاديمية تعتمد على أولا على درجة الاهتمام الممنوحة للاستجابة؛ وثانيا السبب المدرك للاستجابة؛ وثالثًا شدة الاستجابة (Bandura, 1997). فقدرة الطلبة على التحكم في ردود أفعالهم يعزز المحفزات الوجدانية وهذا يرفع من مستوى الكفاءة الوجدانية، على عكس الطلبة غير القادرين على ذلك (Wilson. 2014).

3- نجاحات وإخفاقات الآخرين Successes and Failures of others أو كما يسميها البعض الخبرات البديلة Vicarious Experiences : يكسب الناس المعلومات تبعا لقدرتهم الذاتية في مجال ما أو مهمة جديدة عن طريق مراقبة نجاحات وإخفاقات أفراد مماثلين لهم (ورمراد، 2016). أي يمكن تعزيز معتقدات الكفاءة الأكاديمية من خلال استخدام المقارنة الاجتماعية، وهنا يُنمذج شخص آخر الإنجازات، حيث إن مشاهدة الطالب لنموذج أو لأفراد آخرين يشبهونه يؤدون مهام معينة بنجاح يؤدي إلى ارتفاع توقعات الكفاءة، مما يجعله يقدر بأنه هو أيضا يملك المقدرة لإتقان أنشطة مشابهة لتلك التي يمارسها هؤلاء الأفراد، وكلما زاد تطابق الطالب النموذج، فإن التأثير على فعالية الذات سوف يزداد. وعندما يكون أداء النموذج جيدًا، فإن فعالية الذات لدى الطالب تزداد ثراءً، ولكن عندما يكون أداء النموذج ضعيفا، تقل فعالية الذات (الزعبي وظاظا، 2016؛ Wilson, 2014؛ ولفولك، 2010).

4- الإقناع اللفظي Verbal Persuasion أو الحث الاجتماعي Social Persuasion: الإقناع اللفظي له علاقة بالدور التدريبي للمربي وكيف يتم إعطاء التغذية الراجعة للطالب (Bandura, 1997). ويمكن أن يكون حديثًا نشطًا، أو تغذية راجعة أدائية نوعية. والإقناع اللفظي أو الحث الاجتماعي وحده ذو فائدة محدودة في تحسين معتقدات الكفاءة الأكاديمية، ولكن يمكن استخدامه لتعزيز مصادر التأثير الأخرى (Wilson. 2014). ولكن زيادة الحث الاجتماعي في الفعالية الذاتية يمكن أن يجعل الطالب يبذل جهدًا، أو يجر استراتيجيات جديدة أو

يبذل ما في طاقته للنجاح. ويمكن أن يقاوم الحث الاجتماعي العوائق العرضية التي ربما تكون قد غرست الشك الذاتي، وعارضت المثابرة. وإمكانية الإقناع تعتمد على مصداقية وجدارة الثقة، وخبرة القائم بالإقناع (ولفولك، 2010). وبحسب باندورا Bandura (1997)، ينبغي أن تركز التغذية الراجعة على التقدم نحو تحقيق الهدف والاستخدام الناجح للاستراتيجيات التي تساعد الطالب على تحقيق النجاح الذي يحسن معتقدات الكفاءة الأكاديمية.

تأثير الكفاءة الأكاديمية المُدركة على الأداء الأكاديمي:

تلعب معتقدات الكفاءة الأكاديمية المُدركة للطلبة دورًا رئيسيًا في أدائهم الأكاديمي (Fanning, 2016). فهي مقياس دقيق للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي (Obach, 2003; Eccles & Winfield, 1995). وللكفاءة الأكاديمية المُدركة دور إيجابي في المعدل التراكمي (الدسوقي، 2018). والكفاءة لها دور حيوي في التعلم حيث تساعد الطلبة على التفوق والإبداع في قيامهم بأدوارهم المتعددة بالشكل المطلوب في البيئة التعليمية، وتساعدهم على مسايرة المتغيرات والتحديات المستمرة خاصة التي تواجههم في العملية التعليمية. كما أنها تساعدهم على زيادة الدافعية الذاتية نحو التعلم، وتنمية مهاراتهم واستعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم من أجل أن يرتقوا بمستوياتهم وأن يتقدموا علميًا بما يعود بالفائدة على العملية التعليمة والتربوية (الحراصي، 2020).

والكفاءة الأكاديمية المُدركة ضرورية لنمو الطلبة في ميادين الحياة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية، ونجاحهم فيها بكفاءة عالية يزيد من إدراكهم لجودة الحياة (محمود والجمالي، 2010). وتُعد الكفاءة الأكاديمية المُدركة أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها (كرماش، 2016). حيث أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة تؤثر على التوافق الدراسي لدى الطلبة (ميدون، وأبو مولود، 2014). فقد أشارت دراسة الظفري والجهورية (2017) إلى أن الطالب المتوافق إيجابيًا تكون كفاءته الأكاديمية مرتفعة ويكون قادرا على الإنجاز والمثابرة. في حين أن تدني مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة يشير إلى حاجة الطلبة لتدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم: لأن انخفاضه يجعلهم عرضة للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي (كرماش، 2016). والكفاءة الأكاديمية المُدركة قد تكون مؤشرًا على أهمية عوامل أخرى في حياة طلبة الجامعات، بما في ذلك التكيف مع السنة الأولى من الجامعة (Chemerset al, 2001)، وفهم وإدارك الخيارات المهنية (Fanning, 2016). ووجد أن الفعالية الأكاديمية الذاتية لها علاقة سلبية بالتوتر العام لدى طلبة الجامعات (Zajacova, Lynch, & Espenshade, 2005). كما أن فعالية الذات تعمل بمثابة محركات للسلوك الإيجابي للفرد في علاقته بنفسه، والبيئة المحيطة به (رضوان، 2010). كما أن الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية المُدركة المرتفعة يعزون ارتفاع نتائج مهامهم التعليمية إلى العوامل الداخلية الفردية والتحكم الذاتي، في حين الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، فإنهم غالبًا ما يعزون تدني نتائج مهامهم التعليمية إلى العوامل الخارجية، المتمثلة بالتواكل والاعتماد على الغير مما يترتب على ذلك حصولهم على نتائج متدنية (إبراهيم، 2013).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن مفهوم فاعلية الذات يرتبط بطبيعة الأفراد، وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات، معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك فاعلية الذات، كما أن الأفراد يوجهون أفعالهم من خلال التدريب على التفكير المسبق لديهم؛ لأن الأحداث المستقبلية تتحول إلى حوافز لديهم، وإن تحديد الأهداف يرفع من مستوى الدافعية لديهم (عبد القوي والأقرع، 2014). فقد أشارت دراسة (الزعبي وظاظا، 2016) إلى أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف مع التحصيل، حيث

فسرت الكفاءة ما نسبته (8%) من التحصيل، وزادت هذه النسبة لتصل إلى (15%) عند إدخال توجهات الأهداف. كما أن الكفاءة الذاتية ذات تأثير سببي في الأهداف التحصيلية؛ حيث إن العلاقة بين الكفاءة المُدركة والأهداف التحصيلية واضحة، والإدراك العالي للكفاءة يؤدي إلى الإقدام لتبني أهداف (تعليمية وأدائية) عالية، بينما الإدراك المتدني للكفاءة يؤدي إلى الإحجام وتبني أهداف ضعيفة (Elliot & Thrash, 2001). كما أشارت دراسة (العلوان والمحاسنة، 2011) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة. كما أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة اليت يتمتع بها الطلبة والتحصيل الدراسي: حيث إن الطلبة حين يمتلكون كفاءة أكاديمية مرتفعة هذا يوفر لهم جوًا دراسيًا مليئًا بالثقة والهمة والنشاط، فتعزز ثقتهم بقدراتهم ومهاراتهم التي يمتلكونها، فتتحول المهام الأكاديمية الصعبة إلى مهمات أبسط، فينعكس إيجابًا على إقبال الطلبة على دراستهم وعلى العملية التعليمية التعلمية (الحراصي، 2020).

لذلك تُعتبر الكفاءة الأكاديمية المُدركة من أهم العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطالب بحيث تحثه على متابعة دراسته وتحدي الصعوبات التي قد تعترضه في مراحله الدراسية، كما أنها مقياس دقيق للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي الفعلي للطلبة وتساعد على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي للطالب (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013)، حيث أن هناك علاقة إيجابية بين الكفاءة المُدركة والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي (يعقوب، 2012).

ثانيًا- الدراسات السابقة:

- هدفت دراسة (عبدالعزيز، 2019) إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية وتنظيم الذات والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأزهر، والكشف عن مدى إن كانت هناك فروق في كلاً من الكفاءة الأكاديمية وتنظيم الذات والثقة بالنفس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكورا وإناثا، والتخصص (علمي وأدبي)، والمستوى الدراسي (السنة الثانية والرابعة)، وهل يمكن التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية من خلال تنظيم الذات والثقة بالنفس لدى عينة الدراسة. طبقت الدراسة على (600) طالبًا وطالبة، وللتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثة ثلاث مقاييس: الكفاءة الأكاديمية، تنظيم الذات، والثقة بالنفس. وكانت أهم نتائج الدراسة على أن مهارات الكفاءة الأكاديمية (الاستذكار الجيد، إدارة الوقت، العمل تحت الضغوط الأكاديمية، وتقويم الأداء) ترتبط ارتباطًا موجبًا بمهارات تنظيم الذات (تنظيم السلوك، إدارة وضبط البيئة، البحث عن المعلومات وطرق تعلمها). كما ترتبط مهارات الكفاءة الأكاديمية ارتباطًا موجبًا بأبعاد مقياس الثقة بالنفس (الاجتماعي، الاستقلالي، الانفعالي، النفسي). كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الأكاديمية تبعًا لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، حيث كانت الفروق في اتجاه الذكر وطلاب القسم الأدبي. وأن أكثر المتغيرات تنبؤًا بالكفاءة الأكاديمية إدارة وتنظيم السلوك في مقياس تنظيم الذات.
- وتعرف (السيد، 2019) في دراسته على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة وبين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتعلم المنظم خارجيا، والتسويف الأكاديمي، ومدى تأثير الكفاءة الأكاديمية المُدركة في تلك المتغيرات، بالإضافة إلى التعرف ما إذا كانت توجد فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، أو التخصص (العلمي، الأدبي). وقد تكونت عينة الدراسة من (318) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الثانية كلية التربية جامعة المنيا، بواقع (94) طالبا، و(224) طالبة، وبواقع (93) من طلاب الشعب العلمية، (225) من طلاب الشعب الأدبية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة: مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم خارجيا، ومقياس التسويف الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الكفاءة الأكاديمية

المُدركة ارتباطاً موجبا ودالاً باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وارتباط الكفاءة الأكاديمية المُدركة ارتباطاً موجبا ودالاً باستراتيجية التعلم المنظم خارجيا (الاعتماد على الاستاذ (المحاضر)، بينما كان الارتباط سالبًا باستراتيجية التعلم المنظم خارجيا (الاعتماد على الأقران)، في حين لم يوجد ارتباط للكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة باستراتيجيات التعلم المنظم خارجيا (الاعتماد على الكتاب الجامعي، والاعتماد على الملخصات الخارجية). كما أظهرت النتائج ارتباط الكفاءة الأكاديمية المُدركة ارتباطاً سالبا ودالاً بالتسويف الأكاديمي. ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الكفاءة الأكاديمية المُدركة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في الكفاءة الأكاديمية المُدركة لصالح طلاب الشعب العلمية. ويوجد تأثير موجب ودال إحصائيا للكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفي استراتيجية واحدة للتعلم المنظم خارجيا (الاعتماد على الاستاذ)، بينما كان التأثير سالبا في استراتيجية التعلم المنظم خارجيا (الاعتماد على الأقران)، كما أظهرت النتائج تأثيراً سالباً ودالا إحصائيا للكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة في التسويف الأكاديمي.

- وجاءت دراسة (الدسوقي، 2018) بهدف التعرف على التأثيرات المتبادلة بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا، والمعدل الأكاديمي لدى 388 من الطلبة المعلمين في جامعتي الزقازيق (كلية التربية) والمنصورة (كلية التربية النوعية) بمصر، وجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية (كليتي التربية والآداب والعلوم الإنسانية). واستخدم الباحث مقياس التوجه المستقبلي (مترجم)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة من إعداد الباحث. وقد بينت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة في المعدل التراكمي، ووجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للتعلم المنظم ذاتيًا في كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة. ووجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للمعدل الأكاديمي في كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة. وكذلك وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة في التعلم المنظم ذاتيًا.
- ودرس (كرماش، 2016) الكفاءة الذاتية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي والسنة الدراسية (الثانية، والرابعة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن. وطبقت الدراسة على 200 طالبًا وطالبة. وقام الباحث ببناء مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى جيد من الكفاءة الأكاديمية المُدركة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية الجامعية ولصالح طلبة السنة الرابعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التفاعل بين النوع الاجتماعي والسنة الدراسية.
- وجاءت دراسة (Satici & Can, 2016) للتحقق مما إذا كانت الكفاءة الأكاديمية الذاتية لطلاب الجامعات تختلف من حيث الخصائص الاجتماعية والديموغرافية المختلفة. أجريت الدراسة على 1679 طالباً من مختلف الكليات بجامعة الأناضول. تم استخدام مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة، ونموذج المعلومات الشخصية كأدوات لجمع البيانات. توصلت هذه الدراسة إلى أن الكفاءة الأكاديمية للطلاب الذكور أعلى من الإناث. وأن مستويات الكفاءة الأكاديمية المُدركة لطلاب السنة العليا أعلى بكثير من طلاب السنة الثانية.
- وهدفت دراسة (Sagone, Caroli, 2014) إلى استكشاف العلاقة بين مركز الضبط والكفاءة الأكاديمية الذاتية والمفاهيم الذاتية لدى 267 من طلاب الجامعات في إيطاليا يدرسون ثلاث تخصصات (علم النفس والطب والقانون). استخدم الباحث مقياس مركز الضبط، ومقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة والذي يتكون من 30

فقرة تمثل ثلاثة أبعاد وهي: "المشاركة الذاتية، حل المشكلات الموجهة للآخرين، والمناخ بين الأشخاص"، وأشارت النتائج إلى أن طلبة الطب وعلم النفس أكثر كفاءة من الناحية الأكاديمية من طلبة القانون في التغلب على الصعوبات المتعلقة بالمشاركة الشخصية في حل المشكلات باستخدام أشخاص آخرين كمصدر مساعد، وخلق مناخ إيجابي في العلاقات الشخصية. وكانت هناك فروق تعزى للنوع الاجتماعي في عامل "حل المشكلات الموجهة للآخرين"، حيث يرى الطلبة أنهم أكثر كفاءة من الطالبات في القدرة على حل المشكلات في السياق الأكاديمي باستخدام أشخاص آخرين كمصدر مساعد. وأشارت النتائج أن عوامل الكفاءة الأكاديمية المُدركة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بمركز الضبط الداخلي.

- وبحثت دراسة (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013) في التأثير الوسيط للكفاءة الأكاديمية الذاتية على العلاقة بين المناخ الأكاديمي المتصور والأداء الأكاديمي بين طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من 272 طالب جامعي في جامعة أسيوط، مصر. تم تطوير مقياس لقياس المناخ الأكاديمي المتصور. و مقياس الكفاءة الذاتية للطالب في الكلية (CSSES). تم استخدام المعدل التراكمي للمشاركين كمقياس للأداء الأكاديمي. أظهرت النتائج أن المناخ الأكاديمي المتصور والكفاءة الأكاديمية الذاتية يرتبطان بشكل كبير بالأداء الأكاديمي للطلبة. وتختلف الكفاءة الأكاديمية المُدركة في تأثيرها على الأداء الأكاديمي الطلبة اعتمادًا على طبيعة الكليات (العملية/ النظرية)، حيث أشارت نتائج الدراسة أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة تؤثر على الأداء الأكاديمي لطلبة الكليات النظرية أكثر من الطلبة المسجلين في الكليات العملية. وتظهر النتائج أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة لها تأثير إيجابي قوي (أظهر التحليل الإحصائي حالة وساطة كاملة) في العلاقة بين المناخ الأكاديمي المتصور والأداء الأكاديمي للطلبة المسجلين في الكليات النظرية، في حين أشارت إلى أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة لا تتوسط العلاقة بين المناخ الأكاديمي والأداء الأكاديمي للطلبة المسجلين في الكليات العملية.
- وكان الغرض الأساسي من بحث كي وبيدجون (Keye & Pidgeon, 2013) هو استكشاف دور اليقظة الذهنية والفعالية الأكاديمية الذاتية في التنبؤ بالمرونة بين طلاب الجامعات. وطبقت الدراسة على 141 مشاركًا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام جرد اليقظة الذهنية (FMI)، واختبار المعتقدات في النجاح التعليمي، ومقياس المرونة لكونور ديفيدسون. وجدت النتائج أن اليقظة والكفاءة الأكاديمية المُدركة منبئات مهمة للمرونة. وتشير هذه النتيجة إلى أن اليقظة والكفاءة الأكاديمية المُدركة لها تأثير كبير على المرونة. وهناك علاقة كبيرة بين اليقظة الذهنية الكفاءة الأكاديمية المُدركة.
- وهدفت دراسة (علوان، 2012) للتعرف على الكفاءة الذاتية المُدركة بشكل عام عند طلبة جامعة بغداد، والتعرف على الفروق في الكفاءة الذاتية المُدركة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية، وقامت الباحثة بإعداد أداة لقياس الكفاءة الذاتية المُدركة. وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة البحث تتمتع بكفاءة ذاتية مدركة جيدة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وتبين أن هناك فروق في الكفاءة الذاتية المُدركة تبعا لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.
- وهدفت دراسة شعباني وآخرون (Shaabani et al., 2012) إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدركة والإبداع والتفكير لدى 240 طالبًا (115 ذكرًا، 125 أنثى) من جامعة شهيد جمران في الأهواز. تم جمع البيانات باستخدام استبيان للإبداع، واستبيان الكفاءة الأكاديمية المُدركة، والشكل B من اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية وهامة بين الإبداع والتفكير النقدي وكذلك الكفاءة الأكاديمية المُدركة والتفكير النقدي؛ حيث أن الإبداع ومكوناته، أي المرونة والطلاقة والتفصيل

(باستثناء الأصالة) بالإضافة إلى الكفاءة الأكاديمية المُدركة كان لها علاقة إيجابية ومهمة مع التفكير النقدي. كما أظهرت النتائج أن متغيرات مثل المرونة والطلاقة والتفصيل والكفاءة الأكاديمية المُدركة لعبت دورًا رئيسيًا في التنبؤ بالتفكير النقدي.

- وهدفت دراسة (الزق، 2011) إلى بحث أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الأكاديمية المُدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة لدى 128 طالب من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي (مجموعة ضابطة، وتجريبية)، وطور برنامج للتدريب على العزو السببي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثرًا على العزو في الكفاءة الأكاديمية المُدركة والمواظبة على الدراسة، ويوجد أثر مستوى التحصيل في الكفاءة الأكاديمية المُدركة. وأكدت الدراسة على أهمية تدريب طلبة السنة الأولى على العزو السببي للنجاح والفشل.
- وهدفت دراسة (المخلافي، 2010) للتعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والحنكة) لدى 110 طالبًا وطالبة من طلبة جامعة صنعاء، واستخدم الباحث مقياس فعالية الذات الأكاديمية لريم مهيوب والذي يتكون من 26 فقرة.، ومقياس التحليل الإكلينيكي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والحنكة) لدى أفراد العينة، وتختلف هذه العلاقة من سمة إلى أخرى فقد كانت سمة التآلف أكثر ارتباطًا بفعالية الذات الأكاديمية بمعامل ارتباط (0.86)، وبلغت العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وسمة الثبات الانفعالي (0.81)، أما سمة الحنكة، فقد كانت أقل السمات ارتباطاً بفعالية الذات الأكاديمية. كما دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس فعالية الذات وفقًا للتخصص علمي، وإنساني، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصصات العلمية. ووجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث.
- ودرس (الزق، 2009) الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والمستوى الدراسي، وتألفت عينة الدراسة من 400 طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، والنصف الآخر من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات من الأولى حتى الرابعة. وقد طبق مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة الذي طوره الباحث لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسط، وبينت النتائج أن مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة يتأثر بالمستوى الدراسي حيث إنها تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، إلا أن هناك تفاعلًا بين النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية.

تعليق على الدراسات السابقة

تبين نتائج الدراسات السابقة الأهمية القصوى لموضوع الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعات والضرورة الملحة لإخضاعه للبحث والتقصي لما له من نتائج كبيرة، حيث أبرزت الدراسات السابقة أهمية الكفاءة الأكاديمية المدركة وارتباطها بالعديد من المتغيرات المهمة لطلبة الجامعة والتي تؤثر بشكل كبير على مسيرتهم الدراسية، فقد بينت دراسات (الدسوقي، 2019: السيد، 2019: عبدالعزيز، 2019) أن مهارات الكفاءة الأكاديمية ترتبط ارتباطًا موجبًا بمهارات تنظيم الذات، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. كما أن عوامل الكفاءة الأكاديمية المُدركة ترتبط بشكل إيجابي بمركز الضبط الداخلي (Sagone, Caroli, 2014)، وبالثقة بالنفس (عبدالعزيز، 2019).

كما أن المناخ الأكاديمي المتصور والكفاءة الأكاديمية الذاتية يرتبطان بشكل كبير بالأداء الأكاديمي للطلبة (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013)، ولها تأثير على المعدل التراكمي، ويؤثر المعدل الأكاديمي في كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة (الدسوقي، 2018)، كما يؤثر مستوى تحصيل الطلبة في الكفاءة الأكاديمية المُدركة (الزق، 2009). والكفاءة الأكاديمية المُدركة لها تأثير كبير على المرونة. وهناك علاقة كبيرة بين اليقظة الذهنية والكفاءة الأكاديمية المُدركة (Keye & Pidgeon, 2013). كما أشارت دراسة شعباني وآخرون (Shaabani et al., 2012) أن هناك علاقة إيجابية ومهمة بين الإبداع والتفكير النقدي لدى طلبة الجامعة وكفاءتهم الأكاديمية المُدركة، كما تلعب الكفاءة دورًا رئيسيًا في التنبؤ بالتفكير النقدي. وتتأثر الكفاءة الأكاديمية المُدركة بالعزو السببي لدى طلبة الجامعات والمواظبة على الدراسة (الزق، 2011). وأشارت نتائج دراسة المخلافي (2010) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية ترتبط ببعض سمات الشخصية مثل: (التآلف، والثبات الانفعالي، والحنكة).

أما مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة فقد كان جيدًا لدى طلبة الجامعات الذين استهدفتهم دراسات (علوان، 2012: الزق، 2009). وبالنسبة للفروق في الكفاءة الأكاديمية المدركة تبعًا للتخصص أشارت أغلب الدراسات (السيد، 2019: علوان، 2012: المخلافي، 2010) أن هناك فروق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية في الكفاءة الأكاديمية المُدركة لصالح طلبة التخصصات العلمية؛ في حين كانت الفروق لصالح طلبة التخصصات الأدبية في دراستي (عبدالعزيز، 2019: Abd-Elmotaleb & Saha, 2013). أما بالنسبة للفروق في الكفاءة الأكاديمية المدركة تبعًا لمتغير السنة الدراسية أشارت الدراسات أن مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة يرتفع مع التقدم في سنوات الدراسة (كرماش، 2016: Satici & Can, 2016) .

ونجد أن جميع الدراسات السابقة تبرهن على أهمية الكفاءة الأكاديمية المدركة في مدى تأثيرها على مجموعة من المتغيرات النفسية والمعرفية لدى طلبة الجامعات. وإن اتجاه الطلبة نحو الاستبصار بالكفاءة الذاتية المُدركة لديهم، يساعدهم في الاستمرار على إنجاز مهامهم ومسؤولياتهم الشخصية والدراسية والمجتمعية، إلى أن تصبح جزءًا مهمًا في حياتهم، ويشكل ذلك لديهم عاملًا مساعدًا، يدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم والتميز في الإنجاز (السفاسفة، 2017). ويؤكد ذلك القياس التشخيصي لتوقعات الكفاءة الذاتية وما ينتج عنه من مؤشرات علمية داعمة لتنمية وتعديل السلوك. لذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان وما مدى اختلافها تبعًا لمتغيرات التخصص (تقنية المعلومات-وإدارة الأعمال) والسنة الدراسية (الأولى-الثانية) والتفاعل بينهما.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية في إجراءاتها البحثية المنهج الوصفي؛ لتوافقه مع متغيراتها وأهدافها، ويتناسب مع الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها لتحليل استجابات العينة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المبتعثين من قبل وزارة التعليم العالي للدراسة في الجامعة العربية المفتوحة للعام الأكاديمي 2019/2018، والذين بلغ عددهم (254) طالبًا وطالبة (وزارة التعليم العالي، 2018، ص.48). وتكون مجتمع الدراسة من (101) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم باتباع الطريقة العشوائية البسيطة، واستبعدت (7) استمارات لعدم استكمالها للبيانات، وبذلك بلغت عينة الدراسة (94) طالب وطالبة.

الجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة وفقا للمتغيرات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	أنثى	91	96.8
	ذكر	3	3.2
المجموع	-	94	100.0
التخصص	إدارة أعمال	56	40.4
	تقنية المعلومات	38	59.6
المجموع	-	94	100.0
السنة الدراسية	الأولى	19	20.2
	الثانية	75	79.8
المجموع	-	94	100.0

متغيرات الدراسة

1- **المتغيرات المستقلة وتتضمن:** التخصص (إدارة أعمال، تقنية المعلومات)، السنة الدراسية (الأولى، والثانية).

2- **المتغيرات التابعة وتتضمن:** الكفاءة الأكاديمية المُدركة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها وبعد مراجعة الأدبيات السابقة قام الباحثين باستخدام مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة Perceived Academic Competence والذي قامت بإعداده (Akey, 2006)، وترى أنه مؤشر يتعلق بمدى وعي وإدراك الطلبة لقدرتهم على النجاح الأكاديمي، وهذا المقياس يتكون من (9) عبارات يتم الاستجابة لها في ضوء مقياس خماسي (تنطبق على دائمًا، تنطبق علي كثيرًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي قليلًا، لا تنطبق علي أبدًا)، والتي تقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب بالنسبة للعبارات الإيجابية وهي (1، 6، 8)، أما العبارات السلبية (2، 3، 4، 5، 7، 9) فيتم العكس طبقًا لطريقة "ليكرت". وقام كل من (راشد والطيب، 2010) بتعريب المقياس.

صدق وثبات أداة الدراسة:

قاما معربي المقياس راشد والطيب (2010) بحساب الصدق باستخدام طريقة الصدق التقاربي Convergent Validity وذلك بحساب معامل الارتباط بين المقياس (الكفاءة الأكاديمية المُدركة)، ومقياس الانهماك أو المشاركة الأكاديمية للطالب Student Engagement Scale، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين 0.88 وهذه القيمة دالة عند مستوى 0.01 لدى عينة عددها (64) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية من الشعب العلمية والأدبية، وهذا يؤكد صلاحية المقياس. ومع ذلك قام الباحثين بالخطوات التالية للتحقق من صدق وثبات الأداة:

القوة التميزية للفقرات (Item Discrimination)

للتأكد من صلاحية المقياس وقدرة فقراته على قياس ما وضع لقياسه، قام الباحثون بالتحقق من دلالات صدق فقرات الأداة بطريقة صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي)، حيث تم تحديد الإرباعي الأعلى وقيمة الإرباعي الأدنى باستخدام برنامج (SPSS) أي تم تحديد المجموعات الطرفية (أعلى 25% وأدنى 25%) بالاعتماد على الدرجة

الكلية للمقياس، حيث بلغت المجموعة الأعلى (15) مستجيب، و (25) مستجيب للعينة المقابلة في المجموعة الأدنى، وذلك بهدف المقارنة بين درجات المجموعة الأعلى والأدنى بحساب الدلالة؛ للفرق بين المتوسطات لكل فقرة من فقرات المقياس، باستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة. وكانت جميع فقرات مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على أن هناك فروقا جوهرية بين المجموعتين، وبالتالي فإن مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة بفقراته قادر على التمييز بوضوح بين ذوي الكفاءة الأكاديمية المُدركة المرتفعة والمنخفضة، وبالتالي يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم (2) يوضح قيم الاختبار التائي لمعامل التمييز بأسلوب العينتين المستقلتين لفقرات المقياس

رقم الفقرة	المجموعات	المجموع (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	الدنيا	15	3.80	0.94	4.49	15.47	.000
	العليا	25	4.92	0.28			
2	الدنيا	15	3.13	0.83	5.29	38	.000
	العليا	25	4.56	0.82			
3	الدنيا	15	2.87	0.92	6.91	38	.000
	العليا	25	4.64	0.70			
4	الدنيا	15	3.20	1.01	6.43	15.26	.000
	العليا	25	4.92	0.28			
5	الدنيا	15	3.00	0.93	8.09	14.79	.000
	العليا	25	4.96	0.20			
6	الدنيا	15	3.20	1.27	4.48	16.23	.000
	العليا	25	4.72	0.46			
7	الدنيا	15	2.60	1.06	4.77	38	.000
	العليا	25	4.24	1.05			
8	الدنيا	15	2.07	0.96	7.92	38	.000
	العليا	25	4.40	0.87			
9	الدنيا	15	3.93	1.10	3.34	16.25	.004
	العليا	25	4.92	0.40			
المجموع	الدنيا	15	3.09	0.29	20.75	38	.000
	العليا	25	4.70	0.20			

صدق الاتساق الداخلي

تمثل صدق الاتساق الداخلي في حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يتضح من الجدول رقم (3):

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن=94)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.508**	6	.475**
2	.589**	7	.530**
3	.595**	8	.621**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
4	.673**	9	.477**
5	.707**		

يتضح من جدول (3) أن جميع عبارات المقياس مرتبطة ارتباطًا دالاً عند مستوى (0.01) بالدرجة الكلية للمقياس؛ وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.475 – 0.707). مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب الثبات من قبل معربي المقياس راشد والطيب (2010) عن طريق استخدام معادلة "ألفا - كرونباخ"، حيث تم اختيار عينة عددها (64) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الثالثة بكلية التربية من الشعب العلمية والأدبية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات 0.84 وهذه القيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يؤكد ثبات المقياس. وكذلك في هذه الدراسة تم حساب ثبات المقياس بمعامل ألفا كرونباخ حيث كان معدل الثبات الكلي للمقياس هو (0.80)، وهو معامل مناسب وجيد للدراسة الحالية. وقد تراوحت معاملات الثبات لعبارات المقياس بين (0.77) إلى (0.81). كما تم قياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية، واعتمدت قيمة معامل ارتباط سبيرمان براون للأطوال الغير متساوية Unequal Length تقديرًا للثبات، لأن عدد بنود المقياس فردية (جرين؛ وسالكين، 2016)؛ والتي كانت (0.83).

الوزن والمعالجات الإحصائية:

وبحكم أن التدرج المستخدم في مقياس الدراسة خماسي، فقد أُعتمد على المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة، لتكون مؤشرًا على مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية: من 1.00 – 1.80 منخفض جدًا، من 1.81 – 2.60 منخفض، من 2.61 – 3.40 متوسط، من 3.41– 4.20 عال، ومن 4.21 – 5.00 عال جدًا).

4- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- **أولًا: نتائج السؤال الأول** ونصه"ما مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة لجميع فقرات المقياس والدرجة الكلية لأداة الدراسة، والجدول رقم (4) يبين ذلك.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أستطيع الأداء بشكل جيد في الجامعة إذا أردت ذلك.	4.31	.856	1	عال جدًا
8	أنا بارع جداً في الجامعة.	4.09	1.002	2	عال
4	أنا لست ذكياً جداً في الجامعة.	4.08	.974	3	عال
5	لا أستطيع الأداء بشكل متميز في الجامعة.	3.99	1.033	4	عال
3	لا أعرف ما هو المطلوب مني للحصول على تقديرات عالية في الجامعة.	3.99	1.033	5	عال
6	المحاولات الجادة هي الطريقة الأمثل بالنسبة لي للأداء الجيد في الجامعة.	3.89	.977	6	عال
2	لا أستطيع العمل باجتهاد بالغ في الجامعة.	3.84	.970	7	عال
7	لا أعرف كيف أجنب نفسي الحصول على تقديرات سيئة.	3.41	1.208	8	عال

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
9	أنا سيئ الحظ في الجامعة.	3.09	1.612	9	متوسط
	الدرجة الكلية/ المتوسط العام	3.85	.60231	-	عال

تبين النتائج في جدول (4) أن المتوسط العام للكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة في تخصص إدارة الأعمال وتقنية المعلومات للسنة الأولى والثانية بلغ (3.85) وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الكفاءة الأكاديمية المُدركة. وهذا يعكس درجة النضج التي بلغها الطلبة بعد مرورهم بمراحل الدراسة قبل الجامعة فأصبح لديهم كفاءة أكاديمية مدركة عالية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الذات وكفاءتها تتطور بشكل منتظم مع التقدم بالعمر والتعرض لخبرات مختلفة في الحياة اليومية وهذه النتيجة تتفق مع توصلت إليه دراسة (كرماش، 2016). فالخبرات كما أكد باندورا تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على الكفاءة الذاتية للفرد بالسلب أو بالإيجاب (Bandura, 1997)، كما أن الطلبة غالبًا ما يأتون إلى الجامعة ولديهم توقعات مرتفعة للنجاح والتفوق مما يزيد من كفاءتهم الذاتية. وربما هذا يعكس الجهود التوجيهية والإرشادية التي تقدم للطلبة سواء قبل التحاقهم بالجامعة من قبل أخصائي التوجيه المهني في المدارس أو من خلال مركز القبول الموحد فيما يتعلق باختيارهم للتخصصات التي تتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم وطموحاتهم. فضلا عن الجهود التي تقوم بها الجامعة العربية المفتوحة في استقبال الطلبة وتوعيتهم بما لهم وما عليهم في الأسبوع التعريفي لاستقبال كل دفعة من الدفعات التي تلتحق بالجامعة.

وبالنظر إلى نتائج المتوسط الحسابي لاستجابة عينة الدراسة لمقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة كما في الجدول (4) نجد أنه غالبية الفقرات كانت في المستوى العالي؛ وتميزت الفقرة الأولى بمتوسط عال جدا والتي تنص على "أستطيع الأداء بشكل جيد في الجامعة إذا أردت ذلك"، وهذا يعكس مصدر من مصادر الفعالية الذاتية كما حدده باندورا وهو "خبرات التمكن" حيث تُعد خبرات التمكن هي المصدر الأكثر تأثيرًا للمعلومات المتعلقة بالفاعلية؛ لأنه يبني على معلومات حقيقة حول خبرات التمكن حيث إن خبرات النجاح تزيد من الاعتقادات المتعلقة بالفعالية، بينما يُقلل الإخفاق من الفعالية. فالخبرات كما أكد باندورا تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر على الكفاءة الذاتية للفرد بالسلب أو بالإيجاب (Bandura, 1997)، كما أن الطلبة غالبا يأتون إلى الجامعة ولديهم توقعات مرتفعة للنجاح والتفوق مما يزيد من كفاءتهم الذاتية. وهذه النتيجة تتفق مع ما آلت إليه دراسة (الزعبي وظاظا، 2016) والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف مع التحصيل، حيث فسرت الكفاءة ما نسبته (8%) من التحصيل، وزادت هذه النسبة لتصل إلى (15%) عند إدخال توجهات الأهداف.

كذلك نجد أن الفقرة التاسعة في المقياس حصلت على أقل متوسط في النتائج "أنا سيئ الحظ في الجامعة"، ومع ذلك بمتوسط 3.09 وهذا يشير إلى مركز ضبط داخلي لدى الطلبة، حيث أن هناك علاقة بين فاعلية الذات ومركز الضبط: إذ أن الكفاءة الذاتية ومركز الضبط تكمن داخل الخبرة الذاتية للشخص (العاسمي، د.ت). وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (الزق، 2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك أثرًا على العزو في الكفاءة الأكاديمية المُدركة.

- **ثانيًا- نتائج السؤال الثاني:** ونصه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة تعزى لكل من التخصص (تقنية المعلومات-وإدارة الأعمال) والسنة الدراسية (الأولى-الثانية) والتفاعل بينهما"؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي لتحديد أثر متغير التخصص، ومتغير السنة الدراسية على الكفاءة الأكاديمية المُدركة، وأيضا التعرف على أثر التفاعل بين متغيرات الدراسة ومفهوم الكفاءة الأكاديمية المُدركة. ولأن اختبار تحليل التباين الثنائي يفترض أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي الخاصة بالمتغير التابع (أبو زيد، 2018: 391)، لذلك تم التحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات. ثم حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل حسب متغير (التخصص والسنة الدراسية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول رقم (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل حسب متغير (التخصص والسنة الدراسية)

التخصص	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقنية المعلومات	الأولى	6	3.94	0.52
	الثانية	32	3.97	0.73
	المجموع	38	3.97	0.70
إدارة أعمال	الأولى	13	3.75	0.52
	الثانية	43	3.99	0.51
	المجموع	56	3.94	0.51
المجموع	الأولى	19	3.81	0.51
	الثانية	75	3.99	0.61
	المجموع	94	3.95	0.59

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس (الكفاءة الأكاديمية المُدركة) ككل، حسب متغير (التخصص والسنة الدراسية)، ولمعرفة اتجاه تلك الفروق؛ استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6) تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل حسب متغير (التخصص والسنة الدراسية)، والتفاعل بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	.097	1	.097	.273	.603
السنة الدراسية	.245	1	.245	.693	.407
التخصص * السنة الدراسية	.155	1	.155	.438	.510
الخطأ	31.873	90	.354	-	-
المجموع	1499.383	94	-	-	-

ويتضح من الجدول (6) ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة تعزى لمتغير التخصص (تقنية المعلومات، إدارة الأعمال).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة تعزى لمتغير السنة الدراسية (الأولى، الثانية).

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) في الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة على المقياس ككل تعزى للتفاعل بين متغير التخصص (تقنية المعلومات، إدارة الأعمال)، وبين متغير السنة الدراسية (أولى، ثانية).

حيث إن مستوى الدلالة جاء أكبر من (0.05) في كل من متغيري التخصص والسنة الدراسية بالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الأكاديمية المُدركة حسب هذا المتغيرين. ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى أن جميع الطلبة في السنة الدراسية الأولى والثانية يخضعون لنفس المواد الدراسية والخبرات التعليمية والبيئة التعليمية واستراتيجيات التدريس التي قد تؤثر بشكل مباشر في مستوى الكفاءة لديهم، كما أنهم يتعرضون لنفس مستوى الدعم والمساندة الذي تقدمه الجامعة لجميع طلبتها. وكذلك أن الطلبة لم ينخرطوا كثيرا في التخصص حيث أنهم ما زالوا في السنة الأولى والثانية وأغلبهم في السنة التأسيسية لم يبدأ دراسة التخصص.

أما بالنسبة لمتغير السنة الدراسية نلاحظ أن هناك فرقاً طفيفاً في المتوسطات لصالح السنة الثانية حيث من المعروف أن الفرد كلما تقدم في مراحل دراسته وتعرضه لخبرات أكثر تزيد الكفاءة الأكاديمية لديه، ولكن هذا الفرق ليس دالاً إحصائيا بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق في الكفاءة تعزى للسنة الدراسية وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (كرماش، 2016) و (الزق، 2009) التي قارنت بين مستويات الكفاءة الذاتية للطلبة في السنوات الأولى والثانية مع أقرانهم في السنوات الثالثة والرابعة، وأثبتت وجود فروق دالة إحصائيا لمستوى الكفاءة بين العينتين لصالح طلبة السنة الرابعة. ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى أن الدراسة الحالية هدفت للمقارنة بين مستويات الطلبة في السنة الأولى مع أقرانهم في السنة الثانية وكلاهما لم ينخرطوا بعد في خبرات تعليمية عميقة قد تؤثر على مستوياتهم، فقد أشار (ولفولك، 2010) إلى أن خبرات التمكن تؤثر على المعلومات المتعلقة بالفاعلية.

أما بالنسبة للتفاعل بين متغير التخصص (تقنية المعلومات، إدارة الأعمال)، وبين متغير السنة الدراسية (أولى، ثانية)، أشارت النتائج إلى عدم وجود تفاعل بين التخصص والسنة الدراسية، وجاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة (كرماش، 2016)، ومخالفة لدراسة (الزق، 2009) الذي أكد على وجود تفاعل بين الكلية (التخصص) والمستوى الدراسي (السنة الدراسية)، ويعزو الباحثون هذا الاختلاف إلى أن عينة الزق (2009) استهدفت الطلبة من السنوات الأولى للرابعة، والكليات العلمية والإنسانية في حين هذه الدراسة استهدفت طلبة السنة الأولى والثانية فقط، والتخصصات إنسانية، وتعد نتيجة الدراسة الحالية بديهية في ضوء عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة تبعا للمتغيرين المستقلين (التخصص والسنة الدراسية).

التوصيات والمقترحات

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثون ويقترحون الآتي:

1. لفت انتباه أعضاء الهيئة التدريسية لأهمية أن يبذلوا جهدًا لتقديم ردود فعل إيجابية وبناءة ومتكررة للطلبة فيما يتعلق بأدائهم كلما أمكن ذلك.
2. على أعضاء الهيئة التدريسية أن يتبنوا أساليب تدريس حديثة تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تحسين مهارات الطلبة في تنظيم عملية تعلمهم، وإكسابهم الثقة في قدراتهم وكيفية توظيفها في حياتهم الدراسية، والنظر في تقديم أنواع من المهام والواجبات غير التقليدية.
3. إعداد برامج إرشادية لتدريب الطلبة على مهارات الكفاءة الأكاديمية المدركة، وبالذات للطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية.

4. إعداد برامج إرشادية لتدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لما له من أثر إيجابي على الكفاءة الأكاديمية المدركة.
5. تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على التدعيم الإيجابي وأساليب رفع الكفاءة الأكاديمية المُدركة.
6. عقد مزيد من اللقاءات والمحاضرات للطلبة تعرفهم بطبيعة الحياة الجامعية ومتطلباتها وطرق التدريس والتقويم والمهارات والاستراتيجيات الدراسية في المرحلة الجامعية.

مقترحات ببحوث مستقبلية:

1- بينت الدراسة أنه لا يوجد فروق في مستوى الكفاءة الأكاديمية المدركة تعزى للتخصص والسنة الدراسية، وهذا يشير إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات، للتعرف أكثر على مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة في جميع سنوات الدراسة، ومختلف التخصصات.
2- قد يكون من المفيد أيضًا إجراء دراسة أخرى على طلبة الجامعة باستخدام منهج علمي مختلف، فمثلا ستوفر الدراسة النوعية نظرة ثاقبة للنجاحات والفشل المحدد الذي يساهم في تطوير الكفاءة الأكاديمية المُدرجة لدى الطلبة بالذات الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية، حيث قد توفر المقابلات النوعية مناقشة غنية. بالإضافة إلى ذلك، ستسمح المقابلات أو دراسة الحالة بمزيد من التوضيح لاستجابات الطلاب.
3- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة المراحل الدراسية، والتخصصات الأكاديمية المختلفة أو ذات الخصائص الديموغرافية المختلفة في تأثير الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلاقتها بسمات الشخصية، وكذا بين مؤسسات التعليم العالي في السلطنة،
4- إجراء دراسة حول الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى الهيئات التدريسية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي للطلبة.
5- إجراء دراسات تتناول الكفاءة الأكاديمية المدركة مع متغيرات أخرى مثل الدافعية نحو التعلم، أو مستوى الطموح، وغيرها من المتغيرات النفسية والشخصية.
6- دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكفاءة الأكاديمية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

أولا- المراجع بالعربية:

- إبراهيم، ميكائيل. (2013). الإسناد السببي والكفاية الذاتية وعلاقتها بتعلُم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية: دراسة حالة لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، 130 (34)، 15-28.
- أبو زيد، محمد خير سليم. (2018). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برمجية SPSS. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- جرين، ساموبل؛ وسالكين، نيل. (2016). استخدام SPSS للويندوز والماكنتوش تحليل وفهم البيانات. (لمياء عبد الباسط باحارث، ؛ عبير فتحي الخولي، ؛ جنات رمضان الديان، ؛ نعمات السيد أحمد، مترجمين). مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز.
- الجهورية، فاطمة؛ والظفري، سعيد. (2017). علاقة الكفاءة الأكاديمية المُدركة بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7_12 في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12 (1)، 163_178. https://0i.is/xqx7.

- الحراصي، سيف بن درويش. (2020). دور الذكاء الانفعالي والذكاء المكاني والكفاية الذاتية في التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية لطلبة الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
- الدسوقي، محمد غازي. (2018). نمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المُدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية، (37)، 16-103.
- راشد، راشد مرزوق؛ والطيب، عصام علي. (2010). "أثر استراتيجيات التعلم والدراسة على الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلاب الجامعة". مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 22 (2)، 95-134.
- رضوان، سامر. (2012). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان. دراسات نفسية، (3)، 9-33.
- الزعبي، رفعة؛ وظاظا، حيدر. (2016). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المُدركة والتحصيل الأكاديمي. دراسات، العلوم التربوية، 43 (2). 1009-1030. https://0i.is/jAOd.
- الزق، أحمد يحيى. (2009). الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢)، 37-58.
- الزق، أحمد يحيى. (2011). "أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الأكاديمية المُدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة". دراسات العلوم التربوية، ٣٨ (٢)، 2417-2432.
- السفاسفة، محمد إبراهيم محمد. (2017). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المُدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة. البلقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية. 20 (2)، 9-31. https://0i.is/TVkB.
- السيد، أحمد محمود (2019) الكفاءة الأكاديمية المُدركة وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتعلم المنظم خارجيًا والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 29(1). https://0i.is/P8jJ.
- صقر، السيد أحمد محمود وآخرون. (2019). علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ، 3(92)، 205-234. دار المنظومة. https://0i.is/0Yf2.
- العاسمي، رياض نايل. (د.ت). التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومركز الضبط لدى عينة من طلبة الدراسات العليا وطلبة الإجازة بجامعة دمشق. https://0i.is/ld0R.
- عبد الخالق، حنان محمد. (2018). أساليب التوجيه الخارجي بالجولات الميدانية الافتراضية وأثرها على الشعور بالتيه والكفاءة الأكاديمية المُدركة. مجلة دراسات في المنهج وطرق التدريس، (230).
- عبد القوي، رانيا؛ والأقرع، السيد. (2014). كفاءة الذات الأكاديمية المُدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 15 (4).
- عبدالعزيز، هناء جمعة. (2019). الكفاءة الأكاديمية وعلاقتها بتنظيم الذات والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية [رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية فرع البنات بجامعة الأزهر]. دار المنظومة. https://0i.is/cXcK.
- العلوان، أحمد؛ والمحاسنة، رنده. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (4). 399-418. https://0i.is/NWlB.

- علوان، سالي طالب (2012). الكفاءة الذاتية المُدركة عند طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 33. https://0i.is/oxW1.
- كرماش، حوراء. (2016)الكفاءة الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (29).
- محمود، نهاد عبد الوهاب. (2015). مقياس فعالية الذات العامة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمود، هويدة حنفي، الجمالي، فوزية عبد الباقي. (2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيًا، أماراباك مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 1(1). 61-115. https://0i.is/417E.
- المخلافي، عبد الحكيم. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة. مجلة جامعة دمشق، 26، 481-514.
- ميدون، مباركة؛ وأبي مولود، عبد الفتاح. (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (17)، 105-118. https://bit.ly/2yt6AKn.
- ورمراد، جاين. (2016). التعلم الإنساني، (ترجمة: فاضل خشاوي؛ مفيد حواشين؛ نبيلة دودين). عمان: دار الفكر.
- وزارة التعليم العالي. (2018). التقرير الإحصائي السنوي للقبول الموحد 2019/2018. مركز القبول الموحد.
- وزارة التعليم العالي. (2019). التقرير الإحصائي السنوي للقبول الموحد 2020/2019. مركز القبول الموحد.
- ولفولك، أنيتا. (2010). علم النفس التربوي (صلاح الدين محمود علام، مترجم)، عمان: دار الفكر.
- يعقوب، نافذ. (2012).الكفاءة الذاتية المُدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13.

ثانيا- المراجع بالإنجليزية:

- Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S. K. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. Journal of Education and Learning, 2(3), 117-127. https://0i.is/lVkn.
- Akey, T. M. (2006). School Context, Student Attitudes and Behaviour and Academic Achievement: An Exploratory Analysis, New York, MDRC. https://0i.is/FEJl.
- Al-Harthy, I. S., & Was, C. A. (2013). Knowledge monitoring, goal orientations, self-efficacy, and academic performance: A path analysis. Journal of College Teaching and Learning,10(4), 263-278.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*(4), 344–358. https://0i.is/UEQD.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 464-469.

- Bandura, A. (1986). *ssocial foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. https://0i.is/fSjy.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman, New York
- Banfield, S. R. (2009). How do college/university teacher misbehaviors influence student cognitive learning, academic self-efficacy, motivation, and curiosity? Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University, USA. https://0i.is/pjVK.
- Braxton, J. M. (2013). Rethinking college student retention. San Francisco, CA: Jossey-Bass.CA: Jossey-Bass.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93 (1), 55-64.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93* (1), 55–64. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55
- Chung, H. & Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationship to self-efficacy, social competence and life events. American Journal of Community Psychology, 24, 771–784, 1996. https://0i.is/zZ6W.
- Dehghani, M., Jafari Sani, H., Pakmehr, H. & Malekzade, A. (2011). Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. Procedia social and Behavioral Sciences, 15, 2952-2955.
- Eccles, j & Wigfield, A. (1995): in the Mind of the Achiever: The Structure of Adolescents' Academic Achievement - Related Beliefs and Self – Perceptios, Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 215-225. Education Research Institute at the University of California Los Angeles, Los Angeles, CA. https://0i.is/gHJz.
- Elias, S. M. & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy and academic self-efficacy to predict college performance. Journal of Applied Social Psychology, 37(11), 2518-2531. https://0i.is/OXek.
- Elliot, A., Thrash, T. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. Educational Psychology Review, 13 (2): 139-156.frm https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009057102306
- Fanning, G. G. (2016). Academic Stress and Academic Self-Efficacy as Predictors of Psychological Health in College Students. [A published Doctoral Dissertation, The Patton College of Education of Ohio University]. https://0i.is/63iX.

- Frank, R., Ruiz, S., Sharkness, J., DeAngelo, L., & Pryor, J. (2010). CIRP Findings from the Gore. P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. Journal of Career Assessment. 14 (92), 92-115. https://0i.is/xq6F.
- Hejazi, E. Shahraray, M. Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. Social Psychology of Education, 12, 123-135. https://0i.is/YPVd.Higher Education, 144, 59-67. https://0i.is/rAny.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. Eur J Psychol Educ, 28, 1-35. https://0i.is/Vbfq.
- Joo, Y. J. Bong, M., & Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. Educational Technology Research and Development, 48, 5-17. https://0i.is/eDsk.
- Kemp, S. D. (2011). Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy [A published Doctoral The Faculty of the School of Education La Sierra University]. https://0i.is/yjep
- Kemp. S. D. (2011). Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy. [Doctoral Dissertation La Sierra University, USA]. https://0i.is/yjep.
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. Open Journal of Social Sciences, 1(6), 1-4. https://0i.is/SNs0.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). Developing reflective judgement: Understanding and
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Learning and Individual Differences, 25, 67-72.
- Lodewyk, K. R., & Winne, P. H. (2005). Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 3–12. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.3
- Love, P. G., & Guthrie, V. L. (1999). King and Kitchener's Reflective Judgement Model. New Directions for Student Services, 88, 41-51.
- Margolis, H. & McCabe, P. P. (2010). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. The Clearing House, 77(6), 241-249. https://0i.is/4oi2
- moderators of effectiveness. Review of Educational Research, 86(1), 277-316. https://0i.is/4O3n.
- Nie, Y. Lau, S. & Liau A. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. Learning and Individual Differences, 21 (6), 736-741. https://0i.is/wonj.

- Obach, M. (2003): A Longitudinal - Sequential Study of Perceived Academic Competence and Motivational Beliefs for Learning Among Children in Middle School, Educational Psychology, 23, 3, 323-338.
- Owen, S. V. & Froman, R.D. (April 1988). Development of a college academic self-efficacy Scale. Conference: NCME, At New Orleans, https://0i.is/aepu.
- Pajares, F. (1996a). Current directions in self-research: Self-efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, NY.
- Pajares, F. (1996B). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology, 42*(2), 190–198. https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.2.190 ;
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy, motivation and achievement in writing: A review of the literature. Reading and writing quarterly, 19, 139-158. https://0i.is/lwuC
- Permzadia, V., & Crede, M. (2016). Do first-year seminars improve college grades and Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. Psicothema, 22(2), 284-292.
- Phan, H. P. (2014). Self-efficacy, reflection, and achievement: A short-term longitudinal examination. The Journal of Educational Research, 107, 90-102.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development, 43*(5), 632–642. https://0i.is/zdXn.promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. https://0i.is/O5rv.
- retention? A quantitative review of their overall effectiveness and an examination of Sagone, E., & Caroli, M. E., (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts, 114, 222-228. https://0i.is/DCXb.
- Sanders, L. D., Daly, A. P., & Fitzgerald, K. (2016). Predicting retention, understanding attrition: A prospective study of foundation year students. Widening Participation and Lifelong Learning, 18(2), 50-83.
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), p1874-1880. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1110783.pdf.
- Schaller, M. A. (2005). Wandering and wondering: Traversing the uneven terrain of the second

- school grades, and SES. Educational Assessment, 20(1), 23-45.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. Psychology in the Schools, 22(2), 208-223. https://0i.is/9CSN.
- Seidman, A. (2005). College student retention: Formula for student success. Westport, CT: Greenwood Publishing.
- Shaabani, F, et al., (2012). The Relationship between Academic Self-Efficacy and Creativity with Critical Thinking in University Students. Journal of Education and Management Studies, 1(1), 32-37. https://0i.is/hkJJ.Student Retention: Research, Theory & Practice, 8(1), 1-19. https://0i.is/BKQc.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? Journal of College
- Tobolowsky, B. F. (2008). Sophomores in transition: The forgotten year. New Directions for
- Weisz, J. Rudolph, K. Granger, D. & Sweeney, L. (1992). Cognition, Competence and Coping in Child and Adolescent Depression: Research Findings, Developmental Concerns, Therapeutic Implications, Development and Psychopathology, 4(4), 627-653. https://0i.is/KvNU.
- Westerick, P. A., Le, H., Robbins, S. B., Radunzel, J. M. R., & Schmidt, F. L. (2015). College performance and retention: A meta-analysis of the predictive validities of ACT scores, high school grades, and SES. Educational Assessment, 20(1), 23-45.
- Wilson, D. J. (2014). Relationship between perceived academic self-efficacy, remediation, and academic performance in pre-licensure baccalaureate nursing students. . [Doctoral College of Natural and Health Sciences School of Nursing Nursing Education]. https://0i.is/GyVj.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81–91. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. Research in Higher Education, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82-91. https://0i.is/M862.