جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: تخصص علم النفس المدرسي

الموسومة بعنوان:

الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر

ـ دراسة ميدانية على طلبة الماستر تخصص علم النفس ـ

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب :(ة) خيال حليمة

أما م لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.عباسة أمينة	أستاذ محاضر(أ)	رئيسا
د.علاق كريمة	أستاذ محاضر(أ)	مشرفا ومقررا
أ.مسكين عبد الله	أستاذ مساعد(أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2019-2020

تاريخ الإيداع:.2020/09/29. تم الاطلاع على التصحيحات

الامضاء أ . د كريمة علاق

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

الموسومة بعنوان:

الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر

ـ دراسة ميدانية على طلبة الماستر تخصص علم النفس ـ

مقدمة من طرف

الطالب(ة): خيال حليمة

لجنة المناقشة :

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. عباسة أمينة	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا
د. كريمة علاق	أستاذة التعليم العالي	مشرفا ومقررا
أ. مسكين عبد الله	أستاذ مساعد (أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2019-2020

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

الموسومة بعنوان:

الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر

ـ دراسة ميدانية على طلبة الماستر تخصص علم النفس ـ

مقدمة من طرف

الطالب(ة): خيال حليمة

لجنة المناقشة:

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. عباسة أمينة	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا
د. كريمة علاق	أستاذة التعليم العالي	مشرفا ومقررا
أ. مسكين عبد الله	أستاذ مساعد (أ)	مناقشا

السنة الجامعية 2019-2020

شكـــــر وتقديـــــر

أتقدم بقلب شاكر ونفس خاشعة للذي أهدني العقل وفضلني على المخلوقات، الذي يستحق الشكر والثناء وحده الله سبحانه وتعالى.

أتقدم بالشكر إلى الأستاذة المشرفة علاق كريمة على ما بذلته من جهد في سبيل تقديم هذا البحث في صورته النهائية، وإلى أساتذة قسم علم النفس بجامعة عبد الحميد ابن باديس، وكل الطلبة الذين قدموا لي المساعدة في تطبيق مقاييس الدراسة، ومن ساهم بالمساعدة من قريب ومن بعيد في إنجاز هذا البحث.

وفي الأخير أشكر كل الأساتذة المحترمين المشرفين على مناقشة هذا البحث.

الإهـــداء

أهدي ثمرة عملي هذا إلى أعز ما أملك في الوجود كله، إلى ينبوع الدفء والحنان، ومنبع الأمن والأمان

إلى من قال فيهما الخالق ومصورنا الله جل في علاه بعد

بسم الله الرحم الرحيم:

﴿ وَلاَ تَقُلْ لَّهُمَا أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيمًا وَاخْفِضْ لَّهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّي

اِرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴾ الآية 23 – 24 من سورة الإسراء.

إلى كل من علمني حرفا أو أكسبني علما أو منحني رأيا أو قدم لي نصحا، إلى كل المعلمين والأساتذة

والدكاترة الكرام.

إلى من لا توفى الكلمة حقهما مهما عبرت إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما إلى كل إخوتي

وئام، حمزة وبلال، وخالتي خيرة .

إلى كل صديقاتي ورفيقات دربي لجين، شيماء، حنان، سارة، سمية، أمينة، نعيمة، جميلة، صابرة،

شهرزاد.

إلى كل من يحب الخير لهذه الأمة ويسعى جاهدا لبنائها ومجدها، إلى كل أبناء وطني الغالي الجزائر،

إلى كل عربي مسلم.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر، وقد شملت عينة الدراسة (67) طالب وطالبة من تخصص علم النفس، وقد استمدتهم الباحثة من منصات التواصل الإجتماعي التي تضم طلبة الماستر، وقد استخدامت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من إعداد (العدل، 2001)، والذي طبقته الباحثة (دبي،2017)، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد (عليليش، 2016).

استخدمت الباحثة في معالجة النتائج: معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق أدوات الدراسة، معامل ألفا لكرومباخ لقياس مدى ثبات أدوات الدراسة الحالية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: لقياس مستوى الكفاءة الذاتية والدافعية للانجاز، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وهذا اختبار الفروق بين الجنسين في كلا المقياسين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر.
2. وجود مستوى متوسط للكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر.
3. مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر مرتفع.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة الذاتية المدركة، الدافعية للإنجاز.

Summary

The current study aimed to reveal the relationship between perceived self-efficacy and achievement motivation among master students, and the study sample included (67) students from the major of Psychology, and the researcher derived them from social media platforms that include master students, and the researcher used the relational descriptive approach, As for the tools of the study, they were represented in the Perceived Self-Efficiency Scale prepared by (Al-Adl, 2001), which the researcher applied (Dubai, 2017), and the Achievement Motivation Scale prepared by (Alilish, 2016).

In the treatment of the results, the researcher used:

Pearson correlation coefficient: to calculate the validity of the study tools.

Krumbach alpha coefficient: to measure the stability of the current study tools.

The mean and the standard deviation: to measure the level of self-efficacy and motivation for achievement.

T-test for two independent samples: This is for testing gender differences in both scales.

The study found the following results:

1. The existence of a statistically significant correlation between perceived self-efficacy and achievement motivation for master students.
2. The presence of an average level of perceived self-efficacy among master students.
3. The level of achievement motivation for master students is high.
4. There are no statistically significant differences between the sexes in the perceived self-efficacy of master students.
5. There are no statistically significant differences between the sexes in the motivation for achievement of master's students.

key words:

Perceived self-efficacy, motivation to achieve.

فهرس المحتويات:

الموضوع	الصفحة
الشكر والتقدير	أ
الإهداء	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ط
فهرس الأشكال وفهرس الملاحق	ي
مقدمة	11
الفصل الأول: مدخل للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	15
2- فرضيات الدراسة	32
3- دواعي اختيار موضوع الدراسة	32
4- أهمية الدراسة	33
5- أهداف الدراسة	33
6- حدود الدراسة	34
7- التعاريف الإجرائية	34
الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية المدركة	
تمهيد	37
1- مفهوم الكفاءة الذاتية	37
2- بعض المفاهيم ذات الصلة بالكفاءة الذاتية	39
3- نظريات الكفاءة الذاتية المدركة	41
4- أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة	45

5- مصادر الكفاءة الذاتية المدركة	**47**
6- أنواع الكفاءة الذاتية المدركة	**55**
7- العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية المدركة	**56**
8- آثار الكفاءة الذاتية المدركة	**58**
9- آثار الكفاءة الذاتية المدركة في السلوك	**61**
10- الخصائص الكفاءة الذاتية المدركة	**62**
خلاصة الفصل	**64**
الفصل الثالث: دافعية الإنجاز	
تمهيد	**67**
أولا: الدافعية	**67**
1- مفهوم الدافعية	**67**
2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية	**69**
3- أنواع الدافعية	**71**
4- وظائف الدافعية	**71**
5- أهمية الدافعية	**72**
ثانيا: دافعية الإنجاز	**73**
1- مفهوم دافعية الإنجاز	**73**
2- نشأة دافعية الإنجاز	**74**
3- أنواع دافعية الإنجاز	**75**
4- أهمية دافعية الإنجاز	**75**
5- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز	**75**
6- مظاهر دافعية الإنجاز	**78**
7- خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة	**79**
8- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	**80**
9- أساليب تنمية دوافع الإنجاز عند الأفراد.	**84**

10- قياس دافعية الإنجاز	**85**
خلاصة الفصل	**87**
الفصل الرابع: منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية	
تمهيد	**89**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**89**
1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية	**89**
2- مكان وزمن إجراء الدراسة الاستطلاعية	**90**
3- أدوات الدراسة الاستطلاعية	**90**
4- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**92**
5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة الاستطلاعية	**93**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**98**
1- منهج الدراسة	**98**
2- مكان وزمن إجراء الدراسة	**98**
3- مجتمع الدراسة	**99**
4- أدوات الدراسة	**100**
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة	**101**
خلاصة	**101**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	
تمهيد	**104**
أولا: عرض نتائج الفرضيات	
1- عرض نتائج الفرضية الأولى	**104**
2- عرض نتائج الفرضية الثانية	**105**
3- عرض نتائج الفرضية الثالثة	**106**
4- عرض نتائج الفرضية الرابعة	**107**
ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات المطروحة	

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى	**109**
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية	**110**
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**111**
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**114**
5- مناقشة الفرضية العامة	**116**
خاتمة	**119**
اقتراحات	**119**
قائمة المصادر والمراجع	**121**
قائمة الملاحق	**133**

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	92
2	معامل الارتباط بيرسون لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مع الدرجة الكلية.	94
3	معامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	94
4	معامل الارتباط بيرسون لفقرات مقياس الدافعية للانجاز والأبعاد التي تنتمي إليها.	95
5	معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الدافعية للنجاز والدرجة الكلية.	97
6	معامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس الدافعية للانجاز.	98
7	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	100
8	الدرجات العليا والدنيا لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	104
9	مستويات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة حسب الدرجة.	104
10	المتوسط الحسابي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لعينة الدراسة الأساسية.	105
11	الدرجات العليا والدنيا لمقياس الدافعية للانجاز.	105
12	مستويات مقياس الدافعية للانجاز حسب الدرجة لكل بعد.	106
13	المتوسط الحسابي لمقياس الدافعية للانجاز لعينة الدراسة الأساسية.	106
14	نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.	107
15	نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس الدافعية للانجاز.	107
16	معامل الارتباط بيرسون لمقياسي الدراسة الحالية.	116

فهرس الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مبدأ الحتمية المتبادلة	43
2	أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد	46
3	مصادر الكفاءة الذاتية المدركة	47
4	العلاقة بين الحاجة والدوافع والباعث	70
5	نسبة الذكور والإناث عينة الدراسة	93

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	134
2	مقياس الدافعية للانجاز	138
3	مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (الكترونيا)	142
4	مقياس الدافعية للانجاز (الكترونيا)	145

المقدمة:

تعد الجامعة من المؤسسات التربوية التي تقوم بدور هام في تربية النشء وإكسابهم عادات وسلوكيات صحيحة، وقد اهتمت الجامعات التعليمية بوضع البرامج والأنشطة للطلاب وذلك بقصد الاستفادة من شغل وقت الشباب بما يفيدهم وكذلك بقصد زرع وتنمية جوانب وأمور مهمة قي شخصية الطالب، فالعملية التعليمية ليست مجرد تلقين للدرس فقط وإنما هي عملية مفيدة لبناء شخصية الطالب من جميع النواحي ومحاولة إيجاد التوازن المتكامل في جميع جوانب الشخصية للطالب وهذا ما يؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

إذ يحتل الطالب الجامعي مكانة كبيرة داخل المجتمع فهو عماد الأمة وطاقتها والتي تقوم عليها المجتمعات، والشباب هم الدعامة القوية التي يعتمد عليها المجتمع في التطور والتقدم والنماء وفي إعادة البناء، ويلاحظ الاهتمام الكبير تجاه هذه الفئة وذلك من خلال الدراسات والبحوث والموضوعات التي كتبت عنهم وتحدثت بشأنهم، واهتمام المؤسسات الاجتماعية والأجهزة المختلفة والتي أنشئت لرعايتهم وخدمتهم وتحقيق رغباتهم ومواجهة مشكلاتهم.

ويضيف Bandora"باندورا"(1997) أن إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر في أنواع الخطط التي يضعونها، فالأفراد الذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية يضعون خطط ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلا للخطط الفاشلة، والأداء الضعيف، والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة.

وقد اقترح"باندورا"مفهوم كفاءة الذات (Self efficacy) الذي يمثل توقعات الفرد ومعتقداته التي تمكنه من تنفيذ أي فعل خاص بنجاح، فالأفراد الذين يملكون قدرا أكبر من الكفاءة الذاتية المدركة يقومون بأداء أفضل على أنواع كثيرة من المهمات مقارنة بالذين لديهم قدرا أقل من الكفاءة الذاتي (Beck،2004).

وتوصف كفاءة الذات بأنها حالة دافعية يتم خلالها قياس التقدير الذاتي للفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه، وتعني كفاءة الذات بما يمتلك الفرد، بل تعني باعتقاداته حول ما يمكنه القيام به، وتمثل المحور المعرفي للعمليات (Bandura ،2007) .

واتجاه الأفراد الإيجابي نحو كفاءتهم المدركة يساعهم على الإستمرار في إنجاز مهامهم إلى أن تصبح جزءا مهما في حياتهم مُشَكلة لديهم عاملا مساعداً يدفعهم إلى المثابرة و تحقيق التقدم والتميز في تحصيلهم ومهامهم (الخطيب، 2003).

كما عُدَت الكفاءة الذاتية المدركة في نظرية " باندورا (Bandura) وسيطا معرفيا لسلوك الكائن، فتوقع الفرد لكفاءته الذاتية المدركة يحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به. وبذلك يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله لهذه المهمة ثم درجة المثابرة التي سيستمر من خلالها في مواجهة المشكلات التي تعترضه في أثناء تنفيذ مهماته (1992 ، Alderman & Flowers ، Bradley ، Benz).

ومن خلال الكفاءة الذاتية المدركة يستشعر الأفراد قدرتهم على أداء المهمة التي توكل إليهم وهل هي فرصة لهم أو تهديد لقدراتهم، وبذلك يتخذون قرارهم من حيث القيام بالعمل أو الامتناع عنه، مما يؤثر في مجموعه في سلوك المثابرة والإنجاز والتحصيل ثم النجاح والتميز في المهام الموكولة إليهم (1993 ، Krueger & Dickson).

كما تعد الدافعية من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الأفراد الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن مجموعات علم النفس فالإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تبرز معنى الحياة لديه (**البدر، 1987**).

وللدافعية أنواع ومن أبرزها الدافعية للإنجاز فهي تعتبر أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية وهي أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميتاها الشخصية والسلوك وتتمثل دافعية

الإنجاز في الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى معين.

ولتحقيق هذه الغايات جاءت الدراسة الحالية لتتناول البحث في العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر، حيث تضمنت الدراسة جانبين هما:

الجانب النظري، والجانب الميداني، بمعدل خمسة فصول، بحيث يندرج ضمن الجانب النظري ثلاثة فصول هي:

الفصل الأول: وجاء بعنوان مدخل الدراسة، ويتضمن إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، المفاهيم الإجرائية، وأخيرا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: وجاء بعنوان الكفاءة الذاتية المدركة، حيث سنتعرف على مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وبعض المفاهيم ذات الصلة بها، وأبعادها، ومصادرها، وأنواعها، والعوامل المؤثرة فيها، وآثارها، وآثارها على سلوك الأفراد، وخصائصها العامة.

الفصل الثالث: تناول قسمين، القسم الأول تناول مفهوم الدافعية، وبعض المفاهيم ذات الصلة بها، وأنواعها، ووظائفها، وأهميتها، أما القسم الثاني فتناول مفهوم الدافعية للإنجاز ونشأتها، وأنواعها، وأهميتها، ونظرياتها، ومظاهرها، وخصائصها، وعواملها، وأساليب تنميتها، وأخيرا كيفية قياسها.

الفصل الرابع: وهو بعنوان الاجراءات الميدانية للدراسة، ويحتوي على الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية التي تتضمن المنهج المستخدم، مجالات الدراسة، أدواتها بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: وهو بعنوان عرض ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات.

انتهت الدراسة بخاتمة تليها اقتراحات ثم قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تعد الكفاءة الذاتية بعد من أبعاد الشخصية التي تتمثل في القناعات الذاتية وقدرة السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وذلك من خلال تصرفاته الذاتية وترتبط الكفاءة بما يعتقده الفرد حول إمكاناته في التعامل مع المثيرات البيئية وهذا التعامل هو نوع من المهمات التي يجب على الفرد القيام بها إزاء تلك المثيرات البيئية **(زهران، 2003، ص30)**.

إذ يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الحديثة نسبيا، فلقد ظهر على **يد"باندورا"(1977)** في نظريته المعرفية الاجتماعية التي قدمها تطويرا لنظريته عن التعلم الإجتماعي، وطبقا لما قدمه فإنه يرى أن المعتقدات الذاتية لدى المتعلمين عن كفاءتهم تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي **(قطاوي وأبو جاموس، 2015، ص142)**.

ولقد ورد مفهوم الكفاءة الذاتية بعدة تسميات في المراجع المتخصصة والمختلفة مثل:"توقعات الكفاءة، وتقدير توقعات الكفاءة وتوقعات الكفاءة الذاتية"وهناك مراجع أخرى تستعمل مرادف آخر للكفاءة الذاتية وهو **الفاعلية الذاتية**، وعليه ففي الدراسة الحالية سنتبنى مصطلح الكفاءة الذاتية.

ولقد حظي مفهوم الكفاءة الذاتية باهتمام الباحثين، حيث أجريت عدة دراسات حاول من خلالها الباحثون الكشف عن علاقة هذا المفهوم بالعديد من المتغيرات التربوية النفسية ولقد طبق في بيئات مختلفة وعلى فئات عمرية ومراحل دراسية مختلفة.

ومن بين الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية مع بعض المتغيرات في المجال الدراسي نجد:

دراسة **الزيات (1996)** التي تعد من أوائل الدراسات العربية التي استهدفت الكشف عن البنية العاملية للكفاءة الذاتية المدركة في المجالات الأكاديمية والتحقق من مدى تحقق اختلاف الكفاءة الذاتية للفرد باختلاف كل من التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والجنس، تكونت عينة الدراسة من (612) طالب وطالبة في مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا والديبلوم العام والخاص، استخدم المنهج

الوصفي المقارن، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتخصص الأكاديمي لدى الجنسين وكذلك عدم وجود أثر للجنسين في تباين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة (**الزيات، 1996، ص1**).

كما نجد من الدراسات الحديثة دراسة **يونس (2018)** التي هدفت إلى فحص نوع العلاقة الإرتباطية بين الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال كلية التربية، جامعة المنوفية، وقامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وأدوات القياس النفسي والتالية: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المعد من قبل (علوان، 2012)، ومقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثة)،مع تطبيق الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج Spss منها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وألفا كرومباخ، واختبار T, test ومعامل ارتباط بيرسون، على عينة من (150) طالبة من طالبات الفرقة (الأولى – الثانية – الثالثة – الرابعة) شعبة رياض الأطفال تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، تبعا لكل من متغير (المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة التقدم في السنوات الدراسية)؛ وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة، ومستوى مرتفع من المرونة النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لصالح المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع، وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التقدم في السنوات الدراسية لصالح طالبات الفرقة الرابعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي، التقدم في السنوات الدراسية، والتفاعل بينهما، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال.

ولقد ارتبطت الكفاءة الذاتية المدركة بعدد من المتغيرات التي تؤثر في المتعلم والعملية التعلمية، التعليمية وفي دراستنا هذه سنتبنى متغير دافعية الإنجاز كونها أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية فهو مكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف، وقد أشار العلماء والباحثون المهتمين بدافعية الإنجاز مثل "**ماكليلاند**" وغيره أن الدافع للإنجاز ويتضمن أنواعا وأنماط متباينة من السلوك، حيث تعمل أو تؤثر على الدافعية للإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة **(الباوي، دس، 162 – 163)**.

وبالتالي فإن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة، ويعتمد الفرد في تطوير مفهوم كفاءته الذاتية المدركة على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات وبين قدرات رفاقه وإمكانياتهم واستعداداتهم **(الزيات، 2001، ص16)**.

كما تعد الدافعية من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الأفراد الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن مجموعات علم النفس فالإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه التي تبرز معنى الحياة لديه **(البدر، 1987)**.

ومن بين الدراسات التي تناولت مفهوم دافعية الإنجاز مع بعض المتغيرات في المجال الدراسي نجد:

دراسة "Diane" (2003) إيطاليا: التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات وفقا لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم في تخصص علمي التشريح الفسيولوجي، استخدمت المنهج الوصفي المقارن، طبقت الباحثة أداتين هما: مقياس فعالية الذات ومقياس الإنجاز الأكاديمي، التي طبقتها على عينة من (216) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين 18 . 24 سنة إلى

عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقا لمتغيري الجنس والعمر بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي (**المخلافي، 2010، ص419**).

ودراسة **سحلول(2005)** التي هدفت إلى التعرف العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، تكونت عينة الدراسة من (1025) طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي للعام الدراسي (2004 – 2005)، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس فاعلية الذات العامة (لشفارتر) تعريب محمد جميل المنصور (1993)، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (لهرمانز) تعريب فاروق عبد الفتاح موسى (1981) واستخدم الباحث معامل"ارتباط بيرسون"، واختبار (ت)، وتحليل التباين الثنائي، واختبار (شيفه) للمقارنات البعدية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند (0,05) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند (0,05) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية لصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.

ودراسة **الساكر (2015)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ببلدية المغير ولاية الوادي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، مع تطبيق أداتين لجمع البيانات هما على التوالي: مقياس دافعية الإنجازلـ **منصور (1986)**، ومقياس فاعلية الذات لـ **جان (2000)**، أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (70) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عن طريق القرعة، أما بالنسبة للمعالجة الإحصائية تم الاعتماد على: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية، معامل ارتباط بيرسون، وقد أسفرت الدراسة على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالمغير ولاية

الوادي، كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى التلميذات (الإناث) تخصص أدبي ولدى التلميذات (الإناث) تخصص علمي؛ وفي نفس السياق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى التلاميذ (الذكور) تخصص أدبي ولدى التلاميذ (الذكور) تخصص علمي.

ومن الدراسات التي تناولت كل من الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز نوجز الدراسات التالية:

الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة:

أولا: الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة في علاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة **النصاصرة**"(2009) التي استهدفت التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية، كذلك التعرف إلى الاختلاف في كل من الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس، المستوى الدراسي، تكونت العينة من (687) طالب وطالبة، المنهج المستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس قلق الامتحان، من نتائجها وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية، كذلك أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى إلى دور الجنس والمسار الأكاديمي والمستوى الدراسي .

دراسة **الزق (2009) التي** هدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى، تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها. تألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات من الأولى حتى الرابعة، (160) من

الذكور، و(240) من الإناث، وقد طبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة على جميع أفراد العينة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي، حيث أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. ولعل سبب تدني مستوى شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية في السنة الثانية راجع إلى بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعض الطلبة في السنة الأولى، أو إلى ضعف استراتجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية حياتهم الجامعية. كما أشارت إلى عدم وجود فروق وفقا للجنس، إلا أن هناك تفاعلا بين الجنس، والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية .

دراسة **علوان(2012)** التي استهدفت التعرف إلى الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، والتعرف إلى الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير التخصص، وتكونت عينة البحث من (300) طالب وطالبة، اختيروا من مجتمع البحث الأصلي بالطريقة العشوائية بواقع (150) ذكور من التخصص العلمي والانساني و(150) إناث من التخصص العلمي والإنساني، مستخدما المنهج الوصفي، أما أداة البحث قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس الكفاءة الذاتية المدركة معتمدة على المقاييس والأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية المدركة، قامت الباحثة باستعمال عدد من الوسائل الإحصائية من بينها اختبار "ت"، وتحليل التباين الثنائي، وأظهرت النتائج تمتع عينة البحث بكفاءة ذاتية مدركة وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

دراسة جديد (2015) التي هدفت 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 تبعا للتخصص الدراسي في المرحلة الثانوية، والتقدم في السنوات الدراسية، وذلك باستخدام مقياس صورة فعالية الذات في التعلم إعداد باري زميرمان وأناستاسيا كيتسانتاس ومقياس دافع الإنجاز الأكاديمي من إعداد(جديد، 2002) وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بينهما، كما بينت عدم وجود فروق في فعالية الذات الأكاديمية تبعا للتخصص في المرحلة الثانوية، في حين وجدت فروق فيها تبعا للسنة الدراسية الأعلى حيث تكون في أدنى مستوياتها في السنة الأولى ثم تواصل ارتفاعها في السنوات اللاحقة.

دراسة **الزعبي وظاظا (2016)** التي فحص علاقة الأهداف التحصيلية بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار (133) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس في السنة الرابعة المسجلات في مادة التربية العملية في الجامعة الأردنية. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المقارن، وأُستخدم لجمع البيانات مقياسين، هما: مقياس الأهداف التحصيلية الذي طوره ايليوت ماكجريجور (Elliot and Mcgregor, 2001) المكون من (12) فقرة، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي طوره الزق (2009) يتكون من (22) فقرة. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً للتخصص في توجهات الطالبات نحو الأهداف بشكل عام، وفي الأهداف التعلمية إحجام على وجه الخصوص، وكان الفرق بين الطالبات في تخصص التربية الخاصة وتخصص معلم الصف، ولصالح تخصص التربية الخاصة، وكذلك بين طالبات الإرشاد التربوي استهدفت ومعلم الصف، ولصالح تخصص الإرشاد التربوي. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار للتحصيل على الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الأهداف فقد زادت هذه النسبة لتصبح (15بالمئة). ولفحص الفرق في الأداء على مقياس الكفاءة الذاتية تبعا للتحصيل والتخصص والتفاعل

بينهما، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطات الكفاءة الذاتية تعزى لاختلاف التخصص، بين أداء الطالبات في تخصص معلم الصف من جهة، وأداء الطالبات في التخصصات: التربية الخاصة، تربية الطفل، الإرشاد التربوي، ولصالح الطالبات في تخصص معلم الصف على التوالي،كما تبين عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الكفاءة الذاتية تبعا لاختلاف المعدل التراكمي، إضافة إلى ذلك فقد تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحص ائية في متوسطات الكفاءة الذاتية تعزى لتفاعل المعدل التراكمي والتخصص.

دراسة **كرماش(2016)** التي هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل تبعا لمتغيري الجنس (ذكور – إناث) والسنة الدراسية الجامعية (الثانية – الرابعة)، تكونت عينة الدراسة من (1100) طالبا وطالبة، استخدمت الباحثة على المنهج الوصفي المقارن، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: أن أفراد العينة لديهم مستوى جيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة.

دراسة **دبي (2017)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وقد شملت عينة الدراسة (93) تلميذ وتلميذة، تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس الكفاءة الذاتية (من إعداد عادل العدل 2001) ومقياس التكيف المدرسي (من إعداد سمية بن عائشة 2015)، ولقد تمت المعالجة الإحصائية برزمة التحليل الإحصائي (Spss.18) وهذا باستخدام الأساليب المناسبة، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. ووجود

علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛ كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسيين في الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسيين في التكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وبالتالي فالنتيجة العامة المتوصل إليها هي وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

دراسة **إبراهيم (2017)** التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة سوهاج، وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (223) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة سوهاج، مستخدما في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث كشفت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى النوع الاجتماعي لصالح الذكور، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، كما وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى إلى النوع الاجتماعي لصالح الإناث، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

دراسة **سمار(2017)** التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد والتعميم الرياضي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس ، حيث استخدمت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة سعيد بن عامر الثانوية للبنات في منطقة المخفية في مدينة نابلس، وتم اختيار العينة بالطريقة غير عشوائية قصدية، وجمعت البيانات باستخدام ثلاث أدوات

هي: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة واختباري التفكير الناقد والتعميم الرياضي، وتأكدت الباحثة من صدق الأدوات وثباتها، واستخدمت الباحثة برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لمعالجة البيانات، واستخدم اختبارات معامل ارتباط بيرسون، واختبار ت لعينة واحدة، واختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد لفحص تأثير الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد على القدرة على التعميم الرياضي، واختبار تحليل التباين الأحادي لفحص تأثير متغير التحصيل في الرياضيات على المتغيرات الثلاثة، الكفاءة الذاتية المدركة والتعميم الرياضي والتفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة عند الدرجة الكلية ومجالاتها الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة، والمعرفي والأكاديمي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس كانت متوسطة، وأن مستوى التعميم الرياضي عند الدرجة الكلية ومجالي الجبر والهندسة منخفضا، أما مجالي الأعداد والقياس فكان مستواهما متوسطا، كما أن مستوى القدرة على التفكير الناقد ومجالاته الاستدلال والاستنباط وتقييم الحجج منخفضا، أما مجال التفسير فقد جاء تقديره متوسطا؛ وجاءت معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة والمتمثلة بالكفاءة الذاتية المدركة والتعميم الرياضي والتفكير الناقد جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وطردية، إذ بلغ معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتعميم الرياضي (0.34)، كما بلغ معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد (0.81) وبلغ معامل الارتباط بين التعميم الرياضي والتفكير الناقد(0.60)، وفسرت الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد ما نسبته 39 بالمئة من التباين في القدرة على التعميم الرياضي.

دراسة **منكر ومنشد (2018)** التي هدفت إلى معرفة الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المحملين بالمواد الدراسية، تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة الطبقية ذات التوزيع المتساوي من الطلبة المحملين بالمواد الدراسية من كلية الآداب في جامعة القادسية، بواقع (100) طالب وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتبني مقياس (مجول وصالح، 2016) للكفاية الذاتية المدركة، وبعد التحقق من صدق

وثبات المقياس، واستعمال الوسائل الإحصائية الملائمة، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة المحملين بالمواد الدراسية يعانون من تدني الكفاية الذاتية المدركة، وعدم وجود فروق على مقياس الكفاية الذاتية المدركة وفق متغير النوع والسكن والعمر. وانتهى الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات المهمة.

ثانيا: الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز ببعض المتغيرات منها:

دراسة **شويخي (2013)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين نمط التوجيه الجامعي سواء كان اختياريا أي وفقا لرغبة الطالب أو إجباريا أي لا يتماشى مع رغبته، وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، أجريت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية (ل. م. د) تخصص علم النفس وعلوم التربية تتكون من (216) طالب وطالبة، طبقنا عليها مقياس الدافعية للإنجاز الذي ألفه " هيرمنز" وعدله وكيفه على البيئة العربية " فاروق عبد الفتاح موسى"، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بغية وصف الظاهرة والوصول إلى استنتاج، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للنتائج المسجلة، قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط لبرافي بيرسون " Bravais Pearson"؛ اختبار " ت" لقياس الفروق " T Student". توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا. مع وجود اختلاف في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا. بالمقابل عدم وجود اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لدى الطلبة الموجهين اختياريا، مع وجود اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين إجباريا لصالح الطالبات. مع عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

دراسة **بورزق (2015)** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد. تكونت عينة الدراسة من (58) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد تربوي بجامعة المسيلة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، ولقد تم تطبيق مقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد عصام علي الطيب (2004)، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد " عبد الرحمان بن بريكة" (2007). ولفحص فرضيات الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار " ت". وتم التوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة. مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار وفي الدافعية للإنجاز. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة ولصالح العاملين، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المهنة.

دراسة **عليليش (2016)** التي هدفت إلى الكشف عن أثر الإيقاع الحيوي على الدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي بصفة عامة وبالدورات الإيقاعية الكبرى (العقلية، العاطفية، البدنية)، ونمط الإيقاع الحيوي اليومي بصفة خاصة، اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، مستعملة في ذلك الأدوات التالية: كل من استبيان نمط الإيقاع الحيوي اليومي– استبيان لقياس الدافعية للإنجاز، برنامج الكتروني لحساب وتحديد حالة الإيقاع الحيوي (العقلي، العاطفي، البدني) من إعداد الباحثة، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس من مختلف التخصصات والمتمدرسين بقسم السنة الأولى وقسم السنة الثالثة جامعي بلغ عددهم (1713) طالب بحيث يتراوح سنهم ما بين 18 – 25 سنة، أما الأسلوب الإحصائي المتبع هو تحليل التباين بنوعيه الأحادي والثنائي بالاعتماد على برنامج spss 17.0، وبعد المعالجة والتحليل توصلت الباحثة إلى عدم تأثير الإيقاع الحيوي على الدافعية

للإنجاز لدى الطالب الجامعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الدافعية للإنجاز بين طلبة الجامعة تعزى لتفاعل متغيري نمط الإيقاع الحيوي اليومي والتخصص الجامعي وتبعا أيضا لتفاعل متغيري نمط الإيقاع الحيوي اليومي والمستوى الجامعي؛ كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير نمط الإيقاع الحيوي اليومي (الصباحي، غير منتظم، المسائي) لصالح النمط الصباحي وتعزى أيضا لمتغير التخصص الجامعي. (اللغة والأدب العربي، علم النفس، علوم الفلاحة، الرياضيات، التربية البدنية والرياضية، العلوم التجارية، علوم سياسية، الهندسة الكيميائية) لصالح تخصص رياضيات.

دراسة **حمادن وبن نوبة (2017)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الدافعية للإنجاز واتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكانت الدراسة بثانويات مدينة جامعة (الثانوية تندلة الجديدة، الشيخ المقراني، حساني عبد الكريم) وقد شملت عينة الدراسة (150) تميذ وتلميذة ومنهم (99) شعبة علمية و(51) من شعبة الأدبية، كما اختيرت بالطريقة قصدية، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي، وقد تمثلت أدوات البحث المطبقة في استبيان الدافعية للإنجاز " خولة بوخالفة " واستبيان إتخاذ القرار " السبيعي" لقياس الدافعية للإنجاز وإتخاذ القرار لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وكذا استخدم معاملات الارتباط " بيرسون" اختبار" ت" " ألفا كرومباخ" " تحليل التباين"، وقد أضفت الدراسة إلى تأكيد الفرضية العامة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز واتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص (ذكور – إناث). وعدم فروق ذات دلالة إحصائية في اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغيري كل من الجنس والتخصص (ذكور – إناث).

دراسة **سويكر(2019)** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارة تنظيم الوقت ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (80) طالب وطالبة من طور الماستر بقسم علم النفس بجامعة المسيلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وطبق عليهم كل من مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي " لعبد الرحمان بن بريكة" (2007)، واستبيان مهارة تنظيم الوقت، وبعد المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss. تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارة تنظيم الوقت ودافعية الإنجاز الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط ودافعية الإنجاز الأكاديمي وبين التنظيم ودافعية الإنجاز الأكاديمي وبين مضيعات الوقت ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

دراسة **سالم (2008)** التي هدفت إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أوالأدبي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس فاعلية الذات ومقياس دافع الإنجاز الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: معظم أفراد عينة الدراسة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات، هناك تقاربا في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة، إذ كان المتوسط الحسابي للطالبات في الفرع الأدبي (3,27) مقابل (3,75) للفرع العلمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) لأثر التفاعل بين متغير الدراسة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية (خليفة، 2008، ص134).

ثالثا. الدراسات التي تناولت المتغيرين معا: العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذاتية المدركة ودافع الإنجاز

دراسة يعقوب (2012) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة في المملكة العربيةالسعودية، تكونت عينة الدراسة من 115 طالباً من طلاب كليات جامعة الملك خالد، وطبق الباحث مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الانجاز، وأظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة كانوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة، وأن متغير دافع الإنجاز والتحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ما نسبته0.67؛ وأن التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة إذ بلغ مستوى تباينه 0.60.

دراسة المغزيل (2014) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة، وكذلك إلى التعرف على دلالة الفروق في كلا المتغيرين تبعًا لمتغيري الجنس (ذكور وإناث)، والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي). تم تطبيق مقياس كفاءة الذات المدركة تدريب وتطوير **الجبور 2002** وهو من إعداد شيرير وآخرين ومقياس دافعية الإنجاز، تطوير سلامة المحسن 2006 بالاعتماد على مقياس (قطامي 1994، وعباينة 1999، والثمايلة 1999) وذلك على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، مؤلفة من 203، طالبًا وطالبة تم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة. وأسفرت نتائج البحث الحالي عن: 1) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة. 2) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في كفاءة الذات المدركة وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة العلمي. 3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في كفاءة الذات المدركة وفقًا لمتغير الجنس. 4) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 دافعية الإنجاز وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي. 5) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في دافعية الإنجاز وفقًا لمتغير الجنس.

دراسة القليح (2017) التي هدفت التعرف على العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات والدافع للإنجاز، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وعلى مقياس الدافع للإنجاز وفقاً لمتغيري الجنس والسنة الدراسية. تكونت عينة البحث من 228 طالباً وطالبة من طلبة التعليم المفتوح، وطبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية العامة الذي أعده باندورا، ومقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده القادري، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، للعام الدراسي 2016-2017. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وبين درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز؛ مع وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة ومقياس الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة. ووجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الإناث. وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وفقاً لمتغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة سواء التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية أومتغير الدافعية للإنجاز، أو كلا المتغيرين معا " الكفاءة الذاتية و الدافعية للإنجاز" تبين أنها تتفق في بعض الأمور وتتباين في أمور أخرى.

فبالنسبة لأهداف الدراسة فلقد كان هدف أغلب الدراسات مشترك وهوالكشف عن العلاقة سواء بين المتغير الأول بالمتغير الثاني ، أو المتغير الأول بمتغيرات أخرى، أوالمتغير الثاني بمتغيرات أخرى.

أما بخصوص عينة الدراسة فقد اختلفت من حيث عددها وخصائصها، وهذا أمر يحدده هدف البحث وطبيعة المجتمع وخصائصها، بحيث نجد دراسات كانت عينتها من تلاميذ المرحلة الثانوية كدراسة

يوسف (2017)؛ دبي (2017)؛ حمادة وبن نوبة (2017)؛ إبراهيم (2017)، المغزيل (2014) أما معظم الدراسات كانت عينتها طلبة جامعيين وهذا ما تتفق الدراسة الحالية معه.

أما بالنسبة للمنهج فقد لجأ البعض إلى المنهج الوصفي المسحي للكشف عن مستوى امتلاك الطلبة للكفاءة الذاتية والدافع للإنجاز، وجاءت دراسات أخرى اتبعت المنهج الإرتباطي من خلال دراسة علاقة الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز مع متغيرات أخرى وهذا ما تتفق الدراسة الحالية معه.

أما من حيث أدوات الدراسة فقد اختلفت في ذلك وهذا راجع إلى هدف كل دراسة وطبيعة موضوعها فمنهم من تم إعداده شخصيا ومنهم من اعتمد على مقاييس جاهزة كالدراسة الحالية التي اعتمدت على مقاييس جاهزة.

أما فيما يخص جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة فقد استفادت الباحثة من الاطلاع على هذه الدراسات السابقة وغيرها في كافة عناصر البحث ومراحله سواء فيما يتعلق بالإطار النظري أو الإجرائي من تحديد أهداف البحث ووضع فروض البحث والتعرف على المقاييس تلك الدراسات مما ساعدني في اختيار المقاييس الخاصة بهذا البحث وتسهيل عملية البحث عن المراجع إلى مصادرها، كما استفدت من نتائجها في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بها من أجل التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينها فهي بمثابة خلفية نظرية ندعم بها دراستنا وبمثابة نقطة انطلاق لهذه الدراسة والدراسات الأخرى.

وبما أن الدافعية للإنجاز هدف يسعى إليه كل متعلم واعتقادا مني بأهمية الكفاءة الذاتية المدركة في تحقيق دافعية الإنجاز للطلبة فلقد تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل العام وهو:

1) هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر؟

ويندرج تحت هذا التساؤل العام أسئلة فرعية نحاول الإجابة من خلالها عن التساؤل العام وهي كالتالي:

أ) ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر؟

ب) ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر؟

ج) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر؟

د) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر؟

2- فرضيات الدراسة:

وإثر التطرق إلى هذه الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز تقترح الباحثة الفرضيات التالية:

1) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر.

- **وينجر عنها الفرضيات التالية:**

أ) مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر مرتفع.

ب) مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر مرتفع.

ج) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر.

د) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر.

3- دواعي اختيار موضوع البحث: ترجع أسباب اختيار موضوع البحث إلى:

1) رغبة الباحثة في البحث في هذا الموضوع لنقص الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر.

2) ظهور العديد من المشكلات المدرسية.

3) إثراء المكتبات بمواضيع تخدم الباحث والبحث العلمي.

4) تعدد وتنوع الدراسات الأجنبية والعربية حول موضوع الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز بالمقابل ندرة الدراسات الجزائرية حول هذا الموضوع في مجال البحث العلمي.

4- أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع في الحد ذاته ومن نوع المشكلة المطروحة للبحث، وعليه تتجلى أهمية هذه الدراسة في تناولها للجوانب التالية:

أ) تناولها لمفهومين يخدمان مجال الاختصاص وهما الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز.

ب) تناولها لأحد قطبي العملية التعليمية وهو الطالب حجر الزاوية ومحور العملية التعليمية.

وبالتالي تعود أهمية هذه الدراسة إلى قلة الدراسات الإجرائية

ج) في حدود علم الباحثة التي بحثت في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بعدد من المتغيرات المؤثرة فيها كالدافعية للإنجاز.

د) كما أنها ستسلط الضوء على مستويات الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأمر الذي من شأنه أن يلقي الضوء على أحد أبرز العوامل المؤثرة في تحصيل طلبة الماستر.

ه) تقديم يد العون للمسئولين في مجال التربية على فهم مدى أهمية الكفاءة الذاتية المدركة وتأثيرها على دافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر.

5- أهداف الدراسة: تعد الدراسة الحالية من الدراسات السيكولوجية التي تهدف إلى:

أ) التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر.

ب) التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر.

ج) التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر.

د) الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر الذي يساعد في رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر.

6 . حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بخصائص العينة التي تم التطبيق عليها وهي عينة من طلبة الماستر تخصص علم النفس خلال العام الدراسي (2019 -2020) والتي بلغ حجمها (67) طالب و طالبة، وتتحدد بالمقاييس التي تم استخدامها لقياس كل من الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز.

7ـ التعاريف الإجرائية:

أ) **الكفاءة الذاتية:** "**self efficacy**": هي ثقة الطالب بقدرته على القيام بمستويات معينة من الأداء تساعده على الإنجاز وإثبات ذاته ومعرفة إمكاناته وقدراته، وهي الدرجة التي يحصل عليها طالب الماستر في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي يطبق في هذه الدراسة.

ب) **الكفاءة الذاتية المدركة:** "**perceived self efficacy**": هي معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية في قدرته للتغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة وتتمثل في قناعات ذاتية في قدرة السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه ويمكن الكشف عنها بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

ج) **الدافعية:** "**motivation**": هي القوة المحركة لسلوك الفرد، والتي توجهه نحو استجابات معينة، وذلك لإشباع حاجات معينة، حيث تمتاز هذه القوة بعوامل قد تكون نابعة من الفرد ذاته أومن البيئة المحيطة (داخلية أو خارجية).

د) **الدافعية للإنجاز:"achievement motivation"**: هي ذلك الطموح الذي يدفع الفرد للمثابرة من أجل بذل الجهد، من خلال سلوكيات انجازية للتعلم تدل على إقباله على التعلم، رغم وجود توترات داخله، ورغبته في تحقيق التفوق على الآخرين ومنافستهم وتحمله لمسؤولية أفعاله واهتمامه بواجباته والسعي والعمل على تحقيق أهداف معينة. وتحدد بالدرجة التي يتحصل عليها طالب الماستر عند إجاباته على استبيان دافعية الإنجاز الذي يتكون من أربعة أبعاد وهي الامتياز والتنافس، الاهتمام والمثابرة، الطموح العالي والتخطيط للمستقبل، تحمل المسؤولية والجودة في الأداء.

هـ) **طلبة الماستر:** هم الطلبة الناجحين في شهادة ليسانس المتمدرسين في السنة أولى والثانية ماستر في السنة الدراسية 2019 – 2020.

الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية المدركة

تمهيد:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية self efficacy أحد موجهات سلوك الفرد من وجهة نظر النظرية المعرفية الإجتماعية، والتي جاءت إمتداد النظرية التعلم الإجتماعي التي جاء بها العالم الأمريكي "ألبرت باندورا" وهي من مفاهيم علم النفس الحديث، حيث حظي هذا المفهوم بإهتمام الباحثين لما له من أهمية في تفسير سلوك الفرد وتوجيهه إلى حل مشكلاته، وبإعتبار أن العمل على الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية وكفاءة مدركة عالية تسهم في إستنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين ولقد أضحى أمرا جليا أن الكفاءة المدركة المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة، بحيث أن الكفاءة الذاتية المدركة تسهم في تعديل السلوك ويؤشر إلى توقعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام المختلفة وبمستوى متميز.

1. **الكفاءة الذاتية: يتكون المفهوم من كلمتين وهما الكفاءة والذات:**

1.1. مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا: "self efficacy" :

أ. **الكفاءة في اللغة**حسب ماجاء في "**معجم الوسيط(2004، ص791)**أن"الكفء هو المماثل والقوي القادر على تصريف العمل، جمع أكفاء وكفاء؛ ويقال أيضا:الكفاءة: المماثلة في القوة والشرف والعمل، أي القدرة عليه وحسن تصريفه."

- وجاء في **لسان العرب لـ إبن منظور (1998، ص269)**"**قول** حسان بن ثابت روح القدس له كفاءة، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل. كما أن الكفء هو النظير والمساوي.

يقول " الله تعالى " في سورة الإخلاص: (قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (1) اللَّهُ الصَّمَدُ (2) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ)

ب. أما إصطلاحا: فهي مجموعة القدرات والمعارف المنظمةوالمنسقة بشكل يسمح للتلميذ بالتعرف على المشكلة و حلها من خلال نشاط يظهر فيه أداء و مهارات المتعلم في بناء معرفته **(سليمان وآخرون ، 2004 ، ص30)** .

1.2. مفهوم الذات لغة واصطلاحا:

أ. جاء في معجم **الوسيط (2004، ص307)** «أن الذات هي النفس والشخص، يقال في الأدب: نقد ذاتي أي يرجع إلى آراء الشخص وانفعالاته وهو خلاف موضوعي.ويقال: جاء فلان بذاته، أي عينه ونفسه.ويقال أيضا: عرف من ذات نفسه: سريرته المضمرة. وجاء في ذات نفسه:طيعا . وذات الصدر أي سريرة الإنسان، وفي التنزيل العزيز:**(يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَيَعْلَمُ مَا تُسِرُّونَ وَمَا تُعْلِنُونَ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ(4) (سورة التغابن، الآية 4)**

ب. أما **اصطلاحا:** فيعرفها "**كارل روجرز:** بأنها كل منظم ومنسق يتكون من إدراك خصائص الأنا وإدراك العلاقة بين الأنا والآخرين وبالجوانب المتنوعة للحياة السوية مع القيم المرتبطة بتلك الإدراكات و نتيجة التفاعل مع البيئة وجزاءا من هذه المدركات **(أورد في: قحطان، 2004، ص27).**

3.1. الكفاءة الذاتية :

ويعرفها **العدل** بأنها: ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة و غير المألوفة **(أورد في: العتيبي،2008، ص08)** .

يعرفها " **ألبرت باندورا** " **(Albertbandura)** بأنها : معتقدات الناس حول قدرتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء التي يتحكم في أحداث تؤثر على مجرى حياتهم **(أورد في: سامي، 2009، ص 128).**

ويعرفها **زيدان (2000):** على أنها إدراك الفرد لقدراته على إنجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان ورغبة في أداء الأعمال الصعبة، وتعلم الأشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار **(أورد في: قريشي، 2011، ص 94).**

ويعرفها أيضا كل من " **ميرفي و برينغ** " **(Mirvy et bring)** بأنها: ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في الأداء **(أورد في: العتيبي، 2008، ص 22).**

من خلال التعاريف السابقة للكفاءة الذاتية يتبين لنا بأنها ثقة الطالب فيما لديه من قدرات تمكنه من النجاح في حل مشكلاته ومواجهتها، وذلك اعتمادا على ما اكتسبه من خبرات سابقة تساعده في التنبؤ بقدرته على النجاح في المواقف الجديدة.

2- بعض المفاهيم ذات الصلة بالكفاءة الذاتية:

يتداخل مفهوم الكفاءة الذاتية مع بعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة بهذا المفهوم والتي يصعب التفريق بينها وبين المفاهيم الأخرى، وسنحاول عرض العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمفاهيم المشابهة لها.

2. 1) كفاءة الذات ومفهوم الذات: الكفاءة الذاتية مفهوم قريب الشبه من مفهوم الذات، ولكن مع فارق هام، وهوأن مفهوم الذات يسود عددا كبيرا من الأنشطة، ولذلك يوصف الناس بأن لديهم مفهوم ذات مرتفع أومنخفض.

أما الكفاءة الذاتية فهي أكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة، وقد ساد مفهوم الكفاءة الذاتية في السنوات الأخيرة أكثر من مفهوم الذات في التفسيرات النظرية لنتائج البحوث، ويرجع

ذلك من ناحية إلى أن الباحثين كانوا أكثر تحديدا في تعريف الكفاءة الذاتية، إذ عرفوا المفهوم تعريفا ضيقا أكثر تناسقا وإثباتا من تعريف مفهوم الذات **(أبوعلاء، 2004، ص 178 – 179)**.

2.2) كفاءة الذات وتقدير الذات: يعرف"**رونزنبرج**"**(Ronsenberg) (1978)** تقدير الذات على أنه: إتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أوموجبة نحونفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أورفضه لذاته.

ويشير **صابر**"**(2003)**: إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته، بينما مفهوم الكفاءة الذاتية يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل وأن تقدير الذات يعنى بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا، أما كفاءة الذات فهي غالبا معرفية وأن مفهوم تقدير الذات وكفاءة الذات بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه (مفهوم الذات) وأيضا يؤثر كل منهما على الآخر **(نيفين، 2011، ص63)**.

وترى الباحثة أن تقدير الذات يهتم بقياس ذات الشخص الحالية بينما كفاءة الذات تهتم بقياس نجاح الفرد المستقبلي.

3.2) كفاءة الذات وتحقيق الذات: يذكر **الشعراوي**"**(2000)**: أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط بذلك التحصيل والإنجاز، والتعبير عن الذات، ولذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية وأن عجز الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته، وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية، وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق والتشاؤم.

ويشير"**سكوارزر** (**1999**، **Sekwarzer**) إلى أن كفاءة الذات تمثل عنصرا كبيرا في عمليات الدافعية، وأن مستوى كفاءة الذات يمكن أن يحسن أويعيق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد مع إرتفاع

معتقداتهم عن الكفاءة يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي يلتزمون بها **(نيفين، 2011، ص63 – 64)**.

3 – **نظريات الكفاءة الذاتية المدركة:**

أ . نظرية باندورا: يشير **(1986، Bandura)** في كتابه (أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية)، بأن نظرية الكفاءة الذاتية social cognitive theory اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية الذي وضع أسسها، التي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية.

1) يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

2) إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أوالتوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

3) يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

4) يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أوتغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر في السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

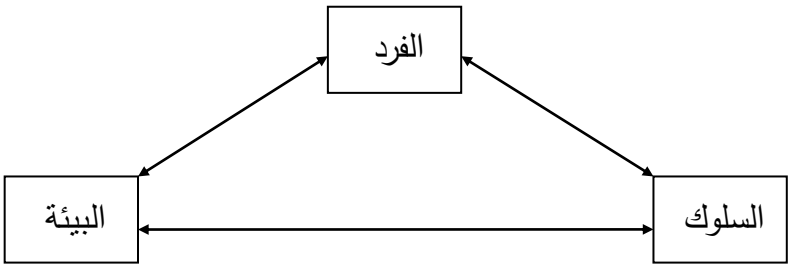
5) يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

6) إن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية . العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

7) تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجبون معرفيا وانفعاليا، وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية ويعد مبدأ الحتمية (Reciprocal Determinism) من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية (**الجاسر، 2007، ص29 – 30**).

ويوضح الشكل (1) مبدأ الحتمية المتبادلة وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أوأنها ذات قوة متكافئة وتهتم نظرية الكفاءة الذاتية بشكل رئيسي بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة، التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية في المعرفة وتؤكد نظرية الكفاءة الذاتية إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، فكفاءة الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، ويرى"باندورا"أن الأفراد يقوموا بمعالجة وتقدير ودمج مصالح المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي تمتلك

التوقعات المتعلقة بالكفاءة الذاتية القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية.



شكل رقم 1 مبدأ الحتمية المتبادلة.

طبقا لهذا النموذج يرى"Zimmerman & Riggo" فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية) وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته وإتجاهاته **(ولاء، 2016، ص29)**.

ويشير"باندورا"إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاث المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، من بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بسلوك ما"بالتوقعات والأحكام"سواء كانت هذه التوقعات أوالأحكام خاصة بإجراء سلوك ما أوالناتج النهائي له، وهوما سماه"باندورا"بكفاءة الذات (فاعلية الذات) وتعني أحكام الفرد أوتوقعاته عن أدائه للسلوك في موقف يتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد الأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك.

ب . نظرية شيل وميرفي (Shell & Murphy): يشير"**باجارس(Pagares،1996**) إلى أن كفاءة الذات عبارة عن ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدام لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أوالوصول إلى أهداف السلوك، وبينت النظرية أن

التوقعات الخاصة بالكفاءة الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أوالمهمة المتضمنة في السلوك وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وكفاءة الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية والانفعالية **(ولاء، 2016، ص30)**.

ج . نظرية شفارتسر (Schwarzer): ينظر"شفارتسر"للكفاءة 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 الكفاءة الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أوالإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والإكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، ويرتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالقليل من قيمة الذات، ويبين "شفارتسر" أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بإمتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر إندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل **(ولاء، 2016، ص30)**.

وعندما يواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن بسلوك معين يعزولنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الكفاءة الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الكفاءة الذاتية، أي عندما يكون مقتنعا على أساس من المعرفة والقدرة، بأنه يمتلك الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة فإنه بذلك يوجه سلوكه نحوجهة معينة **(زيدان، 2001، ص8)**.

د . نظرية التوقع: Expectancy value theory: وضع أسس هذه النظرية"**فكتور فروم**"**(Victor Vroom)** وتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكا واحدا بين 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 قرارا في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة، كما يشير"ماهر"إن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

1) توقع (Expectancy) الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.

2) توقع الفرد أن هدا الأداء هوالوسيلة للحصول على عوائد مادية.

3) توقع الفرد أن العائد الذي يحصل عليه ذومنفعة وجاذبية له.

إن العناصر الثلاثة السابقة أي التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وإنه 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 وإعطاءها تقديرات وقيم **(ماهر، 2003، ص149)**.

4. أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة: وتحدد الكفاءة الذاتية المدركة بثلاثة أبعاد مرتبطة بالأداء، ويرى "باندورا" أن معتقدات الفرد عن كفاءة ذاته تختلف تبعا لهذه الأبعاد الثلاثة والتي هي: الأهمية (قدر الفاعلية أوالكفاءة) والعمومية والقوة أوالشدة وهي كالتالي:

1) الأهمية (مقدار الكفاءة)"**Magnitude**": وهومستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة **(نصار والشافعي، 2012، ص371)**.

ويتحدد هذا البعد كما يشير"باندورا"من خلال صعوبة الموقف، ويتضح هذا القدر بصورة واضحة عندما تكون المهام مرتبطة من السهل إلى الصعب **(أمل،2017، ص27)**.

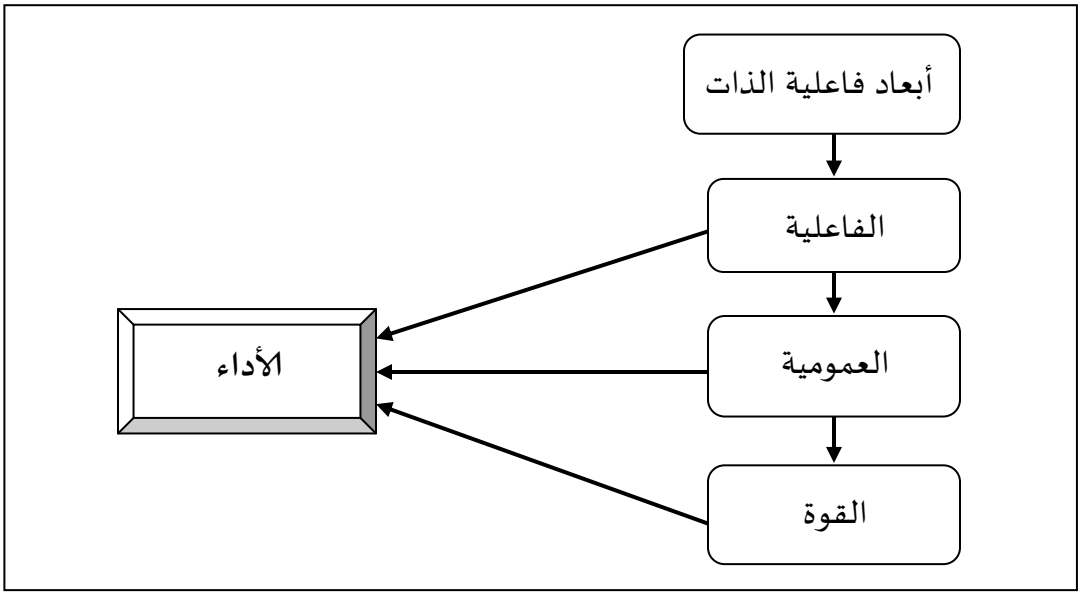
2) العمومية: "**Generally**": ويرى "باندورا" (1977) أن هذا البعد يشير إلى انتقال الكفاءة الذاتية المدركة من موقف ما إلى مواقف مشابهة **(أمل، 2017، ص27)**.

فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة **(عرقوب، 2012، ص65)**.

إلا أن درجة العمومية تختلف من فرد إلى آخر.

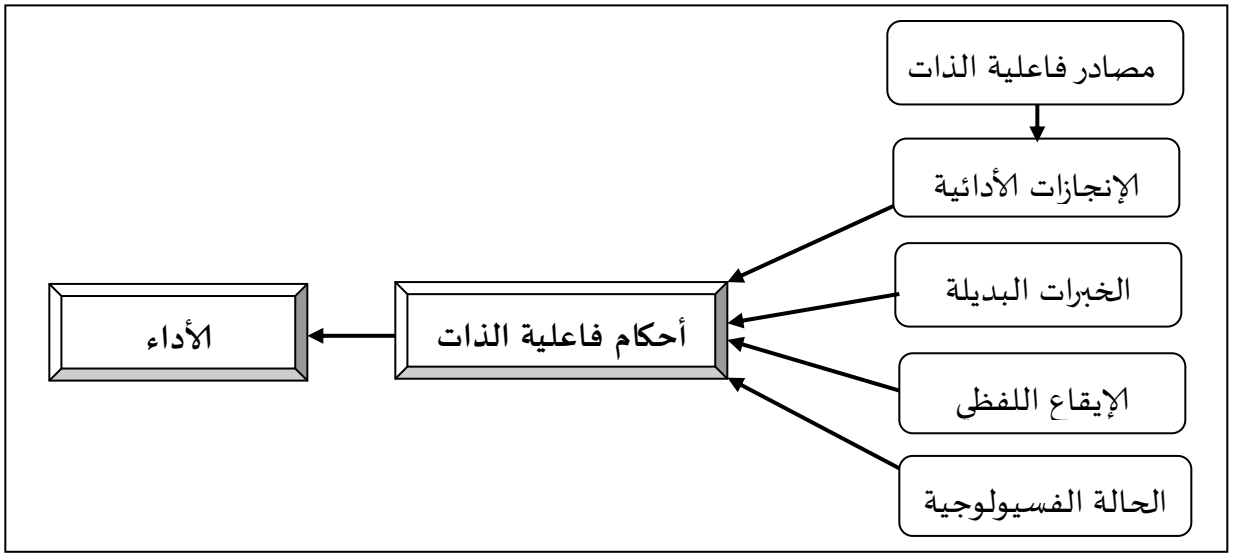
3) القوة: (Strength): ويشير هذا البعد إلى شدة عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية، بمعنى قدرة أوشدة عمق اعتقاد أوإدراك الفرد أن بإمكانه أداؤ المهام أوالأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أوالشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا **(الزيات، 2001، ص510)**.

والشكل التالي يبين أبعاد فاعلية الذات عند"باندورا":



شكل رقم 2 يبين أبعاد فاعلية الذات عند"باندورا"(نيفين، 2011، ص49).

5. مصادر الكفاءة الذاتية المدركة: اقترح"**ألبرت باندورا**"**(1997)** أربعة مصادر للكفاءة الذاتية المدركة، ويبين الشكل (3) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام الكفاءة الذاتية والسلوك أوالناتج النهائي للأداء.



شكل رقم 3 مصادر الكفاءة الذاتية المدركة (نيفين، 2011، ص51).

1) الإنجازات الأدائية: (Performance Accomplishment): ويعد هذا المصدر حسب "باندورا (1993) الأكثر تأثيرا في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الفرد لأنه يعتمد أساسا عل الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية (الكفاءة) بينما الإخفاق المتكرر يخفضها والمظاهر السلبية للكفاءة مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الكفاءة الشخصية يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات، وتعزيز كفاءة الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية لدى الفرد وأن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بكفاءة الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءة الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة لديهم سرعة في

استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق، ويؤكد ذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بكفاءة الذات ة الإنجازات الأدائية فالمستويات المرتفعة منك كفاءة الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية، فالخبرات والذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية، فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على الكفاءة الذاتية لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد فيها النجاح **(نيفين، 2011، ص52)**.

ولهذا يشير"جابر عبد المجيد"(1990) إلى ما يلي:

أ) إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بما يتناسب مع صعوبة المهمة أوالعمل.

ب) إن الأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على كفاءة ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة الآخرين.

ج) إن الإخفاق المتكرر يؤدي في أغلب الأحيان إلى إنخفاض الكفاءة الذاتية وخاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد **(جابر، 1990، ص 412)**.

وترى "**مادوكس (1995، Maddux)**: أن الأفراد الذين يعتمدون على إنجازاتهم الأدائية للحكم على كفاءتهم الذاتية يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات، كمهارات الحكم الذاتي وهي تختلف في الغالب عن الإنجازات السابقة، وعندها تصبح الكفاءة الذاتية أفضل للتنبؤ بالإنجازات المستقبلية للفرد.

ويؤكد "باندورا" **(1995 ،Bandura)**: على أن تغيير الكفاءة الذاتية للفرد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على القدرات الذاتية السابقة، كما يعتمد على صعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، بالإضافة إلى الظروف التي تحيط بالأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات، حيث يرتبط هذا الأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات**(نيفين، 2011، ص52)**.

ويضيف **الزيات(2001، ص 491 – 538)** بأن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أوتحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية: فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أوالمشكلة أوالموقف والجهد الذاتي النشط، وحجم المساعدات الخارجية التي يتلقاها في الظروف التي خلالها يتم الأداء والخبرات السابقة للنجاح أوالفشل، وأسلوب بناء الخبرة أوالوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها.

الخبرات البديلة: (Vicarious expeience): ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة والرغبة في المثابرة مع الجهود، ويطلق على هذا المصدر"التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين"، فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير كفاءتهم الخاصة.

والخبرات البديلة تعني الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الفرد كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، وأن الخبرات البديلة من العمليات التي تؤثر على التقييم الذاتي لفاعلية الذات، ومن هذه العمليات المقارنة الاجتماعية، حيث أن أداء الأفراد الآخرين المشابه لأداء الفرد يشكل مصدرا مهما للحكم على قدرة الفرد الذاتية، كما أن مراقبة الأفراد لأدائهم تحت ظروف معينة يؤدي إلى نتائج **(نيفين، 2011، ص52 – 53).**

والتعلم بالملاحظة تتحكم فيه أربع عمليات فرعية وهي:

أ) **عملية الذاكرة:** حيث تقوم بتحويل وبناء المعلومات التي تتعلق بالأحداث ليعاد تمثيلها في الذاكرة على هيئة قواعد وتصورات، وتتولى التصورات السلوكية إنتاج القواعد التي تعمل على بناء الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة.

ب) **عملية الانتباه:** وهي تحدد الملاحظة الإنتقالية في ضوء المعلومات المستخلصة من الأحداث المشاهدة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية والرمزية، ومنها العمليات المعرفية، والتصورات السابقة، وقيم الملاحظ، والتكافؤ الفعال، والجاذبية، والقيم الوظيفية، والأنشطة الملاحظة.

ج) **العملية الدافعية:** حيث يتأثر أداء السلوك الناتج عن الملاحظة بثلاثة أنواع من الدوافع المحفزة وهي: النتائج المباشرة، الخبرات البديلة والإنتاج الذاتي، والأفراد يميلون إلى أداء السلوك إذا كان يؤدي إلى نتائج قيمة مباشرة، حيث إن نجاح الآخرين يعطي الفرد دفعة للقيام بسلوك مماثل، بينما الإخفاق والسلوكيات ذات العواقب الوخيمة تؤدي إلى كف السلوك والمعيار الشخصي يوفر مصدرا آخر للدافعية حيث أنه التقييم التفاعلي الذي يمله الفرد لسلوكه ينظم الأنشطة الناتجة عن التعلم بالملاحظة.

د) **عملية إنتاج السلوك:** حيث يتم تعديل السلوك في ضوء المعلومات المقارنة بالنموذج التصوري للإنجاز، وهناك ارتباط بين الفعل والتصورات المسبقة، وكلما امتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية كلما كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جديد **(هذاب، 2003، ص53).**

وتكتسب تلك الخبرات من خلال ملاحظة الفرد لأداء الآخرين وأنشطتهم الناجحة والتي ترجع إلى النماذج المختلفة، وتولد توقعات للملاحظ عن أدائه"ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من كفاءة الذات، أما ملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهويخفق في أداء المهام الموكلة إليه يؤدي إلى انخفاض الكفاءة

الذاتية والخبرات البديلة يكون لها تأثير أقوى عندما تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة **(عبد السلام، 2002، ص96)**.

ويشير**جابر(1990، ص439)** إلى أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون يرفع الكفاءة وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهويخفق في عمل يميل إلى خفض الكفاءة، وعندما يكون النموذج مختلف عن الملاحظ تؤثر الخبرات البديلة أدنى تأثير على الكفاءة وللخبرات البديلة أقوى تأثير حيث تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة وأن آثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الكفاءة وقد يكون لها آثار قوية في خفض الكفاءة .

ويؤكد"**باندورا**"**(1977)**: على أن تأثير الخبرات البديلة على الكفاءة الذاتية لا يتضمن فقط تعريض الأفراد لنماذج فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية، والنظرية المعرفية الاجتماعية توفر إطارا تصوريا لكيفية استخدام كل من عمليات الإنتباه، والذاكرة، وإنتاج السلوك والدافعية لتعزيز الكفاءة الذاتية، عن طريق الخبرات البديلة، وإن تقدير الكفاءة الذاتية تتأثر جزئيا بالخبرات البديلة، أورؤية الآخرين يؤدون بنجاح، وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلوماته والكفاءة الذاتية والتنبؤ بالأحداث البيئية، كما أن هناك طريقة أخرى يمكن للخبرات البديلة بموجبها التأثير على التقييم الذاتي للكفاءة، وهي الحالات الانفعالية المستثارة من تقييم الذات المقارن، فرؤية إنجازات المشابهة قد تسعد أوتحبط الملاحظين، اعتمادا على تصور النجاح أوالإخفاق الناتج عن المقارنة الاجتماعية والمقارنة التنافسية بأداء متفوق يؤدي إلى انتقاص الذات واليأس، بينما تؤدي المقارنة بأداء أفراد لهم نفس القدر من الموهبة إلى تقييم ذاتي إيجابي، والأفراد الذين يشعرون بعدم الأمان يتجنبون المقارنات الاجتماعية التي تحمل تهديدا كامنا لإحساسهم بتقدير الذات.

وترى"نيفين عبد الرحمن"أن الخبرات البديلة قائمة على محاكاة الذات، حيث أن الأفراد لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية، ولذلك فإن الكثير من

التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة ويمكن للخبرات البديلة أن تتيح توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة والرغبة في التقدم، والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين **(نيفين، 2011، ص54)**.

2) الإقناع اللفظي (Verbal persuasion): يرى"**باندورا**"**(1977)** أن الإقناع اللفظي يعني: الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أومعلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين تكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أوالفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الاقتناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بالكفاءة الذاتية.

ويضيف"باندورا"(1982): أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحوواسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الكفاءة الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد.

ويشير هذا المصدر أيضا حسب"باندورا"(1995) إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين أوما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلم يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا عن قدراته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات.

ويرى"**باندورا**"**(1997)** أن الإقناع الاجتماعي يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بكفاءة الذات لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة، ويستطيعون أن يبذلوا جهدا عظيما أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط وبالتالي وجود الإقناع اللفظي إلى جانب العوامل الأخرى يعمل على تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال **(نيفين، 2011، ص 54)**.

ويذكر **جابر(1990، ص440)** أن تأثير هذا المصدر محدود ومع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يتمكن من رفع الكفاءة الذاتية، ولكي يتحقق ذلك فينبغي أن يؤمن الفرد بالشخص

القائم بالإقناع والنصائح، أو بالتحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لما لها من تأثير أكبر في كفاءة الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غبر موثوق به وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي وذلك أنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن يغير حكم شخص على فاعليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه في ظل مقتضيات الموقف الفعلي.

3) الحالة النفسية والفسيولوجية: (Psychological and physiological state): يرى "**باندورا**" **(1997)** أنها تمثل المصدر الأخير للحكم على الكفاءة الذاتية، وتشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات وصعوبة المهمة، والجهد الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء.

وأشار"باندورا"(1977): إلى أن الاستشارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كبيرا، كما أنها تعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وبالتالي تعتبر مصدرا أساسي لمعلومات كفاءة الذات، حيث أن الأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستشارة الفسيولوجية في الحكم على كفاءتهم، فالقلق والإجتهاد يؤثران على كفاءة الذات، والإستشارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وهذا يرتبط بظروف الموقف نفسه(نيفين، 2011، ص55).

ويبين" **جابر(1990، 445 – 446)** أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستشارة الانفعالية، فالأفراد الذين يتعرضون إلى خوف شديد أوقلق حاد يغلب أن تكون كفاءتهم منخفضة، وترتبط معلومات الاستشارة الانفعالية، بمتغيرات عديدة أهمها:

أ) **مستوى الاستشارة:** فالاستشارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.

ب) الدافعية المدركة للاستشارة الانفعالية: حيث إذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع كفاءة الشخص، ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فإن الاستشارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الكفاءة.

ت) طبيعة العمل: حيث أن الاستشارة الانفعالية قد تيبس النجاح للأعمال البسيطة ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة.

ويرى **الزيات (2001، ص490)** أن البنية الفسيولوجية والانفعالية أوالوجدانية تؤثر تأثيرا عاما على الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد، ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة أوتفعيل إدراك كفاءة الذات، وهي: تعزيز أوتنشيط البنية البدنية أوالصحية، وتخفيض مستويات الضغوط والنزعات أوالميول الانفعالية السالبة، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم.

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة ما يلي:

1) أن مصادر الكفاءة الذاتية المدركة والمتمثلة في الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي أوالنصائح، والحالة النفسية أوالفسيولوجية يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الكفاءة الذاتية لديهم

2) أنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها كلما زاد التغيير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيرا لكفاءة الذات من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير للمشكلات أوالمقترحات.

3) إن هذه المصادر ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أوالخبرات البديلة أوالإقناع اللفظي أوالحالة النفسية

والفسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن هناك ميكانيزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن كفاءة الذات هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي.

6. أنواع الكفاءة الذاتية المدركة: يرى"باندورا" أن الكفاءة الذاتية المدركة هي أحكام الفرد على قدراتهم لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء وللكفاءة الذاتية أنواع متعددة والمتمثلة في:

1) الكفاءة القومية: (Population efficacy): يذكر جابر(1990، ص477) أن الكفاءة القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع الناس السيطرة عليها مثل (انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، التغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، الأحداث التي تجري 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 أوبلد واحد.

2) الكفاءة الاجتماعية: (Collective efficacy): هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير"باندورا"إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأشخاص لكفاءتهم الجماعية يؤثر فيها يقبلون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه، وقوتهم التي تبقى لديهم إذا أخفقوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور كفاءة الجماعة تكمن في كفاءة أشخاص هذه الجماعة، ومثال ذلك: فريق المنافسة الفكرية إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على التغلب على الفريق المنافس، فتتحوصل لديه كفاءة جماعية مرتفعة والعكس صحيح **(أبوهاشم، 1994، ص45)**.

3) كفاءة الذات العامة: (Generalized self efficacy): ويعرفها"**باندورا**"**(1986)**: بأنها قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومقبولة في موقف محدد، والسيطرة على الضغوط

الحياتية التي تؤثر على سلوك الأشخاص، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالمهام والأنشطة التي أسندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكل إليه **(قريشي، 2011، ص110)**.

4) كفاءة الذات الخاصة: (Specific self efficacy): ويقصد بها أحكام الأشخاص الخاصة المنوطة بقدرتهم على القيام بمهمة محددة في نشاط معين مثل: الرياضيات (الأشكال الهندسية)، أوفي اللغة العربية (الإعراب . التعبير) **(أبوهاشم، 1994، ص58)**.

5) كفاءة الذات الأكاديمية: (Academic self efficacy): تعرف كفاءة الذات الأكاديمية على أنها إدراك الشخص لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل القسم، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها: حجم أفراد القسم، وعمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي **(العزب، 2004، ص51)**.

7. العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية المدركة: لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في الكفاءة إلى ثلاث مجموعات والمتمثلة في:

1) المجموعة الأولى: (التأثيرات الشخصية): لقد أشار"زيمرمان"(Zimmerman، 1989) إلى إدراكات كفاءة الذات لدى الطلبة في هذه المجموعة تعتمد إلى أربع مؤشرات شخصية:

أ) **العملية المكتسبة:** وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

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

ج) **الأهداف:** إذ أن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أويستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدواعلى إدراك الكفاءة الذاتية لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

د) **المؤثرات الذاتية:** وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية **(ولاء، 2016، ص44)**.

2) **المجموعة الثانية: (التأثيرات السلوكية):** وتشمل ثلاث مراحل:

أ) **ملاحظة الذات:** إذ أن، ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحوإنجازه أحد الأهداف.

ب) **الحكم على الذات:** وتعني الاستجابة التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على كفاءة الذات وتركيب الهدف.

ج) **رد فعل الذات:** الذي يحتوي على ثلاثة ردود وهي:

- ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.
- ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلبة عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم **(ولاء، 2016، ص45)**.

3) **المجموعة الثالثة: (التأثيرات البيئية):** لقد أكد"**باندورا**"**(1977)** على موضوع النمذجة والصور المختلفة في تغيير إدراك المتعلم للكفاءة الذاتية مؤكدا على الوسائل المرئية، ومنها التلفاز، وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثر كبيرا في اعتقادات الكفاءة بسبب الاسترجاع المعرفي، وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج، ولها تأثير في كفاءة الذات:

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

- **التنوع في النموذج:** وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في كفاءة الذات **(ولاء، 2016، ص 45)**.

8. آثار الكفاءة الذاتية المدركة: لقد أشار"**باندورا**"(**Bandura،1993**): إلى أن الكفاءة الذاتية يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي: العملية المعرفية، والدافعية، (والوجدانية، وعملية اختيار السلوك، وفيما يلي عرض آثار الكفاءة الذاتية في تلك العمليات الأربعة:

1.8. العملية المعرفية: ذكر"**باندورا**"(**Bandura ،1995**): بأن آثار الكفاءة الذاتية على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعي الكفاءة يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الكفاءة عمليات الفشل ويفكرون، وأضاف بأن معتقدات كفاءة الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات كفاءة الذات فهي التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطورها والاستفادة من أداء المهام الصعبة بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.

ويرى"مادوكس"(Maddux ،1995): أن أهم معتقدات كفاءة الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير تتمثل في:

أ) الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون كفاءة ذاتية مرتفعة يضعون أهدافا وطموح، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

ب) الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.

ح) التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.

د) القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوالكفاءة المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

ويؤكد بيري(Berry ، 1987) :على أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الكفاءة الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء، والفرد بشكل عام يقيم قدراته عن طريق مقارنة أدائه بالآخرين، وعن طريق التغذية الراجعة، ويعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على كفاءتهم، ولتحديد مستوى طموحهم، ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لكفاءتهم الذاتية **(نيفين، 2011، ص58)**.

وترى **نيفين(2011، ص59)**. أن الأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها، ويقومون بها، ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم، في حين أن من يمتلكون اعتقادا راسخا في كفاءتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة الممارسة والسيطرة على بيئتهم، ويضعون لأنفسهم أهدافا مليئة بالتحدي ويستخدمون التفكير التحليلي، وهذا يرتبط بمدى اعتقاد الفرد بقدراته على ممارسة السيطرة على البيئة من خلال درجة الكفاءة الذاتية لإحداث التغير عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر .

2.8. العملية الدافعية: لقد أوضح"باندورا"و"سيرفون"(Bandura & Cervone، 1986) إلى أن اعتقادات الأفراد لكفاءة الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزوالسببي، ونظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم كفاءة الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، وفيما يلي دور كل نظرية في التأثير على دافعية الفرد وكفاءته:

أ . نظرية العزو السببي: تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الكفاءة يعزون سبب فشلهم إلى أن الجهد غير كاف أوأن الظروف الموقفية غير ملائمة، بينما الأفراد منخفضي الكفاءة يعزون سبب فشلهم

إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزويؤثر على كل من الدافعية، والأداء وردود الأفعال عن طريق الاعتقاد في كفاءة الذات.

ب . نظرية الأهداف المدركة: تشير إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعمل على تعزيز العملية الدافعية، كما تتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع والأفعال، والدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا أوعدم الرضا الشخصي عن الأداء، وكفاءة الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقدم الشخصي، فكفاءة الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها وحلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعي الكفاءة يبذلون جهدا كبيرا عند مواجهة التحديات.

ج . نظرية توقع النتائج: تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، وهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الكفاءة لا يستطعون التوصل إليها، لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة.

3.8. العملية الوجدانية: إن اعتقاد كفاءة الذات تؤثر في الضغوط والإحباط التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث إن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة.

كما أن الأفراد منخفضي الكفاءة أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بكفاءتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك كفاءة الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الإنسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك في موقف ما.

4.8. عملية اختيار السلوك: ذكر"**باندورا**"**(1995)**: بأن كفاءة الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وأن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في علم محدد دون غيره وأداء بصورة مناسبة كما بين بأن الدراسات توصلت إلى أن الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى فاعلية الذات ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم حيث يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بكفاءة الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطريقة مختلفة، حيث أن الفرد ذوالثقة العالية في قدراته يرى الصعوبات على أنها تحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، ويتخلص من آثار الفشل، ويعزز من جهده في مواجهة المعوقات **(نيفين، 2011، ص60)**.

9- آثار الكفاءة الذاتية في السلوك: Effects of self_ efficacy in behavior تؤثر الكفاءة الذاتية المدركة بحسب رأي أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية من خلال شعور الفرد بالكفاءة الذاتية المدركة في مظاهر متعددة من سلوكه والتي تتضمن اختيارهم للأنشطة والأهداف وإنجازهم للمهمات:

أ. **اختيار النشاطات: Choice of activities:** يختار الأفراد المهمات والنشاطات التي يعتقدون أنهم سوف ينجحون بها ويتجنبون المهمات والنشاطات التي تزداد احتمالية فشلهم بها، مثال ذلك الطلبة الذين يثقون بكفاءتهم في مادة الرياضيات تزداد احتمالية تسجيلهم في مساقات الرياضيات في الجامعة مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة المتدنية في مادة الرياضيات.

ب . **التعلم والإنجاز: Learning and achievement:** إن الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يميلون للتعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض من الكفاءة الذاتية، بمعنى آخر إذا كان لدينا مجموعة من الطلبة يتشابهون في مستوى قدرتهم أي أن الطلبة الذين يعتقدون أن بإمكانهم إنجاز مهمة ما هم أكثر احتمالا لإنجازها بنجاح مقارنة الطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم إنجازها.

ج . الجهد المبذول والإصرار: Effort and persistence: يميل الأفراد ذوالإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل جهود أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصرارا عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم، أما الأفراد ذوالإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية فيبذلون جهدا أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة **(محمد يونس، 2001، 7576 - 577).**

10- خصائص الكفاءة الذاتية المدركة: هناك خصائص عامة للكفاءة الذاتية تتمثل في:

1) مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الشخص وإمكاناته ومشاعره.

2) ثقة الشخص في أداء عمل ما بجدارة.

3) توفر قدر من الاستطاعة سواء كانت فيزيولوجية أم عقلية أم نفسية، مع وجود دافعية في المواقف.

4) توقعات الشخص لأداء العمل في الحاضر والمستقبل.

5) الاعتقاد بأن الشخص يمكنه تنفيذ أحداث مطلوبة، أي أنها تشمل المهارات الممتلكة من طرف الشخص، وحكمه على ما يمكنه القيام به، مع ما يتوفر لديه من مهارات.

6) ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي، أي أنها مجموعة من الأحكام لا تتصل بما يقوم به الفرد فقط، بل تشمل أيضا الحكم على ما يمكن تحقيقه، وأنها نتيجة للقدرة الشخصية.

7) إنها تنمومن خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما أنها تنموبالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

8) إنها ترتبط بالتوقع والتنبؤ وليس بالضرورة أن تعكس توقعات قدرة الشخص وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن تكون إمكاناته قليلة ولديه توقع بكفاءة الذات مرتفعة.

9) تتحدد بعدة عوامل مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد، مدى مواظبة الشخص.

10) هي إدراك وتوقع مترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج منشودة.

وهذه الخصائص تخضع كفاءة الذات الإيجابية للتنمية والتطور، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية الملائمة **(قريشي، 2011، ص111)**.

أ) الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة:

بحسب"باندورا"(1997): يتسم ذوالكفاءة الذاتية المرتفعة بأن لديهم إيمان قوي في قدراتهم ويتميزون بما يلي:

- مستوى مرتفع من الثقة في النفس.
- يتحملون المسؤولية.
- يبذلون جهودا عالية.
- يمتلكون مهارات اجتماعية وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين.
- يواجهون المعيقات بمثابرة منقطعة النظير.
- يمتلكون طاقة وإرادة عالية.
- عندهم مستوى الطموح عال، ويضعون لأنفسهم غايات وأهداف صعبة، ولا يفشلون في تحقيقها.
- ينسبون الفشل إلى الجهد غير الكافي.
- متفاءلون في حياتهم.
- يخططون للمستقبل بعناية.
- يتحملون الضغوط والشدائد **(ميادة، 17،2017 – 18)**.

ب) الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية المدركة:

- يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل وتردد.

- يستسلمون بسرعة.
- طموحاتهم منخفضة.
- تعتريهم مشاعر النقص والضعف.
- ينشغلون بخبرات فشلهم والنتائج الفاشلة.
- يصعب عليهم النهوض من المحن والنكبات.
- تسيطر عليهم الضغوط والقلق والاكتئاب بسهولة.

وقد استنتج"باندورا"عبر دراساته التطويرية الممتدة ما بين (1977) و(1988) إلى أن الكفاءة الذاتية هي مكون يستخدمه الفرد كي يحكم وكيف يخطط وكيف له أن ينجز الأداء وتحقيق الهدف المطلوب، أي أن الفرد يقيم نفسه وقدراته قبل وفي أثناء وبعد إنجاز المهمة، وفي هذا إشارة إلى التفكير الناقد، إذ يبدوأن الكفاءة الذاتية عملية إصدار أحكام من قبل الفرد على قدراته وإمكاناته، وإذا أخذنا بعين الإعتبار مكونات الكفاءة الذاتية الثلاثة العمومية والفعالية والقوة يتضح أمامنا أن الفرد لابد له من يقيم ذاته في ضوء هذه المكونات.

وبوجه عام إن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وبقدرته على التحكم بالأحداث، ويؤثر ذلك الحكم في مستوى الكفاءة الذاتية وطبيعة العمل أوالهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وفي مقدار الجهد الذي سيبذله، وعلى مدى مثابرته في التصدي لكل ما يعترضه، وفي أسلوبه في التفكير **(ميادة، 2017، ص 18 – 19).**

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، يمكن أن نستخلص أن الكفاءة الذاتية المدركة متعلقة بمعتقدات الأفراد حول قدراتهم وثقتهم بها على القيام بسلوكيات معينة، فعندما يثق الفرد في كفاءته الذاتية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازا وتقديرا لذاته وثقته بنفسه، فعندما تتوفر قناعة لدى الفرد أوالطالب أنه

سينجح في تنفيذ السلوك المناسب لتحقيق النتائج المرغوب فيها، ويقتنع بأن نتائج ذلك السلوك سيرجع عليه بفائدة كبيرة، فسوف تكون كفاءته الذاتية مرتفعة وتؤدي به إلى تحقيق النجاح والتفوق.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي، وبحوث الشخصية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء العملي في إطار علم النفس التربوي ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للإنجاز نظرا لأهميتها ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعلمية كالمجال الاقتصادي والمجال الإداري، والمجال التربوي والمجال الأكاديمي.

حيث تعد دافعية الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للمواقف فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، كما يعتبر دافع الإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.

أولا.مفهوم الدافعية: (Motivation) : "الدافعية و الدافع "لغة واصطلاحا :

أ. الدافع لغة :تعني الدافعية حسب ما جاء في المعجم الوسيط من معاني " دفع" ما يلي : دفع إلى فلان دفعا أي انتهى إليه و يقال : طريق يدفع إلى مكان كذا أي ينتهي إليه .ودفع شيء أي نحاه و أزاله بقوة ، ويقال : دفع عنه الأذى و الشر ، ودفع إليه الشيء أي رده ، ويقال: دفع القول : أي رده بالحجة ، دافع عنه مدافعة ودفاعا : حامى عنه و انتصر له ومنه الدفاع في القضاء ، ودفع عنه الأذى أي أبعده ونحاه **(جماعة من الأستاذة ، 1960 ، ص 289)** .

والدوافع يعني أسافل الأرض ، السهلة حين تندفع وتتجمع السيول **(منجد اللغة والأعلام، 1991، ص 2018)**.

ويشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة "movere" ويشار إلى مفهوم الدافع في اللغة الإنجليزية بكلمة motivation"، وتعني محفز، منشط، محرك. وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداءوالتصرفات. أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي: " دفع"، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين. وعندما نقول بأن الذي دفع شخص للقيام بسلوك معين، فإننا نعني إن شيئا ما هو الذي حركه، وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع. فكلمة الدافع على وزن فاعل، لذا فإن فاعل السلوك هو هذا الدافع، فهو الذي يحول السلوك إلى فعل، وعليه فأي سلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل، فالذي يعمل على إظهار السلوك وتفعيله هو هذا الدافع **(بني يونس، 2009، ص14 . 15)**.

ب. أما اصطلاحا يستخدم مفهوم الدافعية في علم النفس المعاصر في معنيين هما:

المعنى الأول: الدافعية عبارة عن منظومة من العوامل المسببة للسلوك، وهنا تدخل مفاهيم، كالحاجات والدوافع والأهداف والمقاصد والطموحات ...الخ.

أما **المعنى الثاني:** يتضمن وصف للعملية التي تعمل على استثارة ومساندة النشاط السلوكي في مستوى معين.

فالدافعية هي جملة من الأسباب ذات الصبغة أو الطابع السيكولوجي والتي تفسر سلوك الإنسان من حيث بدايته واتجاهاته ونشاطه **(بني يونس ، 2009 ، ص 14 . 15)** .

وتعرفها **الرابطة الأمريكية لعلماء النفس (APA):** على أنها العملية التي تطلق وتوجه وتحافظ على مستوى النشاط الجسمي والعقلي، وتتضمن هذه العملية الآليات المرتبطة بتفضيل نشاط على آخر مع المحافظة على قوة وحيوية الإستجابة بشكل مستمر **(قيس ،حموك ، 2014: 41 .42)** .

كما يعرفها (**Ball, 1983**): أنها هي العملية التي تتضمن إثارة وتوجيه السلوك والإبقاء عليه **(أورد في دوقة وآخرون، 2011، ص 11)**.

أما **العلوان وخالد (2010، ص 686)** فيعرفها بأنها "رغبة داخلية لدى الأفراد لأداء مهمة ما من أجل الحصول على المتعة والسعادة".

في نفس السياق يعرّف **الطيب** الدافع على أنه: " حالة حسمية أو نفسية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها فهي تثير السلوك في ظروف معينة و تواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة **(أورد في جابر، 1986، ص 57)** .

وبالتالي نستخلص أن الدافعية تعتبر علاقة ديناميكية بين الفرد والمحيط الذي ينتمي إليه، فهي حاجة ينتج عنها سلوك مستمر بغرض تحقيق غاية ما لإحداث التوازن الداخلي مع وجود اختلاف في مستوى الدافعية بحسب الموقف الذي يكون فيه الفرد

2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

2 . 1 . مفهوم الحاجة: Need: تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين ويستخدم مفهوم الحاجة للحاجة للدلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معين، إذا ما وجد تحقيق الإشباع. وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية الإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها **(معتز عبد الله، 1990)**.

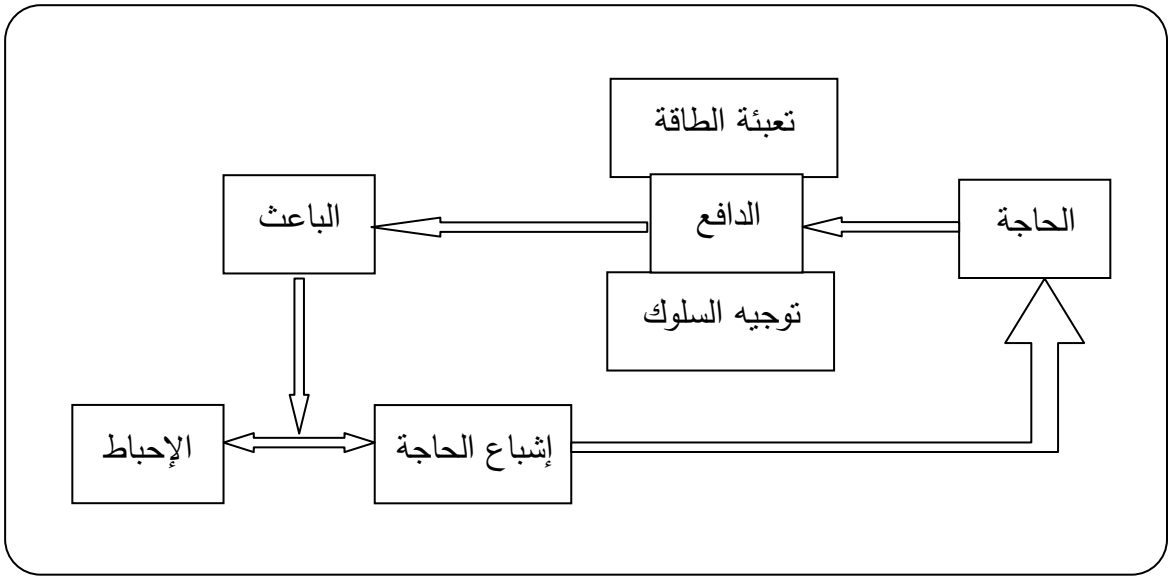
2 .2 . مفهوم الحافز: Drive: يشير الحافز إلى العمليات الداخلية الدافعة التي تصحب بعض المجالات الخاصة بمنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك، ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة

معينة، وفي مقابل ذلك فإن هناك من يميز بين هذين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، في حين يقتصر مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.

وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى أن الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها **(محي الدين، 1988، ص9)**.

2 . 3 . مفهوم الباعث: Incentive: يعرف"فيناك" W ,E ,Vinacke الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أواجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة من بواعث الدافع للإنجاز **(محي الدين، 1988، ص10)**.

وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث "الهدف" **(خليفة، 2000، ص78 – 79)**.



شكل رقم 4 يوضح العلاقة بين الحاجة والدوافع والباعث (خليفة، 2000، ص79).

3. أنواع الدافعية:

توجد تصنيفات عديدة للدوافع نذكلا منها ما يلي:

3 . 1 . الدوافع الأولية: يجب أن يشبع الكائن الحي بعض الحاجات الجسمية حتى يظل حيا، ومن أمثلة هذه الحاجات الحاجة إلى الأكسجين، الطعام، والشراب، وتؤدي هذه الحاجات الفيزيولوجية الأولية إلى دوافع فيزيولوجية وهي حالات استثارة وتنبيه تحرك السلوك الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التي تشبع هذه الحاجات.

3. 2 . الدوافع الثانوية: وهي الدوافع المكتسبة أوالدوافع الاجتماعية ويعتمد إشباع هذا النوع من الدوافع على الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم وتقوم الدوافع الاجتماعية بإشباع حاجات مرتبطة بمشاعر الحب والقبول والاستحسان والاحترام، ومع أن هذه الحاجات غير فطرية وليست مهمة للبقاء، فإنها تعد من بين المحددات المهمة للسلوك **(دويدار، 1999، ص301 – 306)**.

4. وظائف الدافعية:

تقوم الدافعية بعدة وظائف منها:

4 . 1 . وظيفة بعث السلوك وإثارته:

فالدافعية توفر القوة أوالطاقة التي تحرك السلوك وتدفع الكائن الحي إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون وتتناسب شدة الدافع طرديا مع درجة النشاط أومع قدر الطاقة التي يعبئها الكائن فكلما زاد وقت الحرمان (في حالة الدوافع الأولية) أوأهمية الهدف (في حالة الدوافع الثانوية) زاد النشاط المبذول في سبيل الحصول إلى الهدف والعكس صحيح.

4 . 2 . وظيفة توجيه السلوك:

وذلك بتحديد مساره بين البدائل السلوكية المختلفة فالدافعية هنا بمثابة البوصلة التي تحد اتجاه السير للإنسان في طريق سلوكي محدد.

. فالدافعية هي القوة المحرضة التي:

أ) توجه الطاقة اللازمة لتنفيذ الأهداف المرغوب الوصول إليها.

ب) المحافظة على البقاء الاستمرار: وهنا ينعكس من خلال تنشيط سلوك الأفراد بشكل دائم من أجل حاجاته لضمان بقائه واستمراره **(عثمان، 2010، ص73)**.

. كما يشير"منصور وآخرون"(1989): أن الدافعية تقوم على وظيفتين أساسيتين هما:

- ✓ الوظيفة التنشيطية أوالوظيفة التحريكية.
- ✓ الوظيفة التوجيهية أوالوظيفة التنظيمية.

وهاتين الوظيفتين بينهما ارتباط وثيق فالدافع يساهم في تنشيط سلوك الإنسان ويوجهه إلى تحقيق هدف يسعى للوصول إليه، فالهدف إذ هو موضوع الدافع، مثال: الطعام هدف لدافع الجوع والماء هدف العطش وهكذا، وعندما يعمل الإنسان العمل الذي يحقق الهدف يطلق عليه الاستجابة الإنجازية، والأفعال التي تسبق الإنجاز وتجعله وممكنا تسمى الاستجابات الوسيلة **(ضياء، 2014، ص46)**.

5. أهمية الدافعية:

تعد الدافعية شرطا أساسيا يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) أوتكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أوفي تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي) **(شواشرة، 2007، ص4)**.

وينظر التربويين إلى الدافعية على أنها هدف تربوي ينشده أي نظام تعليمي، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى النطاق التعليمي فضلا عن أنها وسيلة تستعمل في إنجاز الأهداف التعليمية **(شيب، 1998، ص164)**.

ولكي تقوم الجامعة بأداء مهماتها الأساسية تجاه طلبتها كان لابد من العناية بدافعية الطلبة ونموهم المعرفي من خلال العملية التعليمية لأن الجامعة تمثل ركنا مهما من المؤسسات المجتمع تقوم عليها سياسة تنفيذ الخطط التنموية بأشكالها المختلفة لذلك فقد أولت الجامعات الناحية المعرفية من حياة الطالب عناية كبيرة، إذا سعت إلى تلبية تطلعات الطلبة وأهدافهم وتهيئة مناخات دراسية ونفسية تثير في الطلبة روح التحدي بما يدفعهم إلى البحث والتقصي **(عدس ومحي الدين، 1983، ص184)**.

ثانيا: مفهوم الإنجاز لغة واصطلاحا:

الإنجاز لغة: جاء هذا المعنى في " لسان العرب " في أنجز الحاجة وأنجزها: قضاها، وأتمها، ونجد نفس المعنى في " المعجم الوسيط " نجز الشيء وتنجز تم وقضى، يقال نجز العمل، نجز الحاجة، ونجز به عمله. ونجد نفس المعاني في معجم " الصحاح " ويضيف معاني أخرى مثل: النجاح والسرعة في أداء الأعمال بالإضافة إلى الإتمام **(بن بريكة، 2007، ص 41)**.

اصطلاحا: هو الاستعداد والرغبة لأداء عمل معين، حيث تظهر هذه الرغبة في صورة عمل حسن يتم الانتهاء منه بسرعة (الخالدي، 2008: 216).

كما يقصد به النجاح والسرعة في أداء إنجاز المهنة **(الهلول، 2011، ص 168)**.

ثالثا. الدافعية للإنجاز: " Achievement motivation":

1. تعريف الدافعية للإنجاز: عرفها **الحربي (2010):** بأنها تمثل الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل وفق مبادئ وأهداف محددة مسبقا **(الشهري، 2014، ص 9)**.

وبالتالي يقصد بالدافع للإنجاز في البحث الراهن القدرة على أداء الأعمال، والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات، والاحتفاظ بمعايير مرتفعة، الاجتماعية الفيزيقية **(رشاد، 1994، ص 108)**.

2. **نشأة دافعية الإنجاز:**

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى"ألفرد أدلر"الذي أشار إلى الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة"وكورت لفين"الذي عرض المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح يحدها استخدم العالم الأمريكي"هنري موراي"مصطلح الحاجة للإنجاز بشكل دقيق يوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسة بعنوان "استكشافات في الشخصية" والتي تعرض فيها"موراي" لعدة حاجات نفسية من بينها حاجة الإنجاز من "إثرابلفين" ويعود الفصل إلى"موراي"في البدء في تحديد مفهوم الدافع وإرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم من قياسها.

وقد أشار"موراي"إلى الحاجة في كثير من الأحياء أعطيت اسم إدارة القوى وافترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وانتهل إلى حاجة التفوق كما مرت دراسة الدافعية للإنجاز بعدد من الأطر ومن أمثالها التي قام بها كل من"ماكليلاند"و"أتكنسون"،"كلارك دلوويل"(1953) لقياس الفروق الفردية في قوة الدافعية للإنجاز وذلك باستخدام فنيات مقياس (T.A.T) "tematie appeception" الذي استخدمه"موراي".

وفي نفس الوقت كانت هناك محاولات لتحديد بدايات الدافعية للإنجاز في أساليب تربية الطفل، وما يرتبط بنموالدافعية من عوامل اجتماعية وبعدها تركزت جهود الباحثين حول صياغته نظرية الدافعية للإنجاز حيث اتجاه العديد منهم إلى تأصيل التنظير في هذا الميدان أما في الفترة الأخيرة ركز العمال على إجراء بعض التغير في النظرية الأولية للدافعية وعلى البحث في تأثيرات الاهتمامات الإنجازين على

النموالاقتصادي مقومات المجتمع الإنجازي وعلى تغير مستوى الحاجات الإنجازية لدى الفرد **(غباري، 2008، ص80)**.

3) أنواع الدافعية للإنجاز:

ميز"فيروف"و"شارلز سميث"بين نوعين أساسين من الدافعية للإنجاز هما:

3 .1 . دافعية الإنجاز الذاتية:"Autonomous ach. motivation" ويقصد بها تطبيق المعاييرالداخلية أوالشخصية في مواقف الإنجاز.

2.3 . دافعية الإنجاز الاجتماعية:"Social ach. motivation": وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

ويمكن أن يعمل كل من هذين النوعين في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادة وسيطرة في الموقف. فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف، فإنه غالبا ما يتبعها دافعية الإنجاز الاجتماعية والعكس صحيح **(خليفة، 2000، ص95)**.

4) أهمية الدافعية للإنجاز:

تلعب دافعية الإنجاز دورا هاما في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده"ماكليلاند"حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز في أي مجتمع هوحصيلة الطريقة التي ينشأ بها الطلبة في هذا المجتمع وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وإنما أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد **(سهل، 2009، ص77)**.

5) النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز: سنحاول في هذا العنصر عرض مجموعة من النظريات التي تناولت مفهوم دافعية الإنجاز نذكر منها على النحوالتالي:

5 . 1 . النظرية المعرفية: ترى النظرية المعرفية أن هناك تفسيرات معرفية تسلم افتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإدارة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحوالذي يرغب فيه،

لذلك تؤكد هذه التفسيرات على المفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية دافعة متأصلة فيه وتشيره إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة.

فظاهرة حب الاستطلاع مثلا هي نوع من الدافعية الذاتية يمكن تصورها على شكل قصد يرجى إلى تأمين معلومات حول موضوع أوحادث أوفكرة عبر سلوك استكشافي وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا **(مقاق، 2007، ص29)**.

5 . 2 . نظرية سكينر: لقد فسر الدافعية على أساس المنعكس الشرطي انطلاقا من التجارب التي قام بها على الحيوان.

ويرى"سكينر"بأن الأفراد يولدون صفحة بيضاء، وتجارب الحياة والأحداث التي تقع في محيط الفرد والتي يسجلها الفرد في ذاكرته شيئا فشيئا القيام بسلوكات وتتحول إلى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكات على نحومعين.

ولذا فمن منظور هذه النظرية دافعية التعلم والإنجاز لدى الطالب تستثار وترتفع بواسطة المحفزات والمكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى الأنشطة التعليمية، ويكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم وهدايا تشجيعية.

5 . 3. نظرية التحليل النفسي: تعود نظرية التحليل النفسي في أصولها إلى"فرويد"الذي تحدث عن اللاشعور والكبت عن تفسيره للسلوك السوي وغير السوي حيث يرى أن معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوعين بحافزين هما الجنس والعدوان وهويؤكد على أهمية تفاعل هذين الحافزين مع خبرات الطفولة المبكرة وأثرها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنساني.

يتبين لنا من خلال نظرية التحليل النفسي أنها تمدنا بتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته التي تساعد الأستاذ على فهم المزيد عن سلوك طلبته وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل (**العرفاوي، 2008، ص83 – 84**).

5 . 4 . نظرية ماكليلاند: يقوم تصور"ماكليلاند"للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أوالمتعة بالحاجة للإنجاز فقد أثار"ماكليلاند"وآخرون (1953) إلى أن هناك ارتباطا بين الهدايات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الفرد. فإذا كانت المواقف الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء والإنهاك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاسي الفشل.

ونظرية "ماكليلاند" ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكات التي دعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة مثلا هدايا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف، وقد أوضح "كورمان" (1974) أن تصور "ماكليلاند" في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

. السبب الأول: أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله منافسة وتفسير نموالدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر حيث تمثل مخرجات أونتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث أثرها الإيجابي أوالسلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية، ومثلها التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز مقارنة بغيرهم.

. السبب الثاني: ويتمثل في استخدام"ماكليلاند"لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النموالإقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات (**خليفة، 2000، ص109**).

6.5. نظرية التنافر المعرفي: تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها"ليون فستنجر"امتداد لمنحنى التوقع . القيمة والتي تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحب وما نكره، أهدافنا وأشكال سلوكنا) ومعرفة الطريقة التي يسير بها العالم من حولنا فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا غياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي على الفرد ضرورة التخلص منه **(خويلد، 2005، ص51)**.

6) مظاهر دافعية الإنجاز:

- **دافعية الإنجاز حسب"جوزيف كوهين":**

. إنجاز المهام المتسمة بالصعوبة.

. محاولة التغلب على الصعوبة بمستوى مرتفع من التفوق.

- **الحاجة للإنجاز حسب"هنري موراي":**

. سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة.

. تناول الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان.

. تخطي الفرد لما يقابله من عقبات.

. الوصول إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة.

. تفوق الفرد عن ذاته.

. منافسة الآخرين والتفوق عليهم.

. ازدياد تقدم الفرد لذاته.

- **دافعية الإنجاز حسب"يونغ":**

. الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها.

. محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد وأهدافه.

- **دافعية الإنجاز والبناء النفسي الدافعي حسب"ص الدين":**

. الرغبة في تحقيق إنجازات بارزة.

. العمل الدءوب.

. تحقيق الذات.

. التحلي بالقوة والعزيمة.

- **دافعية الإنجاز حسب"هرمانس":**

. مستوى الطموح مرتفع.

. السلوك مرتبط بقبول المخاطرة.

. الحراك الاجتماعي.

. المثابرة.

. إدراك الزمن.

. التوجه بالمستقبل.

. اختبار الرفيق.

. سلوك التعرف.

. سلوك الإنجاز **(بن يونس، 1999، ص80).**

7) خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

- يملك النزعة للقيام بمجازفات محسوسة ومنظمة لذلك يصنعون لأنفسهم أهداف تنطوي على التحدي والمجازفة وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية حيث أنهم لا يشعرون باللذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف التي يعتقدونها سهلة وبسيطة ومضمونة النتائج.

- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد حلول لها.
- الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم.
- يهتم الشخص ذوالدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي عليه من إنجاز هذا العمل وهودون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياسا لدرجة امتيازه في أدائه لعلمه.
- يتميز الأفراد مرتفعي الإنجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في أراء الأفراد الأكثر خبرة منهم ويلتزمون بآرائهم حتى ولوكانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذين يريدون اتخاذ القرار فيه.
- يفضلون المهن المتغيرة والتي فيها تحديات مستمرة وينفرون من المهن الروتينية.
- يتخذون قرارات ذات درجة من الخطر المرتبطة به.
- يتميز ذوي الإنجاز العالي بتحمل المخاطر المتوسطة أي أن هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطر.
- درجة متوسطة من المخاطر تعني أنها قد تكون مناسبة لهم ونوعية وقدرات الفرد أي أن ذوي الإنجاز المرتفع يفضلون الأعمال التي يعرفون كيف ومتى يقومون بها **(القيروتي، 2000، ص90)**.

8) العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

لقد بينت الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز ولاسيما دراسات ونتربتوم (1958)، بأن هناك عوامل عدة تؤثر في دافعية الإنجاز لدى الأفراد، ومن بين أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

1.8 . أساليب التنشئة الاجتماعية: لقد أظهرت العديد من الدراسات الخاصة بأساليب تربية الطفل بأن التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال والاعتماد على النفس وإكسابهم مهارات معينة يولد لديهم

الدافعية العالية للإنجاز وذلك إذا كان هذا التدريب لا يوحي بنبذ الوالدين للطفل. كما أظهرت بعض الدراسات أن إجبار الطفل على الاستقلال من قبل والديه حتى لا يكون عبئا عليهم لا يساعد على نمودافعية الإنجاز لديهم، ففي الأسرة الفقيرة يجبر الطفل على الاستقلال المبكر، وفي بعض الأسر المتوسطة أوالميسورة الدخل، يتأخر كثيرا استقلال الطفل، فهذان النمطان لا يعتبران نموذجا مثاليا لإنتاج دافعية مثالية للإنجاز، والأفضل هوتربية الأطفال على الاستقلال والحرية المقرونة بالعطف والرعاية، فالحرية التي يصاحبها الإهمال واللامبالاة والتي يعتبرها الطفل نبذا تؤدي حتما إلى انخفاض مستوى دافعية الإنجاز لديه فمشاعر الوالدين تجاه أبنائهم تؤثر على مستوى دافعيتهم **(الزليتني، 2008، ص179)**.

8 .2 . المستوى الثقافي للأسرة: هناك علاقة وطيدة بين المستوى الثقافي للوالدين، ونوع التربية التي يقدمانها إلى أبنائهم ومعنى ذلك أن أساليب التنشئة الاجتماعية تختلف باختلاف المستوى الثقافي للوالدين، فالطفل الذي ينشأ في أسرة مثقفة، ليس هوذلك الطفل الذي ينشأ في أسرة جاهلة أوغير مثقفة، وبما أن هناك علاقة بين التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز، كما سبق وأن ذكرنا، فحتما توجد علاقة بين المستوى الثقافي للأسرة ودافعية الإنجاز عند أبنائها.

8 . 3 . قيم المجتمع: إن من بين العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، قيمة الإنجاز في المجتمع فهناك مجتمعات تقدر الإنجاز، وتقدر الشخصيات المنجزة، وترفع من مكانتها، وقد توصل"ماكليلاند"إلى نتيجة مفادها أن المجتمع عندما يرى في دافعية الإنجاز قيمة يحرص عليها ويستهدفها في سلوك أفراده فإنه يتخذ كافة الأساليب التي تضمن تدريب أبنائه على السلوك والنشاطات التي تحقق تلك القيمة وتتماشى معها، ويتخذ منها محورا للثواب والعقاب تجاه هؤلاء الأبناء، كما توصل"فيروف"(1975) في دراساته إلى أن الإنسان يحرص على أن يسلك سلوكا إنجازيا عندما يشعر بأن المجتمع الذي يعيش فيه يعزز هذا المسلك ويشجعه بصفة دائمة، فالمجتمع يزود الفرد بمجموعة من القيم أوالمعايير الغنية في

ضوئها يبني سلما أوميزانا يقوم من خلاله سلوكياته وسلوكيات الآخرين ثم إن قيم الفرد هي التي تحدد له ما يمكن أن يقبله أويرفضه، وما يمكن أن يقبل عليه أوما يجب أن ينتهي عنه **(بلمقدم، 2008، ص 68 - 69)**.

8 . 4 . العوامل الموضوعية: تشمل العوامل الموضوعية المؤثرة على دافعية الإنجاز ما يلي:

1) طريقة التعلم والتعليم المتبعة مع الطلاب تؤثر بصورة واضحة على تحصيل الطالب حيث يجب استعمال الطريقة المناسبة التي نؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب، ويمكن أن تكون هذه الطريقة كلية أوجزئية وبصورة عامة يفضل استعمال الطريقة الكلية، أما الجزئية فيفضل استعمالها في حالات تعدد أجزاء المادة.

2) يعد نوع المادة ومدى تنظيمها من الجوانب الهامة، والتي تعمل على تقليل تدني دافعية الإنجاز لأن المادة كلما كانت مرتبطة ومترابطة الأجزاء سهل على الطلاب حفظها وتعلمها والتعامل الصحيح معها.

3) إن التسميع الذاتي الذي يقوم به الطالب يعد محاولة لاسترجاع المعلومات والمادة التعليمية أثناء قيام الطالب بحفظ هذه المادة ويساعده على تثبيت المعلومات التي تعلمها ويحاول حفظها واستعمالها في الوقت المناسب.

4) إن التوجيه والإرشاد الذي يعطى للطالب أثناء تواجده في المدرسة، وتعلمه للمواد المطلوبة يؤدي إلى الوصول للتحصيل الذي يكون أفضل بكثير من التحصيل دون الحصول على التوجيه والإرشاد **(الداهري، 2008، ص163)**.

8 . 5 . العوامل الذاتية: من الجوانب التي تساعد على رفع مستوى الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالب:

1) الخبرة السابقة التي يمر بها في مراحل العمر المتقدمة من حياته، والتي يبدأ فيها مشوار التعلم والتحصيل، والتي بمساعدتها يحاول الفرد أن يبني لنفسه مكانة اجتماعية وأسرية.

2) الذكاء يعد من أهم العوامل التي يستطيع الفرد عن طريقها الوصول إلى أفضل مستوى من مستويات الإنجاز والتحصيل، حيث إن الشخص الذي يكون في العادة أقدر على الاستفادة من خبراته في عملية التحصيل والإنجاز، والوصول إلى تكوين علاقات عامة وخاصة مع الآخرين.

3) تلعب الحالة النفسية التي تسيطر على الطالب دورا بالغ الأهمية في مدى التعايش والعمل والإنجاز، لأن الفرد الذي يكون مضطرب الشخصية ومتوتر الأعصاب ويشعر بالاكتئاب والقلق لا يمكنه الوصول إلى إنجاز بمستوى مناسب، ولذلك حتى يكون بإمكانه الحصول على مستوى تحصيلي وإنجازي يجب أن يعمل على تقليل حالات الاكتئاب والقلق ما استطاع إلى ذلك سبيلا.

4) من الجوانب المؤكدة والتي تجمع عليها جميع مدارس علم أن الحالة الجسمية تؤثر بصورة كبيرة جدا على قدرات الفرد المختلفة وعلى قيامه بإنجاز الفعاليات والأعمال التي تطلب منه، فمثلا الفرد الذي يعاني من الجوع والعطش والأمراض وعدوالقدرة على إشباع الحاجات المختلفة، فإن لذلك تأثيرا واضحا على تحصيله الدراسي ومستوى إنجازه الدراسي والعملي.

5) إن الثواب والعقاب الذي يحصل عليه الفرد بصورة مباشرة أوغير مباشرة بعد قيامه بإنجاز فعاليات أومهام مختلفة يعد أحد العوامل الذاتية التي يؤدي استعمالها وإعطاؤها إلى رفع مستوى التحصيل والتعليم في معظم الحالات، وعدم استعمالها يضعف عملية التحصيل ويؤدي إلى تدني الإنجاز والتقدم نحوالأفضل، حيث يؤدي الثواب إلى استمرار العمل والتحصيل، ويؤدي العقاب إلى توقف عن الاستمرار بالأعمال المرفوضة.

6) أما فيما يخص الأهداف المتعلقة بالتحصيل، فمن المؤكد أنه كلما كان الفرد على معرفة ويقين ودراية بأهداف التحصيل فإن ذلك يؤدي بصورة مؤكدة إلى الاستمرار والتركيز على العمل من أجل تحقيق هذه الأهداف والوصول إلى أفضل المستويات الإنجازية التحصيلية.

- وعليه فإنه يتوجب على المعلم والمربي والمرشد في المدرسة، أوفي مجالات التعليم المختلفة أوالأهل من خلال وجود الطالب في البيت القيام بملاحظة عدة أمور قبل أن نصدر الأحكام على الأطفال ونصفهم بأنهم متدني الإنجاز والتحصيل العلمي، ومن أهم هذه الأمور:

. هل العلامات والنتائج الدراسية التي حصل عليها متدنية بشكل ملحوظ بالمقارنة بالعلامات التي اعتاد تحصيلها في السابق؟ وما هومدى صحة هذه العلامات وكونها حقيقية؟ هل حصل التدني التحصيلي في جميع المواد الدراسية وبصورة مفاجئة أولوحظ تدريجيا في هذا الجانب؟ **(نصر الله، 2010، ص137 – 135).**

9) أساليب تنمية دوافع الإنجاز عند الأفراد:

يتحدد الفرق بين الأفراد فيما يتعلق بشدة دوافع الإنجاز بمستوى الرغبة الذاتية في التنمية والتطور ومدى تأثير الظروف البيئية الأخرى على صقل وتنمية هذه الدوافع، ويحدد علماء النفس أربعة أساليب أساسية لتنمية وتطوير دوافع الإنجاز عند الأفراد، والجدير بالذكر أن هذه الأساليب لا يمكنها أن تخلق مواضع الإنجاز لدى الأفراد ولكنها قد تساعد في تنميتها وتطورها وهذه الأساليب هي:

9 . 1 . وضع معايير رقابية لقياس الإنجاز: بهذا الأسلوب يمكن للفرد أن يضع معايير رقابية معينة بحيث تتفق مع ظروفه وإمكانياته وقدراته لقياس الإنجاز الذي حققه في موضوع معين وخلال فترة زمنية معينة فإذا لاحظ الفرد بأن مستوى الإنجاز الذي حققه أقل من المعايير التي وضعها أمكنه بعد ذلك أن يبذل جهدا أكبر لإنجاز المزيد لحين الوصول إلى المستوى المطلوب، وعند تحقيق هذه الخطوة يمكن للفرد أن يرفع من مستوى هذه المعايير بحيث تتلائم مع أوضاعه الجديدة.

9 . 2 . الإقتداء بإنجازات الآخرين: ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتعرف والإطلاع على إنجازات الآخرين وبذلك يقوم بالإقتداء بأعمالهم وتقليدهم وإتباع خطواتهم للوصول إلى درجة عالية من الإنجاز.

9 . 3 . التصور الشخصي للإنجاز: ويمكن للفرد بهذا الأسلوب أن يتصور نفسه على مستوى من الإنجاز ويحاول تحقيقه عن طريق زيادة الجهد والرغبة الذاتية للتطور والتنمية.

9 . 4 . مراقبة الأوهام والخيال: بهذه الوسيلة يسيطر الفرد على عواطفه ولوجزئيا وتتغلب قوة الإرادة على بذل الجهد والعمل الجيد وبالتالي يسير نحوتحقيق الإنجاز الأكبر عن طريق السيطرة الواقعية والموضوعية على سلوكه العملي **(الزليتني، 2008، ص179).**

10) قياس دافعية الإنجاز:

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين نعرض لهما بإيجاز على النحوالتالي:

10 . 1 . المقاييس الإسقاطية: Projective Scales: قام"ماكليلاند"وزملائه، بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) (Thermatic apperception test) الذي أعده "موراي"عام (1938)، أما البعض الآخر فقام "ماكليلاند" بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز. وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد عرض كتابة قصة، تعطى أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والأسئلة هي:

. ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص ؟

. ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

. ما محور التفكير ؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

. ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة **(شوشان، 2009، ص107)**.

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أونواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى دافع الإنجاز.

وعلى الرغم من أن"ماكليلاند"وزملائه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى 0,96 في دراسته وإلى 0,58 في دراسة أخرى، إلا أن أغلب الدراسات التي استخدمته كشفت عن انخفاض ثباته، ولقد أحصى (Veinsttein) الدراسات التي أجريت على الدافع للإنجاز عام (1968) والمقاييسالمعتمد عليها، وبين أنها تفتقر إلى الثبات والصدق، خاصة الاختبارات الإسقاطية منها، كما أن نتائجها متعارضة وذات معاملات ثبات لا تزيد عن 0,4 **(بوطاوي، 2005، ص 36)**.

بدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز فجاءت المقاييس الموضوعية.

10 . 2 . المقاييس الموضوعية: قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مقل مقياس (1970، Kukla، Weiner)، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل: مقياس (1968، Mehrabian) عن الميل للإنجاز، ومقياس (1996،Lynn) ومقياس (1970، Hermans) وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، كما استخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية **(خليفة، 2000، ص102)**.

خلاصة الفصل:

إن للدوافع أهميتها في تحريك الفرد وتوجيهه نحوأهداف محددة فأي دافع يستثار لدى الكائن الحي يؤدي إلى توتره، ويدفعه هذا التوتر إلى البحث عن أهداف معينة، إذا وصل إليها أشبع حاجته أودوافعه، فينخفض توتره ويستعيد الفرد اتزانه.

ودافع الإنجاز يعبر عن رغبة الفرد في القيام بالأعمال الصعبة، ومدى قدراته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية وباستقلالية، كما يعكس قدرته في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عال في مجالات الحياة، مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسته للآخرين والتفوق عليهم وهي من الشروط التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم لدى المتعلم في حياته اليومية ومجالاته المتعددة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

يسعى الباحث في العلوم النفسية والتربوية للوصول إلى نتائج دقيقة تتوافق فيها المنطلقات النظرية ومساره التطبيقي، لذا يجب عليه إتباع طريقة علمية تتضمن إجراءات تتوافق مع مشكلة بحثه وتتضمن له المعالجة الصحيحة لموضوع الدراسة.

وعليه فبعد ما تطرقت الباحثة إلى الجانب النظري للمشكلة محل الدراسة، سوف ننتقل إلى الجانب الميداني الذي تتضح إجراءات التطبيق، والتي تتمثل في اختبار أداة جمع البيانات، وكذلك جمع البيانات عن الظاهرة كما هي في الواقع ثم المعالجة في التحليل، وبداية سوف نتطرق إلى الدراسة الإستطلاعية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية محطة هامة قبل الشروع في الدراسة الأساسية لأنه من خلالها يتم التجريب الأولي لأداة جمع البيانات ومعرفة خصائصها السيكومترية من حيث مدى صدقها وثباتها.

كما تعد خطوة منهجية غاية في الأهمية قبل الانطلاق في إجراءات الدراسة الأساسية، بحيث كان الهدف منها تجاوز الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية، وذلك بالتعرف على مجتمع الدراسة وتحديد خصائصه، وكذا التأكد من أن أداة المقياس المستعملة (مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس الدافعية للإنجاز) يتمتع بالخصائص السيكومترية التي يتطلبها البحث العلمي من حيث الصدق والثبات بالإضافة إلى اكتساب خبرة التطبيق.

2- مكان وزمن إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أ) **مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية:**جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم على قسم السنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي.

ب) **زمن إجراء الدراسة الاستطلاعية:** فزمن هذه الدراسة كان خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية 2020/2019 أواخر شهر فيفري .

3- أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على أداتين تمثلتا في:

3-1 مقياس الكفاءة الذاتية: تم تبني مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد **العدل (2001)** في ضوء الإطار النظري والمراجعة للدراسات السابقة؛ ثم قام بمراجعة الاختبارات التي أعدت سابقا لقياس كفاءة في بيئات أجنبية كالمقياس الذي أعده ويلرولاد (wheelroladd)1982 وهو يتضمن (36) عبارة وقد قام عبد الرحمان وهاشم بترجمة هذا المقياس واعداده للتطبيق على عية بحث في البيئة المصرية، وكذلك المقياس الذي أعده سكوارزير وآخرون (schwarzeret all) 1997، ليناسب العديد من الثقافات والنسخة الأصلية أعدت باللغة الألمانية وتتم تقنيته على ثلاث عينات من ألمانيا وإسبانيا والصين، وتم حساب صدقه العاملي بطريقة المكونات الأساسية الذي أظهر أن المقياس أحادي البعد، وقام عبد السلام (1998) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنيته على عية مصرية ويحتوي على (10)عبارات، وبعد ذلك قام عادل العدل (2001) بوضع (50) عبارة حيث قام بتطبيق المقياس على عية إستطلاعية بهدف تقنيته، والمستخدم من قبل الباحثة **دبي (2017)** من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

كيفية تطبيق المقياس وتصحيحه:

بناء على التعليمات الخاصة بالمقياس والتي تبين للطالب كيفية الإجابة عليه، بحيث يختار الإجابة عليه، بحيث يختار الإجابة التي تتفق مع رأيه، ويضع علامة (x) وتتم طريقة تصحيح المقياس كالتالي: بحيث تأخذ الإجابة بـ نادرا (4)، أحيانا (3)، غالبا (2)، دائما (1) .

3-2 مقياس الدافعية للانجاز: يعتبر هذا المقياس كثير الاستعمال في البحوث العلمية والنفسية، حيث كان من إعداد هارمانز (1970) عن صاحبه البروفيسور الأمريكي فينر في نفس السنة، وترجم واستخدم في بيئات عربية من طرف رشاد علي موسى وصلاح أبو ناهية (1987).

ثم أعد مقياس الدافعية للانجاز من طرف **النابلسي (1993)**، وبعده عبد اللطيف محمد خليفة (2006) الذي حدد فيه خمسة أبعاد بعدما كان في السابق بأربعة أبعاد فقط، وهذه الأبعاد التي حددها الباحث مؤخرا هي الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل **(عليلش، 2016، ص209)**.

تم تعديل المقياس من قبل **عليلش (2016)** التي ارتأت أن يكون للمقياس أربعة أبعاد؛ وهذا بعد الاطلاع على البحوث النظرية والدراسات السابقة، وتمثلت هذه الأبعاد في:

- الامتياز والتنافس.
- الاهتمام والمثابرة.
- الطموح العالي والتخطيط للمستقبل.
- تحمل المسؤولية والجودة في الأداء.

وبعد هذا تم بناء فقرات المقياس من طرف ذات الباحثة **(عليلش،2016، ص 210)**.

4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قمنا في بادئ الأمر من البحث التطبيقي بالاعتماد على أداة البحث المستمدة من بحوث سابقة لكل من (**عليلش، 2016**)؛ (**دبي، 2017**) (انظر الملحق رقم 1 و2)، وبناء عليه تم اختيار عينة عشوائية من طلبة التعليم الجامعي من مستوى الماستر هو مجتمع البحث الحالي، وقد قدّر حجم العينة بـ 20 طالبا. من قسم علم النفس بمختلف التخصصات.

تقدمت الباحثة باستمارة الكترونية من الطلبة مع تقديم شرح بسيط لسبب توزيع الاستمارات وهو خدمة للعلم والمعرفة وهذا في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر.

5- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

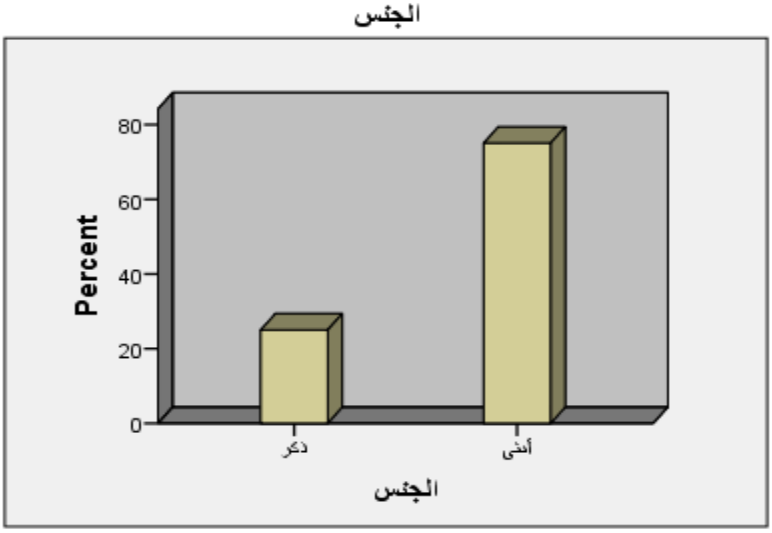
لقد تميزت عينة البحث في الدراسة الحالية للباحثة بكونها من المجتمع الذي تزاول فيه الباحثة دراستها الجامعية وكانت عينة عشوائية اختلفت بين ذكور وإناث وكلهم طلبة في نفس القسم رغم اختلاف تخصصاتهم، كما أن المستوى واحد وهو مستوى الماستر.

والجدول التالي يوضح حجم عينة الدراسة وخصائصها من حيث الجنس.

جدول رقم1 توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

/		التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	5	25,0
	أنثى	15	75,0
	المجموع	20	100,0

التعليق: من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد الذكور بلغ ثلث عدد الإناث، أي 05 ذكور بمقابل 15 أنثى من عينة الدراسة الاستطلاعية بنسبة قدرها 25 % للذكور و75 % للإناث. وهو ما يتوضح بيانيا في الشكل التالي.



شكل رقم 5 يبين نسبة الذكور والإناث عينة الدراسة الاستطلاعية

6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق وثبات الأداة في الدراسة السابقة التي أخذ منها المقياس ثم في الدراسة الحالية.

6-1 مقياس الكفاءة الذاتية: لقد استخدمت الباحثة "نصيرة دبي (2017) معامل الصدق الذاتي وقد بلغت قيمته 0,89، بينما استعملت معاملين لحساب الثبات؛ وهما: معامل ألفا لكرومباخ وقد بلغت قيمته 0,80، ومعامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بلغت قيمته 0,83. وهو ثبات عال في دراسة الباحثة.

إلا أن الباحثة في الدراسة الحالية ارتأت أن تعيد حساب الصدق والثبات لذات الأداة، لأنها استخدمتها كأداة لقياس أحد متغيرات دراستها هذه، وكانت النتائج على النحو التالي:

أ. **صدق الأداة:** اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم2 يبين معامل الارتباط لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية مع الدرجة الكلية.

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
1	0,128	11	0,483*	21	0,466*	31	0,408	41	0,620**
2	0,544*	12	0,764**	22	0,249	32	0,645**	42	0,545*
3	0,617**	13	0,850**	23	0,503*	33	0,441	43	0,784**
4	0,507*	14	0,687**	24	0,349	34	0,685**	44	0,813**
5	0,570**	15	0,836**	25	0,605**	35	0,649**	45	0,570**
6	0,498*	16	0,645**	26	0,540*	36	0,700**	46	0,678**
7	0,504*	17	0,619**	27	0,486*	37	0,661**	47	0,321
8	0,470*	18	0,489**	28	0,488*	38	0,490*	48	0,568**
9	0,451*	19	0,647**	29	0,517*	39	0,861**	49	0,469*
10	0,499*	20	0,576**	30	0,557*	40	0,616**	50	0,205

** دال عند مستوى الدلالة 0,01 * دال عند مستوى الدلالة 0,05

التعليق: من خلال الجدول يتضح وجود عبارات لها ارتباط قوي وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,01، وأخرى لها ارتباط متوسط وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,05، بينما العبارات التي معامل ارتباطها ضعيف فهي غير دالة. ولذا يتم استبعادها وهذا لحساب معامل الثبات للمقياس في الدراسة الحالية.

ب. ثبات الاداة: اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية معامل الثبات ألفا لكرومباخ فكانت النتيجة التالية:

جدول رقم3 يبين معامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

معامل الثبات	
العدد	α كرونباخ
44	,718

التعليق: من الجدول نجد أن معامل الثبات قد بلغ 0,718 وهو ثبات عال، وهذا ما يجعلنا نعتمد مقياس الكفاءة الذاتية في دراستنا الحالية.

4) مقياس الدافعية للإنجاز: لقد استخدت هذا المقياس الباحثة **عليلش (2016)**، وقد قامت بوضع البدائل موافق بدرجة (1) وغير موافق بدرجة (2)، وفي النهاية يحسب مجموع الدرجات المحصل عليها في الاستبيان لتصبح الدرجة الكلية للفرد تتراوح ما بين 63 و126 درجة تقيم وفقها دافعية الفرد للإنجاز.

أما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بمنح القيمة (1) للإجابة بنعم والقيمة (2) للإجابة بـ لا؛ والعكس بالنسبة للفقرات السلبية في الاستبيان. وبعد تفريغ القيم المتحصل عليها بعد توزيع الاستمارات وحساب الخصائص السيكومترية كانت النتائج التالية:

أ- **صدق الاداة:** اعتمدت الباحثة صدق الاتساق الداخلي في هذه المرحلة من البحث وهذا بحساب معامل الارتباط بين كل الفقرات والأبعاد الت تنتمي إليها، ثم بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

جدول رقم 4 يبين معامل الارتباط بيرسون لفقرات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها.

بعد الامتياز والتنافس	معامل الارتباط	بعد الاهتمام والمثابرة	معامل الارتباط	بعد الطموح العالي والتخطيط للمستقبل	معامل الارتباط	بعد تحمل المسئولية والجودة في الأدا	معامل الارتباط
1	,585**	**2**	,714**	**4**	,494*	**9**	,915**
7	,620**	**3**	,657**	**10**	,705**	**21**	,112
14	,514*	**5**	,449*	**12**	,687**	**27**	,536*
15	,647**	**6**	,816**	**13**	,701**	**33**	,719**
22	,142	**8**	,638**	**17**	,668**	**38**	,454*
23	,752**	**11**	,608**	**20**	,587**	**46**	,661**
28	,240	**16**	,252	**26**	,484*	**55**	,406
29	,553*	**18**	,730**	**34**	,358	**62**	,559*

39	,599**	**19**	,592**	**37**	,571**	**63**	,534*
40	,648**	**24**	,722**	**44**	,790**		
47	,645**	**25**	,376	**45**	,806**		
51	,747**	**30**	,466*	**50**	,739**		
52	,747**	**31**	,619**	**54**	,377		
56	,580**	**32**	,440	**59**	,594**		
58	,398	**35**	,775**				
60	,683**	**36**	,720**				
		41	,393				
		42	,891**				
		43	,559*				
		48	,465*				
		49	,891**				
		53	,634**				
		57	,705**				
		61	,128				

** دال عند مستوى الدلالة 0,01 * دال عند مستوى الدلالة 0,05

يتضح من الجدول أعلاه اختلاف عدد فقرات كل الأبعاد، وكانت أغلب الفقرات دالة إحصائيا إما عند مستوى الدلالة 0,01 أو عند 0,05 وهذا لا يمنع من وجود فقرات أخرى غير دالة والتي تتمثل في الفقرات (16، 21، 22، 25، 28، 32، 34، 41، 54، 55، 58)، ولذا تم استبعاد هذه الأخيرة لحساب معامل الثبات للمقياس، وقبل هذا تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فكان الجدول التالي:

جدول رقم5 يبين معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدجة الكلية

Correlations						
		الامتياز والتنافس	الاهتمام والمثابرة	الطموح العالي والتخطيط للمستقبل	تحمل المسئولية والجودة في الأداء	المجموع
الامتياز والتنافس	Pearson Correlation	1	,706**	,684**	,652**	,840**
	Sig. (2-tailed)		,001	,001	,002	,000
	N	20	20	20	20	20
الاهتمام والمثابرة	Pearson Cor relation	,706**	1	,907**	,895**	,971**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000	,000	,000
	N	20	20	20	20	20
الطموح العالي والتخطيط للمستقبل	Pearson Correlation	,684**	,907**	1	,744**	,930**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000	,000
	N	20	20	20	20	20
تحمل المسئولية والجودة في الأداء	Pearson Correlation	,652**	,895**	,744**	1	,880**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000		,000
	N	20	20	20	20	20
المجموع	Pearson Correlation	,840**	,971**	,930**	,880**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	20	20	20	20	20
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

نستنتج من الجدول أعلاه أن كل الأبعاد للمقياس دالة عند مستوى الدلالة 0,01 بمعاملات ارتباط قوية تتراوح بين 0,840 و 0,971.

ب. ثبات الاداة: وفي هذا المقياس أيضا اعتمدت الباحثة معامل الفا كرومباخ لقياس مدى ثبات الأداة. وكانت النتيجة التالية.

جدول رقم 6 يبين معامل الثبات ألفا لكرومباخ لمقياس الدافعية للانجاز.

معامل الثبات	
العدد	α كرونباخ
53	0,750

التعليق: من االجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا كرومباخ بلغ 0,750 وهو ثبات عال، وهذا ما يجعلنا نعتمد المقياس في دراستنا الحالية.

ومن هذا نستنتج أنه يمكننا اعتماد الأداتين في دراستنا الحالية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة: إن البحث العلمي لا يمكن أن يقوم دون منهج واضح يساعده في البحث عن أسباب المشكلة موضوع الدراسة، بحيث يجب أن يلائم المنهج طبيعة الموضوع، وذلك من أجل ضمان الحصول على نتائج يمكن تعميمها والوثوق في نتائجها.

وعليه فإن المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الإرتباطي، فهو وصفي لأنه يصف الظاهرة كما هي في الواقع، أما كونه ارتباطي فلأنه يدرس العلاقة بين المتغيرات ولهذا تم استخدام هذا المنهج.

ونسعى من خلال استخدام هذا المنهج إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرين وهما الكفاءة الذاتية كمتغير مستقل والدافعية للإنجاز كمتغير تابع لدى طلبة الماستر للتعليم الجامعي.

2- مجالات الدراسة:

أ. **المجال المكاني:** لقد تمت الدراسة الأساسية في دراستنا هذه عبر أثير فضاء الأنترنت (الكترونيا).

ب. المجال الزمني: لا يمكن أن يكون لدراسة علمية مكان إلا وكان لها زمن، فزمن هذه الدراسة كان خلال السداسي الثاني من السنة الجامعية 2020/2019 ودامت حتى شهر جوان نظرا لعدم تمكن الباحثة من إتمام بحثها واعتمدت على التواصل عن بعد (الاعتماد على الاستمارة الالكترونية).

ج. المجال البشري: اعتدمت الباحثة في تطبيق دراستها على طلبة التعليم الجامعي وركزت بالخصوص على طلبة الماستر، وقد بلغ حجم العينة 67 مفردة من تخصص علم النفس، وقد استمدتهم من منصات التواصل الاجتماعي التي تضم طلبة الماستر.

3- مجتمع الدراسة: عند إنجاز إجراءاته أغلقت الجامعة بسبب جائحة كوفيد 19 مما عرقل تواصلنا مع الطلبة المنتسبين لجامعتنا نظرا للغلق الكلي لجامعتنا على غرار الجامعات الجزائرية مما اضطرنا إلى التواصل عبر منصات التواصل الاجتماعي التي تضم طلبة الماستر من طلبة جامعة مستغانم.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الماستر علم النفس من مختلف التخصصات تم اختيارهم بعد اجابتهم عن تساؤلات مقياسي الدراسة (بالطريقة الالكترونية) وكان عددهم 67 مفردة وبينها الجدول التالي:

4- مواصفات مجتمع الدراسة:

أولا: حسب الجنس:

جدول رقم 7 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

		التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	19	28,4
	أنثى	48	71,6
	المجموع	67	100,0

من الجدول نجد أن عينة الدراسة الأساسية والتي بلغت 67 مفردة تنقسم على 19 ذكرا و48 أنثى وهم من طلبة التعليم العالي مستوى الماستر في علم النفس.

ثانيا: حسب التخصص:

جدول رقم 8 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علم النفس العيادي	**19**	**28,36**
علم النفس التربوي	**8**	**11,94**
علم النفس المدرسي	**13**	**19,40**
ارشاد نفسي	**7**	**10,45**
علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية	**10**	**14,92**
علوم التربية	**3**	**4,48**
علم النفس الصحة	**7**	**10,45**
المجموع	**67**	**100**

5- أدوات الدراسة:

لقد اعتمدت الباحثة أداتين تمثلتا في:

- مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد العدل (2001) والمكيف من قبل **دبي (2017)** للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر في الدراسة الحالية.

- مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد هارمنز (1970) والمكيف من قبل **عليلش (2016)** للكشف عن مستوى الدافعية للأإنجاز لدى طلبة الماستر في الدراسة الحالية.

بعد أن تم حساب الخصائص السيكومترية للأداتين في الدراسة الاستطلاعية من صدق وثبات.

6- الأساليب الإحصائية:

لقد اعتمدت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية للوصول إلى نتائج تمكنها من الإجابة عن مختلف التساؤلات المطروحة، وهذه الأساليب تم انتقائها من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية بنسخته الـ 20 (SPSS Statistique v 20).

- **معامل الارتباط بيرسون:** لقد استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق أدوات الدراسة.

- **معامل ألفا لكرومباخ:** اعتمدت الباحثة معامل الثبات ألفا لكرومباخ لقياس مدى ثبات أدوات الدراسة الحالية.

- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري** لقياس مستوى الكفاءة الذاتية والدافعية للانجاز.

- **اختبار "ت" لعينتين مستقلتين:** وهذا لاختبار الفروق بين الجنسين في كلا المقياسين.

خلاصة:

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض الدراسة الميدانية فقد اشتمل على جانبين: الجانب الأول تمثل في الدراسة الإستطلاعية التي تطرقنا فيها إلى الغرض منها ومكان وزمان حدوثها، وأدواتها وعينتها، الخصائص السيكومتريةالمعتمدة، أما الجانب الثاني تطرقنا فيه إلى التعريف بالمنهج المتبع فيها، ووصف مجتمع الدراسة من حيث مصدره، حجمه، خصائصه، ليتم التعريج بعد ذلك على الأداة التي استعملت في جمع المعطيات واتضح للباحثة إمكانية الاطمئنان إلى استعمالها بالنظر لدرجات الصدق والثبات العالية لها، كما تم أيضا توضيح إجراءات تطبيق هذه الأداة خلال الدراسة الأساسية، بالإضافة إلى توضيح الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في تحليل النتائج بغرض تسهيل تفسيرها وبالتالي اختبار صحة الفروض.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

في هذا الفصل ستعرض الباحثة النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات المطروحة، وهي غاية كل بحث علمي، وهذا اعتمادا على الدراسات السابقة والخلفيات النظرية، وقد كانت النتائج كما يلي:

أولا: عرض نتائج الفرضيات:

1) عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر مرتفع.

بما أن عدد فقرت مقياس الكفاءة الذاتية المدركة هو 43 فقرة، حيث تأخذ الإجابة بـ نادرا (4)، أحيانا (3)، غالبا (2)، دائما (1) فنتحصل على الجدول التالي:

جدول رقم 9 يبين الدجات الدنيا والعليا لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

المقياس	عدد الفقرات	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا
الكفاءة الذاتية المدركة	43	$43 \times 4 = 172$	$43 \times 1 = 43$

ومنه يمكن تصنيف طلبة عينة الدراسة على أساس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم إلى عال، متوسط ومنخفض كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 10 يبين تصنيف مستويات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة حسب الدرجة.

المقياس	مستوى مرتفع	مستوى متوسط	مستوى منخفض
الكفاءة الذاتية المدركة	من 130 إلى 172 درجة	من 86 إلى 130 درجة	من 43 إلى 86 درجة

وبالاعتماد على الجدول يمكننا حساب المتوسط الحسابي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة والذي من خلاله يمكننا تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة دراستنا.

جدول رقم 11 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

Descriptive Statistics			
الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	
9,80248	101,8209	67	مجموع مقياس الكفاءة الذاتية

التعليق: من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للمقياس قد بلغت 101,82 بانحراف معياري قدره 9,80 لعينة الدراسة الأساسية والتي بلغ حجمها 67 مفردة.

قيمة المتوسط المحسوبة تقع ضمن المستوى المتوسط الذي ينحصر في المجال (86 – 130) درجة

2) عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: يكون مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر مرتفعا.

بما أن عدد فقرت مقياس الدافعية للإنجاز هو 52 فقرة وهذا بعد حذف الفقرات غير الدالة في الأبعاد، حيث تأخذ الإجابة في المقياس القيم التالية لا (2)، نعم (1) فنتحصل على الجدول التالي:

جدول رقم 12 يبين الدجات الدنيا والعليا لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز.

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
الامتياز والتنافس	13	13 × 1 = 13	13 × 2 = 26
الاهتمام والمثابرة	19	19 × 1 = 19	19 × 2 = 38
الطموح العالي والتخطيط للمستقبل	13	13 × 1 = 13	13 × 2 = 26
تحمل المسؤولية والجودة في الأداء	7	7 × 1 = 7	7 × 2 = 14
الدرجة الكلية	52	52 × 1 = 52	52 × 2 = 104

ومنه يمكن تصنيف طلبة عينة الدراسة على أساس مستوى الدافعية للانجاز لديهم إلى عال، متوسط ومنخفض كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم 2 يبين مستويات مقياس الدافعية للانجاز حسب الدرجة لكل بعد.

الأبعاد	مستوى مرتفع	مستوى متوسط	مستوى منخفض
الامتياز والتنافس	[18 إلى 26]	[9 إلى 17 [	[1 إلى 8 [
الاهتمام والمثابرة	[26 إلى 38]	[13 إلى 25 [	[1 إلى 12 [
الطموح العالي والتخطيط للمستقبل	[15 إلى 26]	[8 إلى 14 [	[1 إلى 7 [
تحمل المسؤولية والجودة في الأداء	[10 إلى 14]	[5 إلى 9 [	[1 إلى 4 [
الدرجة الكلية	[66 إلى 104]	[33 إلى 65 [	[1 إلى 32 [

وبالاعتماد على الجدول يمكننا حساب المتوسط الحسابي لمقياس الدافعية للإنجاز والذي من خلاله يمكننا تحديد مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة دراستنا.

جدول رقم 3 المتوسط والانحراف المعياري لمقياس الدافعية للانجاز لعينة الدراسة الأساسية.

Descriptive Statistics			
	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
مجموع درجات مقياس الدافعية للإنجاز	67	68,7612	10,43899

التعليق: من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للمقياس قد بلغت 68,76 بانحراف معياري قدره 10,44 (قيمة تقريبية) لعينة الدراسة التي حجمها 67 مفردة. وقيمة المتوسط المحسوبة بالمقارنة مع المستويات فإننا نجدها تقع ضمن المجال (66 – 104) درجة وهو المستوى المرتفع.

3) عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر.

لحساب الفروق لمتغير الدراسة الخاص بالكفاءة الذاتية المدركة لمتغير الجنس اعتمدت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين فكانت النتائج التالية:

جدول رقم 4 يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية	القرار
الكفاءة الذاتية المدركة	ذكور	19	100.2105	9.73	−0.84	65	غير دالة عند 0,01
	إناث	48	102.4583	9.85			

التعليق: يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة "ت" = 0.84− وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,01، بدرجة حرية قدرها 65، كما أن المتوسط حسابي للذكور بلغ 100.21 وللإناث بلغ 102.45.

4) عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر.

جدول رقم 5 يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس الدافعية للانجاز.

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "T"	درجة الحرية	القرار
الدافعية للإنجاز	ذكور	19	66.8947	9.23	−0.92	65	غير دالة عند 0,01
	إناث	48	69.5000	10.88			

التعليق: يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة "ت" = 0,92− وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,01، عند درجة حرية قدرها 65، وبلغ المتوسط حسابي للذكور بلغ 66,89 وللإناث بلغ 69,50، والفرق غير موجود بين المتوسطين.

الفصل السادس: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

مناقشة النتائج:

1- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: يكون مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الماستر مرتفعا.

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجداول الخاصة بعرض نتائج الفرضية الأولى والتي أفضت إلى وجود ثلاث مستويات بمقياس الكفاءة الذاتية المدركة حيث المستوى المنخفض أخذ الدرجات من 43 إلى 86 درجة، المستوى المتوسط أخذ الدرجات من 86 إلى 131 والمستوى المرتفع أخذ الدرجات من 131 فما فوق، كما أن الباحثة قامت بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لذات المقياس 101,82 بانحراف معياري قدره 9,80، وهذه القيمة للمتوسط تقع ضمن المجال 86 إلى 131 درجة؛ وهو المستوى المتوسط لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وبهذا يمكن للباحثة رفض الفرض البحثي الذي يفضي إلى وجود مستوى مرتفع لطلبة الماستر لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

هذه النتائج المتحصل عليها تتوافق ودراسة " **ميادة أمين يوسف سمار** " **(2017):** هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الناقد والتعميم الرياضي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة عند الدرجة الكلية ومجالاتها الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة، والمعرفي والأكاديمي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس كانت متوسطة .

إن مستوى التعميم الرياضي عند الدرجة الكلية ومجالي الجبر والهندسة منخفضا، أما مجالي الأعداد والقياس فكان مستواهما متوسطا.

إن مستوى القدرة على التفكير الناقد ومجالاته الاستدلال والاستنباط وتقييم الحجج منخفضا، أما مجال التفسير فقد جاء تقديره متوسطا.

ودراسة يعقوب (2012) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة في المملكة العربيةالسعودية، وطبق الباحث مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الانجاز، **وأظهرت التائج أن غالبية أفراد العينة كانوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة،** وأن متغير دافع الإنجاز والتحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ما نسبته0.67؛ وأن التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة إذ بلغ مستوى تباينه .0.60

2- مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: يكون مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الماستر مرتفعا.

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجداول الخاصة بعرض نتائج الفرضية الثانية والتي أفضت إلى وجود ثلاث مستويات بمقياس الدافعية للانجاز، حيث المستوى المنخفض أخذ الدرجات من 1 إلى 32 درجة، المستوى المتوسط أخذ الدرجات من 33 إلى 65 والمستوى المرتفع أخذ الدرجات من 66 فما فوق، كما أن الباحثة قامت بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري فقد بلغ المتوسط الحسابي لمقياس الدافعية للانجاز 68,76 بانحراف معياري قدره 10,43، وهذه القيمة للمتوسط تقع ضمن المجال 66 فما فوق؛ أي المستوى المرتفع.

وبهذا يمكن للباحثة قبول الفرض البحثي الذي يفضي إلى وجود مستوى مرتفع لطلبة الماستر لمقياس الدافعية للانجاز.

وتتوافق النتائج المتحصل عليها ودراسة "**سحلول**"**(2005)**: التي هدفت إلى التعرف العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، وأسفرت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند (0,05) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند (0,05) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى **مستويات الدافعية لصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.**

دراسة **شويخي (2013)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين نمط التوجيه الجامعي سواء كان اختياريا أي وفقا لرغبة الطالب أو إجباريا أي لا يتماشى مع رغبته، وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بغية وصف الظاهرة والوصول إلى استنتاج، ولتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للنتائج المسجلة، قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط لبرافي بيرسون " Bravais Pearson"؛ اختبار " ت" لقياس الفروق " T Student". توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا. مع وجود اختلاف في مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا. بالمقابل عدم وجود اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لدى الطلبة الموجهين اختياريا، مع وجود اختلاف في مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين إجباريا لصالح الطالبات. مع عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

3) مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر.

لقد أسفرت النتائج المتحصل عليها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات بين الذكور والإناث بالنسبة للكفاءة الذاتية المدركة حيث بلغ متوسط الذكور من عينة الدراسة 100,21 بانحراف معياري قدره 9,73، بينما نجد المتوسط الحسابي للإناث بذات المقياس قد بلغ 102,45 بانحراف معياري قده 9,85.

وبهذا يمكن للباحثة الإقرار برفض الفرض البحثي وقبول الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية المدركة.

هذه النتائج تتفق ودراسة "**النصاصرة**"**(2009)**، حيث هدفت الدراسة للتعرف على الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية، كذلك التعرف إلى الاختلاف في كل من الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس، المستوى الدراسي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية، كما أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تعزى إلى دور الجنس.**

ودراسة **منكر ومنشد (2018)** التي هدفت إلى معرفة الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المحملين بالمواد الدراسية، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياس، واستعمال الوسائل الإحصائية الملائمة، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة المحملين بالمواد الدراسية يعانون من تدني الكفاية الذاتية المدركة، **وعدم وجود فروق على مقياس الكفاية الذاتية المدركة وفق متغير النوع** والسكن والعمر. وانتهى الباحثان بمجموعة من التوصيات والمقترحات المهمة.

وكذا دراسة **الزق (2009) التي** هدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى، تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي،

والتفاعل بينها، وقد طبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة على جميع أفراد العينة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي، حيث أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. ولعل سبب تدني مستوى شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية في السنة الثانية راجع إلى بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعض الطلبة في السنة الأولى، أو إلى ضعف استراتجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية حياتهم الجامعية. **كما أشارت إلى عدم وجود فروق وفقا للجنس**، إلا أن هناك تفاعلا بين الجنس، والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية .

وتتنافى ودراسة **علوان(2012)** التي استهدفت التعرف إلى الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، والتعرف إلى الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير التخصص، مستخدما المنهج الوصفي، أما أداة البحث قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس الكفاءة الذاتية المدركة معتمدة على المقاييس والأدبيات السابقة التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية المدركة، قامت الباحثة باستعمال عدد من الوسائل الإحصائية من بينها اختبار "ت"، وتحليل التباين الثنائي، **وأظهرت النتائج تمتع عينة البحث بكفاءة ذاتية مدركة وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس**، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

ودراسة **إبراهيم (2017)** التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة سوهاج، حيث كشفت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، **كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى**

النوع الاجتماعي لصالح الذكور، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، كما وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى إلى النوع الاجتماعي لصالح الإناث، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

4) مناقشة وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر.

إن ما توصلت إليه الباحثة في دراستها وعرضها لنتائج الفرضية الرابعة أفضى بقبول الفرض الصفري ورفض الفرض البحثي الذي يدعي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات بين الذكور والإناث بالنسبة للادافعية للانجاز، حيث بلغ متوسط الذكور من عينة الدراسة 66,89 بانحراف معياري قدره 9,23، والمتوسط الحسابي للإناث قد بلغ 69,50 بانحراف معياري قده 10,88.

وهذا يدفع الباحثة إلى القول أن الفرضية البحثية تتحقق بعدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز.

هذه النتائج التي تحصلت عليها الباحثة تتنافى مع دراسة "قدوري خليفة" (2012)، والتي جاءت بعنوان الرضا عن التوجه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حاسي خليفة ولاية الوادي. حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات الموجودة بثانوية هواري بومدين، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.**

بينما تتوافق ودراسة **بورزق (2015)** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد. ولقد تم تطبيق مقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد عصام علي الطيب (2004)، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد " عبد الرحمان بن بريكة" (2007). ولفحص فرضيات الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار " ت". وتم التوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات التعلم والاستذكار والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة. **مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم والاستذكار وفي الدافعية للإنجاز**. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في استخدام مهارات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة ولصالح العاملين، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير المهنة.

وكذا دراسة **حمادن وبن نوبة (2017)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الدافعية للإنجاز واتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكانت الدراسة بثانويات مدينة جامعة (الثانوية تندلة الجديدة، الشيخ المقراني، حساني عبد الكريم)، وقد تمثلت أدوات البحث المطبقة في استبيان الدافعية للإنجاز " خولة بوخالفة " واستبيان إتخاذ القرار " السبيعي" لقياس الدافعية للإنجاز وإتخاذ القرار لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وكذا استخدم معاملات الارتباط " بيرسون" اختبار" ت" " ألفا كرومباخ" " تحليل التباين"، وقد أضفت الدراسة إلى تأكيد الفرضية العامة التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية

بين الدافعية للإنجاز واتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، **وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).** ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص (ذكور – إناث). وعدم فروق ذات دلالة إحصائية في اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغيري كل من الجنس والتخصص (ذكور – إناث).

5) **مناقشة وتحليل نتائج الفرضية العامة:**

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر.

جدول رقم (17) يبين معامل الارتباط بيرسون بين مقياسي الدراسة الحالية.

الارتباط			
		الكفاءة الذاتية المدركة	الدافعية للإنجاز
الكفاءة الذاتية المدركة	معامل الارتباط بيرسون	1	,794**
	مستوى الدلالة الاحتمالية		,000
	العينة	67	67
الدافعية للانجاز	معامل الارتباط بيرسون	,794**	1
	مستوى الدلالة الاحتمالية	,000	
	العينة	67	67
** دال عند مستوى الدلالة 0,01.			

من خلال ما يوضح الجدول بمعامل الارتباط بين المقياسين والذي بلغ 0,794 بمستوى دلالة قدره 0,000 وهو دال عند مستوى الدلالة 0,01، كما يعتبر هذا المقدار لمعامل الارتباط قيمة عالية، وكذا من خلال النتائج التي تم عرضها والتوصل إليها من طرف الباحثة باستخدام مختلف الأساليب الإحصائية المناسبة، والتي أفضت إلى رفض الفرض الأول وقبول الفرضيات الثلاثة المتبقية، وكذلك مما هو

متعارف أن المتعلم مهما كان إذا كانت له كفاءة ذاتية فإنه تكون له دافعية لإنجاز، ولابد دائما أن يكون حافز مهما كان نوعه؛ إلا في بعض الأحيان تكون الرغبة للتفوق والنجاح هي الدافع والحافز للتفوق.

ومن خلال هذا يمكننا القول أن لا يمكن أن يكون هناك دافع للانجاز إذا لم تكن هناك كفاءة ذاتية ورغبة مشحونة إيجابيا، وبهذا يمكن الإقرار بقبول الفرض البحثي بأنه توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للانجاز، بحيث كلما كان مستوى الدافعية أكبر كلما كان الدافع للانجاز أكبر والعكس بالعكس صحيح.

وهذه النتائج المتحصل عليها تتناسب **ودراسة المغزيل (2014)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة، وكذلك إلى التعرف على دلالة الفروق في كلا المتغيرين تبعًا لمتغيري الجنس (ذكور وإناث)، والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي). تم تطبيق مقياس كفاءة الذات المدركة تدريب وتطوير **الجبور 2002** وهو من إعداد شيرير وآخرين ومقياس دافعية الإنجاز، تطوير سلامة المحسن 2006 بالاعتماد على مقياس (قطامي 1994، وعباينة 1999، والثمايلة 1999). وأسفرت نتائج البحث الحالي عن:

1) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة.

2) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في كفاءة الذات المدركة وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة العلمي.

3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في كفاءة الذات المدركة وفقًا لمتغير الجنس.

4) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 دافعية الإنجاز وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي.

5) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في دافعية الإنجاز وفقًا لمتغير الجنس.

دراسة القليح (2017) التي هدفت التعرف على العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات والدافع للإنجاز، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وعلى مقياس الدافع للإنجاز وفقاً لمتغيري الجنس والسنة الدراسية. وطبق مقياس الكفاءة الذاتية العامة الذي أعده باندورا، ومقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده القادري، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، للعام الدراسي 2016-2017. وأشارت النتائج إلى **وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وبين درجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز؛** مع وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة ومقياس الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة. ووجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الإناث. وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية العامة وفقاً لمتغير الجنس.

خاتمة:

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات الدراسة.

وبناءا على هذه النتائج تبين لنا أنه لا يمكن أن يكون هناك دافع للانجاز إذا لم تكن هناك كفاءة ذاتية ورغبة مشحونة إيجابيا، بحيث كلما كان مستوى الدافعية أكبر كلما كان الدافع للانجاز أكبر والعكس بالعكس صحيح، فنظرة الطالب الإيجابية لذاته تبعث في نفسه العزيمة والإصرار على النجاح والإقبال على الدراسة بدافعية أقوى.

وتبقى نتائج هذه الدراسة نسبية غير مطلقة نظرا لعدم تسليط الضوء على عوامل ومتغيرات أخرى قد تكون لها علاقة بالدافعية للإنجاز إلى جانب الكفاءة الذاتية المدركة وعلى هذا الأساس وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أرجو أن تكون بمثابة انطلاقة بحوث أخرى للكشف عن العوامل الأخرى المساهمة في تحيقيق الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماستر.

استنادا لما أسفرت عليه الدراسة الحالية من نتائج بخصوص العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر نرجوأن تساهم هذه الدراسة ولوبجزء في إثراء معلومات الطالب الجامعي المتمدرس وما يتعلق بموضوع الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز الذي يمكن على أساسه التطرق إلى دراسات أخرى مكملة.

وفي ما يلي بعض **الاقتراحات** المستخلصة بعد إجرائنا لهذه الدراسة:

. تعزيز الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة عن طريق استعمال البرامج الإرشادية القائمة على زيادة تحسين الكفاءة الذاتية المدركة.

. ضرورة التأكيد على إقامة ورشات عمل للتدريس لبيان أهمية الكفاءة الذاتية المدركة عند الطلبة.

. تطوير سبل استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب كونها منبئا جيدا عن مستوى التحصيل وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

. وضع الطلاب خلال تدريبهم أمام خبرات ومواقف سلوكية تساعد على رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم وتدريبهم الاعتماد على أنفسهم من خلال إكسابهم المهارات المساعدة لهم في السيطرة على عوامل النجاح في مهامهم اللاحقة.

. الإهتمام بدراسة العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة.

. تزويد الهيئات الإدارية العليا بمختلف الوسائل والتجهيزات المادية والمعنوية، لتمكين الطلبة من تحقيق ميولهم ورغباتهم.

. العمل على تغيير الأفكار السلبية لدى الطلبة، وذلك من خلال إقامة الندوات العلمية والمحاضرات الإرشادية حول الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز.

. إجراء المزيد من الدراسات حول الكفاءة الذاتية المدركة وربطها بمتغيرات أخرى في المجال التربوي.

. إجراء دراسات بنفس متغيرات الدراسة لكن على مراحل دراسية أخرى (الثانوي، المتوسط. ...).

. إجراء دراسات عن فاعلية البرامج الإرشادية في رفع مستوى دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة.

. إجراء دراسات مماثلة تتناول دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى الطلبة (إناث . إناث) (ذكور . ذكور).

المصادر والمراجع

1) ابن منظور. (1998). **معجم لسان العرب**. دار صادر. بيروت . لبنان.

2) أبوهاشم، السيد محمد. (1994). **أثر** الأغذية الراجعة على فاعلية الذات. **رسالة ماجستير.كلية التربية**. جامعة عين الشمس.

3) أحمد دوقة، لورسي عبد القادر، غربي مونية، حديدي محمد، أشروف كبير سليمة. (2011).**سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ماقبل التدرج**. ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون. الجزائر.

4) أحمد، الشوا. (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد (30)، العدد (8).

5) أحمد، عدنان منكر. (2018)، الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المحملين **بالمواد** الأساسية، جامعة القادسية، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، العدد (38).

6) أحمد، يحي الزق. (2009)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (10)، العدد(2)، قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

7) أديب، محمد الخالدي. (2008)، **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**، (ط2)، دار وائل، عمان ـ الأردن.

8) أمل، بنت عامر بن خميس الرديني. (2017)، **رسالة ماجستير** بعنوان: الدافعية والكفاءة الذاتية للمعلم وأثرهما في الصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. جامعة نزوى . كلية العلوم والآداب . قسم التربية والدراسات الإنسانية.

9) أمين، يوسف عمار. (2017). **أطروحة مكملة للحصول على درجة الماجستير** بعنوان: الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى التفكير الناقد وعلاقتهما بمدى إتقان مهارة التعميم الرياضي خارج الصف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. كلية الدراسات في جامعة النجاح الوطنية، نابلس . فلسطين.

10) بلمقدم، فاطمة. (2008). واقع تقديم الأداء وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة الجامعة. **مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تسيير الموارد البشرية** . قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة وهران.

11) بن بريكة، عبد الرحمن. (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر. **أطروحة دكتوراه.** كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس . جامعة الجزائر.

12) بن يونس، محمد محمود. (1999) . **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات.** (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان . الأردن.

13) بندر، بن محمد العتيبي. (2008). رسالة ماجستير بعنوان: **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين.** الطائف.

14) بورزق، سميرة. (2015). **مذكرة لنيل شهادة الماستر** بعنوان: مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر. في علوم التربية. تخصص توجيه وإرشاد. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

15) بوطاوي، نجاة. (2005). علاقة الدافع للإنجاز ومركز التحكم بنتائج امتحان البكالوريا. **رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.** قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة الجزائر.

16) جابر، عبد الحميد جابر. (1986). **نظريات الشخصية.** (د.ط). دار النهضة العربية. القاهرة. مصر.

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

18) الجاسر، البندري عبد الرحمن. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول. الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات أم القرى. **رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية.** جامعة أم القرى . مكة المكرمة. السعودية.

19) جديد، لبنى.(2015). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح: د ا رسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال في جامعة تشرين. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية.** المجلد (37). العدد (2). 71-91

20) حوراء، عباس كرماش. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية.** العدد (29). جامعة بابل.

21) الخطيب، جمال . (2003). **تعديل السلوكالإنساني**. (ط 16). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

22) خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000): **الدافعية للإنجاز**، (د. ط)، درا غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.

23) خويلد، أسماء. (2005). الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. جامعة الورقلة.

24) الداهري، صالح حسين. (2008). **علم النفس**. (ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

25) رجاء، محمود أبوعلاء. (2004). **التعلم أسسه وتطبيقاته**. (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

26) رشاد، علي عبد العزيز موسى. (1994). **علم النفس الدافعي**. قسم الصحة النفسية كلية التربية بجامعتي الأزهر الملك فيصل. دار النهضة العربية للنشر. القاهرة.

27) رفعة، رافع الزعبي، حيدر، ظاظا. (2016). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة والتحصيل اللأكاديمي. **دراسات العلوم التربوية**. المجلد (43). ملحق(2). الجامعة الأردنية.

28) الزليتني، محمد فتحي فرج. (2008). أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز للدراسة. **مجلس الثقافة العام**. طرابلس.

29) الزيات، فتحي مصطفى. (1996). البنية العاملية للكفاءة الذاتية المدركة ومحدداتها. **المؤتمر الدولي السادس مركز الإرشاد النفسي**. كلية التربية. جامعة عين الشمس. القاهرة.

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

31) زيدان، سامي. (2001). فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام العاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. **كلية التربية**. جامعة المنصورة. مصر.

32) الساكر، رشيدة. (2015). **مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية** بعنوان: دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. تخصص إرشاد وتوجيه. ولاية الوادي.

33) سالي، طالب علوان. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. قسم التربية وعلم النفس. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد. العدد الثالث والثلاثون.

34) سامي، عيسى حسونة. (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**. المجلد (13). العدد (2).

35) سهل، فريدة. (2009). أثر التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. جامعة الجزائر.

36) ضياء، يوسف حامد أبوعون. (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

37) طيب نايت، سليمان، وآخرون. (2004). **المقاربة بالكفاءات.** (ط1). دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر.

38) عثمان، مريم. (2010). الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية. **رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.** قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة الإخوة منتوري. قسنطينة.

39) العرفاوي، ذهبية. (2008). أثر التوجيه المدرسي على دافعية الإنجاز للشعب العلمية والأدبية. **مذكرة ماجستير(غير منشورة).** جامعة بن يوسف بن خدة. الجزائر.

40) عرقوب، حمدي محمد شحاتة. (2012). توجهات الهدف لدى الطالب تخصص التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني في ضوء فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات في الأنترنيت. **المؤتمر الدولي العلمي التاسع** . التعليم من بعد والتعليم المستمر. أصالة الفكر وحداثة التطبيق. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. مصر. (ج1) القاهرة. معهد الدراسات التربوية 43 . 93. مسترجع من // http .search. mandumah. com /record/479196

41) العزب، محمد سامح. (2004). الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي. **رسالة ماجستير (غير منشورة).** جامعة القاهرة.

42) علي، تعوينات. (2017). **مقال حول الفاعلية الذاتية في علوم التربية وعلم النفس.** بجامعة الجزائر.

43) علي، حمود عبد الزهرة. (2016). **مقال حول الكفاءة الذاتية المدركة وتأثيرها على الثقة بالنفس.** (عرب سايكولوجي).

44) عليليش، فلة. (2016). **أطروحة دكتوراه في علم النفس** بعنوان: الإيقاع الحيوي والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي في جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم. جامعة وهران.

45) غباري، ثائر أحمد. (2008). **الدافعية النظرية والتطبيقية**. (ط1) دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

46) فاطمة، بنت سعيد الجهورية وسعيد بن سليمان الظفري. (2018). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7 ـ 12 في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية النفسية**. مجلد (16). العدد(1). جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

47) قحطان، أحمد الظاهر (2004). **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**. (ط1). دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.

48) **القرآن الكريم**. سورة الإسراء الآية (23 ـ 24). سورة التغابن الآية (04). سورة الإخلاص الآية (1 ـ 2 ـ 3).

49) قريشي، فيصل. (2011). التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى القصور الكلوي المزمن. **رسالة ماجستير**. جامعة الحاج لخضر بباتنة. الجزائر.

50) القليح، نديمة عبد الاله والنحيلي، علي. (2017). كفاءة الذات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق. **مجلة جامعة البعث**. المجلد (39) العدد 48. 145–186

51) القيروتي، محمد قاسم. (2000). **السلوك التنظيمي**. (ط1). دار الشروق للنشر وتوزيع. عمان . الأردن.

52) قيس محمد علي، وليد سالم حموك. (2014). **الدافعية العقلية رؤية جديدة**، (ط1). مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان.

53) كرم، البستاني. (1960). **منجد اللغة والأعلام**. (ط1). دار المشرق. المكتبة الشرقية. لبنان . بيروت.

54) ماهر، أحمد. (2003). **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات الإسكندرية**. الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

55) محمد، بن محمد بن جابر الشهري. (2015). مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين من وجهة نظرهم. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. كلية التربية. قيم الإدارة التربوية والتخطيط. جامعة أم القرى.

56) محمد، عبد السلام. (2002). **الاتجاهات الحديثة في النفسية**. العدد (36) يوليو.

57) محمد، محمود بني يونس. (2007) ط1. (2009) ط2. **سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

58) معجم اللغة العربية. (2004). **المعجم الوسيط** . (ط1)، مكتبة الشروق الدولية. مصر.

59) **معجم الوسيط**. (1960). (ط2). دار إحياء التراث العربي. الجزء الأول. بيروت . لبنان.

60) المغريل، بشرى محمد. (2014). كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة. **المجلة التربوية**. مج. 29، ع. 113، ج. 1، ديسمبر 2014. ص ص. 219-255

61) مقاق، كمال. (2007). علاقة التحفيز بدافعية الإنجاز عند لاعبي القسم الوطني الأول لكرة القدم الجزائر. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. جامعة الجزائر.

62) نافذ، نايف يعقوب. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. قسم التربية. المجلد(13). العدد(3).

63) نصار، وفاء محمود، والشافعي محمد منصور. (2012). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**. دار الزهراء. الرياض.

64) نصرالله، عمر عبد الرحيم. (2010). **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي وعلاجه**. (ط2) عمان. دار وائل للنشر.

65) نضال، جمعة السواركة. (2015). الذكاء الاجتماعي والكفاءة الذاتية وعلاقتها بالسلوك الإيجابي لدى المترشحين النفسيين. **مذكرة ماجستير في علم النفس**. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

66) نيفين، عبد الرحمان المصري. (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. **رسالة ماجستير في قسم علم النفس** بكلية التربية بجامعة الأزهر. غزة.

67) هادف، سومية. (2018). الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عمال CASNOS. **مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر** في تخصص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.

68) هذاب، الجوبان. (2003). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك الانفعالي والاجتماعي. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. قسم التربية وعلم النفس. جامعة الملك سعود.

69) الهلول، إسماعيل. (2011). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. العدد (22). قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة.

70) يعقوب، نافذ نايف. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 13 ، العدد 3. 72-98.

71) ولاء، سهيل يوسف. (2016). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية. **مذكرة ماجستير في علم النفس العام**. جامعة دمشق. دمشق.

المراجع باللغة الأجنبية :

72) Bandura ، A. (1986): **social foundations of thought and action. asocial cognitive theory** ،new jersey ،prentice hall.

73) Bandura ، A) .1989): h**uman agency in ،social cignitive theory american psychologist**. 14 ،9 ،1175 -1184 .

74) Bandura ،A. (1997): **self efficacy the exercise afeontrol**. W.H. freeman ،new work.

75) Bandura، A. (1977): **self efficacy: towarda unifying theory of behavioral change** .

76) Bandura، A. (1982) :**self efficacy mechanismin human agency**، american psychologist ، 37. 2 ، 122. 147.

77) Bandura ،A. (1993): **regulation of cognitive processes through perceived self efficacy ،develop mental psychology** .

78) Bandura ،A. (1995): **self efficacy in changing ،cambridge university press** ،new work.

79) Benz، L. Bradley، L.Alderman،K .& Flowers،A . (1992**). Personal teaching efficacy،Developmental retation– ships in Education.** Journal of Educational Research،85(5)،272 -274.

80) Krueger،N. F. & Dickson، P. R. (1993). **Perceived self efficacy and perceptions of opportunity and threat. Psychological Reports.** 72،1235 -1241.

81) Maddux. j. m (1995): **self efficacy. adeptation and adjustment theory research and application** ،new jersex ،hte plenum ،press.

82) Pagares ،f. (1996): **self efficacy beliefs in academic settings. review of educational research. vol**. 66 (4). pp542 -578.

83) Schawrzer ،R. (1994): general **perceived self efficacy in 14 cultures**. washington D. C: hemisphere.

84) Zimmerman ، B ; riggo ، j. (1985). **effects of model persistence and statements of confidence on children s self efficacy and problem solving. journal** of educational psychology ،vol (72) ،no (4) ،p: 485 -493.

85) https://docs.google.com/forms/d/1vYJKrAnjOZkwwIvA3Az0Jxwcx9DEAJBEz8bBvrNpZL4/edit

86) https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfrEltDRA1HwvBnuzrAEMLDry5vc9kLGdHdrmuIjrpiyvl8bQ/viewform

الملاحق

الملحق رقم (1): مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته الأولية

جامعة عبد الحميد ابن باديس . مستغانم .

كلية العلوم الاجتماعية

فرع علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

في إطار إعداد دراسة ميدانية لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي والتي عنوانها الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر نضع بين أيديكم هذه الاستمارة ونأمل منكم تخصيص جزء من وقتكم الثمين في الإجابة عن الأسئلة المرفقة بكل مصداقية، وذلك بوضع علامة (x) أمام العبارة التي تتماشى مع رأيكم علامة بأن هذه الإجابات ستعامل بكل سرية، حيث أنها لغرض البحث العلمي .

شاكرين ومقدرين تعاونكم معنا وشكرا.

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ).

التخصص:..... السن:.....

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني				
02	إذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة لحلها				
03	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني				
04	أتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب				
05	يمكن لبعض العقبات أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي .				
06	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا				
07	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي				
08	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشاكلهم				
09	يسهل على زملائي حل كثير من المشاكل التي يصعب علي حلها				
10	ثقة زملائي في مهارتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء إلي				
11	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة				
12	لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة				
13	سيكون لي مستقبل باهرا				
14	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها				
15	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب				
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجد نفسي في مأزق ما				
17	يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء				
18	أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة				
19	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان				

20	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي				
21	يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي				
22	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع				
23	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على إتباع نفس الأسلوب				
24	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني				
25	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات				
26	أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي				
27	يصعب علي الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي				
28	عندما تواجهني مشكلة أجد عندي حلولا كثيرة				
29	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة				
30	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة				
31	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات				
32	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها				
33	وهبني الله عز وجل من القدرات ما يجعلني أعيش سعيدا				
34	إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية				
35	إذا أعاقني أي إنسان يصعب علي التغلب عليه				
36	أنتصر لنفسي في كثير من المواقف .				
37	يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حده				
38	لا أترك حقي مهما كان مع أي إنسان				
39	ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية				

40	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك				
41	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت				
42	سوف أصل إلى مكانة مرموقة قي هذا المجتمع				
43	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف معين				
44	ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد				
45	أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات				
46	يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة				
47	تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم				
48	وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا				
49	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به				
50	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة				

ملحق رقم (02): مقياس دافعية الإنجاز في صورته الأولية:

جامعة عبد الحميد ابن باديس ـ مستغانم ـ

قسم : علم النفس

تخصص : سنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي

إستبيان الدافعية للإنجاز.

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة:

في إطار تحضيرنا **لبحث ميداني** في علم النفس المدرسي تحت عنوان: "**الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي**".

نضع بين أيديكم هذه الإستمارة طالبين منكم الإجابة على فقراتها وهذا خدمة للبحث العلمي.

لذلك يطلب منك:

1) قراءة العبارة بعناية واهتمام وتمعن.
2) وضع علامة (x) أمام الإجابة الموافقة لحالتك دون تفكير أو تردد، وتأكد أنه لاتوجد هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما هي وجهات نظر شخصية تختلف من فرد لآخر.

- **البيانات العامة:**

. الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) .

. التخصص: أدبي ( ) علمي ( ) .

. معيد ( ) غير معيد ( ) .

الأسئلة	نعم	لا
1. أبذل جهود لأتفوق على زملائي .		
2. كلما كان العمل صعبا زاد إصراري على إتمامه .		
3. أسعى بإستمرار للإطلاع على كل ما هو جديد من تطور علمي و ثقافي .		
4. أعد خطة الدراسة عند الحاجة .		
5. يرهقني حل الواجبات المنزلية .		
6. أراكم الواجبات المقدمة لنا .		
7. أقارن نتائجي بنتائج زملائي .		
8. أعمل بجد و تركيز لأحسن أدائي .		
9. أقوم بانجاز الواجبات على أحسن وجه .		
10. أطمح لمواصلة الدراسة العليا .		
11. أسعى لإتمام واجباتي مهما كلفني ذالك من جهد ووقت		
12. لا أدع الأمور تسير بعفوية بل أخطط لها .		
13. تنظيم وقت المراجعة ليس ضروري		
14. أبذل جهدا كبيرا حتى لا أفشل		
15. يزعجني تفوق زملائي علي في الدراسة		
16. النجاح مرتبط بالحظ أكثر مما هو مرتبط بالعمل		
17. أهدافي في الحياة واضحة تماما		
18. أفضل قضاء وقتي مع أصدقائي بدلا من الدخول إلى القسم .		
19. أحضر للإمتحانات من بداية السنة		
20. أقوم عادة بعمل الأشياء دون التفكير فيها		
21. أحاسب نفسي على مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم		
22. أخاف من مراجعة الدروس وحدي لعدم فهمي لها		
23. أعمل دائما للحصول على أعلى علامة		
24 . أشعر بالضجر و الملل بعد فترة قصيرة من بداية الدرس		
25. يدفعني الفشل إلى المحاولة من جديد		
26. أنجح في أعمالي التي خططت لها		
27. أتأخر كثيرا في إنجاز واجباتي		

28. أثق في نفسي عند مواجهة أي مشكلة		
29. أتولى في الغالب حل المهمات الصعبة		
30. لا يهمني الحصول على علامات عالية و إنما قيامي بعملي بصورة جيدة		
31. نجاحي في حل مسألة ما يجعلني أتجه إلى حل غيرها		
32. أفكر في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة لبلوغ أهدافي		
33. لا أبالي عندما يضعف أدائي		
34. أنظم وقتي أيام العطلة		
35. لست قادرا على الدراسة و التعلم في أغلب المواد الدراسية		
36. حاجتي إلى النجاح تدفعني إلى الجد و المثابرة		
37. أسعى دائما للحصول إلى مرتبة عالية		
38. أعتبر نفسي مسئولا عن أخطائي		
39. يزداد اهتمامي أكثر عندما أكون في منافسات علمية		
40. أنا قادر على الإجابة على أسئلة الدرس و مناقشتها		
41. يعتبر النجاح في جميع المواد نتيجة منطقية لمثابرة التلميذ		
42. أحرص على متابعة الملتقيات العلمية ذات الصلة بتخصصي.		
43 . لا أركز عند مراجعتي للدروس.		
44. الجامعة لا تحقق مستقبلا جيدا.		
45. أحاول دائما تحقيق مخططاتي المستقبلية في الواقع.		
46. أتحمل كل الصعوبات من أجل تحقيق أهدافي .		
47. أبتعد عادة عن منافسة زملائي.		
48. أنهي العمل الذي بدأته قبل الانتقال إلى عمل آخر .		
49. أضع وقت دراستي في مقدمة اهتماماتي.		
50. أنظم نشاطاتي بصورة دائمة.		
51 . أنا طالب مجتهد ومثابر في دراستي		
52. لا تستهويني الأعمال التي تتسم بجو من التنافس		
53. أستغل أوقات الفراغ لأطور مستواي التعليمي		
54. أخطط لمستقبلي لأوفر الجهد والوقت		
55. أعتبر نفسي مسؤولا عن الأعمال التي أقوم بها		

56. منافسة زملائي لا فائدة منها		
57. أقضي ساعات طويلة في العمل دون ملل		
58. أجد المتعة في حل المشكلات التي يعجز الآخرون في حلها		
59. أخصص وقتا محددا لمراجعة دروسي يوميا		
60. أنا قادر على العمل أكثر من زملائي		
61. أعمل أكثر مما أتوقعه		
62- أتجنب الأعمال التي تتطلب تحمل المسؤولية		
63- أقوم بما أكلف به على أكمل وجه		

ملحق رقم (03) مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته الالكترونية

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة .....
السلام عليكم و رحمة الله و بركاته ...
في إطار إعداد دراسة ميدانية لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي و التي عنوانها الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الماستر نضع بين أيديكم هذه الاستمارة ونأمل منكم تخصيص جزء من وقتكم الثمين في الإجابة عن الأسئلة المرفقة بكل مصداقية ، و ذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تتماشى مع رأيكم علامة بأن هذه الإجابات ستعامل بكل سرية ، حيث أنها لغرض البحث العلمي.
شاكرين و مقدرين تعاونكم معنا وشكرا.

الجنس

ذكر
أنثى

السن

إجابتك

التخصص

إجابتك

	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني				
02	إذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة لحلها				
03	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني				
04	أتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب				
05	يمكن لبعض العقبات أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي .				
06	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا				
07	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي				
08	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشاكلهم				
09	يسهل على زملائي حل كثير من المشاكل التي يصعب علي حلها				
10	ثقة زملائي في مهارتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء إلي				
11	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة				
12	لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة				
13	سيكون لي مستقبل باهرا				
14	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها				
15	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب				
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجد نفسي في مأزق ما				
17	يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء				
18	أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة				
19	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان				
20	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي				
21	يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي				
22	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع				
23	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على إتباع نفس الأسلوب				
24	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني				
25	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات				
26	أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي				
27	يصعب علي الوصول إلى أهدافي وتحقيق غاياتي				

28	عندما تواجهني مشكلة أجد عندي حلولا كثيرة				
29	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة				
30	يصعب علي التوافق مع أي مجتمعات جديدة				
31	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات				
32	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها				
33	وهبني الله عز وجل من القدرات ما يجعلني أعيش سعيدا				
34	إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية				
35	إذا أعاقني أي إنسان يصعب علي التغلب عليه				
36	أنتصر لنفسي في كثير من المواقف .				
37	يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حده				
38	لا أترك حقي مهما كان مع أي إنسان				
39	ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية				
40	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك				
41	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت				
42	سوف أصل إلى مكانة مرموقة قي هذا المجتمع				
43	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف معين				
44	ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد				
45	أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات				
46	يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة				
47	تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم				
48	وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا				
49	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به				
50	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة				

ملحق رقم (04) مقياس الدافعية للانجاز في صورته الالكترونية

مقياس الدافعية للانجاز

في إطار إنجاز بحث تحضير مذكرة ماستر، نحن بصدد تحضير استمارة كأداة نستخدمها للقياس ولهذا نقترح عليك بعض الأسئلة التي نود معرفة رأيك الشخصي فيها، لذلك يطلب منك:

1- قراءة العبارة بعناية واهتمام وتمعن.

2- وضع علامة (×) أمام الإجابة الموافقة لحالتك دون تفكير أو تردد، وتأكد أنه لا توجد هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما هي وجهات نظر شخصية تختلف من فرد لآخر

الجنس

ذكر
أنثى

معيد

نعم
لا

التخصص

الأسئلة

-1أبذل جهود لأتفوق على زملائي

نعم

لا

-2كلما كان العمل صعبا زاد إصراري على إتمامه

نعم

لا

-3أسعى باستمرار للإطلاع على كل ما هو جديد من تطور علمي وثقافي

نعم

لا

-4أعدل خطة الدراسة عند الحاجة

نعم

لا

-5يرهقني حل الواجبات المنزلية

نعم

لا

-6أراكم الواجبات المقدمة لنا

نعم

لا

-7أقارن نتائجي بنتائج زملائي

نعم

لا

-8أعمل بجد وتركيز لأحسن أدائي

نعم

لا

-9أقوم بإنجاز الواجبات على أحسن وجه

نعم

لا

-10أطمح لمواصلة الدراسات العليا

نعم

لا

-11أسعى لإتمام واجباتي مهما كلفني ذلك من جهد ووقت

نعم

لا

-12لا أدع الأمور تسير بعفوية بل أخطط لها

نعم

لا

-13تنظيم وقت المراجعة ليس ضروري

نعم

لا

-14أبذل جهدا كبيرا حتى لا أفشل

نعم

لا

-15يزعجني تفوق زملائي علي في الدراسة

نعم

لا

-16النجاح مرتبط بالحظ أكثر مما هو مرتبط بالعمل

نعم

لا

-17أهدافي في الحياة واضحة تماما

نعم

لا

-18أفضل قضاء وقتي مع أصدقائي بدلا من الدخول إلى المحاضرة

نعم

لا

-19أحضر للامتحانات من بداية السنة

نعم

لا

-20أقوم عادة بعمل الأشياء دون التفكير فيها

نعم

لا

-21أحاسب نفسي على مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم

نعم

لا

-22أخاف من مراجعة الدروس وحدي لعدم فهمي لها

نعم

لا

-23أعمل دائما للحصول على أعلى علامة

نعم

لا

-24أشعر بالضجر والملل بعد فترة قصيرة من بداية المحاضرة

نعم

لا

-25يدفعني الفشل إلى المحاولة من جديد

نعم

لا

-26أنجح في أعمالي التي خططت لها

نعم

لا

-27أتأخر كثيرا في إنجاز واجباتي

نعم

لا

-28أثق في نفسي عند مواجهة أي مشكل

نعم

لا

-29أتولى في غالب حل المهمات الصعبة

نعم

لا

-30لا يهمني الحصول على علامات عالية وإنما قيامي بعملي بصورة جيدة

نعم

لا

-31نجاحي في حل مسألة ما يجعلني أتجه إلى حل غيرها

نعم

لا

-32أفكر في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة لبلوغ أهدافي

نعم

لا

-33لا أبالي عندما يضعف أدائي

نعم

لا

34- أنظم وقتي أيام العطلة

نعم

لا

35- لست قادرا على الدراسة والتعلم في أغلب المقاييس

نعم

لا

36- حاجتي إلى النجاح تدفعني إلى الجد والمثابرة

نعم

لا

37- أسعى دائما للحصول على منصب عالي

نعم

لا

38- اعتبر نفسي مسئولا عن أخطائي

نعم

لا

39- يزداد اهتمامي أكثر عندما أكون في منافسات علمية

نعم

لا

40- أنا قادر على الإجابة على الأسئلة ومناقشة البحوث

نعم

لا

41- يعتبر النجاح في جميع المقاييس نتيجة منطقية لمثابرة الطالب

نعم

لا

42- أحرص على متابعة الملتقيات العلمية ذات الصلة بتخصصي

نعم

لا

-43لا أركز عند مراجعتي للدروس

نعم

لا

-44الجامعة لا تحقق مستقبلا جيدا

نعم

لا

-45أحاول دائما التحقق من مخططاتي المستقبلية في الواقع

نعم

لا

-46أتحمل كل الصعوبات من أجل تحقيق أهدافي

نعم

لا

-47أبتعد عادة عن منافسة زملائي

نعم

لا

-48أنهي العمل الذي بدأته قبل الانتقال إلى عمل آخر

نعم

لا

-49أضع وقت دراستي في مقدمة اهتماماتي

نعم

لا

-50أنظم نشاطاتي بصورة دائمة

نعم

لا

-51أنا طالب مجتمهد ومثابر في دراستي

نعم

لا

-52لا تستهويني الأعمال التي تتسم بجو من التنافس

نعم

لا

-53أستغل أوقات الفراغ لأطور مستواي التعليمي

نعم

لا

-54أخطط لمستقبلي لأوفر الجهد والوقت

نعم

لا

-55أعتبر نفسي مسؤولا عن الأعمال التي أقوم بها

نعم

لا

-56منافسة زملائي لا فائدة منها

نعم

لا

-57أقضي ساعات طويلة في العمل دون ملل

نعم

لا

-58أجد متعة في حل المشكلات التي يعجز الآخرون في حلها

نعم

لا

-59أخصص وقتا محددا لمراجعة دروسي يوميا

نعم

لا

-60أنا قادر على العمل أكثر من زملائي

نعم

لا

-61أعمل أكثر مما أتوقعه

نعم

لا

-62أتجنب الأعمال التي تتطلب تحمل المسؤولية

نعم

لا

63- أقوم بما أكلف به على أكمل وجه

نعم

لا

الملحق رقم (05): مخرجات برنامج SPSS

توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	19	28,4	28,4	28,4
	أنثى	48	71,6	71,6	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
الكفاءة الذاتية المدركة	67	101,8209	9,80248
Valid N (listwise)	67		

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الدافعية للانجاز

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
الدافعية للانجاز	67	68,7612	10,43899
Valid N (listwise)	67		

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكفاءة الذاتية المدركة	ذكر	19	100,2105	9,73869	2,23421
	أنثى	48	102,4583	9,85633	1,42264

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper

الكفاءة الذاتية المدركة	Equal variances assumed	,487	,488	-,844	65	,402	-2,24781	2,66271	-7,56560	3,06999
	Equal variances not assumed			-,849	33,449	,402	-2,24781	2,64870	-7,63387	3,13826

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس الدافعية للانجاز

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية للانجاز	ذكر	19	66,8947	9,23095	2,11773
	أنثى	48	69,5000	10,88235	1,57073

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدافعية للانجاز	Equal variances assumed	2,316	,133	-,920	65	,361	-2,60526	2,83274	-8,26263	3,05210
	Equal variances not assumed			-,988	38,760	,329	-2,60526	2,63666	-7,93946	2,72894