جامـــــــــعة محمّد الصّديـــق بن يحيى - جيجـــل -

كليـــــة العلـــــوم الإنسانيـــة والاجتماعيـــــة

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

فاعليـة الذات وعلاقتـها بالدافـع للإنجـاز لـدى تلاميـذ مرحلة التعليم الثانوي

-دراسة ميدانية بثانوية **"بورزاق احمد"** بتاكسنة -جيجل -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبـة:

درقال سعاد

إشراف الدكتورة:

علوطي سهيلة

أعضاء لجنـــة المناقشـــــة:

الأستاذ(ة)	الرتبة	الجامعة	الصفة
بشتة حنان	أستاذة محاضرة (أ)	**محمد الصديق بن يحي**	**رئيسا**
علوطي سهيلة	أستاذة محاضرة (أ)	**محمد الصديق بن يحي**	**مشرفا ومقررا**
مجيدر بلال	أستاذة محاضرة (أ)	**محمد الصديق بن يحي**	**مناقشا**

السّنة الجامعيّة: ٢٠٢٢ م/٢٠٢٣ م

كليـــــة العلـــــوم الإنسانيـــة والاجتماعيـــــة
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

فاعليـة الذات وعلاقتـها بالدافـع للإنجـاز لـدى تلاميـذ مرحلة التعليم الثانوي

--دراسة ميدانية بثانوية **"بورزاق احمد"** بتاكسنة -جيجل -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص: إرشاد وتوجيه

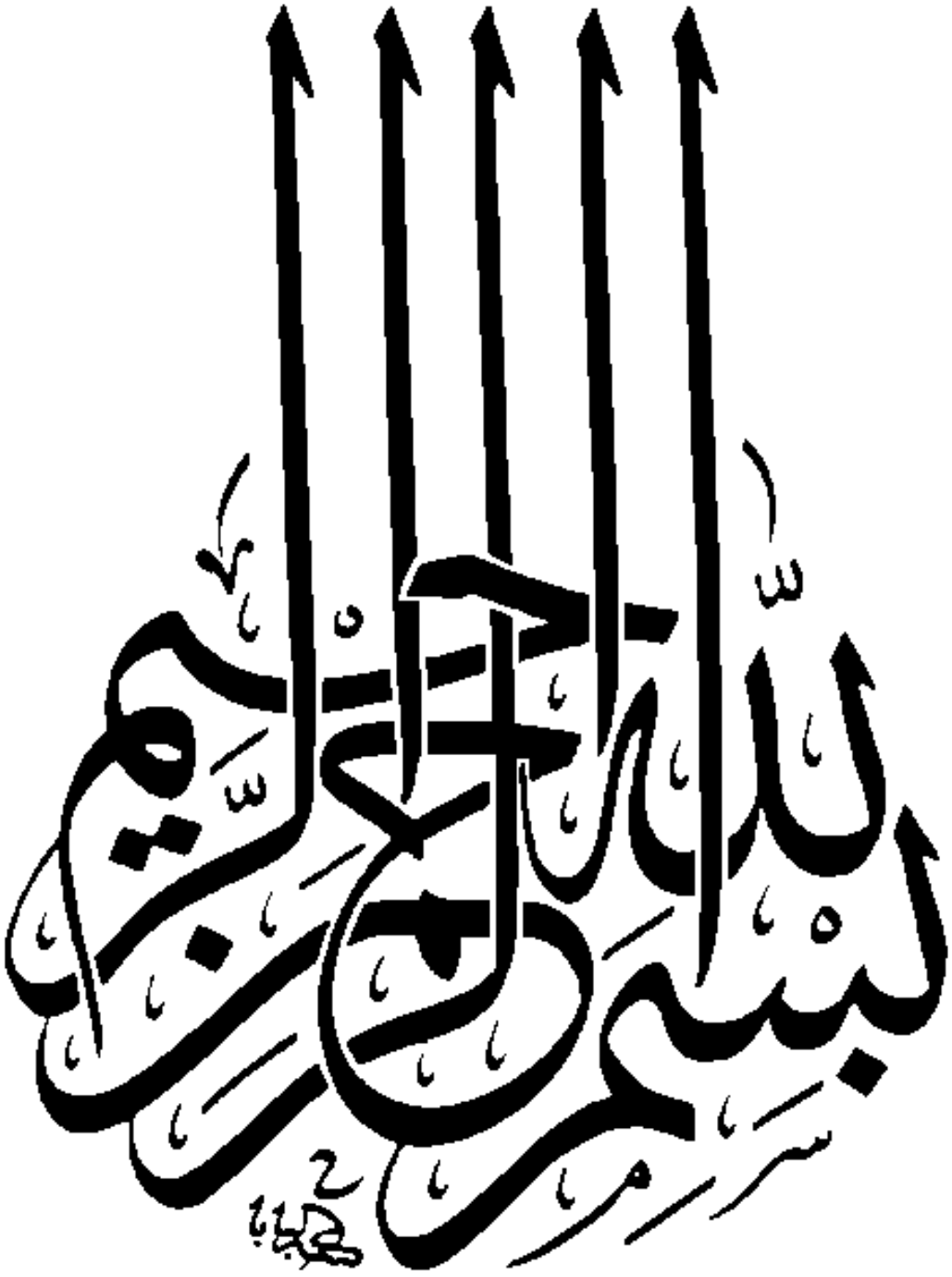
إعداد الطالبـة:
درقال سعاد

إشراف الدكتورة:
علوطي سهيلة

أعضاء لجنـــة المناقشـــــة:

الأستاذ(ة)	الرتبة	الجامعة	الصفة
بشتة حنان	أستاذة محاضرة (أ)	**محمد الصديق بن يحي**	**رئيسا**
علوطي سهيلة	أستاذة محاضرة (أ)	**محمد الصديق بن يحي**	**مشرفا ومقررا**
مجيدر بلال	أستاذة محاضرة (أ)	**محمد الصديق بن يحي**	**مناقشا**

السّنة الجامعيّة: ٢٠٢٢ م/٢٠٢٣ م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر

بسم الله الذي هدانا وأنار لنا طريق العلم

وصلى الله وسلم على خاتم النبيين.

وإمام المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم.

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذة الفاضلة

"علوطي سهيلة" لقبولها الإشراف على هذه المذكرة

ودعمها العلمي وتوجيهاتها القيمة.

كما نشكر جميع أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية

والأرطوفونيا لما قدموه لنا من علم وتشجيع وإرشادات.

ونوجه شكرنا الكبير إلى من بهم نعلوا ونعتز وعليهما

نرتكز، إلى من شجعانا وباركا طريقنا بصلاتهما

ودعواتهما وحفزانا على حب العلم وتحدي الصعاب طوال

عمرنا، إلى صاحبا القلب المعطاء

"والدينا" الأعزاء.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر

إلى زوجي الكريم الدي شجعني طوال هده المسيرة

الدراسية و إلى اولادي الأعزاء وكل صديقاتنا وأحبابنا

وجميع أفراد

أسرتنا على الدعم المعنوي المتواصل،

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

ملخص الدراسة باللغة العربية

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية **"بورزاق احمد "**بتاكسنة، والتعرف على الفروق بينهم في هذين المتغيرين حسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي ، وذلك باستخدام المنهج الوصفي.

اعتمدت الدراسة على عينة طبقية تناسبية حجمها(١٥٢)تلميذا وتلميذة من بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، للسنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، للسنة الدراسية ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

وقد تم استخدام أداتين في الدراسة هما: مقياس فاعلية الذات لـ **"العدل "**(٢٠٠١) ومقياس الدافع للانجاز لـ **" عبد اللطيف محمد خليفة "**(٢٠٠٦).

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها استخدم معامل الارتباط "بيرسون" للكشف على العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للانجاز، واختبار "ت" للكشف عن الفروق الموجودة بين التلاميذ في فاعلية الذات والدافع للانجاز تبعا للجنس والتخصص الدراسي.

وبعد تحليل النتائج إحصائيا توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند المستوى (٠,٠١) بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز بأبعاده(الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

-توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للانجاز عند المستوى (٠,٠١) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

- لا توجد د فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وبعد مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري، تم اقتراح مجموعة من التوصيات كإجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وضرورة تقديم البرامج الإرشادية لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية والرفع من مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

The current study aims to reveal the relationship between self-efficacy and motivation for achievement among secondary school students at Burzaq Ahmed Hligh School in Taxna,and to identify the differences between them in these two variables according to The variables of gender and academic specialization, using the descriptive approach. The study was based on a proportional stratified sample of (150) male and female students from among secondary school students for the first, second and third year of secondary school.2022/2023. Two tools were used in the study: the self-efficacy scale of "Adl" (2001) And the measure of achievement motivation for "Abdul-Taif Muhammad Khalifa"(2006).

To find out the validity of the hypotheses or not, the Pearson correlation coefficient was used to detect the relationship between self-efficacy and achievement motivation, and the "T" test to detect the differences between students in self-efficacy and achievement motivation according to gender and academic specialization, and after analyzing the results statistically, the current study reached The following results:

-There is a statistically significant positive correlation at the level (0.01)between self-efficacy and motivation for achievement in all its dimensions (a sense of responsibility, the pursuit of excellence to achieve a high level of ambition, perseverance, a sense of the importance of time among secondary school students. planning for the future)

-There are no statistically significant differences in the self-efficacy of secondary school students due to the gender variable.

- There are no statistically significant differences in the self-efficacy of secondary school students due to the variable of specialization scholastic.

-There are statistically significant differences in the level of achievement motivation at the level (0.01) among secondary school students The self is attributed to the sex variable in favor of males.

-There are no statistically significant differences in the level of motivation for achievement among secondary school students due to the variable of specialization scholastic.

And after discussing the results in the light of previous studies and the theoretical frame work ,a set of recommendations were proposed ,such as conducting more studies and scientific research on the relationship between self-motivation and achievement motivation among secondary school students ,and the need to provide counseling programs to improve academic self-efficacy and raise the level of motivation for achievement among students. Secondary school students.

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ب
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال	ز
فهرس الملاحق	ح
مقدمة	١
الباب الأول: الجـــانب النـــــظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	٥
ثانيا: فرضيات الدراسة	٨
ثالثا: أهمية الدراسة	٨
رابعا: أهداف الدراسة	٩
خامسا: تحديد بعض المفاهيم الواردة في الدراسة	٩
سادسا: الدراسات السابقة	١٠
خلاصة الفصل	١٧
الفصل الثاني: فاعلية الذات	
تمهيد	١٩
أولا: تعريف فاعلية الذات	١٩
ثانيا: خصائص فاعلية الذات	٢١
ثالثا: التمييز بين فاعلية الذات وبعض المصطلحات المشابهة	٢٢
رابعا: أهمية فاعلية الذات	٢٣
خامسا: أنواع فاعلية الذات	٢٤
سادسا: أبعاد فاعلية الذات	٢٥
سابعا: مكونات فاعلية الذات	٢٧
ثامنا: مستويات فاعلية الذات	٢٨
تاسعا: مصادر فاعلية الذات	٢٩
عاشرا: مظاهر فاعلية الذات	٣١
احدى عشر: توقعات فاعلية الذات	٣٥
اثنا عشر: العوامل المؤثرة في فاعلية الذات	٣٦
ثلاثة عشر: التحليل التطوري لفاعلية الذات	٣٨

أربعة عشر: النظريات المفسرة لفاعلية الذات	٣٩
خلاصة الفصل	٤٣
الفصل الثالث: الدافع للإنجاز	
تمهيد.	٤٥
أولا: الدافعية	٤٥
١- تعريف الدافعية	٤٥
٢- بعض مفاهيم الدافعية	٤٦
٣- أنواع الدافعية	٤٧
٤- وظائف الدافعية	٤٨
٥- أهمية الدافعية	٤٩
ثانيا: الدافع لانجاز	٤٩
١- تعريف الدافع للانجاز	٤٩
٢- نشأة الدافع للانجاز	٥١
٣- أنواع الدافع للانجاز	٥١
٤- أهمية الدافع للانجاز	٥٢
٥- النظريات المفسرة للدافع للانجاز	٥٢
٦- مظاهر الدافع للانجاز	٥٤
٧- خصائص دوي الدافع للانجاز المرتفع	٥٥
٨- العوامل المؤثرة في الدافع للانجاز	٥٦
٩- أساليب تنمية دوافع الانجاز عند الأفراد	٥٨
١٠- قياس دافعية الإنجاز	٥٩
خلاصة الفصل	٦١
الباب الثاني: الجـانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الاجراءات المنـهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	٦٤
أولا: المنهج المتبع في الدراسة	٦٤
ثانيا: مجتمع الدراسة	٦٥
ثالثا: تحديد عينة الدراسة وكيفية اختيارها	٦٦
رابعا: أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية	٦٧
خامسا: الدراسة الأساسية	٧١
سادسا: أساليب التحليل الإحصائي	٧١
خلاصة الفصل	٧٢

الفصل الخامس: تحليل وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد.	٧٤
أولا- تحليل نتائج الدراسة	٧٤
١- تحليل نتائج الفرضية الأولى.	٧٤
٢- تحليل نتائج الفرضية الثانية.	٧٥
٣- تحليل نتائج الفرضية الثالثة.	٧٦
٤- تحليل نتائج الفرضية الرابعة.	٧٦
٥- تحليل نتائج الفرضية الخامسة.	٧٧
ثانيا- تفسير نتائج الدراسة	٧٧
١- تفسير نتائج الفرضية الأولى.	٧٧
٢- تفسير نتائج الفرضية الثانية.	٨٠
٣- تفسير نتائج الفرضية الثالثة.	٨١
٤- تفسير نتائج الفرضية الرابعة.	٨٢
٥- تفسير نتائج الفرضية الخامسة.	٨٢
خلاصة الفصل.	٨٤
الخلاصة العامة	٨٦
توصيات واقتراحات	٨٨
قائمة المراجع	٩١
الملاحق	٩٩

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
٠١	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	٦٦
٠٢	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الشعبة	٦٦
٠٣	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	٦٧
٠٤	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشعبة	٦٧
٠٥	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين الدافع للإنجاز وأبعاده وفاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي	٧٤
٠٦	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي باختلاف الجنس	٧٥
٠٧	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي باختلاف التخصص الدراسي	٧٦
٠٨	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي باختلاف الجنس	٧٦
٠٩	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي باختلاف التخصص الدراسي	٧٧

الرقم	العنوان الأشكال	الصفحة
٠١	تصور لمفردات بنية منظومة فعالية الذات ومهاراته	٢٨
٠٢	يوضح مصادر فعالية الذات عند باندور	٣٠
٠٣	الفرق بين توقعات الفعالية الذاتية وتوقعات النتائج	٣٥
٠٤	النموذج النظري للقيمة-التوقع	٣٦
٠٥	مبدأ الحتمية المتبادلة	٤٠
٠٦	العلاقة بين الحاجة والدوافع والباعث	٤٧

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
٠١	مقياس فاعلية الذات	٩٩
٠٢	مقياس الدافع للإنجاز	١٠٣
٠٣	مخرجات **spss**	١٠٦

المقدمة

يعيش الإنسان وسط مجتمع يمتاز بالديناميكية، ويتصف بالتفاعل بين أفراده عن طريق التواصل وذلك لتحقيق أهداف قد تكون نتائجها مرضية أو غير ذلك بالنسبة للفرد، وبالتالي عليه أن يستغل كل طاقاته ومهاراته الكامنة للوصول إلى ما يرضيه، ويتطلب ذلك معرفة شاملة ودقيقة لفاعليته الذاتية ومدى ثقته بقدرته على تجاوز كل ما يحول بينه وبين تحقيق طموحه الذي ما فتئ يتطور بتطور المراحل العمرية التي يمر عليها انطلاقا من مرحلة الطفولة ،مرورا بالمراهقة والشباب إلى مرحلة الشيخوخة،إلا أن مرحلة المراهقة تبقى المرحلة الحاسمة من بين مراحل النمو التي يشهدها الفرد ،وذلك لما تعتريها من تغيرات تمس الجوانب النفسية والعقلية والجسمية، ونتيجة لذلك فقد كانت هذه المرحلة محل دراسة للعديد من علماء النفس والتربية خاصة في العصر الحديث.

ان الحديث عن فاعلية الذات للمراهق لا يمكن أن يتجاوز المرحلة الدراسية التي يمر بها والتي تشكل أهمية بالغة في تطويرها، ولأن المرحلة الثانوية تتوسط فترة المراهقة وجب وضعها هي الأخرى تحت المتابعة والدراسة بحيث تساهم إلى حد بعيد في صقل مواهب التلميذ المراهق وتحسين ثقته بقدراته عن طريق التعلم والمنافسة على بلوغ النجاح وحل المشكلات انطلاقا من مجموعة خبرات تتمثل في المادة المعرفية التي يتلقاها في حجرة الدرس. تلك التعلمات تمثل بدورها إشباعا لحاجة نفسية أساسها الدافعية التي بدورها تعمل على ضبط وتوجيه السلوك نحو تحقيق الهدف ،أو الوصول للموضوع مع توفر الرغبة والحافز.

وفي مجال التربية والتعليم وجب الحرص على إيلاء الأهمية البالغة لكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز، كونهما يرتبطان ببعضهما ويساهمان الى حد بعيد في نجاح الفعل التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية، ففي مرحلة التعليم الثانوي نجد التلاميذ المراهقين يسعون لتحقيق النجاح عن طريق استغلال قدراتهم الذاتية من جهة ومن جهة أخرى استثارة دافعيتهم نحو التعلم، فالتلميذ ينتقل من مرحلة التعليم المتوسط بمميزاتها وخصائصها نحو مرحلة التعليم الثانوي ،والتي يكون فيها التعليم أكثر عمقا وتخصصا بحيث يتم توجيهه نحو ميوله ورغبته الدراسية انطلاقا من ملمحه ونتائجه، ولأن الرغبة الدراسية تدخل ضمن إطار مكونات الدافعية فإنها تلعب دورا فعالا في تقويتها وبالتالي مضاعفة فرص النجاح والتفوق الدراسي خاصة بتوفر الحافز والبيئة المناسبة. وبالعكس من ذلك إذا تم توجيه التلميذ إلى تخصص دراسي لا يرغبه ،فيمكن أن يكون قد فقد عنصر أساسيا في استثارة دافعيته نحو الانجاز لأن مشروعه وطموحه المهني لا يتوافق مع تخصصه الدراسي.

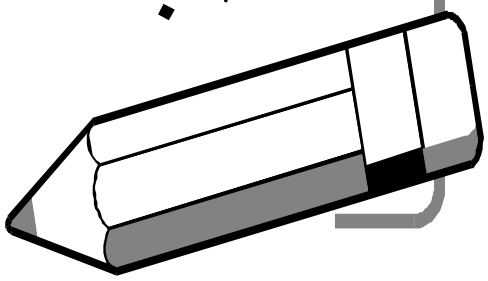
وبالتالي قد يصاب بخيبة أمل تكون لها انعكاساتها على الصعيد المستقبلي له، وطالما أن التلميذ في هذه السن يتمتع بقدرات واستعدادات عقلية ونفسية وجسمية وجب رعايتها وحسن استغلالها ،والاستثمار فيها فأن الهدف الرئيسي هو تأهيله ليحتل وظيفته المناسبة في المجتمع.

من هنا جاءت الفكرة نحو دراستنا هذه للتعرف أكثر وعن كثب عن طبيعة فاعلية الذات لدى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي ،باعتباره يعيش مرحلة التخصص وعلاقة ذلك بدافعيته نحو الانجاز ،ومن أجل تحقيق ذلك اتبعت الطالبة خطة منهجية قسمت فيها الدراسة إلى بابين أحدهما نظري والآخر ميداني، حيث احتوى الباب الأول على ثلاثة فصول، فتضمن الفصل الأول إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها وأهم المفاهيم التي ركزت عليها، وكذا الدراسات السابقة، بداية بالدراسات التي تناولت فاعلية الذات، ثم الدراسات التي تناولت الدافع للانجاز، وأخيرا الدراسات التي تناولت المتغيرين معا، أما الفصل الثاني فقد خصص لفاعلية الذات؛ حيث تناول تعريفها وخصائصها والتمييز بين فاعلية الذات

وبعض المصطلحات المشابهة، أهميتها، أنواعها وإبعادها ومكوناتها، مستوياتها ومصادرها، مظاهرها وتوقعاتها والعوامل المؤثرة فيها، التحليل التطوري لفاعلية الذات وأهم النظريات المفسرة لها، في حين تناول الفصل الثالث الدافع للإنجاز، وقبل التطرق إليه تطرقنا أولا إلى الدافعية وفيها تم التطرق الى تعريفها وبعض مفاهيمها وانواعها وظائفها واهميتها، لنصل إلى الدافع للانجاز استهل بتعريفه ثم النشأة، وانواعه وأهميته، وكذا أهم النظريات المفسرة له، مرورا إلى مظاهره وخصائص دوي الدافع للانجاز المرتفعةو العوامل المؤثرة فيه و كدا اساليب تنمية دوافع الانجاز عند الافراد . أما فيما يخص الباب الثاني فقد قسم إلى فصلين، فصل تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الذي تم فيه عرض المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المعتمدة وفصل آخر تضمن تحليل وتفسير نتائج الدراسة، وفي الأخير تم عرض الخلاصة العامة للدراسة والخروج بمجموعة من التوصيات والاقتراحات.

الباب الأول:

الجـــــانب النـــــظري



الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة

خامسا: تحديد بعض المفاهيم الواردة في الدراسة

سادسا: الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

أولا: إشكالية الدراسة

يعتبر ميدان التعليم أساس تطور الأمم والشعوب ونهضتها، ولقد أولت الدول المتقدمة اهتماما كبيرا لهذا الميدان كونه الأساس في تحقيق التنمية الشاملة والتقدم وتحقيق مستقبل أفضل لشعوبها، من خلال التخطيط الجيد ووضع الأهداف التعليمية التي تسعى الدولة لتحقيقها، وإعداد كفاءات لا يمكن توافرها إلا عن طريق التربية والتعليم والتدريب الجيد، لهذا عملت العديد من الدول على تيسير سبل التعليم.

وكون مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة في حياة الطالب التي تقع على عاتقها المسؤوليات والإنجازات المستقبلية بصفتها تمثل الفئة البشرية التي ستمهد لمرحلة التعليم الجامعي الذي سينقل الخبرات والمهارات والمعارف الأكاديمية التي تم اكتسابها نظريا إلى الواقع المهني والمجتمع؛ فإن الكثير من الدراسات الاجتماعية والنفسية والتربوية اهتمت بالتلميذ وما يواجهونه من تفاعلات خارجية مع بيئتهم والتي تؤثر على شخصياتهم وتمنعهم من تخطي مختلف الصعاب وتجاوزها، لذا يستوجب الاهتمام بهم ليكونوا قادرين على تحمل المصاعب ويتمتعون بمستوى دافع انجاز مرتفع.

حيث يلعب مستوى الدافع للانجاز دوار باراز وفعالا في حياة الطالب في المرحلة الثانوية؛ إذ أنه من أهم المتغيرات المؤثرة في حياة الفرد، كونه يوضح أسلوب تعامل الانسان مع نفسه ومع بيئته، ويحدد نشاط الأفراد الاجتماعي وعلاقاتهم بالآخرين ومدى تقبل ذواتهم، كما أنه مرتبط بإمكانات الفرد الشخصية؛ أي كلما كان مستوى الدافع للانجاز عال كلما كان الفرد في حالة توازن واستقرار نفسي وانفعالي، وقد أشار **"فرانك" (Frank)**إلى أن مستوى الدافع الانجاز هو مستوى الأداء التالي الذي يتوقع الفرد صراحة أن يصل إليه في عمل مألوف (بن مبارك، ٢٠١٤، ص٩٣)

بالإضافة إلى أن مستوى الدافع للإنجاز من الأمور الهامة التي من شأنها أن تميز أي فرد عن الآخر؛ فمنهم من له دافع لإنجاز مرتفع وآخرون ذو دافع انجاز منخفض، وهذا قد يعود لارتباط مستوى الدافع لإنجاز بعدة عوامل كالتنشئة الأسرية والاجتماعية، والتي لها الدور الفعال في التأثير بشكل كبير على ثقة الفرد بنفسه ونظرته إليها، وما قد يحمله من أفكار ومعتقدات حول ذاته كإحساسه بفاعليتها، ففاعلية الذات تعد من الموضوعات الحديثة في مجال علم النفس وعلوم التربية بوصفها حالة تمثل درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة معينة بنجاح في مجال محدد، بغض النظر عن درجة صعوبتها؛ حيث تلعب دورا هاما في تحقيق أهداف الفرد الشخصية والتحكم في البيئة المحيطة به، مما يسهم في زيادة قدرته على الإنجاز والنجاح في أدائه.

ويعرفها **"شفارتسر"(Schwarzar)** "بأنها بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية
في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية. (أبو العطا،، 2017، ص١٠)

ولفاعلية الذات دور مهم في توجيه سلوك الفرد والمساهمة في تحقيق أهدافه الشخصية وزيادة القدرة على التفوق والنجاح ومواجهة الصعوبات والضغوط الأكاديمية التي يواجهها، وهذا ما تؤكده دراسة **"عزيزة بسيوني محمد رمضان" (٢٠١٦)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة الدراسة، وأنه كلما زادت فاعلية الذات الأكاديمية زادت أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية والعكس.

كما أشار **"ويليام جيمس"(W.Jemes)**الى أن السعي والكفاح في سبيل تحقيق أهداف معينة تعد من
الوظائف الهامة للذات، ويتفق معه **"ألبرت "**من حيث أن السعي والمثابرة في سبيل تحقيق الهدف إحدى الوظائف الهامة لفعالية الذات، فمعرفة الطلاب لذواتهم وإدراكهم لإمكانياتهم وقدراتهم سوف يساعدهم على تفسير المشكلات خاصة التعليمية، وبالتالي المثابرة والنجاح وتحصيل المعرفة، فالأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية تكون قدراتهم على مواجهة التحديات أكبر ممن لا يتمتعون بها (بلحاج، ٢٠١٩، ص١١).

ولهذا يمكن القول أن فاعلية الذات ومستوى الدافع الانجاز يعدان من المحددات المهمة للسلوك الإنساني عامة ولدى طلاب المرحلة الثانوية خاصة، ولذلك كانا موضع دراسات عديدة تتفحص علاقة كل منهما بمتغيرات أخرى في مراحل تعليمية وبلدان مختلفة.

فقد أكدت دراسة **"سامي عبد السلام السيد" (٢٠١٠)** أن الأشخاص ذوي فاعلية الذات المرتفعة لديهم القدرة الأكبر على النجاح والوصول إلى الأهداف المنشودة، كما هدفت دراسة" **دعاء محمد وتد" (2013)** إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقته بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية ككل جاء بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى دراسة **"إيمان فتحي كمال مرعى" (٢٠١٥)** التي هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، وأثبت البرنامج المعرفي السلوكي فاعلية في تحسين فاعلية الذات لديهم.

ودراسة **"الزيات" (١٩٩٦)** التي تعد من أوائل الدراسات العربية والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى فاعلية الذات والتخصص الأكاديمي لدى الجنسين وكذلك عدم وجود أثر للجنسين في تباين مستوى فاعلية الذات **(الزيات، 1996، ص١).**

كما نجد من الدراسات الحديثة دراسة **"يونس" (٢٠١٨)** التي أظهرت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من فاعلية الذات، ومستوى مرتفع من المرونة النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لصالح المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع، وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التقدم في السنوات الدراسية لصالح طالبات الفرقة الأربعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي، التقدم في السنوات الدراسية، والتفاعل بينهما، كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين فاعلية الذات والمرونة النفسية لدى طالبات معلمات رياض الأطفال

كما تناولت دراسات أخرى مستوى الدافع الانجاز كدراسة **"توفيق محمد توفيق شبير" (٢٠٠٥)** والتي
هدفت إلى الكشف عن مستوى الدافع للانجاز عند طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ومستوى الدافع للانجاز والذكاء عندهم، وتوصلت إلى أنه لا يوجد مستوى مرتفع للذكاء ولا يوجد مستوى مرتفع للانجاز عندهم، بالإضافة إلى دراسة **"برجي مليكة " (٢٠١٨)** التي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين مستوى تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي، وتبين وجود علاقة بين مستوى تقدير الذات، ومستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي و**دراسة (٢٠٠٣) "Diane"** التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين فاعلية الذات وفقا لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي **(المخلافي، 2010، ص٤١٩)** أما العلاقة بين فاعلية الذات ومستوى الدافع للإنجاز فلم تحظ بكم وافر من الدراسات والبحوث، فضلا عن تضارب بعض نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بينهما كدراسة: **"سحلول "(٢٠٠٥)** التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية لصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.

ودراسة**" الساكر" (٢٠١٥)** التي أسفرت 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.

وعلى خلفية هذه الدراسات والبحوث يلفت النظر بأن فحص العلاقة بين كل من فاعلية الذات ومستوى الدافع للانجاز لم يدرس بصورة كافية، على الرغم من وجود أدلة على الأهمية الكبيرة لهذين المتغيرين، ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على هذه العلاقة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي)؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

•هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي)؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

• توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

• توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

• توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي)

• توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.

•توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع لإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي)

ثالثا: أهمية الدراسة: يمكن تحديد أهمية الدراسة من ناحيتين:

١- من الناحية النظرية:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كشف الغموض عن فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بالدافع للإنجاز ومدى ارتباط هذين المتغيرين بمتغير الجنس(ذكور واناث) ومتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي) ،لاسيما وأن هذا الموضوع لم يتطرق إليه كثيرا في البيئات العربية وخاصة البيئة الجزائرية، مما عزز الرغبة لدى الطالبة في ضرورة إثراء هذا الموضوع بالبحث والتحري لتعزيز المعارف في هذا المجال.

٢- من الناحية التطبيقية:

- تزويد المعلمين والآباء والمرشدين بمعلومات مهمة تتعلق ب فاعلية الذات وسبل تنميتها وكذا الدافع للإنجاز وكيفية استثارتها ،وكذا مدى ترابط كل من المتغيرين وتطبيقها في الوسط المدرسي للوصول بالتلميذ إلى تحقيق نتائج جيدة.

- إعادة النظر في طرق التدريس التي لا تتيح الفرصة للتلاميذ لإثبات فاعليتهم الذاتية والمثابرة لإنجاز المهام ،خاصة ونحن نجد عند تلاميذنا اليوم حالات الملل والركود أثناء تلقي الدروس داخل القسم.

- محاولة الطالبة الاستفادة من النتائج التي تمخضت عنها الدراسة في الخروج ببعض المقترحات التي تساعد في وضع برامج لتنمية فاعلية الذات والدافع لإنجاز ،واستثمارها في تحسين المردود التعليمي.

رابعا: أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- دراسة العلاقة بين فاعلية الذات والدافع لإنجاز لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات تبعا لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي)
- الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافع للإنجاز تبعا لمتغيري الجنس(ذكور –اناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي)

خامسا: تعريف بعض المفاهيم الواردة في الدراسة

فاعلية الذات: يعرفها "العدل" بأنها ثقة الشخص في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة ،أو هي اعتقادات الشخص في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل"(العتيبي، ٢٠٠٨، ص٠٨) أي أنها نظرة الفرد لقدراته الشخصية للتعامل مع المواقف الجديدة وهنا تحدث" **العدل** "على مصطلح الكفاءة في التعامل مع ما هو غير مألوف.

وهذا ما نقصد به إجرائيا في الميدان عندما يقيم تلميذ مرحلة التعليم الثانوي نفسه من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في مقياس فاعلية الذات المستخدم في الدراسة.

الدافع للإنجاز: يعرفه **"محمد خليفة** "بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، و المثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

وهذا ما نقصد به إجرائيا في الميدان عندما يقيم تلميذ مرحلة التعليم الثانوي نفسه من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في اختبار الدافع للإنجاز المستخدم في الدراسة .

التخصص الدراسي: هو مجموعة من الشعب العلمية أو الأدبية التي يدرس بها تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي بثانوية بورزاق احمد تاكسنة وقد تم تقسيمهم في هده الدراسة إلى :

علميين: وهم التلاميذ الدين يزاولون دراستهم في السنة الأولى جدع مشترك علوم وتكنولوجيا والسنوات الثانية والثالثة تخصص علوم تجريبية وتسير واقتصاد وتقني رياضي .

أدبيين: وهم التلاميذ الدين يزاولون دراستهم في السنة الأولى جدع مشترك آداب والسنوات الثانية والثالثة تخصص آداب وفلسفة ولغات أجنبية

سادسا- الدراسات السابقة

١- الدراسات التي تناولت فاعلية الذات في علاقتها ببعض المتغيرات:

١-١دراسة "النصاصرة" (2009): التي استهدفت التعرف على **فاعلية الذات** وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية، كذلك التعرف إلى الاختلاف في كل من فاعلية الذات وقلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس، المستوى الد ارسي، تكونت العينة من (687) طالبا وطالبة، المنهج المستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات ومقياس قلق الامتحان، من نتائجها وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات 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 فاعلية الذات تعزى إلى متغير الجنس والمسار الأكاديمي والمستوى الدراسي .

١-٢ دراسة" الزق" (٢٠٠٩): التي هدفت إلى معرفة مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى، تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها. تألفت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات من الأولى حتى الأربعة، (١٦٠) من الذكور، و(٢٤٠) من الإناث، وقد طبق مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة على جميع أفراد العينة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي، حيث أن فاعلية الذات الأكاديمية تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الأربعة .

١-٣ دراسة "علوان "(٢٠١٢): التي استهدفت التعرف إلى فاعلية الذات عند طلبة جامعة بغداد، والتعرف إلى الفروق في فاعلية الذات تبعا لمتغير التخصص، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبا وطالبة، اختيروا من مجتمع البحث الأصلي بالطريقة العشوائية بواقع (١٥٠) ذكور من التخصص العلمي والإنساني و(١٥٠) إناث من التخصص العلمي والإنساني، مستخدما المنهج الوصفي، أما أداة البحث قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس فاعلية الذات، وأظهرت النتائج تمتع عينة البحث بفاعلية الذات وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعا لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

١-٤دراسة "الزعبي وظاظا "(٢٠١٦): التي استهدفت فحص علاقة الأهداف التحصيلية بفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار (١٣٣) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس في السنة الرابعة المسجلات في مادة التربية العملية في الجامعة الأردنية. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي المقارن، وأستخدم لجمع البيانات مقياسين، هما: مقياس الأهداف التحصيلية الذي طوره ايليوت ماكجريجور,Elliot and Mcgregor(2001) ، ومقياس **فاعلية الذات** الذي طوره الزق (٢٠٠٩). وأظهرت النتائج أن هناك أثار للتخصص في توجهات الطالبات نحو الأهداف بشكل عام، وفي الأهداف التعليمية إحجام على وجه الخصوص، وكان الفرق بين الطالبات في تخصص التربية

الخاصة وتخصص معلم الصف، ولصالح تخصص التربية الخاصة، وكذلك بين طالبات الإرشاد التربوي ومعلم الصف، ولصالح تخصص الإرشاد التربوي. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار للتحصيل على فاعلية الذات والتوجه نحو الأهداف فقد زادت هذه النسبة لتصبح 15بالمائة، ولفحص الفرق في الأداء على مقياس فاعلية الذات تبعا للتحصيل والتخصص والتفاعلبينهما، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطات فاعلية الذات 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 فاعلية الذات تبعا لاختلاف المعدل التراكمي، إضافة إلى ذلك فقد تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطات فاعلية الذات تعزى لتفاعل المعدل التراكمي والتخصص.

١-٥ دراسة "كرماش" (2016): التي هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والتعرف على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل تبعا لمتغيري الجنس (ذكور - إناث) والسنة الدراسية الجامعية (الثانية - الرابعة)، تكونت عينة الدراسة من (١١٠٠) طالبا وطالبة، استخدمت الباحثة على المنهج الوصفي المقارن، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: أن أفراد العينة لديهم مستوى جيد من فاعلية الذات الأكاديمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية بين الطلاب والطالبات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة.

١-٦دراسة "دبي "(٢٠١٧): التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وقد شملت عينة الدراسة (٩٣) تلميذ وتلميذة، تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس فاعلية الذات من إعداد عادل العدل (٢٠٠١)ومقياس التكيف المدرسي من إعداد سمية بن عائشة (٢٠١٥) أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛ كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسيين في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسيين في التكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

١-٧ دراسة "إبراهيم" (2017): التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة سوهاج، وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (٢٢٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة سوهاج، مستخدما في هذه الدراسة المنهج الوصفي ألارتباطي، حيث كشفت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية دالة بين فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات 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.

١-٨ دراسة "سمار"(٢٠١٧): التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين فاعلية الذات والتفكير الناقد والتعميم الرياضي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس، حيث استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة سعيد بن عامر الثانوية للبنات في منطقة المخفية في مدينة "نابلس، وجمعت البيانات باستخدام ثلاث أدوات هي: مقياس فاعلية الذات واختباري التفكير الناقد والتعميم الرياضي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات 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 بفاعلية الذات والتعميم الرياضي والتفكير الناقد جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) وطردية، إذ بلغ معامل الارتباط بين فاعلية الذات والتعميم الرياضي(٠,٣٤)، كما بلغ معامل الارتباط بين فاعلية الذات والتفكير الناقد (٠,٨١) وبلغ معامل الارتباط بين التعميم الرياضي والتفكير الناقد(٠,٦٠)، وفسرت فاعلية الذات والتفكير الناقد ما نسبته 39بالمائة من التباين في القدرة على التعميم الرياضي.

١-٩ دراسة "منكر ومنشد"(2018): التي هدفت إلى معرفة فاعلية الذات 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 (١٠٠) طالبا وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتبني مقياس " مجول" و"صالح"، (٢٠١٦) لفاعلية الذات، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن الطلبة المحملين بالمواد الدراسية يعانون من تدني فاعلية الذات، وعدم وجود فروق على مقياس لفاعلية الذات وفق متغير النوع والسكن والعمر.

٢- الدراسات السابقة التي تناولت الدافع للإنجاز ببعض المتغيرات منها:

٢-١ دراسة "شويخي" (٢٠١٣): التي هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين نمط التوجيه الجامعي سواء كان اختياريا أو إجباريا، وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة، أجريت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية (ل. م. د) تخصص علم النفس وعلوم التربية تتكون من (٢١٦) طالبا وطالبة، طبقنا عليها مقياس الدافع للإنجاز الذي ألفه "هيرمنز" وعدله وكيفه على البيئة العربية " فاروق عبد الفتاح موسى"، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في مستوى الدافع 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 الدافع للإنجاز بين الجنسين

لدى الطلبة الموجهين اختياريا، مع وجود اختلاف في مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلبة الموجهين إجباريا لصالح الطالبات.

مع عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

٢-٢ دراسة "بورزق" (٢٠١٥): التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والدافع للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد. تكونت عينة الدراسة من (٥٨) 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" (٢٠٠٤) ومقياس الدافع للإنجاز من إعداد " عبد الرحمان بن بريكة" (٢٠٠٧) تم التوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه 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 مها رات التعلم والاستذكار تعزى لمتغير المهنة ولصالح العاملين، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الد راسة في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير المهنة.

٢-٣ دراسة "عليليش "(٢٠١٦): التي هدفت إلى الكشف عن أثر الإيقاع الحيوي على الدافع 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 الدافع 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 (١٧١٣) طالبا بحيث يتراوح سنهم ما بين ٢٥ – ١٨سنة، توصلت الباحثة إلى عدم تأثير الإيقاع الحيوي على الدافع 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 الدافع 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.

٢-٤ دراسة "حمادن وبن نوبة "(2017): التي هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الدافع 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 (١٥٠) تلميذا وتلميذة ومنهم (٩٩)شعبة علمية و(٥١) من الشعب الأدبية، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي، وقد تمثلت أدوات البحث المطبقة في استبيان الدافع للإنجاز لـ" خولة بوخالفة" واستبيان اتخاذ القرارلـ " السبيعي" لقياس الدافع للإنجاز وإتخاذ القرار لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وقد أضفت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافع للإنجاز واتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي -ادبي). وعدم فروق ذات دلالة إحصائية في اتخاذ القرار لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغيري كل من الجنس والتخصص.

٢-٥ دراسة "سويكر"(٢٠١٩): 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" (٢٠٠٧)، 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.

٢-٦ دراسة "سالم "(٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي، 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 (٢٧،٣) مقابل (٣،٧٥) للفرع العلمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠،٠٥) لأثر التفاعل بين متغير الدراسة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدارسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية (خليفة، 2008، ص١٣٤)

٣- الدراسات التي تناولت المتغيرين معا: العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات ودافع الإنجاز:

٣-١ دراسة "جديد" (٢٠١٥): 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 (٢٨٢) 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(٢٠٠٢)، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه 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.

٣-٢ دراسة "يعقوب "(٢٠١٢): التي هدفت إلى الكشف عن مستوى **فاعلية الذات** وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (115)طالبا من طلاب كليات جامعة الملك خالد، وطبق الباحث مقياسي **فاعلية الذات** ودافعية الانجاز، وأظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة كانوا في مستوى **فاعلية الذات** المتوسطة، وأن متغير دافع الإنجاز والتحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى **فاعلية الذات** ما نسبته (٠,٦٧)؛ وأن التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمستوى **فاعلية الذات** إذ بلغ مستوى تباينه (٠,٦٠).

٣-٣ دراسة "المغزيل "(٢٠١٤): التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين **فاعلية الذات**

ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة، وكذلك إلى التعرف على دلالة الفروق في كلا المتغيرين تبعا لمتغيري الجنس (ذكور وإناث)، والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي). تم تطبيق مقياس **فاعلية الذات** تدريب وتطوير **"الجبور"(2002)** وهو من إعداد" شيرير" وآخرين ومقياس دافعية الإنجاز، تطوير سلامة المحسن (٢٠٠٦) بالاعتماد على مقياس "قطامي"(1994)و"عباينة" (١٩٩٩) و"الثمايلة"(1999) وذلك على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، مؤلفة من 203 طالبا وطالبة أسفرت نتائج البحث عن :

- وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)بين **فاعلية الذات** والدافع للإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠٥)في **فاعلية الذات** وفاقا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة العلمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)في **فاعلية الذات** وفاقا لمتغير الجنس .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الدافع للإنجاز وفاقا لمتغير التخصص الأكاديمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)في الدافع للإنجاز وفاقا لمتغير الجنس.

٣-٤ دراسة "القليح "(٢٠١٧): التي هدفت التعرف على العلاقة الارتباطية بين **فاعلية الذات** والدافع

للإنجاز، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس **فاعلية الذات** وعلى مقياس الدافع للإنجاز وفقا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية. تكونت عينة البحث من (٢٢٨)طالبا وطالبة من طلبة التعليم المفتوح، وطبق عليهم مقياس **فاعلية الذات** العامة الذي أعده "باندورا"، ومقياس الدافع للإنجاز الذي أعده **"القادري"**.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات 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 **فاعلية الذات** العامة ومقياس الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة. ووجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية للإنجاز وفقا لمتغير الجنس لصالح الطلبة الإناث. وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس **فاعلية الذات** العامة وفقا لمتغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة سواء التي تناولت متغير **فاعلية الذات** أو متغير الدافعية للإنجاز، أو كلا المتغيرين معا " **فاعلية الذات** والدافعية للإنجاز" تبين أنها تتفق في بعض الأمور وتتباين في أمور أخرى.

*فبالنسبة لأهداف الدراسة فلقد كان هدف أغلب الدراسات مشترك وهو الكشف عن العلاقة سواء بين المتغير الأول بالمتغير الثاني، أو المتغير الأول بمتغيرات أخرى، أو المتغير 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)**؛ **"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 **لفاعلية الذات** والدافع للإنجاز، وجاءت دراسات أخرى اتبعت المنهج الإرتباطي من خلال دراسة علاقة **فاعلية الذات** 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 الطالبة 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.

خلاصة الفصل:

يمكن القول أن فاعلية الذات والدافع للإنجاز لقيا اهتمام الكثير من الباحثين، ومع تعدد الدراسات التي تناولتهما تباينت نتائجها، سواء تلك التي تناولت أحد متغيري الدراسة أو المتغيرين معا، ما جعل الدراسة الحالية تهدف للتعرف أكثر على هذين المتغيرين، والبحث في العلاقة بينهما، وكذا البحث في ما كانت توجد فروق تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي في كل من فاعلية الذات والدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

الفصل الثاني: فاعلية الذات

تمهيد

أولا: تعريف فاعلية الذات

ثانيا: خصائص فاعلية الذات

ثالثا: التمييز بين فاعلية الذات وبعض المصطلحات المشابهة

رابعا: أهمية فاعلية الذات

خامسا: أنواع فاعلية الذات

سادسا: أبعاد فاعلية الذات

سابعا: مكونات فاعلية الذات

ثامنا: مستويات فاعلية الذات

تاسعا: مصادر فاعلية الذات

عاشرا: مظاهر فاعلية الذات

احدى عشر: توقعات فاعلية الذات

اثنا عشر: العوامل المؤثرة في فاعلية الذات

ثلاثة عشر: التحليل التطوري لفاعلية الذات

أربعة عشر: النظريات المفسرة لفاعلية الذات

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع فاعلية الذات من أهم مواضيع علم النفس الحديث نظرا لاهتمام علماء النفس والتربية بدراسته من جهة، ومن جهة أخرى لدوره الفعال في حياة الانسان والتي من خلالها تتشكل شخصيته، لذا وعلاقتها بتعريفها سنحاول التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم فاعلية الذات نستهله ببعض المفاهيم الأخرى وأهميتها وبعض أنواعها، بعدها نتناول أبعادها ومحدداتها مع ذكر بعض مصادرها، إضافة إلى عوامل تطورها وسمات الأشخاص ذوي فاعلية الذات العالية، وأهم النظريات التي فسرت فاعلية الذات.

أولاً ـ تعريف فاعلية الذات

يعد مفهوم فاعلية الذات (Self Efficacy) من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، وهي من المفاهيم التي أصبحت شائعة في الكتابات النفسية، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي الذي تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، فهي معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة، حيث تتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجالات. ويرى **"هالين ودانهيز" (Hallin & Danaher)(**١٩٩٤**)**أن فاعلية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف ويرى**" كيرنش** " **(Kirnch)**(1985) أ ن فاعلية الذات تعني ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيداً عن شروط التعزيز، ويؤكد(باندورا141 ,1997 ,Bandura) المشار اليه في (دودو،٢٠١٦،ص١٩) أن تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيراً في حياتهم اليومية وأكثر تأثيراً في اختيارهم فيكونوا إما سلبيين أو إيجابيين في تقييمهم لذاتهم ولذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا امتلكوا فاعلية ذات مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا فاعلية ذات منخفضة

وتشير الفاعلية الذاتية إلى إيمان الشخص بقدرته على إنجاز مهمة أو مجموعة مهام **"باندورا " (Bandura)** (١٩٩٧) وتركز أعمال **"باندورا "**على الفاعلية الذاتية المدركة كالإيمان بالإمكانات لتنظيم وتنفيذ خطة العمل المطلوبة لتحقيق الهدف، والتنبؤ بالحماس الذي يؤدي إلى السلوك اللازم لإجراء العمل. وكان مصطلح فاعلية الذات قد انبثق من نظرية**" باندورا "**في التعلم الاجتماعي، وذلك من خلال مفاهيم ومبادئ عامة عن تنظيم الذات (Self Regulation) وهي الآلية الثانية في عملية التعلم التي تشكل مع العمليات الإبدالية(، Vicarious) والعمليات المعرفية (Cognitive)منظومة التعلم الاجتماعي.

ويرى **"سيرفون وبيك" (Cervone & Peake)** (1986) أن معتقدات الأشخاص نحو فاعلية الذات هي التي تحدد مستوى الدافعية، وينعكس ذلك على المجهود الذي يبذلونه في أعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات، كما أنه كلما زادت ثقة الفرد في فاعلية الذات تزيد مجهوداته، ويزيد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، فعندما يواجه الفرد بموقف ما يكون لديه شكوك في مقدرته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر في محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة.

وعرف **"سايرز وآخرون"**(Sayers, et. al, 1987, 17) فاعلية الذات على أنها: "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر في توقعات النجاح في المواقف الجديدة، أي أن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات المهمة لأنها محددة وتعمم في مواقف أخرى."

ويشير" **جيست وميشيل"**(**Gist & Mitchell)**إلى " أن أحكام فاعلية الذات تتضمن أحكام الأفراد على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك السلوك بطريقه مباشرة."

عرف (العدل، 2001، ص١٣١) فاعلية الذات بأنها: " ثقة الفرد الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالبة الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل." وعرف" **باندورا"**(**Bandura**)(1997)مصطلح الفاعلية الذاتية المدركة بأنه يتمثل في معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ مخططاته العقلية المطلوبة لإنجاز أهدافه وتحقيقها، بمعنى أن الفرد يعتقد أنه يمتلك القدرة لإنجاز الأهداف المرجوة.

وذكر" **أبو علام"** (٢٠٠٤)أن مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة قريب الشبه من مفهوم الذات، إلا أن مفهوم الذات له طابع عام، ولذلك يوصف الناسّ بأن لديهم مفهوم ذات مرتفع أو منخفض.ّ أما الفاعلية الذاتية فهي أكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة. والفاعلية الذاتية هي مجموعة من التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه نحو أداء عمل معين سيحظى بالنجاح، كما وتعرف بأنها توقعات الفرد حول تنظيم وتنفيذ أعماله لتحقيق إنجاز أو أداء معين(١٩٩٧)"**Bandura**".

وعرفها (الدردير ، ٢٠٠٤، ٢١٠) بأنها: " الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة، ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين."

في حين عرف **"جيليهان"** فاعلية الذات بأنها: "اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة" (Gillihan, 2002, 33).نقلا عن (دودو ،٢٠١٦)

وتتبنى الطالبة التعريف الآتي لفاعلية الذات: إدراك الفرد لقدرته الشخصية في التعامل بكفاءة ومسؤولية مع مختلف المواقف الاجتماعية والحياتية، حيث إن فاعلية الذات يمكن أن تعمم من مجال إلى آخر حسب خبرة الشخص جراء تعامله مع المواقف السابقة.

ويوجد من المصطلحات ما يستخدم للتعبير عن فاعلية الذات مثل: الثقة بالنفس، ومركز التحكم، وفاعلية الذات المدركة ويلاحظ أن الثقة بالنفس والحافز للعمل تقوي من خبرة السيطرة.

ثانيا- خصائص فاعلية الذات

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

1 .مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد ِ وامكاناته ومشاعره.

2 .ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.

3 .وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية، أم عقلية، أم نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

4 .توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

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

6 .هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه وانها نتاج للقدرة الشخصية.

7 .إن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، ت كما نمو بالتدريب واكتساب
الخبرات المختلفة.

8 .إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد امكاناته والحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع بفاعلية الذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

9 .تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوام مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة الفرد.

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

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات المناسبة(Cynthia & Bobko, 1994, 364).نقلا عن (دودو،٢٠١٦)

ثالثا: التمييز بين فاعلية الذات وبعض المصطلحات المشابهة

1- فاعلية الذات ومفهوم الذات:

تميز **"الخفاف" (٢٠١٣)** بين فاعلية الذات ومفهوم الذات فترى أن فاعلية الذات تهتم بالاعتقاد في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة وترتبط أحكامها أيضا بأحكام الفرد على قدراته الشخصية وترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد كما أنها إذا كانت ذو مستوى عال يكون لديها احتمال أكبر أن تؤدي إلى التنبؤ، بينما مفهوم الذات يحتوي على الأحكام والمشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء كما أن أحكام الذات تعتمد على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها للقواعد السلوكية المسموح بها وترتبط بميدان محدد وليس بمهام محددة والأحكام أقل حساسية للتأثر بالاختلافات، بالإضافة الى أن مفهوم الذات يتكون من خلال نجاح الفرد في تحقيق مطالبه، ولا يؤدي بالضرورة الى التنبؤ الجيد بنوعية الانجاز في المهام المعطاة. (الخفاف، ٢٠١٣، ص ٥٢)

ويذكر (عبد الحميد جابر، ١٩٩٠، ص ٤٤٦) أن باندورا ينتقد نظريات الذات لأنها تركز على مفهوم ذات مركب أكثر من تركيزها على كثير من المبادئ المحددة للذات، ومصطلح فاعلية الذات ليس مفهوما كليا، إنه مختلف (ألفت أجود نصر، ٢٠١٣، ص ٣٢)

وعموما يمكن القول أن هناك تباعد واضح بين فاعلية الذات ومفهوم الذات ولا يجوز اعتبارهما شيء واحد.

حيث أن فاعلية الذات تعد عنصر أساسي من عناصر تقييم الذات، وهي تقييم داخلي يتأثر باختلاف المجالات وتختلف من شخص إلى آخر وتخضع دائما للتقييم واعادة التقييم كلما انتقل الفرد من خبرة إلى أخرى، فهي عبارة عن حكم محدد المجال للكفاءة في أداء مهمة محددة وكذا على مدى قدرة الفرد على حل مشكلات وتجاوز صعوبات. أما مفهوم الذات فهو يشير إلى مدى تكوين معرفي منظم ومتعلم للفرد عن مدركاته الشعورية وتصوراته وتقييماته الخاصة بالذات، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالفاعلية الذاتية لدى الفرد. ومفهوم الذات الموجب هو حكم الفرد على ذاته بصورة حسنة، ومفهوم الذات السلبي هو حكم الفرد على ذاته بصورة سيئة.

٢- فاعلية الذات وتقدير الذات:

تشير أنوار مجيد هادي (٢٠١٢، ص ١٠٨) أن بعض علماء النفس يوضحون أن الفاعلية الذاتية تتضمن مجموعة من العناصر الرئيسية منها: الوعي بالذات وقيمة الذات وحب الذات وتقدير الذات والثقة بالنفس غير أن تقدير الذات تقصد به الشعور بالفخر والرضا عن النفس. ومعنى هذا أن تقدير الذات هو جزء لا يتجزأ من الكل الذي هو فاعلية الذات.

واجمالا نقول أن تقدير الذات هو حكم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، وحكمه على درجة كفاءته الشخصية، كما أنه تعبير عن معتقدات الفرد نحو نفسه واتجاهاته لها، ويتضمن تقدير الذات أحكام الفرد

الإيجابية أو السلبية نحو ذاته. أما فاعلية الذات تتعلق بالأحكام على القدرات الشخصية، وثقته بها وإدراكه الواسع بها واستخدامه لها في حل المشكلات والعوائق التي يواجهها.

٣- فاعلية الذات ومركز الضبط:

يرى **"روتر** "أن مركز الضبط يرتبط بتوقع الناتج. أي يعتقد الأفراد أن الأمور التي تحصل لهم هي تحت سيطرتهم الخاصة أو اعتقادهم بأن ما يحدث لهم خارج عن نطاق سيطرتهم. في حين مفهوم فاعلية الذات يتعلق بقدرة الفرد على القيام بسلوك معين لتحقيق النتائج المنشودة، فالتمتع بمركز ضبط داخلي لا يعني بالضرورة أن الشخص يتمتع بفاعلية ذات عالية فقد نجد من طالبا ما يتمتع بمركز ضبط داخلي، وأن النجاح في الدراسة يترتب على أدائه في الاختبار ولكنه في نفس الوقت يشعر بعدم قدرته على اجتياز الاختبار (فاعلية ذات منخفضة). (اللحياني،، 1001، ص١٥)

ويشير (الفرماوي، ١٩٩٠، ص ٢٩٨)إلى وجود فروق في مركز الضبط الداخلي / الخارجي طبقا لاختلاف توقعات فاعلية الذات، فذوي الكفاءة العادية هي أكثر المجموعات ميلا للضبط الداخلي، بمعنى أن تعزيز السلوك لديهم يتم داخليا، بينما مجموعة مرتفعي التوقع يتم تعزيز السلوك لديهم من مصادر خارجية. (ألفت أجود نصر، ٢٠١٣، ص ٣٧)

وملخص القول أن الفاعلية الذاتية هو اعتقاد نظري وضعه" **باندورا** "كنظام معرفي يعمل على تغيير وتعديل السلوك ولذلك كلما زاد، زاد معه التحدي لمواجهة مختلف المشكلات وهي بذلك تختلف عن تلك المفاهيم والمحددات النظرية التي تتنبأ بنتائج السلوك على ضوء التعزيز سواء أكان داخليا أو خارجيا كما هو الحال عند نظرة **روتر** لمركز الضبط.

رابعا- أهمية فاعلية الذات

تكتسب فاعلية الذات أهميتها من اتساع نطاق تأثيرها في جوانب الشخصية، حيث يمكن لفاعلية الذات أن تؤثر في سلوكيات الأفراد وأفكارهم، وردود الأفعال الانفعالية لهم داخل المواقف الخاصة والمواقف العامة.

حيث أشار **"فينغ"(Fung)**(٢٠١٠) إلى أن فاعلية الذات تلعب دورا هاما في قدرته على إقامة علاقات سوية مع الآخرين، وإعطائه الثقة للتعامل مع البيئات الجديدة، والتغلب على الأفكار المزعجة والتهديدات المحتملة، والحد من التوتر والقلق، والسلوك غير المرغوب فيه، وتمكنه من مساعدة الآخرين، وتبادل المعلومات معهم والتعاون معهم(عطية، 2017، ص٥٨).

كما أشار" **شوارزر"(Schawarzer)(** 1999) إلى أن فاعلية الذات تعد أحد مصادر الفروق الفردية بين الأفراد في الشعور والتفكير، والإثارة والتنشيط كما يلي:

١- من ناحية الشعور :فضعف معتقدات فاعلية الذات لدى الأفراد يرتبط بالاكتئاب والقلق، والإحساس بالعجز وضعف تقدير الذات، والأفكار التشاؤمية عن القدرة على الإنجاز.

٢- من ناجية التفكير :فارتفاع معتقدات فاعلية الذات ييسر العمليات المعرفية، والأداء في مواقف متعددة مثل صنع القرار، والإنجاز الأكاديمي(رضوان،، 2017، ص٥٩).

٣- الإثارة (التنشيط (:فإن الذات المعرفية تمثل عنصرا كبيرا في العمليات الدافعية، ومستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعوق الدافعية، فالأف ارد مع ارتفاع معتقداتهم عن فاعليتهم يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبي ار في أعمالهم، ويقاومون الفشل، ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي ويلتزمون بها. (رضوان، 2017، ص٥٩).

يتضح مما سبق أن فاعلية الذات عند الفرد تلعب دورا هاما في قدرته على إقامة علاقات مع الآخرين، وتؤثر في سلوكاته وتفاعلاته معهم، كما أن معتقدات الفرد حول فاعلية الذات لديه تنعكس من خلال المجهودات التي يقوم بها؛ أي كلما ارتفعت ثقة الفرد في فاعلية الذات لديه زادت مجهوداته وإصراره على مواجهة وتخطي العقبات التي تواجهه.

خامسا- أنواع فعالية الذات

١- الفعالية الذاتية العامة مقابل الخاصة:

وتعني الإدراك العام لقدرات الفرد العامة المثبتة لكفاءاته في المواقف العامة في حياته بشكل عام، ولها مقاييسها التي تعني بتقديرها أما الفعالية الذاتية الخاصة فتعني بإدراك الكفاءة المتعلقة بمواقف خاصة أو قضايا خاصة.

٢- الفعالية الذاتية الفردية مقابل الجمعية:

تتعلق الفعالية الذاتية الفردية بالفرد ذاته بعينه، وبالشخص المفرد وتتشابه مع مفهوم الفعالية الذاتية الشخصية" **Lamory et Wilcox"**(٢٠٠٥) وتختلف عن نظيرتها الجمعية تلك التي تتعلق بفعالية الجماعة الذاتية مثل الفعالية الذاتية لجماعة الأسرة، أو جماعة العمل، أو جماعة النشاط، أو الجماعة العلاجية، وهي تعبر عن مدى نجاح الجماعة في اتخاذ القرار، وحل المشكلات، وتخطي الأزمات، واحراز التقدم والنجاح ...إلخ.

٣- الفعالية الذاتية الشخصية:

وهي تتصل بالمجال الاجتماعي للفرد وعلاقاته مع ذاته ومع الآخرين ومدى كفاءة تواصله وتفاعله.

٤- الفعالية الذاتية المهنية:

تتعلق الذات المهنية بالكفاءة المهنية والطموح المهني، وجودة الأداء المهني، وإدراك أهمية الفرد في مجال مهنته والرضا الوظيفي، والتوافق على المستوى المهني والنفسي، فضلا عن مكونات أخرى تلقي الضوء عليها دراسة **"مارتشيك"**(2004)مثل: تأثير العمل ومواجهة الاحتراق الداخلي في العمل وخبرات التدريب (صحراوي، 2013، ص ١٩٧)

٥- الفعالية الذاتية للمواجهة:

للتماسك الطبي: وهي التي تتعلق بقدرات تحمل المرض، واطاقة الأدوية وتناولها والاستجابة لها ومدى القدرة على إظهار التماسك الطبي **(Kalichman, et.at., 2005)** نقلا عن (صحراوي ،٢٠١٣)وبما أن المواجهة، والتأقلم موضوعات شبيهة بالتدبر فهناك أيضا ما يسمى "بالفعالية الذاتية التدبيرية "وتفيد مدى إدراك الفرد لقدرات وكفاءاته في تدبر أموره، وتخص أيضا الأفراد في موقع المسؤولية والإدارة ومدى إيفائهم بمستلزمات وظائفهم وهكذا.

٦- الفعالية الذاتية المجتمعية:

هي شق آخر من الفعالية الذاتية الاجتماعية **Social self-efficacy**والتي تضم الفعالية الذاتية بين الشخصية والمجتمعية، والأسرية والوالدية...إلخ وتعبر الفعالية المجتمعية عن إدراك الاتجاه الإيجابي للفرد نحو المجتمع، ومدى الإحساس به، والرضا عنه، والشعور بالمسؤولية اتجاهه، ومدى ايجابية الفرد في المجتمع، ومدى تأثير دوره فيه.

٧- الفعالية الذاتية القبلية مقابل البعدية:

حيث تعرف الفعالية الذاتية القبلية بمدى إدراك الفرد لكفاءته في إنجاز مهمة سوف يقوم بها، والفعالية الذاتية البعدية هي المحصلات الإيجابية لعائد الخبرات الناتجة عن مواقف وتجارب تم إنجازها وهي مشاعر الفرد عن كفاءته الشخصية بعد إتمام المهمة والذي سوف يؤثر فيه للدخول في مهمة أخرى.قادمة و بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها**(Robbins et al., 2004)** نقلا عن (صحراوي،٢٠١٣).

سادسا ـ أبعاد فاعلية الذات

حدد" **باندورا**" ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعاً لها: هي

1- قدر الفاعلية (Magnitude):

ويقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً
لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لاُيقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة (أبو هاشم،، ١٩٩٤، ٤٨)

ويذكر" **باندورا** "في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فرد ما اً يمكن أن ينجز عملاً معيناً عن

طريق الصدفة، ولكن هي أن فرد ما أ لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة؛ من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء(Bandura, 1997, 194) نقلا عن (صحراوي،٢٠١٣).

ويرى" **الزيات**" أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب.
ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد وتقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحياناً (الزيات ، ٢٠٠١، ٤٩١)

٢- **العمومية (Generality):**

وتعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها(Bandura, 1986, 53) نقلا عن (صحراوي ،٢٠١٣)

وفي هذا الصدد يذكر باندروا أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه.

ويذكر **"باندروا"** أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات
مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف.

3- **القوة أو الشدة (Strength):**

بني **"ألبرت باندورا** "أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالمية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضاً أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة" (العتيبي، 2008، ٢٨) فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة أو ما يكون أداؤه ضعيفاً فيها (-٤٤ Bandura, 1997, 45).

ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف، فاعلية الذات لديه مرتفعة، والآخر أقل قدرة، فاعلية الذات لديه منخفضة (الشعراوي، 2000، ٢٩٣)ويشير أيضاً هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جداً إلى ضعيف جداً (الزيات،، ٢٠٠١، ٥١٠)

وأشار **"باندورا"** إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف (Bandura, 1997, 198).المشار اليه في (دودو ،٢٠١٦،ص٢٥)

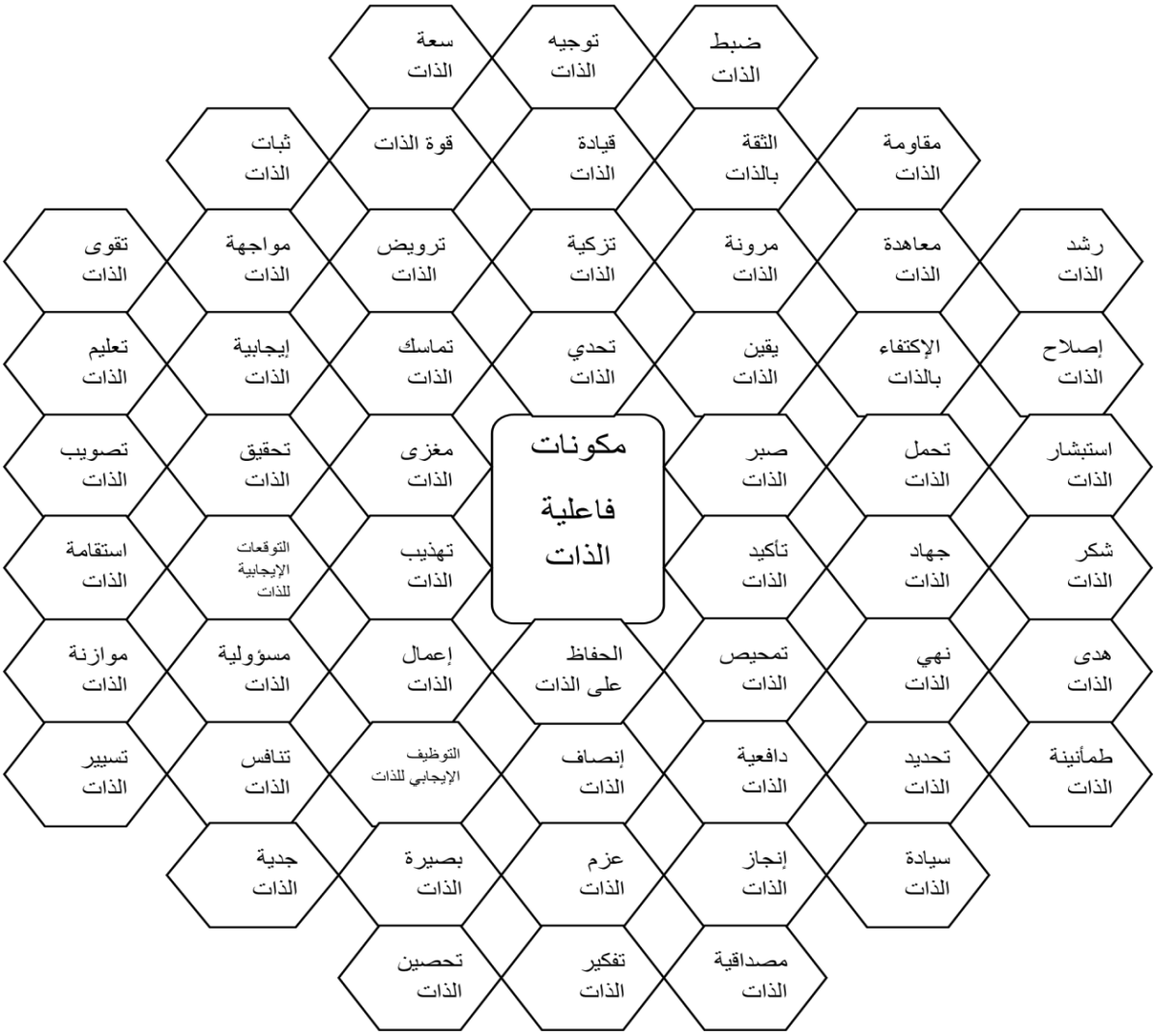
سابعا ـ مكونات فعالية الذات

١ ـ **المكون المعرفي:** والذي يعني حجم المعلومات التي يحلها الفرد عن موضوع الفعالية.. فضلا عن الوعي الذاتي بذاك الموضوع ومعتقداته.

٢ ـ **المكون المهاراتي:** والذي يعني حجم المهارات التي يمتلكها الفرد للتصرف في المواقف المثيرة.

٣ ـ **المكون الوجداني:** والذي يعنى بالاتجاه نحو الموضوع ومدى إيجابية، فضلا عن عملية تقبل الموضوع ومتعلقاته علاوة على تقبل الذات، وتقبل الآخر.

من خلال التحليل التكاملي لمخرجات البنية التفاعلية لمنظومة فعالية الذات، يقترح "مدحت عبد الحميد" تصورا لمفردات ومكونات بنية منظومة فعالية الذات، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٠١): تصور لمفردات بنية منظومة فعالية الذات ومهاراتها مقترح من قبل مدحت عبد الحميد. (مدحت عبد الحميد، 2005، ص ٢٣٠-٢٢٩)

يوضح الشكل السابق، مفردات ومكونات فعالية الذات التي تتفاعل بعضها مع بعضها الآخر لتنتج لنا متصلة الفعالية الذاتية للفرد، والذي تختلف من فرد لآخر

ثامنا - مستويات فعالية الذات

توضح دراسة **"ساندرز ووولي"(Sanders et Woolley) (2005)** أهم المستويات المتعلقة بالفعالية الذاتية وهي ثلاثة على النحو التالي:

١- **المستوى الكلي:** ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية بشكل عام أو عموما أو في المواقف العامة.

٤- **المستوى الجزئي أو المجال:** ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية في مجال معين بعينه دون مجال آخر كأن يكون الفرد فعالا في مجال أكاديمي دون فعاليته في مجال اجتماعي وهكذا

٥- **المستوى الخاص والمتعلق بمهمة خاصة:** ويقصد به نشاط الفعالية الذاتية في أداء مهمة معينة محددة خاصة دون الظهور ذاك النشاط في أية مهمة أخرى.

(Sanders et Woolley, 2005)

كما أن للفعالية الذاتية أنواع متعددة تعددت وسوف نوجز ذكر البعض منها على النحو التالي:

تاسعا ـ مصادر فاعلية الذات

يرى" **باندورا" (Bandura)**(١٩٩٧) أن فعالية الذات تشير إلى أحكام الفرد، وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة العقبات، وإنجاز السلوك، و إن فعالية الذات من أهم المفاهيم التي قدمها **"باندورا "**في نظريته الإجتماعية المعرفية في التعلم، إذ يرى أن اعتقادات الفرد حول القدرات والمهارات التي يمتلكها تساهم في بناء تقويماته عن فعاليته الذاتية وتحقيق النتائج الإيجابية.

وفي هذا الصدد، يرى" **باندورا "(Bandura)** (١٩٩٧) أن هناك أربعة مصادر تؤثر على فعالية الذات لدى الأفراد ونذكرها كما يلي:

١- إنجازات الأداء أو خبرات التمكن Performans Accomplishment:

وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة، فالنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح في مهمة لاحقة، ويزيد توقعات الفرد في مهمات أخرى لاحقة، فيعد الفرد ما حققه من إنجازات في الأداء أكثر المصادر تأثيرا في فعالية الذات، لذلك فالأداء الناجح يرفع توقعات الفعالية الذاتية للفرد، أما الإخفاق في الأداء فيؤدي إلى خفضها، والنجاح في الأداء يرفع فعالية الذات بما يتوافق مع صعوبة المهمة، والأعمال المطلوب إنجازها من الفرد، فمثلا إجتياز الفرد لامتحان ذي صعوبة مرتفعة يزيد من فعالية الفرد لذاته، الأمر الذي لا يحدث إذا إجتاز امتحانا ذا مستوى بسيط.

٢- الخبرات البديلة Vicarious Experiences:

ويقصد بها إمكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرون على القيام بها والعكس صحيح، ويصدق هذا الأمر في المواقف التي نعتقد فيها أن لدينا من القدرات نفسها الموجودة لدى الآخرين، ومثال ذلك اعتقاد الطالب بإمكانية حله لمسألة رياضية صعبة عندما يحلها زميله بكل سهولة.

٣ -الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:

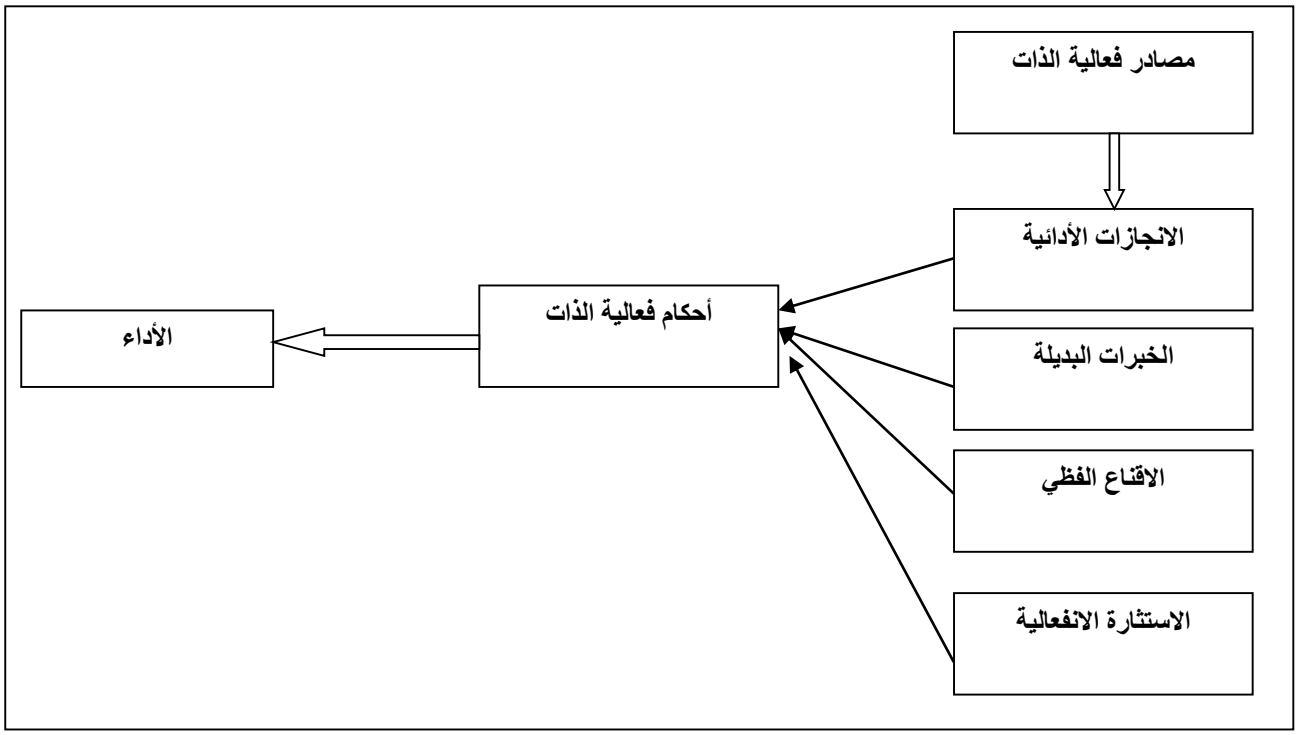
ويشير الإقناع اللفظي إلى الحديث عن الخبرات المتعلقة بالآخرين، ومواقف مختلفة تعرضوا لها، وتأتي من قبل هؤلاء الأفراد بهدف الإقناع واكساب الفرد الترغيب في الأداء أو العمل والتأثير على سلوكه أثناء أدائه لمهمة ما، ويعتمد مصدر الإقناع الذاتي على درجة مصداقية الشخص مصدر الإقناع ومدى الثقة به، حتى يكون له تأثير بالغ في رفع مستوى فعالية الذات، الأمر الذي لا يحدث لو كان صادرا عن شخص منخفض الثقة والمصداقية. وكذلك أن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلة الفرد السلوكية على نحو منطقي وواقعي وليس عملا مستحيل الأداء.

4- الاستثارة الانفعالية Emotional States:

وتشير إلى حالات القلق والضغوط النفسية والاستشارة والإجهاد وما تتركه من أثر في معتقدات فعالة للذات، وأن الإنسان ذا الكفاية الأعلى أكثر قدرة على التحكم بها، وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة والتي تتطلب مجهودا عاليا، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وتقويم معلوماته فيما يتعلق بالقدرة على إنجاز المواقف، وقد إعتاد بعض من الأفراد على تنفيذ عمل معين في الاستثارة الانفعالية، فنجد الفرد الذي يعاني من قلق مرتفع، يغلب أن تكون توقعاته حول فعالية الذات لديه منخفضة، في حين أن القلق الطبيعي والواقعي يزيد من توقعات فعالية الذات ويساهم في رفع مستواها لدى الفرد(**Bandura, 1997, pp 38-39**) نقلا عن (صحراوي ،٢٠١٣)

كما يمكن من خلال الحالة الفسيولوجية أن يتمكن الناس إلى حد كبير من تحديد ومعرفة مدى ثقتهم وقدرتهم على ممارسة سلوكيات صحية معينة بناءا على مؤشرات فسيولوجية داخلية، فعدم وجود أعراض جانبية بعد تخليه مثلا على عادة التدخين، بينما وجود حالة التوتر والقلق والاستثارة الانفعالية يعكس إخفاقه أو فشله في مواجهة هذا التغيير، ويتجه الفرد إلى سوء التوافق، عكس ذلك نجد أن الأفراد الذين لا تظهر عليهم علامات الاستثارة الفسيولوجية عند تعاملهم أو مواجهتهم لموقف معين لهم إحساس متزايد بالفعالية على مواجهة ذلك التحدي بنجاح، وبالتالي هم أكثر احتمالا من غيرهم على تحقيق النجاح في ممارستهم المختلفة في أساليب الحياة(**عبد العزيز،، 2010، ص ١٦٤**)

والشكل الموالي يبين هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فعالية الذات والسلوك:



شكل رقم (٠٢): يوضح مصادر فعالية الذات عند باندورا (Bandura, 1997)

عاشرا - مظاهر فاعلية الذات

لقد أشار **"باندورا "**إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها جلياً من خلال أربعة عمليات أساسية، وهي العملية المعرفية، والدافعية والوجدانية، وعملية اختيار السلوك وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:

١- العملية المعرفية (Cognitive Process):

وجد **"باندورا "**ان آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة فهي تؤثر في كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبنيها، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من آدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الفاعلية دائماً سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها.

ويضيف**" باندورا "**أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر في العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ففيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة على أسس أنها موروثة، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديداً لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم.

وفي هذا الشأن يذكر**" بيري"(Berry)** (1987)أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء، والأفراد بشكل عام يقيمون قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بالآخرين، وعن طريق لتغذية الراجعة.
أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة، هم درجة وقوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغير، عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وان كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة، في حين أن من يمتلكون اعتقاداً راسخاً في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم، وان كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق، ويضعون لأنفسهم أهدافاً مليئة بالتحدي، ويستخدمون التفكير التحليلي.

ومبدئياً يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فاعليتهم، ولتحديد مستوى طموحهم، ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية، وهذا في حد ذاته يعزز الأداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فاعليتهم الذاتية.

ويرى**" مادوكس"(Maddux)**أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير في:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.
- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.

- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، اتخاذ القرارات (الجاسر، 2007، ص٣٧-٣٨)

٢- العملية الدافعية(Motivational Process):

لقد أشار" **باندورا** "إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ إن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضوا الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر في كل من الدافعية، والأداء وردود الأفعال الفعالة، عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية، وفي نظرية توقع النتائج تنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهنالك الكثير من الخيارات التي توصل الى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

ويذكر" **باندورا وسيرفون**"(**Bandura & Cervone**) (1986) أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف عادة وتعديل الأهداف بناء على التقديم الشخصي، ففاعلية الذات تتحدد الأهداف التي يضعها الإفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أوحلها، ودرجة إصرار الإفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعوا الفاعلية يبذلون جهداً عظيماً عند فشلهم لمواجهة التحديات(الجاسر، 2007، ص٣٩) .

3 - العملية الوجدانية (Affecive Process):

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما يؤثر في مستوى الدافعية، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفضة بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدورة الى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على انجاز تلك المهمة كما إنهم أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على انجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما.

4 - عملية اختيار السلوك(Selection Process):

تؤثر فاعلية الذات في عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فان اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره. ويمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فاعلية الذات واختيار السلوك على النحو التالي: الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديداً شخصياً لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعاً عند مواجهة المصاعب، يوف المقابل فإن الإحساس المرتفع بفاعليته يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدي يجب التغلب، عليه وليس كتهديد يجب تجنبه، كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة الى أنهم يتخلصون سريعاً من آثار الفشل (الجاسر، ٢٠٠٧، ص٤٠)

-إن الأشخاص الذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة لديهم إحساس بالمسؤولية الاجتماعية بمستوى أعلى ممن يمتلكون فاعلية ذاتية منخفضة حيث تكون القدرات لديهم عالية و، بالتالي يضعون أهداف طموحة ويسعون ب ج كل دية ويناضلون من اجل تحقيق الأهداف والغايات، ويكونون كذلك قادرين على حل مشكلاتهم بأنفسهم واتخاذ القرارات الفعالة مبتغين بذلك هدف واحد وهوا لوصول الى النجاح، وعلى عكس الأفراد دوي الفاعلية الذاتية المنخفضة اللذين يصابون بالقلق، والتوتر، والإكتئاب، عند ا لمهمات الصعبة وينسحبون منها سريعاً.

ويشير (صديق، 1986، ص٢١) إلى وجود مظاهر عديدة لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها:

١- الثقة بالنفس وبالقدرات:

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

٢- المثابرة:

المثابرة سمة فعالة روحها السعي، وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

٣- القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لدية القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

٤- القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية:

تحمل المسؤولية أمر له أ قيمته، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيأ انفعالياً لتقبل المسؤولية، ويبدع عند أداء واجبه مستخدماً كل طاقاته وقدراته، ويقدر على التأثير في الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمة، ويثق الآخرون فيه وفي قدراته على تحمل المسؤولية الاجتماعية، وفي كونه شخصاً يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته، ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولاً عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده، وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

٥- البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:

وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، فهو مرن وايجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

ويشير" **فريدمان"(Friedman**)أن فاعلية الذات تؤثر في:

1 .الاستعداد للعمل: فالأفراد ذوو الكفاءة المرتفعة يفضلون أداء مهام أكثر صعوبة من الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة الذين يتجنبون تلك المهام والمسؤوليات الاجتماعية، ويتفق **"باندورا" و"شفارتسر"** في ذلك(Friedman, 2000, 56)،نقلا عن (صحراوي ،٢٠١٣)

2 .**درجة التوافق الشخصي والاجتماعي**: فاعلية الذات تؤثر في درجة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد؛ وكذلك قدرته على حل المشكلات، والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية، لأن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية، وأن أحكام فاعلية الذات – سواء أكانت أحكام صواب أو خطأ- تؤثر في اختيار الأفراد للأنشطة والمواقف البيئية التي تنعكس على توافقه الشخصي والاجتماعي.

3 .الاختيار الأكاديمي والمهني: تؤثر فاعلية الذات للأفراد في الاختيار المهني والأكاديمي بشكل واضح، وتؤدي دوراً واضحاً في تحديد تلك الاختيارات.

٤.**حاجز وقائي ضد التوتر والاكتئاب**: إذ إن مجموعات فاعلية الذات المنخفضة كان لديهم مستويات أعلى في مشكلات التوتر والنوم والقلق والأفكار الانتحارية، والعجز والاكتئاب، على العكس من مجموعات فاعلية الذات المرتفعة الذين تمتعوا بإقبال على الأنشطة وتحمل المسؤولية، وتحدي واضح للتغلب على التحديات.

وفي ضوء ما سبق نجد أن فاعلية الذات تؤثر في قدرة الفرد على تحمل المسؤولية الاجتماعية، وفي التطلعات المهنية للفرد، وشعوره بالأمان الوظيفي، لأنها تؤثر في تنظيمهم الذاتي والاجتماعي، وتحدد نشاطاتهم المختلفة، كما في تؤثر في اعتقادات الفرد حول موقف ما.

إحدى عشر ـ توقعات فاعلية الذات

حيث أشار" **باندورا"** إلى نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما:

- التوقعات الخاصة بفعالية الذات.

- التوقعات المتعلقة بالنتائج.

كما يشير **"باندورا "**إلى أن توقعات الفعالية: هي الحكم على قدرة الفرد على الإقناع بأن الفرد سيؤدي سلوكا مطلوبا منه بنجاح لتحقيق نتيجة معينة.

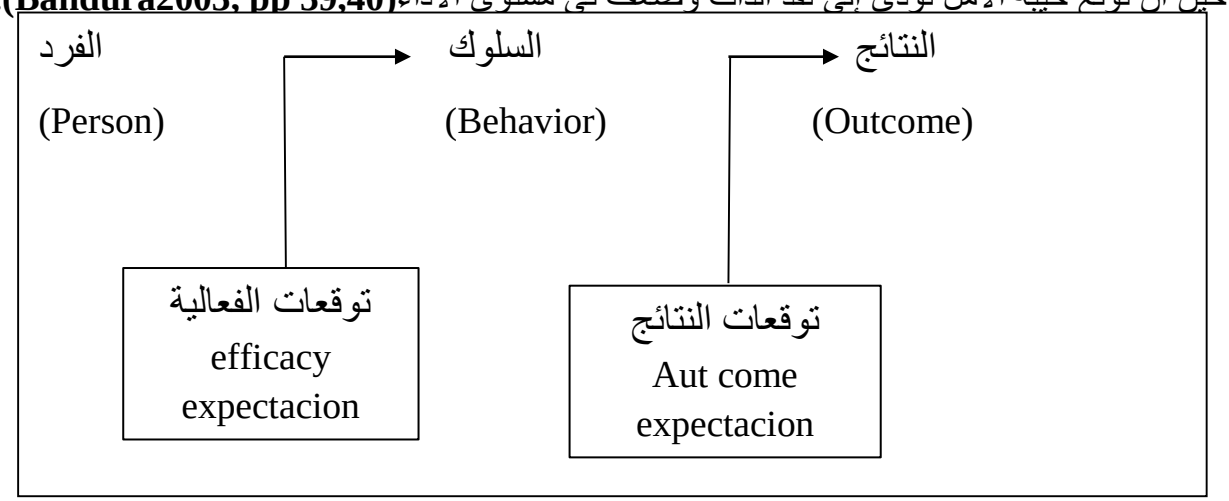
وفي هذا المجال يرى**"Krampen"**أن توقعات فعالية الذات تقوم فرضيات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة، ويتضمن تقدير الفرد لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من القيام بسلوك معين وبشكل ناجح بينما توقعات النتائج فتمثل الحكم على النتائج المحتملة التي تنتجها هذه الأداءات بتقدير وتثمين الشخص أنه سيصل لنتيجة **(أصلان المساعيد،، 2011، ص ٦٨٢)**

وتأخذ توقعات النتائج ثلاث أشكال كبرى في كل شكل تعمل فيه التوقعات الإيجابية كمحفزات (محرض) في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق (مثبط) كالتالي:

1-الآثار البدنية الإيجابية والسلبية التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة، والمنفرة، وعدم الراحة الجسدية.

2-الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالآثار الإيجابية تشمل التفاعلات الاجتماعية كتغيرات الاتجاه والتقدير الاجتماعي، الانتماء، القبول، الرغبة بالانتماء، بينما الآثار السلبية تشمل الرفض الاجتماعي، عدم الموافقة، النقد.

3 -التقييم الذاتي: الذي يمثل الفئة المهمة لتوقعات النتائج وهو بدوره يتمثل أيضا في التقييم الإيجابي والسلبي للسلوك الشخصي، فتوقع التقدير الرضا الشخصي يحفز إلى أداء متفوق، في حين أن توقع خيبة الأمل تؤدي إلى نقد الذات وضعف في مستوى الأداء**(Bandura2003, pp 39,40).**

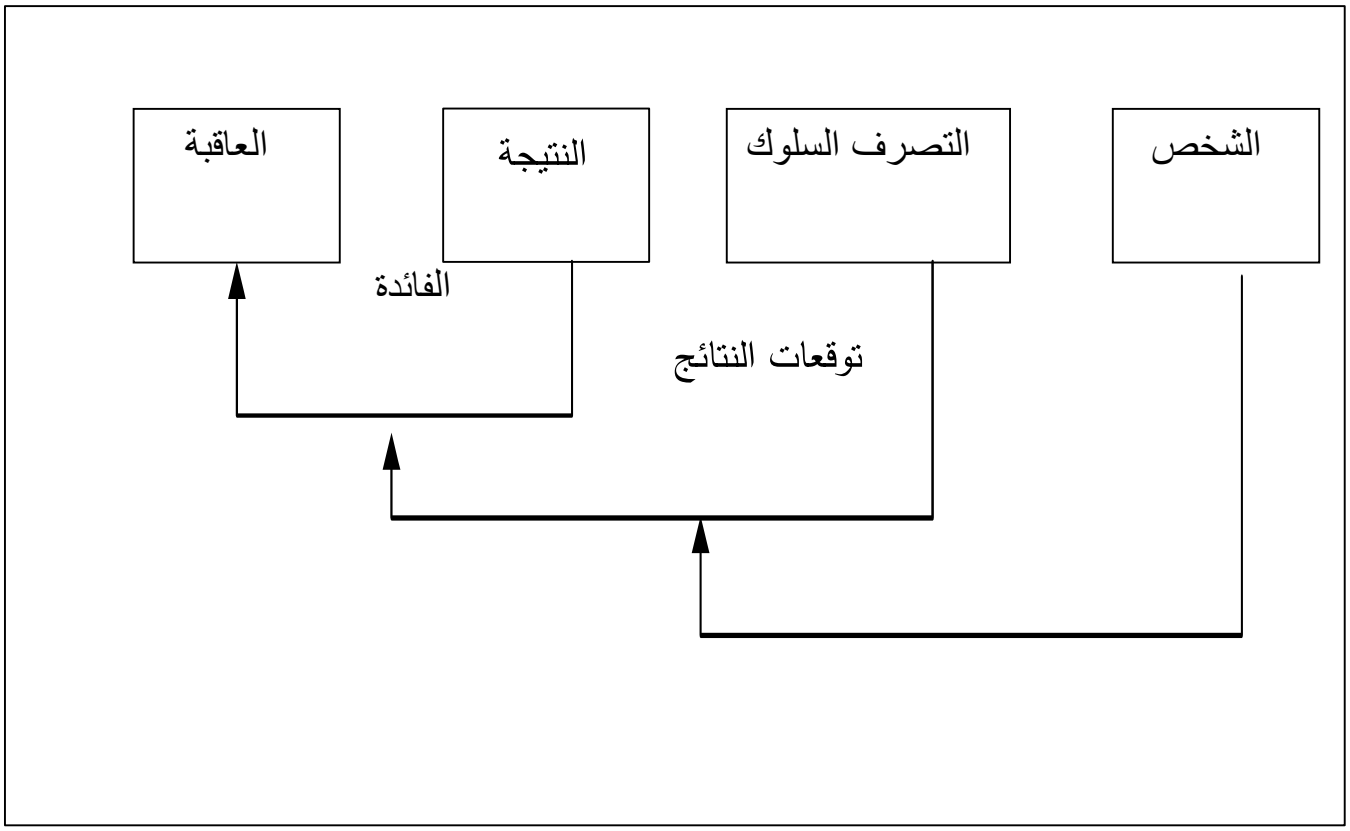


شكل رقم (٠٣): الفرق بين توقعات الفعالية الذاتية وتوقعات النتائج (Bandura, 1977, p 193)

من خلال الشكل السابق يميز" **باندورا**"بين مفهوم التوقعات التي تخص نتيجة الفعل والتي هي تقييم الفرد لسلوك ما بأنه يقوم إلى نتيجة معينة، وبين التوقعات الخاصة بفعالية الذات على أنها الاقتناع بالنجاح في إنجاز السلوك المطلوب.

ويتضح الاختلاف بين المفهومين في كون الأفراد يمكنهم أن يعتقدوا أن فعلا معينا يمكنه أن يؤدي إلى بعض النتائج، ولكنهم يضعون قدراتهم موضع شك.

وقد وسع"**تشيوارزي**"(**Schwarzer**) نموذج فاعلية الذات العامة لـ **"Bandura"**حيث أن الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج مستقلتان عن بعضهما عند **"باندورا** "ومترتبتان وراء بعضهما بالتسلسل، حيث أضاف**"تشيوارزي"(Schwarzer)** العاقبة (**Conséquence**)التي تأتي بعد النتيجة ومن ثم الفائدة (**instrumentalité**)كتوقع جديد والفائدة بالنسبة له هي توقعات النتيجة- العاقبة، وهي مكون من ذخيرة المعرفة (**رضوان، 2010، ص ١٢**).



شكل رقم (٠٤): النموذج النظري للقيمة-التوقع (رضوان، 2010، ص ١٢)

اثنا عشر ـ العوامل المؤثرة في فاعلية الذات

ولما لفعالية الذات من أهمية بالغة في حياة الإنسان فإن هناك عددا من العوامل التي تؤثر في فعالية الذات وتساهم في تشكيلها، ويمكن تقسيمها في ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى – التأثيرات الشخصية:

يعتمد إدراك الفرد لفعاليته الذاتية لدى الأفراد على أربعة مؤثرات شخصية هي:

-**المعرفة المكتسبة :**هناك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة في البيئة وبين تنظيم الأفراد لتلك المعرفة ذاتيا وفق المجال النفسي لكل منهم، فعندما يكتسب الفرد معرفة ما، فإنه ينظمها وفقا للألفاظ التي احتوتها، أو وفقا للبناء الهرمي أو وفقا للبناء المتتابع، ومن خلال ذلك فإنه يقوم بترتيبها وتخزينها للتلاؤم مع خبراته وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية **(Zimmerman, 1989)** نقلا عن (دودو،٢٠١٦)

- **عمليات ما وراء المعرفة**: إن عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات الأفراد وكيفية تنظيم الذات، فالفرد يقسم أهدافه ويدرسها حسب نوعها ومستوى صعوبتها وتزامنها مع الحاجة، وأن عمليات ما وراء المعرفة تقودم الفرد إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقويم لأفكاره التي تحقق أهدافه وآليات اتخاذ قراراته، وفي ضوء ذلك يقرر فعالية ذاته.

- **الأهداف**: ويشير **"باندورا "(Bandura)**(١٩٩٧) إلى أن الأشخاص الطلبة الذين يمتلكون إحساسا قويا بفعالية الذات يميلون أكثر إلى إنجاز الأهداف الذاتية الصعبة، وتكون أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية، وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، كما أن ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يمتلكون حب التحدي والمواجهة لأهدافهم، فنراهم أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة في التحدي لتحقيق الأهداف والرغبات، وبالتالي الحصول على القدر المرضي من الإشباع والرضا النفسي وتحقيق الذات.

-**المؤثرات الذاتية:**وهي العوامل الداخلية للفرد والتي تؤثر على سلوكه تأثيرا مباشرا أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهمات، وهذه المؤثرات تؤدي إلى صعوبة في التنظيم الذاتي، و احباط على المدى البعيد وهذه المؤثرات مثل القلق، وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية، ومستوى الدافعية وعمليتي التفاؤل والتشاؤم، وهذه المؤثرات تجعل من فعالية الذات لدى الفرد في انخفاض (1989)"Zimmerman" .

- المجموعة الثانية- التأثيرات السلوكية:

يؤكد **"Bandura"** (١٩٩٧) أن الفرد في أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي ملاحظة الذات، والتقويم ورد الفعل الذاتي، وتبرز في استجابات الفرد بعد تأثره بدافعية الذات، وفيما يأتي توضيح لكل مرحلة.

- ملاحظة الذات Self-Observation:ويقصد بها المراقبة المنظمة للأداء، وملاحظة الفرد و مداده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد لنفسه والأهداف، وتتأثر ملاحظة الذات بالعمليات الشخصية مثل، فعالية فاعلية الذات وتركيب الهدف، ومخطط العمليات المعرفية، وينشأ من ملاحظة الذات عمليتان سلوكيتان، هما: نقل الأخبار شفهيا أو كتابيا، وبيان كمي بالأفعال وردود الأفعال.

-**الحكم على الذات Self-Judgment:**وتعني استجابة الأفراد والتي تحتوي على المقارنة المنظمة لأدائهم مع الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها، أو تحقيقها إلى مستوى معين.

-**رد فعل الذات Self-Reaction:**وتحتوي هذه المرحلة على ثلاثة ردود أفعال هي:

1-**رد الفعل الذاتي السلوكي** :ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة التعليمية النوعية التي تحقق أهدافه، لترك الأثر المرضي في نفسه.

2-**رد الفعل الذاتي الشخصي** :ويبحث فيه الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية في أثناء عملية التعلم.

3-**رد الفعل الذاتي البيئي** :وهنا يبحث الفرد عن أفضل الظروف البيئية الملائمة والمناسبة لعملية التعلم.

المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية

يذكر **"باندورا" (Bandura)** (١٩٩٧)أن هنالك عوامل بيئية مؤثرة بفعالية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وأن النمذجة لها طرق مختلفة مثل الوسائل المرئية ومنها التلفاز، وأن تأثير النمذجة الرمزية يكون لها أثر كبير على اعتقادات الفعالية بسبب الاسترجاع المعرفي وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فعالية الذات هي:

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

التنوع في النموذج : وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل في عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات**(ماهر، 2014، ص١٩٠)**

ثلاثة عشر: التحليل التطوري لفاعلية الذات

تذكر" **الخفاف** "(٢٠١٣) أن **"باندورا"** يرى في الفترات المختلفة للحياة أنها تقدم أنماطا للكفاءة المطلوبة من اجل الأداء الناجح، وتشكل المعتقدات حول فاعلية الذات مصدرا م ثرا خلال دورة حياة الفرد وفيما يلي أهم التطورات التي تؤثر في فاعلية الذات وهي:

١- نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:

يتكون الشعور بالفاعلية الذاتية في الطفولة المبكرة من خلال إدراك الطفل أنه مقبول وينال استحسان الآخرين ويستمر هذا الشعور بالفاعلية في مرحلة المراهقة والشباب متجليا في المواجهة الناجحة للمشكلات والضغوط، كما يساهم اكتساب الطفل للغة، ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية.

٢- الأسرة:

وتعد المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يستقي منها الفرد هويته الذاتية وانتماءه للآخرين مع إشباع حاجاته للأمن والطمأنينة من خلال علاقاته مع أفراد أسرته وما يتخللها من روابط الحب والعاطفة والحماية مكتسبا الشعور بقيمته وذاته فتتبلور شخصيته، فهي تعد الم ثر الأول سلبا أو إيجابا على نمو الفاعلية الذاتية لدى الأبناء.

٣- الرفاق:

يميل الأطفال إلى اختيار الأقران الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، وهذا ما ي دي إلى أن يعزز الفاعلية الذاتية لديهم.

٤- المدرسة:

إن نمط النظام المدرسي بما يحتويه من مكونات يؤثر في فاعلية الفرد الذاتية، كما أن طرق تعامل المعلمون مع طلابهم يسهم في تطوير كفاءتهم الذاتية.

٥- نمو فاعلية الذات من خلال الفترات الانتقالية:

تعد فترات النمو التي يمر بها الفرد تحديات جديدة للتكيف مع فاعلية الذات بدأ من مرحلة المراهقة بكامل التغيرات الجسمية والعقلية والنفسية مرورا بفترة الرشد ووصولا إلى الشيخوخة كلها تجارب وخبرات يمر بها الفرد وتتطور بفعلها فاعليته الذاتية (الخفاف، ٢٠١٣، ص١٦٠-١٦١)

أربعة عشر ـ النظريات المفسرة لفاعلية الذات:

١- نظرية فاعلية الذات" لباندورا":

يشير **"باندورا"(Bandura)** (١٩٨٦) في كتابه **"أسس التفكير والأداء"**: النظرية المعرفية الاجتماعية، بأن نظرية فاعلية الذات Social Cognitive Theoryاشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي 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 أو التوقع، 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.

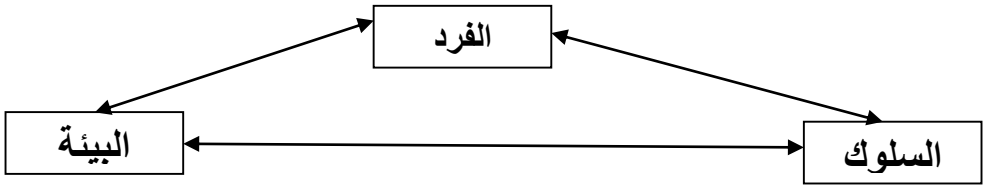
4 .يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر في السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5 .يتعلم الأفراد عن طرق 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 يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضاً في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، عدوي مبدأ الحتمية المتبادلة Reciprocal Determinism من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية (الجاسر، 2007، ص 29-30).

يوضح الشكل (٠٥) مبدأ الحتمية المتبادلة وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة وتهتم نظرية الفاعلية الذاتية بشكل رئيس 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 الفاعلية الذاتية إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد ٍوانما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، ويرى باندورا أن الأفراد يقوموا بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات؛ وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية.



الشكل رقم (٠٥): يوضح مبدأ الحتمية المتبادلة

طبقا لهذا النموذج يرى **"زيمارمن وريقو"(Zimmerman & Riggo)**ان المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية) وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته وإتجاهاته **(ولاء، ٢٠١٦، ص ٢٩)**

ويشير **"باندورا** "إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة 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 بالسلوك ما يسمى" بالتوقعات أو الأحكام " سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء سلوك أو ما الناتج النهائي له، وهو ما سماه **"باندورا"** بفاعلية الذات وتعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في موقف يتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد الأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وانجاز السلوك، وأن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري وتحديد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية(Bandura 1988, 20) نقلا عن (صحراوي ،٢٠١٣).

٢- نظرية" شيل وميرفي"(Shell & Murphy):

يشير(باجارس Pagares, 1996, 542) نقلا عن (دودو،٢٠١٦)إلى أ ن فاعلية الذات عبارة " عن ميكانيزم" ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه بإمكاناته 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، أو الوصول إلى أهداف السلوك، وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفاعلية الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية والانفعالية.

٣- نظرية "شفارتسر"(Schwarzer):

ينظر **"شفارتسر"** للفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات، ويبين **"شفارتسر"** أنه كلما داز اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات أيضاً إلى سلوك فاعل(، Schwarzer, 1994 105) نقلا عن (صحراوي ،٢٠١٣)

وعندما يواجه الفرد مشكلة أو ما موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الفاعلية الذاتية، أي عندما يكون مقتنعاً على أساس من

المعرفة والقدرة، بأنه يمتلك الفاعلية اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة فإنه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة (زيدان، ٢٠٠١، ص٨)

٤- نظرية التوقع(Expectancy Value Theory):

وضع أسس هذه النظرية "فكتور فروم Victor Froom"وتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكاً واحداً بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله. ويلعب عنصر التوقعات دوراً مهما في جعل الإنسان يتخذ قرار في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة؛ كما ويشير ماهر إن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

- توقع (Expectancy) الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.
- توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
- توقع الفرد إن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية .له

إن العناصر الثلاثة السابقة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وانه 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 اعطائها تقديرات وقيم (ماهر، ٢٠٠٣، ص١٤٩).

من خلال استعراض النظريات السابقة يتبين أن فاعلية الذات تمثل جزء من إدراك الفرد واعتقاداته، كما أنها نتاج تفاعل بين الفرد وبيئته، تؤثر فيها الخبرات الماضية وتنعكس على خبرات الفرد المستقبلية إيجاباً وسلباً بناء على أثر الخبرة السابقة، ويختلف الأفراد في فاعليتهم الذاتية مثلما يختلفون في اعتقاداتهم، وان هذه الاعتقادات والأحكام هي التي تحرك الأفراد وتمثل فاعليتهم الذاتية، وهي محددات لسلوكهم، ونجد أن **"باندورا"** قدم نظرية متكاملة لفاعلية الذات، موضحاً كيفية تكوينها وتأثيرها على السلوك الإنساني، كما بينت تلك النظريات أن البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر ر تأثيرا عاماً على الفاعلية الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية، والحسية والعصبية لدى الفرد، لأنها جزء من سمات شخصية الفرد. ومن خلال عرض النظريات السابقة لفاعلية الذات، نجد أنها تؤكد على أن جميع العمليات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بفاعلية الذات، كما أنها تشير إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، فهي لا تهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد فحسب، بل تهتم أيضا بما يستطيع الفرد القيام به من تلك المهارات التي يمتلكها.

خلاصة الفصل:

وتأسيسا على ما سبق ذكره فإن الفعالية الذاتية مفهوم من المفاهيم الأساسية والهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية بما يتضمنه الأفراد من معتقدات حول كبح أو تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكا لفعاليتهم الذاتية في مختلف المواقف ضف إلى ذلك أن فعالية الذات من المحددات الأساسية للشخصية وميكانيزم معرفي يشكل أساسا لتغيير السلوك. وتحدد إذا ما كان السلوك الإنساني سوف يبدأ ويستمر في مواجهة العقبات أم لا وتحديد الجهد المبذول واللازم لهذه القدرات كمقياس معياري لفعالية الذات، كما تعد النظرية المعرفية الاجتماعية مكون هام عند **"باندورا "**لما تقترحه من أن فعالية الذات عملية استنتاجية تتوقف على أربع مصادر رئيسية: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي والحالة النفسية، وتتميز في ضوء ثلاثة أبعاد:

قدر الفعالية، والعمومية، والقوة.

الفعالية الذاتية ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات وكذلك تؤثر على أنماط التفكير التي يسطرها الأفراد لأنفسهم وتتأثر بالعديد من العوامل.

الفصل الثالث: الدافع للإنجاز

تمهيد.

أولا: الدافعية

١-تعريف الدافعية

٢- بعض مفاهيم الدافعية

٣-أنواع الدافعية

٤وظائف الدافعية

٥-أهمية الدافعية

ثانيا: الدافع لانجاز .

١-تعريف الدافع للانجاز

٢-مفاهيم الدافع للانجاز

٣-أنواع الدافع للانجاز

٤-أهمية الدافع للانجاز

٥- النظريات المفسرة للدافع للانجاز

٦- مظاهر الدافع للانجاز

٧- خصائص دوي الدافع للانجاز المرتفع

٨- العوامل المؤثرة في الدافع للانجاز

٩-أساليب تنمية دوافع الانجاز عند الأفراد

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراسته 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 لأهميته ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعلمية كالمجال الاقتصادي والمجال الإداري، والمجال التربوي والمجال الأكاديمي

حيث تعد دافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للمواقف فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز 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- الدافعية:

١- تعريف الدافعية (Motivation): الدافعية والدافع "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 ويقال: طريق يدفع إلى مكان كذا أي ينتهي إليه .ودفع شيء أي نحاه وأزاله بقوة، ويقال: دفع عنه الأذى والشر، ودفع إليه الشيء أي رده، ويقال: دفع القول: أي رده بالحجة، دافع عنه مدافعة ودفاعا: حامى عنه وانتصر له ومنه الدفاع في القضاء، ودفع عنه الأذى أي أبعده ونحاه والدوافع يعني أسافل الأرض، السهلة حين تندفع وتتجمع السيول **(**منجد اللغة والأعلام، ١٩٩١، ص٢٠١٨) 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 الأداء والتصرفات. 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، ص ١٤-١٥)

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- ١٥).

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، ٢٠١٤، ص٤١-٤٢**)**

كما يعرفها : **"Ball"** (١٩٨٣)أنها هي العملية التي تتضمن إثارة وتوجيه السلوك والإبقاء عليه (أورد في دوقة وآخرون، 2011، ص١١).

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

في نفس السياق يعرف **"الطيب "**الدافع على أنه: " حالة جسمية أو نفسية ل نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها فهي تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة **(**أورد في جابر، 1986، ص ٥٧**)**

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

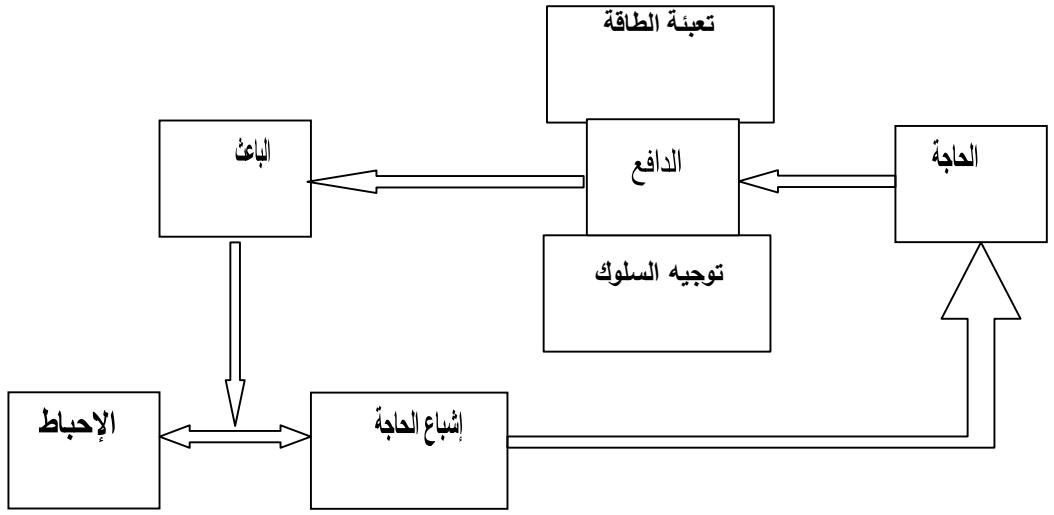
٢ـ بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

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، ١٩٩٠**)**

2- ٢- 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، ص٩).

2- 3- مفهوم الباعث Incentive: يعرف **"فيناك" (Vinacke, E, W)** الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، وتقف الجوائز والمكافآت المالية والترقي كأمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة من بواعث الدافع للإنجاز **(محي الدين،، 1988، ص١٠)** 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، ٢٠٠٠، ص٧٨-٧٩)



شكل رقم (٠٦): يوضح العلاقة بين الحاجة والدوافع والباعث (خليفة،، 2000ص٧٩)

٣- أنواع الدافعية:

توجد تصنيفات عديدة للدوافع نذكر 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 حالت استثارة وتنبيه تحرك السلوك الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التي تشبع هذه الحاجات.

3- 2- الدوافع الثانوية :وهي الدوافع المكتسبة أو الدوافع 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، ص٣٠١-٣٠٦)

٤ـ وظائف الدافعية:

تقوم الدافعية بعدة وظائف منها:

4- 1- وظيفة بعث السلوك وإثارته:

فالدافعية توفر القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتدفع الكائن الحي إلى النشاط وبذل الجهد بعد حالة السكون وتتناسب شدة الدافع طرديا مع درجة النشاط أو مع قدر الطاقة التي يعبئها الكائن فكلما زاد وقت الحرمان (في حالة الدوافع الأولية) أو أهمية 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.

ـ فالدافعية هي القوة المحرضة التي:

أ) توجه الطاقة اللازمة لتنفيذ الأهداف المرغوب الوصول إليها.

ب) المحافظة على البقاء والاستمرار: وهنا ينعكس من خلال تنشيط سلوك الأفراد بشكل دائم من أجل حاجاته لضمان بقائه واستمراره (عثمان، 2010، ص٧٣)

ـ كما يشير **"منصور وآخرون"**(١٩٨٩): أن الدافعية تقوم على وظيفتين أساسيتين هما:

✓الوظيفة التنشيطية أو الوظيفة التحريكية.

✓الوظيفة التوجيهية أو الوظيفة 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، ص٤٦)

٥ـ أهمية الدافعية:

تعد الدافعية شرطا أساسيا يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)،

أوفي تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي) (شواشرة، ٢٠٠٧، ص٠٤).

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، ١٩٩٨، ص١٦٤).

ولكي تقوم الجامعة بأداء مهماتها الأساسية تجاه طلبتها كان لبد 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، ص١٨٤).

ثانيا- الدافع للإنجاز: " Achievement motivation":

١- تعريف الدافع للإنجاز :

يرى الكثير من علماء النفس أن السلوك البشري لابد وأن يكون وراءه دافع يستثيره ويوجهه، مؤثرا في مستوى أدائه وانتاجيته في كثير من المجالات والأنشطة التي يكلف بها، وأهم هذه الدوافع الدافع للإنجاز "**يعقوب** "(٢٠١٢) ويرجع استخدام مصطلح الدافعية للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى " **Adler**" الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و"**Levin** "الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام **موراي** لمصطلح الحاجة للإنجاز .وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي، "**Murray**" في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز (، Need for Achievement)بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية، وذلك في دراسته "**اكتشافات في الشخصية** "والتي تعرض فيها "**Murray**" لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز والتي عرفها بأنها الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك" **kotodziej**" (٢٠١٠) وفي ضوء هذا التعريف أوضح" موراي"**Murray**" أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر، أهمها:

سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات "بني يونس"(2007).

اما" **McClelland** " فأشار أن الدافع للإنجاز يمكن تعلمها واكتسابها من قبل أي فرد وفي أي عمر، وقد قام بتطوير برامج تدريبية صممت لزيادة مستويات دافعية الإنجاز .وأنه من الضروري عند الحديث عن الحاجة للإنجاز أن نقوم بمراجعة ما يسمى بالاستعداد الشخصي وهو الحاجة لأن

ننجز(Achieve Need to) (أبو زيد، 2005). وبهذا عرف **"ميكلالاند"(McClelland)** (1963) الحاجة للإنجاز على أنها "سعي الفرد للنجاح في منافسة ما بمستوى من الامتياز ."وهو ما يعبر عنه في مجموعة متنوعة من الأنشطة والأدوار المختلفة، التي تحددها العوامل الداخلية والخارجية**Horowitz"** **"&Mosher**(١٩٩٧) أما**"سبانز"(Spence**)عرف الدافع للإنجاز بأنه"سلوك موجه نحو العمل بطريقة تمكن من تقييم أداء الفرد طبقا لمعايير داخلية أو خارجية مفروضة" (الصافي، 2000، ص82).

وقد عرف (القضاه والترتوري، ٢٠٠٦، ص١٧٤)الدافع للإنجاز "حالة متميزة من الدافعية العامة،
تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم ."

وذكر(القبالي، ٢٠١٢، ص٧) أن الدافع للإنجاز من دوافع الكفاية الذاتية، وهو سمة يتصف بها بنو البشر بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم.

أما **"أناند "**(1979) "دافع الإنجاز هو الرغبة في القيام بعمل ما بمستوى من الامتياز والدافع للإنجاز عند(جبل، 2001، ص 233)هي "سعي الفرد المتواصل وجهوده المكثفة للحصول أو المحافظة على المكانة العالية والتي يحددها بمستوى من الطموح يتناسب مع قدراته وإمكانياته واستعداداته في النشاط أو العمل الذي يمارسه."

أما(المزروع ، 2007، ص 77) فحدده "بالرغبة في النجاح والفوز، وتحقيق التفوق على الآخرين، واتمام الأعمال على وجه مرض في الوقت المحدد، بحيث تعود هذه الأعمال على صاحبها بشعوره بالرضا عن الذات وزيادة الثقة بالنفس."

ورأى (القضاة، 2014، ص 44) أن الدافع للإنجاز هو "الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل في مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة." واعتبر(الزيات، 2001، ص 303)الدافع للإنجاز بأنه "دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير الامتياز أو النجاح أو الفشل فيها واضحة أو محددة." أما(الغامدي، 2009، ص 101) فعرفه بأنه "استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق." بينما ذكر (ملحم ، 2008، ص 157)أن الدافع للإنجاز هو "إقدام الفرد على أداء مهمة بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن."

في حين ذكر(ربيع، 2008، ص 148) أن الدافع للإنجاز هو تلك "الرغبة الملحة التي تدفع الفرد دفعا داخليا للوصول إلى تحقيق هدف معين" وأشار (الهلول، 2011، ص 196)أن مفهوم الدافع للإنجاز يتضمن:

1-رغبة الفرد في تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلال والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز.

2-حرص الفرد على أن يقوم بمجهود وفير ومستمر للوصول على شيء أصعب، وأن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد، وأن يكون متفوقاً، وأن ينافس الآخرين ويتفوق عليهم.
3-تقدير الفرد لذاته لما لديه من قدرات وإمكانات.

ومنه يمكن القول أن الدافع للإنجاز هو عبارة عن مجموعة من المثيرات الداخلية والخارجية التي تثير سلوك الفرد وتدفعه إلى انجاز عمل ما بإتقان وامتياز في أقل وقت وبأقل جهد ممكن.

٢- نشأة الدافع للإنجاز:

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 مو اري"**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"**(١٩٥٣) 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 بنمو الدافعية 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 النمو الاقتصادي مقومات المجتمع الإنجازي وعلى تغير مستوى الحاجات الإنجازية لدى الفرد (غباري، ٢٠٠٨، ص٨٠)

٣-أنواع الدافع للإنجاز:

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

3- ١- دافعية الإنجاز الذاتية Autonomous ach. motivation" :"ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

3- ٢- 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، ص٩٥**)**

٤- أهمية الدافع للإنجاز:

تلعب دافعية الإنجاز دوار 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 هو حصيلة 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.

أن أهميتها ايضا تنبع من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وتعتبر من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز الأهداف التعليمية على نحوّ فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززاتّ تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال .ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والانجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير، فهي بدورها ترتبط بالتعلم والانجاز وتؤثر فيه وتتأثر به (سهل، 2009، ص٧٧)

٥- النظريات المفسرة للدافع للإنجاز :سنحاول في هذا العنصر عرض مجموعة من النظريات التي تناولت مفهوم دافعية الإنجاز نذكر منها على النحو التالي:

أ- 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 النحو الذي 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 أو حادث أو فكرة عبر سلوك استكشافي وبهذا المعنى يمكن اعتبار حب الاستطلاع دافعا إنسانيا ذاتيا وأساسيا (مقاق، 2007، ص٢٩) .

ب- 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 نحو معين.

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.

ج- 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 وهو يؤكد 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، ص٨٣-٨٤)

د- نظرية ماكليلاند :يقوم تصور**"ماكليلاند"** للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز فقد أثار**"ماكليلاند"**وآخرون (١٩٥٣) 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 لتحاشي الفشل.

ونظرية **"ماكليلاند"** ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام و السلوكات 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"** (١٩٧٤) أن تصور **"ماكليلاند"** في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

- السبب الأول :أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله منافسة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد وانخفاضها لدى البعض الآخر حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث أثرها الإيجابي أو السلبي 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.

ـ السبب الثاني :ويتمثل في استخدام **"ماكليلاند"** لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات **(**خليفة، 2000، ص١٠٩).

ه- نظرية التنافر المعرفي :تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها **"ليون فستنجر"** امتداد لمنحنى التوقع ـ 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، ص٥١) **.**

٦- مظاهر الدافع للإنجاز:

•دافع الإنجاز حسب"جوزيف كوهين:"

ـ إنجاز المهام المتسمة بالصعوبة.

ـ محاولة التغلب على الصعوبة بمستوى مرتفع من التفوق.

•الحاجة للإنجاز حسب"هنري موراي:"

ـ سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة.

ـ تناول الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان.

ـ تخطي الفرد لما يقابله من عقبات.

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

ـ تفوق الفرد عن ذاته.

ـ منافسة الآخرين والتفوق عليهم.

ـ ازدياد تقدم الفرد لذاته.

•دافع الإنجاز حسب"يونغ:"

ـ الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها.

ـ محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد وأهدافه.

•دافع الإنجاز والبناء النفسي الدافعي حسب"ص الدين:"

ـ الرغبة في تحقيق إنجازات بارزة.

ـ العمل الدؤوب.

ـ تحقيق الذات.

ـ التحلي بالقوة والعزيمة.

•دافع الإنجاز حسب"هرمانس:"

ـ مستوى الطموح مرتفع.

ـ السلوك مرتبط بقبول المخاطرة.

ـ الحراك الاجتماعي.

ـ المثابرة.

ـ إدراك الزمن.

ـ التوجه بالمستقبل.

ـ اختبار الرفيق.

ـ سلوك التعرف.

ـ سلوك الإنجاز (بن يونس، 1999، ص٨٠) .

٧- خصائص ذوي الدافع للإنجاز المرتفع:

▪يملك النزعة للقيام بمجازفات محسوسة ومنظمة لذلك يصنعون لأنفسهم أهداف تنطوي على التحدي والمجازفة وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية حيث أنهم ل 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 ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي عليه من إنجاز هذا العمل وهو دون 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 ولو كانوا 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 دوي الانجاز العالي بتحمل المخاطر المتوسطة أي أن هناك إمكانية حساب احتمالات هده 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، ص٩٠) .

٨- العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز:

لقد بينت الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز ولاسيما دراسات **"ونتربتوم"** (١٩٥٨)بأن هناك عوامل عدة تؤثر في دافعية الإنجاز لدى الأفراد، ومن بين أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

أ- 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 ل يوحي بنبذ الوالدين للطفل. كما أظهرت بعض الدراسات أن إجبار الطفل على الاستقلال من قبل والديه حتى ل يكون عبئا عليهم ل يساعد على نمو دافعية الإنجاز لديهم، ففي الأسرة الفقيرة يجبر الطفل على الاستقلال المبكر، وفي بعض الأسر المتوسطة أو الميسورة الدخل، يتأخر كثيرا استقلال الطفل، فهذان النمطان ل يعتبران نموذجا مثاليا لإنتاج دافعية مثالية للإنجاز، والأفضل هو تربية 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، ٢٠٠٨ ، ص١٧٩).

ب- 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 هو ذلك الطفل الذي ينشأ في أسرة جاهلة أو غير 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.

ج- 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"**(١٩٧٥)

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 أو المعايير الغنية في ضوئها يبني سلما أو ميزانا يقوم من خلاله سلوكياته وسلوكيات الآخرين ثم إن قيم الفرد هي التي تحدد له ما يمكن أن يقبله أو يرفضه، وما يمكن أن يقبل عليه أو ما يجب أن ينتهي عنه **(**بلمقدم، 2008، ص ٦٨-٦٩)

د- العوامل الموضوعية :تشمل العوامل الموضوعية المؤثرة على دافعية الإنجاز ما يلي:

- 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 أو جزئية وبصورة عامة يفضل استعمال الطريقة الكلية، أما الجزئية فيفضل استعمالها في حالت تعدد أجزاء المادة.

- 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.

- 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.

- 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، ص١٦٣**).**

هـ- العوامل الذاتية :من الجوانب التي تساعد على رفع مستوى الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطالب

- 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.
٢- 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.

٣- 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 ل يمكنه الوصول إلى إنجاز بمستوى مناسب، ولذلك حتى يكون بإمكانه الحصول على مستوى تحصيلي وإنجازي يجب أن يعمل على تقليل حالت الاكتئاب والقلق ما استطاع إلى ذلك سبيلا.

- 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 وعدو القدرة على إشباع الحاجات المختلفة، فإن لذلك تأثيرا واضحا على تحصيله الدراسي ومستوى إنجازه الدراسي والعملي.

- إن الثواب والعقاب الذي يحصل عليه الفرد بصورة مباشرة أو غير مباشرة بعد قيامه بإنجاز فعاليات أو مهام 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 نحو الأفضل، حيث يؤدي الثواب إلى استمرار العمل والتحصيل، ويؤدي العقاب إلى توقف عن الاستمرار بالأعمال المرفوضة.

- 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 أو الأهل 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 هو مدى صحة هذه العلامات وكونها حقيقية؟ هل حصل التدني التحصيلي في جميع المواد الدراسية وبصورة مفاجئة أو لوحظ تدريجيا في هذا الجانب؟ **(نصر الله، ٢٠١٠، ص١٣٥-١٣٧).**

٩- 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 ل يمكنها أن تخلق مواضع الإنجاز لدى الأفراد ولكنها قد تساعد في تنميتها وتطورها وهذه الأساليب هي:

أ- 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 لحظ 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 تتلاءم مع أوضاعه الجديدة.

ب- الإقتداء بإنجازات الآخرين :ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتعرف والاطلاع على إنجازات الآخرين وبذلك يقوم بالاقتداء بأعمالهم وتقليدهم وإتباع خطواتهم للوصول إلى درجة عالية من الإنجاز.

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

د- مراقبة الأوهام والخيال :بهذه الوسيلة يسيطر الفرد على عواطفه ولو جزئيا وتتغلب قوة الإرادة على بذل الجهد والعمل الجيد وبالتالي يسير نحو تحقيق الإنجاز الأكبر عن طريق السيطرة الواقعية والموضوعية على سلوكه العملي **(**الزليتني، 2008، ص١٧٩).

١٠- قياس دافعية الإنجاز:

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

أ- المقاييس الإسقاطيةProjective 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 (١٩٣٨) 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 ل تزيد عن أربع دقائق ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة (شوشان، 2009، ص١٠٧).

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج 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 د ارسة أخرى، إل أن أغلب الدراسات التي استخدمته كشفت عن انخفاض ثباته، ولقد أحصى**" Veinsttein"** الدراسات التي أجريت على الدافع للإنجاز عام (١٩٦٨) والمقاييس المعتمد عليها، وبين أنها تفتقر إلى الثبات والصدق، خاصة لاختبارات الإسقاطية منها، كما أن نتائجها متعارضة وذات معاملات ثبات ل تزيد عن 0,4(بوطاوي، ٢٠٠٥،ص٣٦).

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**" Weiner ,Kukla"** (١٩٧٠)وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل: مقياس**" Mehrabian"** (١٩٦٨)عن الميل للإنجاز، ومقياس **"Lynn"** (1996)ومقياس **" Hermans"** (1970)وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، كما استخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية(خليفة، 2000، ص١٠٢).

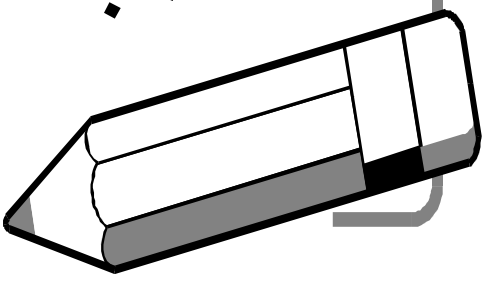
خلاصة الفصل:

إن للدوافع أهميتها في تحريك الفرد وتوجيهه نحو أهداف محددة فأي دافع يستثار لدى الكائن الحي يؤدي إلى توتره، ويدفعه هذا التوتر إلى البحث عن أهداف معينة، إذا وصل إليها أشبع حاجته أو دوافعه، 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

الباب الثاني:

الجـــــانب التطبيقي



الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: المنهج المتبع في الدراسة.

ثانيا: مجتمع الدراسة.

ثالثا: تحديد عينة الدراسة وكيفية اختيارها.

رابعا: أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكو مترية.

خامسا: الدراسة الأساسية.

سادسا: أساليب التحليل الإحصائي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما تم التطرق في الجانب النظري إلى متغيري الدراسة والمتمثلين في فاعلية الذات والدافع للإنجاز، مع ذكر أهم النظريات المفسرة لكل منهما، سوف يتم التطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني من الدراسة؛ وذلك من أجل التحقق من فرضيات البحث التي اقترحت والتي تحتاج إلى طريقة إحصائية لمعالجتها، حيث سيتم تخصيص هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية المتبعة وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة للحصول على النتائج، من خلال عرض المنهج المتبع، كذلك عرض مجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها وخصائصها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة في جمع بيانات وخصائصها السيكو مترية، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل نتائج الدراسة.

أولا: المنهج المتبع في الدراسة

يرتبط تحديد الأسلوب أو المنهج العلمي الذي يستخدمه ويطبقه الباحث لدراسة ظاهرة أو مشكلة معينة بحسب الظواهر المدروسة في خصائصها وموضوعاتها، فما يصلح لدراسة ظاهرة، قد لا يصلح لدراسة ظاهرة أخرى(سرحان والمحمودي، 2019، ،ص٣٦)

والمنهج الوصفي هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة(النوح، 2004، ص156).

ويرى آخرون أن المنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (بوحوش، 2007، ص139)

وتتجلى أهمية البحث الوصفي في كونه يعد ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي والأسلوب الذي يمكن اعتماده في دراسة الكثير من الظواهر الإنسانية، التي لا يمكن دراستها بأسلوب التجريب، لذلك فإن
هذا النوع من البحوث يعد الأكثر شيوعا في مجال البحث العلمي في الظواهر الاجتماعية (عطية، 2009، ص140).

ويتبع الباحث عند استخدامه للمنهج الوصفي مجموعة من الخطوات وهي كالتالي:

1- الشعور بمشكلة البحث وجمع معلومات وبيانات تساعد على تحديدها.

2- وضع أسئلة الدراسة حول المشكلة التي نريد بحثها.

3- وضع فرضيات الدراسة كحلول مبدئية للمشكلة يعمل الباحث بموجبها للوصول إلى الحل المطلوب.

4- تسجيل الافتراضات أو المسلمات (الأشياء التي ثبت صحتها) والتي سيبني عليها الباحث دراسته.

5- اختيار عينة الدراسة المناسبة (عطوي، 2007، ص174)

6- اختيار أدوات البحث التي سيستخدمها في الحصول على المعلومات كالاستبيان أو المقابلة أو الاختبار أو الملاحظة، وذلك وفقا لطبيعة المشكلة وفروضه، ثم يقوم بحساب صدقها وثباتها.

7- القيام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظمة.

8- وضع قواعد لتصنيف البيانات بطريقة تتسم بعدم الغموض.

9- الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها.

10- تحليل النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة محددة واستخلاص الاستنتاجات منها (عطوي، 2007، ص175)

وعليه فالمنهج الوصفي العلائقي هو الأنسب والمتبع في هذه الدراسة؛ حيث يسمح بمعرفة العلاقة بين فاعلية الذات و الدافع للإنجاز لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من جهة، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في فاعلية الذات والدافع للإنجاز والتي تعزى لكل من الجنس والتخصص من جهة أخرى، ويتحقق هذا الأمر من خلال الاستفادة من المزايا التي يتيحها المنهج الوصفي بإتباع خطواته المذكورة سالفا، والتي سيتم التقيد بها منذ اختيار مشكلة الدراسة.

وقد تم في الفصل الأول تحديد مشكلة البحث وصياغة الفرضيات، وفي هذا الفصل سيتم اختيار أدوات الدراسة وحساب صدقها وثباتها، في حين سيتم عرض الخطوات المتبقية في الفصل الأخير

ثانيا- مجتمع الدراسة

١-مجتمع الدراسة: يعرف المجتمع الإحصائي على أنه: "جميع الأفراد (أو الأشياء، أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها...وهو الهدف الأساسي من الدراسة حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج وعليه يمكن القول أننا لا ندرس عينات، وانما ندرس مجتمعات" (أبوعلام، ٢٠٠٦، ص١٥٧).

ويتكون مجتمع دراستنا من تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي في كل الشعب من ثانوية **"بورزاق أحمد"** تاكسنة التابعة إقليميا لدائرة تاكسنة- ولاية جيجل والبالغ عددهم ٥٠٧ تلميذ ا وتلميذة.

الجدولان(١) و(٢) يوضحان توزيعهم حسب الجنس والتخصص:

الجدول رقم (٠١): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
الذكور	١٨١	٣٥,٧٠
الاناث	٣٢٦	٦٤,٣٠
المجموع	٥٠٧	١٠٠

يتضح من خلال الجدول السابق أن توزيع أفراد المجتمع حسب الجنس غير متساو بحيث نجد عدد الذكور يساوي (١٨١) تلميذ بنسبة ٣٥,٧٠% وهو أقل من عدد الإناث الذي يساوي (٣٢٦) أي بنسبة
٦٤,٣٠ %

الجدول رقم (٠٢): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص

الشعبة	العدد	النسبة المئوية%
علميين	٣٤٢	٦٧,٤٦
أدبيين	١٦٥	٣٢,٥٤
المجموع	٥٠٧	١٠٠

يتضح من خلال الجدول السابق أن توزيع أفراد المجتمع حسب التخصص (علمي –أدبي) غير متساو بحيث نجد عدد التلاميذ العلميين يساوي (٣٤٢) تلميذا بنسبة ٦٧,٤٦% وهو أقل من عدد التلاميذ الأدبيين الذي يساوي (١٦٥) أي بنسبة ٣٢,٥٤ %

ثالثا: تحديد عينة الدراسة وكيفية اختيارها

تعرف العينة على أنها: "جزء من المجتمع تتم دراسة الظاهرة عليهم من خلال المعلومات عن هذه العينة، حتى نتمكن من تعميم النتائج على المجتمع. أي مجموعة جزئية من المجتمع الإحصائي يتم جمع البيانات من خلالها بصورة مباشرة(النجار، 2015، ص٩)

١- العينة الاستطلاعية :تتمثل العينة الاستطلاعية في هذه الدراسة في عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية تخصص العلوم والآداب بثانوية **"بورزاق احمد"** والبالغ عددهم (٣٠) تلميذا وتلميذة، وذلك بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة (مقياس فاعلية الذات- مقياس الدافع للإنجاز).

٢- عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك باتباع الخطوات التالية :

أ- حصر المجتمع الأصلي للدراسة الذي يتكون من تلاميذ المرحلة الثانوية في التخصصين المذكورين سابقا، والبالغ عددهم (٥٠٧) تلميذا وتلميذة.

ب- تحديد حجم العينة بأخذ ١٥٢تلميذا وتلميذة ؛ أي (٣٠%)من المجتمع الأصلي، علما أن العينة اختيرت بطريقة طبقية تناسبية لأن مجتمع الدراسة غير متجانس.

ت- توزيع المقياسين على عينة البحث المكونة من ١٥٢ تلميذ وتلميذة، وقد تم استرجاع جميع الاستمارات الموزعة.

و الجدولان (٣) و(٤) يوضحان توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص :

الجدول رقم (٠٣): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
الذكور	٥٤	٣٥,٥٣
الاناث	٩٨	٦٤,٤٧
المجموع	١٥٢	١٠٠

الجدول رقم (٠٤): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

الشعبة	العدد	النسبة المئوية%
علمين	١٠٣	٦٧,٧٦
أدبين	٤٩	٣٢,٢٤
المجموع	١٥٢	١٠٠

رابعا :أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية:

1 -مقياس فاعلية الذات:

1 -1 وصف المقياس:

أعد هذا المقياس" **العدل" (٢٠٠١)**، وفي ضوء الإطار النظري للبحث ومراجعة الدراسات السابقة وضع الباحث تعريفا إجرائيا لفاعلية الذات، ثم قام بمراجعة بعض الاختبارات التي أعدت سابقا لقياس فاعلية الذات في بيئات أجنبية، من أمثلة ذلك المقياس الذي أعده" **ويلر** "و"**لاد** " (**wheeler**&ladd) (1982)وهو يتضمن (٤٦) مفردة في صورة مواقف، تصف كل منها موقفا اجتماعيا يبين – بعد الإجابة عليه - قدرة الفرد على إنجاز سلوك محدد في هذا الموقف، وقد قام" **عبد الرحمن** "و"**هاشم**" بترجمة هذا المقياس وإعداده للتطبيق على عينة بحث مصرية، وكذلك المقياس الذي أعده" **سكوارزير** "وآخرون . (١٩٩٧ **schwarzer** et al)ليتناسب مع العديد من الثقافات والنسخة الأصلية أعدت باللغة الألمانية، وتم تقنينه على ثلاث عينات من طلاب الجامعة بكل من ألمانيا وإسبانيا والصين، وتم حساب صدقه العاملي بطريقة المكونات الأساسية، الذي أظهر أن المقياس أحادي البعد، وقد قام" **عبد السلام** (1998) " بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتقنينه على عينة مصرية، ويحتوي المقياس على عشر مفردات، وبعد ذلك قام الباحث بوضع (٥٠) مفردة، ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بهدف تقنينه، وبعد التصحيح وتبويب النتائج تم حساب صدق وثبات المقياس.

١-٢ **صدق المقياس:**

تم حساب صدق المقياس بطريقتين، الأولى هي: صدق المحكمين، والثانية هي: صدق المحك بحساب معامل الإرتباط بين درجات الطلاب في المقياس ودرجاتهم في مقياس" **سكوارزير** "وآخرين، وقد جاء معامل الارتباط مساويا (٠,٦٤) وهو مؤشر لصدق المقياس.

١-٣ ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل **ألفا** وبلغ (٠,٧٧) وبطريقة التجزئة النصفية معادلة **سبيرمان -براون** بلغ (٠,٨٣) ومعادلة **جوتمان** بلغ (٠,٧٩)

١-٤ تصحيح المقياس:

يحتوي المقياس على (٥٠) مفردة، أمام كل مفردة أربعة اختيارات هي: نادرا، أحيانا، غالبا، دائما تصحح وفق التدرج 4، 3، 2، 1للمفردة الإيجابية، والعكس للمفردات السلبية، والعبارات السلبية هي:١،٤، ٥،٧، ٩، ١٢، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٠، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٤، ٤٦، ٤٩، ٤٩، ٥٠. والدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى فاعلية الذات المرتفعة.

١-٥ الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية:

١-٥-١ الصدق: تم الاعتماد على:

●**الصدق التمييزي:** ولأجل ذلك تم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٠) تلميذا وتلميذة، وتم التأكد من الصدق التمييزي عن طريق حساب الفروق بين متوسط درجات مجموعة الأرباعي الأعلى، ومتوسط درجات مجموعة الأرباعي الأدنى باستخدام اختبار **(ت)**لدلالة الفروق بين المتوسطات، حيث بلغت قيمتها (٧,٠٩٧) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموعة الأداء الأعلى ومجموعة الأداء الأدنى، وهذا يدل

على أن مقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة صادق.

●**الصدق الذاتي:** ويحسب الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته، وبما أن معامل ثبات هذا المقياس يساوي (٠,٧٩١) فإن صدقه الذاتي يساوي (٠,٨٨٩) وهي قيمة مرتفعة وتشير إلى أن الأداة صادقة.

١-٥-٢ ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات هذا المقياس قامت الطالبة بالتحقق من ثبات المقياس، وذلك بالاعتماد على:

●**طريقة التجزئة النصفية:** والتي تمت من خلال:

أ -استخدام معادلة "سبيرمان براون" :تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) تلميذا وتلميذة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في المفردات الفردية ودرجاتهم في المفردات الزوجية، فبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية(٠,٧٠٦)وبعد تصحيحه باستخدام معادلة **"سبيرمان براون "**بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٢٨)وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس ثابت.

ب -استخدام معادلة "جوثمان :"تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من30)(تلميذا و تلميذة، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة" **جوثمان** "حيث بلغ (٠,٨٢٨)وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس ثابت.

•**طريقة "ألفا كرونباخ :"**تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة" **ألفا كرونباخ** "وبلغت قيمته (٠,٧٩١)وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس ثابت.

٢- مقياس الدافع الانجاز :

2-1وصف المقياس: قامت الطالبة باستعمال مقياس الدافع للإنجاز "لعبد الطيف محمد خليفة " (٢٠٠٦) والذي يتكون من (٥٠) عبارة موزعة على خمسة محاور(أنظر الملحق رقم ٠٢)، الموزعة على خمسة أبعاد هي:

1-الشعور بالمسؤولية ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦-٤١-٤٢).

2-السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع :ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٢-٤٧).

3-المثابرة: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤٣-٤٨).

4-الشعور بأهمية الزمن(التوجه الزمني): ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها (٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤-٤٩).

٥- التخطيط للمستقبل: ويقاس هذا البعد من خلال العبارات التي أرقامها(٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠-٤٥-٥٠).

٢- ٢ **صدق المقياس:**حيث تم تقدير صدق المقياس بثلاث طرق وهي:

١- الاتساق الداخلي :

ا- حيث تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) البند بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الخاص به لدى عينتين احداهما مصرية (٤٠٤) و الثانية سودانية (٢٥٠)حيث اتضح من النتائج ان جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية و المقياس العام دالة احصائيا في كل من العينتين و يعد هدا مؤشرا لاتساق الداخلي لمقياس .

ب- تم ايضا حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل مقياس من المقاييس الخمسة الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس لدى العينتين و اتضح ان جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية دالة احصائيا لدى كل من العينتين .

٢-الصدق العاملي :حيث كشفت النتائج عن ان المتغيرات الخمسة الفرعية لمقياس الدافع للانجاز قد تشبعت على عامل واحد سواءا لدى العينة المصرية او السودانية ما يعني انا بصد مقياس احادي العامل و بالتالي امكانية التعامل مع الدافع للانجاز كتكوين فرضي احادي البعد .

٣-صدق التمييز:حيث اسفرت النتائج التي قام بها الباحث عن قدرة المقياس على التمييز بين الطلاب المصريين و الطلاب السودانيين في الدافع للانجاز ، كما ميز بين دوي االتحصيل المرتفع والمنخفض في الدافعية مما يدل على صدق تمييزي لهدا المقياس .

٢-٣ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها (٦٥٤) فرد، بواقع (٤٠٤) مصرين ، و(٢٥٠) سودانين وذلك بطريقة:

●**إعادة التطبيق:** وذلك بعد فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وقد وجد أن معامل الإرتباط بين التطبيقين مساويا لـ :

ا-بالنسبة للمقاييس بوجه عام :المصرية (٠,٧١) و السودانية (٠,٧٦)

ب- بالنسبة للمقاييس الفرعية فهي على التوالي :

-المصرية : الشعور بالمسؤولية(٠,٧٧)السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع(٠,٧٢)المثابرة (٠,٦١)الشعور بأهمية الزمن(0.86)التخطيط للمستقبل(٠,٨٣)

-السودانية : الشعور بالمسؤولية(٠,٧٠)السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع(٠,٧٤)المثابرة (٠,٦٩)الشعور بأهمية الزمن(0.70)التخطيط للمستقبل(٠,٧٣)

●تصحيح المقياس:

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين(٥٠-٢٥٠)ولقد وضعت خمسة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس وهي: دائما (٥) غالبا (٤)وأحيانا (٣) ونادرا (٢) وابدا (١) تعكس هذه الدرجات في البنود السالبة وهي الأرقام: ٧-١٠-١١-١٢-١٦-١٨-١٩-٣٣-٣٦-٤١-٤٢

٢-٤ الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع لإنجاز في الدراسة الحالية:

٢-٤-١ الصدق: تم الاعتماد على:

●الصدق التمييزي: ولأجل ذلك تم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (30) تلميذا وتلميذة، وتم التأكد من الصدق التمييزي عن طريق حساب الفروق بين متوسط درجات مجموعة الأرباعي الأعلى، ومتوسط درجات مجموعة الأرباعي الأدنى باستخدام اختبار **(ت)**لدلالة الفروق بين المتوسطات، حيث بلغت قيمتها (١٣,٤٥٥)وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي مجموعة الأداء الأعلى ومجموعة الأداء الأدنى، وهذا يدل على أن مقياس الدافع للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة صادق.

•**الصدق الذاتي:** ويحسب الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته، وبما أن معامل ثبات هذا المقياس يساوي (٠,٨٩٣) فإن صدقه الذاتي يساوي (٠,٩٤٤) وهي قيمة مرتفعة وتشيرإلى أن الأداة صادقة.

-٢-٤-٢ ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات هذا المقياس قامت الطالبة بالتحقق من ثبات المقياس، وذلك بالاعتماد على:

•**طريقة التجزئة النصفية:** والتي تمت من خلال:

أ -استخدام معادلة "سبيرمان براون: "تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) تلميذا وتلميذة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في المفردات الفردية ودرجاتهم في المفردات الزوجية، فبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (٠,٨٩١)وبعد تصحيحه باستخدام معادلة **"سبيرمان براون "**بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٩٤٢)وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس ثابت.
ب -استخدام معادلة "جوثمان :"تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من30)(تلميذا و تلميذة، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة" **جوثمان "**حيث بلغ (٠,٩٣٦) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس ثابت

•**طريقة "ألفا كرونباخ :"**تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة" **ألفا كرونباخ "**وبلغت قيمته (٠,٨٩٣)وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس ثابت.

خامسا: الدراسة الأساسية

تم اجراء الدراسة الأساسية خلال شهري مارس وافريل من السنة الجامعية، ٢٠٢٣/٢٠٢٢على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية (السنة الأولى والثانية والثالثة) حيث بلغ عددهم (١٥٢) تلميذا او تلميذة، بثانوية بورزاق احمد تاكسنة، حيث اختارت الطالبة عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبارهم في مرحلة عمرية يكونون فيها أكثر نضجا ومعرفة بذواتهم وما يرغبون في تحقيقه مقارنة مع المراحل التعليمية السابقة، وبالتالي معرفة مدى نجاحهم أو فشلهم في مجال الدراسة، وقد قامت الطالبة بتهيئة الطلبة عينة الدراسة للإجابة على بنود المقاسيين؛ من خلال توضيح طريقة الإجابة والتعليمات الخاصة بكل مقياس، وتم استعادة جميع الاستبيانات، أي ١٥٢استبيان لكل أداة بعد إجابة الطلبة عليها.

سادسا: أساليب التحليل الإحصائي

للتحقق من فرضيات الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية، واستخدمت الطالبة عددا من الأساليب الإحصائية وهي:

1 -**معامل الإرتباط "بيرسون** :"تم استخدامه لمعرفة العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للانجاز لدى التلاميذ .

2 -إختبار "تT. Test: "يعد الإختبار التائي بشكل عام من أكثر إختبارات الدلالة شيوعا في الأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية، يستخدم لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة

والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية وللبيانات المتصلة أو المستمرة حصرا بشرط أن تكون هذه البيانات موزعة توزيعا طبيعيا أو اعتداليا. (الخفاجي والعتابي، ٢٠١٤، ص١٣٥)وقد تم استخدامه في الدراسة الحالية بهدف التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الثانوية في فاعلية الذات والدافع للإنجاز وفقا للتخصص والجنس.

3 -المتوسط الحسابي :من أشهر مقاييس النزعة المركزية، أي المقاييس التي توضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط أو من المركز. (عيسوي، ٢٠٠٠، ص١٥)وتم استخدامه لأنه مطلوب لإختبار **"ت".**

4-الانحراف المعياري :هو أحد مقاييس التشتت ويرمز له بالرمز **"ع"** (منسي والشريف، 2014ص ١٠٧)وتم استخدامه لأنه مطلوب لإختبار "ت".

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل عرض المنهج الملائم للدراسة، وكذا عينة الدراسة مع تبيان نوعها وطريقة اختيارها، والتي فرضتها خصائص مجتمع الدراسة لكونه مجتمع غير متجانس، كما تم ذكر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمتمثلة في مقياس فاعلية الذات **"العدل "**، ومقياس الدافع للإنجاز **"محمد خليفة "**، وقد تم حساب الخصائص السيكومترية من الصدق والثبات للمقياسين، ليتم التطرق في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة في التحقق من فرضيات الدراسة، حيث تم الاعتماد على برنامج Spss.20في تحليل البيانات.

الفصل الخامس: تحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد.

أولا- تحليل نتائج الدراسة

١- تحليل نتائج الفرضية الأولى.

٢- تحليل نتائج الفرضية الثانية.

٣- تحليل نتائج الفرضية الثالثة.

٤- تحليل نتائج الفرضية الرابعة.

٥- تحليل نتائج الفرضية الخامسة.

ثانيا- تفسير نتائج الدراسة

١- تفسير نتائج الفرضية الأولى.

٢- تفسير نتائج الفرضية الثانية.

٣- تفسير نتائج الفرضية الثالثة.

٤- تفسير نتائج الفرضية الرابعة.

٥- تفسير نتائج الفرضية الخامسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد التعرف في الفصل السابق على الإجراءات المنهجية للدراسة، من عينة الدراسة والأدوات والأساليب الإحصائية المستعملة، سنتطرق في هذا الفصل إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال عرض نتائجها تحليلها وتفسيرها، بحيث سيتم تأكيد أو تفنيد كل فرضية من فرضيات الدراسة على حدة.

أولا: تحليل نتائج الدراسة

١- تحليل نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه: **"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي "**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط **"بيرسون"**بين درجات أفراد العينة في الدافع للإنجاز بأبعاده ودرجاتهم في فاعلية الذات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٠٥): **يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين الدافع للإنجاز وأبعاده وفاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.**

أبعاد الدافع للإنجاز وفاعلية الذات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الشعور بالمسؤولية	٠,٤٨٤	**دال عند ٠,٠١**
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	٠,٤٦٦	**دال عند ٠,٠١**
المثابرة	٠,٥٠١	**دال عند ٠,٠١**
الشعور بأهمية الزمن	٠,٣٧٦	**دال عند ٠,٠١**
التخطيط للمستقبل	٠,٣٢٢	**دال عند ٠,٠١**
الدرجة الكلية	٠,٥١٢	**دال عند ٠,٠١**

يتضح من خلال الجدول رقم(٠٥) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيابين درجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في فاعلية الذات ودرجاتهم في الدافع للإنجاز، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥١٢)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠,٠١)، مما يشير إلى تحقق الفرضية الأولى.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في فاعلية الذات ودرجاتهم في بعد(الشعور بالمسؤولية)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٨٤)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في فاعلية الذات ودرجاتهم فيبعد(السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٦٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ مرحلة التعليما لثانوي في فاعلية الذات ودرجاتهم فيبعد(المثابرة)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٠١)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في فاعلية الذات ودرجاتهم في بعد(الشعور بأهمية الزمن)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٧٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في فاعلية الذات ودرجاتهم في بعد(التخطيط للمستقبل)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٢٢)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

٢ - تحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس".**

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار **(ت)**لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(٠٦): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي باختلاف الجنس:

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور	**٢،٨٦**	**٠،٢٥**	**١،١٠٦**	**غير دالة**
الإناث	**٢،٨٢**	**٠،٢٣**		

يتضح من خلال الجدول رقم (٠٦)أن قيمة (ت) بلغت(١,١٠٦)، وهي قيمة غير دالة، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الثانية، ونقبل بالفرض القائل" :**لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس".**

٣ - تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي".**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار **(ت)** العينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(٠٧) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي باختلاف التخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
علوم	٢،٨٤	٠،٢٥	٠،١٤٨	غير دالة
اداب	٢،٨٣	٠،٢١		

يتضح من خلال الجدول رقم(٠٧)أن قيمة (ت) بلغت(٠,١٤٨)، وهي قيمة غير دالة، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الثالثة، ونقبل بالفرض القائل" :**لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي".**

٤ - تحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه:**"توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس."**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت)لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(٠٨) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي باختلاف الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكور	٣،٧٤	٠،٤٤	٣،٨٥٦	دالة عند ٠,٠١
الإناث	٣،٤٤	٠،٤٧		

يتضح من خلال الجدول رقم(٠٨)أن قيمة**(ت)**بلغت(٣,٨٥٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠،٠١)، أي توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي الذات تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، بمتوسط حسابي قدر بـ (٣,٧٤)وبانحراف معياري قدر

بـ(٠,٤٤)مقابل متوسط حسابي قدره (٣,٤٤)وانحراف معياري قدره (٠,٤٧) بالنسبة للإناث، ونستدل من هذه النتائج على تحقق الفرضية الرابعة.

٥- تحليل نتائج الفرضية الخامسة:

والتي تنص على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي".**

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار **(ت)** لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(٠٩): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي باختلاف التخصص الدراسي:

التخصص الدراسي	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
آداب	١٠٠	٣،٥٠	٠،٥٠	١،٦٦٨	غير دالة
علوم	٥٠	٣،٦٤	٠،٤٣		

يتضح من خلال الجدول رقم(٠٩)أن قيمة**(ت)** بلغت(١,٦٦٨) وهي قيمة غير دالة، وهذا يجعلنا نرفض الفرضية الخامسة، ونقبل بالفرض القائل" :**لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي".**

ثانيا: تفسير نتائج الدراسة

١- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تعلقت الفرضية الأولى بوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥١٢) وهي قيمة دالة عند المستوى (٠,٠١)، كما تم التوصل أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات والأبعاد المشكلة للدافع للإنجاز من الشعور بالمسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع والمثابرة والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل، حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط على التوالي (٠,٤٨٤)، (٠,٤٦٦)، (٠,٥٠١)، (٠,٣٧٦)، (٠,٣٢٢) وكلها قيم دالة عند المستوى (٠,٠١)، مما يعني أن ارتفاع أو انخفاض مستوى الدافع للانجاز أو أحد أبعاده لدى التلاميذ يرتبط بارتفاع أو انخفاض مستوى فاعليتهم لذواتهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من **"هشام بن محمد ابراهيم مخيمر" (٢٠٠٩)" وسامي عبد السلام السيد "(٢٠١٠)** و**"نيفين عبد الرحمن المصري"(٢٠١١)**ودراسة **"هيام زياد عابد"(٢٠١٥)** وكذا **"جميلة دغيش" (٢٠١٨)**الذين توصلوا من خلال دراساتهم إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز. ويمكن ارجاع هده النتيجة الى كون أن لمصادر فاعلية الذات دور في التأثير

على سلوك الفرد ومعتقداته حول تجارب الإنجاز الناجحة؛ أي أن مستوى فاعلية الذات المرتفع يأتي من خب ارت النجاح التي يمر بها الفرد، عكس مستوى فاعلية الذات المنخفض الذي يرتبط بخبرات الفشل.

كما تفسر هذه النتائج حسب أري الطالبة إلى طبيعة المفهومين اللذين يعتبران مدخلا للشخصية في تفسير سلوك التلميذ ودورهما في تكوين شخصيته ومساعدته على الوصول إلى تحقيق أهدافه بحيث كلما زادت فاعلية الذات لدى التلميذ فإن ذلك يقوي الدافع للانجاز لديه ويحفزه إلى بلوغ أهدفه، وهذا ما جعل العلاقة بين هذين المتغيرين هي علاقة طردية بالاضافة الى الحالات النفسية والانفعالية والعاطفية والقلق، فمثلا الأشخاص الذين يظهرون خوفا شديدا وقلقا حادا في الغالب تكون توقعاتهم حول فاعلية الذات لديهم منخفضة؛ فالأفراد الذين يمرون على خبرات الخوف من الامتحانات غالبا ما يتعرضون للفشل والإخفاق وعدم القدرة على مواصلة تعليمهم، عكس أولئك الذين يتمتعون بالتوافق والاستقرار النفسي والانفعالي والعاطفي، فإن فاعلية الذات لديهم تكون مرتفعة وبالتالي يوفقون في تحقيق النجاح والإنجاز المطلوب.

وترى الطالبة أنه ظهر تأثير فاعلية الذات في رفع أو خفض مستوى الدافع للإنجاز لدى التلاميذ، وفسرت ذلك بتأثر كل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز بعوامل عدة، سواء تعلقت بشخصية الفرد أو بالبيئة الاجتماعية المحيطة به، ونوع شخصيته ودورها في تحديد مستوى الدافع للإنجاز وفاعلية الذات لديه، كذلك خبرات النجاح والفشل التي يمر بها واقتناعه بمدى قدرته على القيام بمهام معينة، ومقارنة أدائه بنجاح وفشل الآخرين، بالإضافة إلى دور أسلوبي التعزيز والعقاب في التأثير على شخصية التلميذ.

أما بالنسبة لنتيجة الارتباط بين فاعلية الذات والأبعاد المكونة للدافع للإنجاز، فسيجري تفسير كل نتيجة على حدة:

أولا: الارتباط الموجب بين الشعور بالمسؤولية. وفعالية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن فاعلية الذات تعتبر المحرك النفسي والأساسي اتجاه أي عملية خارجية يصدرها الإنسان، فهو بمثابة الضبط والمحفز للعلاقات الاجتماعية، وتحمل المسؤولية تجاه العلاقات الشخصية، والدينية، والوطنية، فإذا كان مستوى فاعلية الذات منخفضا فبالضرورة تتأثر كل مجريات الحياة لدى التلاميذ، ويؤثر على تدني مستوى المشاركة الاجتماعية الفعالة النابعة من الذات الداخلية للشخص، كما أن منخفضي فاعلية الذات لا يجدون المتعة في القيام بأي عمل، وأن المعتقدات الذاتية السلبية هي السائدة على طبيعة تفكيرهم. وبالتالي سيكون كل سلوك خارجي منخفضا. واتفقت النتيجة مع دراسة كل من "قليوبي" (٢٠٠٩)، و"المومني وهياجنة" (٢٠١١)، و" النملة"(٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها أن هناك علاقة موجبة بين فاعلية الذات والشعور بالمسؤولية، كما أن فاعلية الذات ترتبط بالرضا عن الحياة والإنجاز.

ثانيا: الارتباط الموجب بين السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.وفعالية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الترابط بين متغيري الدراسة، كونهما عنصرين أساسيين من عناصر الشخصية التي تنمو وتتطور مع تقدم العمر من خلال فترات النمو النفسي التي يمر بها التلميذ، وتعتبر فاعلية الذات أحد العوامل المهمة المكونة لمستوى الطموح، فالتلميذ الذي يشعر بالنجاح يزداد اعتباره وتقديره لذاته متى بلغ مستوى طموحه، وهذا النجاح يكَون طاقة خاصة عند الفرد بصفة عامة تدفعه لبلوغ أهدافه التي يطمح إلى تجسيدها على أرض الواقع والذي دخل إلى مرحلة التعليم الثانوي وكله حماسة ورغبة في النجاح واضعا أمامه مجموعة من الخطط والأهداف يسعى للوصول إلى تحقيقها، فمن خلال طموحاته التي يخطط لها في هده المرحلة وهي دخول الجامعة ومواصلة دراسته فيها ولدت فيه الفاعلية لذاته على أنه فرد يستطيع دخول الجامعة ويتمتع بالإمكانيات والقدرات التي تسمح له بذلك، إضافة إلى الفكرة الإيجابية التي يكونها التلميذ في هده المرحلة التي لها دور كبير في تعزيز الذات لديه، ومستوى طموح الفرد وثيق الصلة بفكرته عن نفسه، وبمكانته الاجتماعية ورغبته في نيل احترام الجماعة التي يعايشها، لذا يزداد اعتباره وتقديره لنفسه إذا نجح في الوصول إلى مستوى طموحه، وان فشل في ذلك انخفض تقديره لنفسه "بركات"(٢٠٠٨).

ورأى بطرس(2008)أن فكرة الفرد عن نفسه وعن قدراته هي التي تحدد نسبة الطموح ودرجته .
كما
يمكن القول أن مستوى الطموح مرتبط ارتباطا شديدا بفكرة الطالب عن ذاته، فكلما كان مفهومه عن ذاته إيجابيا توصل إلى تحقيق طموحاته، في حين إذا تكونت لديه فكرة سلبية عن ذاته وقدراته لا شك وأنه يدور في حلقة مفرغة دون الوصول إلى تحقيق أهدافه كون التقدير الإيجابي للذات عامل أساسي لمقدرة التلميذ على تخطي الصعوبات والاستمرار بخطى ثابتة، فهو يولد الشعور بالراحة النفسية والقدرة على النجاح، لأن شعوره بالنجاح يزيد اعتباره وتقديره لذاته متى بلغ مستوى طموحه، وهذا النجاح يكَون طاقة خاصة عنده تدفعه لبلوغ أهدافه التي يطمح إلى تجسيدها على أرض الواقع، وهدا ما اتفقت معه كل من دراسة" **الرفاعي**"(٢٠١٠) التي توصلت إلى النتيجة نفسها وهي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح وفاعلية الذات ودراسة"**محدب**" (2015)التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الطموح وفاعلية الذات لدى الطالب الجزائري.

ثالثا: الارتباط الموجب بين المثابرة وفعالية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الفرد الدي يتميز بفاعلية الذات هوشخص مثابر كما أنه يتميز بقدرته على التحمل فكلما كان التلميذ يتمتع بفاعلية الذات والقدرة على التحمل كلما أصبح أكثر مثابرة في الجانب الأكاديمي فمواقف التعلم تتطلب المثابرة ؛ لذلك كلما كان الطالب لديه القدرة على مواجهة المواقف التعليمية الغامضة والمعوقات كلما كانت المثابرة أعلى. كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه كلاً من" عماد **مخيمر**"(٢٠٠٦) و"**محمد عبد التواب**" (٢٠١٠)، ومع ما توصل إليه **"باندورا** "(١٩٩٧) حيث اهتم بفاعلية الذات ودورها الفعال في تحقيق أهداف الفرد.

<u>رابعا</u>: الارتباط الموجب بين الشعور باهمية الزمن.وفعالية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الأفراد الدين يتمتعون بمستوى عال من فاعلية الذات لهم القدرة على التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة من أجل استثمار الوقت بفاعلية باستخدام أفضل الأساليب والوسائل والإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة في الفترة الزمنية المحددة لتحقيقها، كما أنهم يعتمدون على إستراتيجية توزيع الوقت وتقسيمه بفاعلية على المهام من أجل انجازها في الوقت الملائم

والمحدد، ومن هنا ينبغي على الفرد أن يعتمد في إدارة وقته على العمليات السابقة، وأن يمتلك المهارات اللازمة التي تمكنه من تنفيذها والموازنة بينها لكي يحقق الفاعلية في إدارة وقته (الحناوي، ٢٠١١، ص٣٨)، وترى الطالبة أن الشعور بأهمية الزمن عبارة عن عملية مستمرة يشرف عليها الفرد، وهي تقوم على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم للنشاطات المختلفة في ضوء الإمكانيات المتاحة ورفع فاعلية الذات وكفاءتها، وتتحدد فاعلية الذات للفرد إلى حد كبير بكفاءته في إدارة وقته والشعور بأهميته.

خامسا: الارتباط الموجب بين التخطيط للمستقبل وفعالية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أنه كلما كانت فاعلية الذات مرتفعة لدى افراد العينة زاد التخطيط للمستقبل، وتختلف نتيجة الفرض مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات، منها "المشيخي "(٢٠٠٩) و"باباك واخرون **Babak et al** " (٢٠٠٨) و"**باندورا**"(Bandura)(١٩٩٩) وأشارت هذه الدراسات إلى أن هناك علاقة عكسية بين فاعلية الذات والتخطيط للمستقبل فكلما زاد قلق التخطيط للمستقبل لدى الفرد انخفضت الفاعلية الذاتية لديه.

وأرجع رواد النظرية المعرفية الحديثة مثل" **آرون بيك**" نشأة التخطيط للمستقبل إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله، وفي ضوء محتوى التفكير يتضمن القلق للتخطيط للمستقبل حديثا سلبيا مع الذات وتفسير الفرد للواقع مدركا خطرا وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر خطر وضعف مسيطرا وانخفاضا في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية **"باندورا"** كمنحى معرفي للتخطيط للمستقبل (سعود، ٢٠٠٥، ص٧١)

ويؤكد" **باندورا**" (العشري، ٢٠٠٤، ص ١٤٤) بأن هناك علاقة بين مستوى فاعلية الذات والاستثارة الانفعالية التي تعتبر مصدرا من مصادر فاعلية الذات، وبالتالي فان فاعلية الذات تؤثر على التخطيط السليم للمستقبل باعتبار أن كثيرا من الأفراد يعتمدون على الاستثارة الفيزيولوجية في الحكم على فاعليتهم فالذين يملكون تخطيطا محكما للمستقبل يغلب أن تكون توقعات فاعليتهم الذاتية مرتفعة .

وترى الباحثة أن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأهداف المراد تحقيقها يمثل الفاعلية الذاتية المرتفعة، وثقة الفرد بنفسه تتحقق إذا كانت لديه المقدرة على إحراز هذه الأهداف، فكلما زادت ثقتهم في فاعليتهم الذاتية، زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، بينما اهتزاز الثقة بالنفس وتسيد الأفكار الانهزامية والاستسلام وعدم القدرة على تجاوز الأزمات والمشكلات الحياتية والنظرة السلبية للذات والعجز على مواجهة مطالب الحياة وتخيل الأسوأ دائما، واستمرار التفكير في مسلسل الكوارث يعيق التفكير بصورة ايجابية نحو الحاضر والمستقبل مما يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات وبالتالي الشعور بقلق المستقبل.

٢- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تعلقت نتائج الفرضية الثانية بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس، وذلك استنادا إلى قيمة "ت" التي بلغت (١,١٠٦)وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **"البندري عبد الرحمن محمد الجاسر" (٢٠٠٧)**؛ حيث توصل من خلال دراسته إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات بين الذكور والإناث، في حين اختلفت مع

كل من دراسة **"عزيزة بسيوني محمد رمضان"**(٢٠١٦) ودراسة **"دعاء محمد وتد" (٢٠١٣)**اللتي توصلتا إلى وجود فروق في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وترجع الطالبة اختلاف النتائج إلى طبيعة العينة واختلاف أدوات الدراسة والبيئة التي أجريت فيها هذه الدراسات.

وترجع الطالبة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في فاعلية الذات حسب الجنس إلى الاهتمام بالتعليم وإجباريته لكل من الذكور والإناث وإتاحة الفرصة لهما للتعلم، كذلك اشتراكهما في بعض السمات بغض النظر عن نوعهما، كتشابه الظروف التعليمية بصفتهم يدرسون في نفس البيئة الصفية ويخضعون لنفس طرائق واستراتيجيات التدريس ومحتوى المنهاج، بالإضافة إلى دور الأسرة الإيجابي في التعامل مع الجنسين معا، مما يعزز من عدم وجود الفوارق بين الذكور والإناث، واختفاء النظرة السلبية تجاه النوعين في التعلم؛ حيث أصبح كلاهما يتلقى المعاملة نفسها سواء من الأسرة أو المجتمع في غرس روح المبادرة والمثابرة والتحدي والتنافس بينهما، ورغبة كل طرف في إبراز مكانته في المجتمع.بالإضافة إلى ميل تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي إلى المشاركة الاجتماعية ومشاركة الآخرين والعمل معهم في مجالات متنوعة، وإقامة علاقات اجتماعية كثيرة ومتنوعة داخل وخارج الحرم المدرسي؛ وهذا من شأنه الرفع من مستوى فاعلية الذات لديهم.

وقد يعود عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث إلى تغير النظرة إلى الأنثى في الآونة الأخيرة على ما كانت عليه سابقا، من حيث أنها فرد له دور محدد لا يمكن تجاوزه، فأصبحت تشغل مناصب عدة، مثلها مثل الرجل، نظرا لتشابه الأهداف والأعمال خاصة في المجال الأكاديمي والبحث العلمي؛ فكل منهما يسعى لإنجاز دراساته وأبحاثه ويحصل على الترقية، مما أدى إلى اختفاء الفروق في درجة فاعلية الذات بين الذكور والإناث.

٣- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تعلقت الفرضية الثالثة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى التخصص الدراسي، وذلك استنادا إلى قيمة "ت" التي بلغت (٠,١٤٨) وهي قيمة غير دالة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة **"عزيزة بسيوني محمد رمضان(2016)"**التي توصلت من خلال دراستها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي ولصالح الطلبة العلميين، في حين اتفقت مع دراسة **"البندري عبد الرحمن محمد الجاسر(2007)**الذي توصل من خلال دراسته إلى عدم وجود فروق في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص.

وترجع الطالبة اختلاف النتائج إلى طبيعة العينة واختلاف أدوات الدراسة والبيئة التي أجريت عليها الدراسة، خصوصا وأن الدراسة الحالية قدمت إضافة جديدة تمثلت في دراسة الفروق بين تخصصين وهما؛ ..شعبة الآداب وشعبة العلوم

ويمكن ارجاع هده النتيجة الى تشابه الظروف والبيئة التعليمية بين التخصصات ونقص الجانب الميداني والاعتماد على الجانب النظري في كل التخصصات والتشابه في خصائص البيئة الاجتماعية الحديثة، وكذا مرورهم بنفس المواقف التعليمية والخبرات التي تؤثر عليهم، وبمراحل متشابهة للتربية الأسرية ولا يوجد تمييز بينهما في التنشأة الأسرية، قد ترجع الطالبة سبب عدم وجود تأثير للتخصص في الدراسة الحالية إلى أن التخصصات الأكاديمية سواء أكانت علمية أو أدبية تتطلب جميعها نفس القدر من الاندماج، حتى يحقق التلاميذ أفضل نتائج في التحصيل.ومهما كان التخصص علمي أو أدبي يحتاج دائما

إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة والاهتمام وإلى استخدام استراتيجيات معرفية وتنظيم ذاتي لكي يصل إلى أفضل نواتج التعلم.كما أن اختيار التلاميذ للتخصص غالبا ما يكون وفقا لقدراته ورغباته، وبالتالي سيمتلك التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو تخصصاتهم وسيحاولون التميز والنجاح فيها.بالإضافة إلى أن كل التخصصات الأكاديمية تقوم على نفس الأسس العلمية من حيث التسيير والإعداد، ففي كل تخصص أكاديمي نجد مناهج وطرق تدريس وعدد ساعات تدريس وامتحانات تناسب ذلك التخصص ومتطلباته.

٤- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تعلقت الفرضية الرابعة بوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، وذلك استنادا إلى قيمة "ت" التي بلغت (٣,٨٥٦) وهي قيمة دالة إحصائية عند المستوى (٠,٠١).وتختلف هذه الدراسة مع دراسة كل من **"توفيق محمد توفيق شبير"(٢٠٠٥)**، ودراسة **"لمين عياط" (٢٠١٨)**بالإضافة إلى دراسة**"ابتسام سعد الصلابي" (٢٠١٢)**، حيث توصلوا من خلال دراساتهم إلى عدم وجود فروق في الدافع للانجاز تعزى إلى متغير الجنس، وترجع الطالبة اختلاف النتائج إلى اختلاف الأدوات والعينة والبيئة التي أجريت فيها هذه الدراسات.

كما ترجع الطالبة وجود فروق في مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس إلى أنه رغم كون كليهما فينفس المرحلة العمرية ويدرسان في نفس البيئة والظروف وكذلك نفس المدرسين، إلا أنهما يختلفان في البيئة المحيطة بهما داخل أو خارج الحرم المدرسي وما يتعرضان إليه من عقبات دراسية أو مادية أو أسرية غير متشابهة سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور لهم قدرة وقابلية على مواجهة العقبات المدرسية أكثر من الإناث، وذلك راجع إلى الطبيعة التي يتميز بها الذكر، بحيث تجده دائما يسعى إلى تحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤولية ويتمتع بثقة عالية في نفسه وهي خصائص الفرد الطموح الذي يجابه مختلف العقبات، فمثلا الذكر نجده دائما يتمتع بالحرية مما يساهم في صقل شخصيته وتجعله معتمدا على نفسه في مجابهة مختلف الصعاب والمشكلات المختلفة، على عكس الإناث اللواتي مازلن يستشعرن الكثير من الضغوطات الاجتماعية والثقافية كالعادات والتقاليد التي تحد من حركتها، وتقيد حريتها، وهذا ما يجعلها في قلق دائم اتجاه مستقبلها، وفي هذا الصدد يرى "مدحت عبد الحميد " أن التركيبة النفسية للذكر تختلف عن التركيبة النفسية للأنثى، أي أن السمات الشخصية للذكر مثل الثقة بالنفس واعتماده على ذاته وله الحرية في أفعاله وأقواله تؤهله بأن يكون أكثر توافقا (مدحت عبد الحميد، ١٩٩٠، ص٣٠٢) والتوافق كما نعرف هو شرط من الشروط المهمة في الدافع للانجاز.

كما ترجع الطالبة هذه النتيجة كذلك إلى الأنشطة الرياضية التي يمارسها الذكور، والتي من أبرزها كرة القدم، وهذه الأخيرة يعتمد النجاح فيها على التواصل مع الآخرين والتحلي بقواعد العمل الجماعي، كما تجعلهم أيضا أكثر ثقة وإيجابية، فالرياضة تخلص الفرد من الضغوطات والطاقات السلبية، وتجعلهم أكثر مرونة وثقة بالنفس وترفع من مستوى الدافع لانجاز لديهم.

٥- تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تعلقت الفرضية الخامسة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، والتي تعزى إلى التخصص الدراسي وذلك استنادا إلى قيمة "ت"التي بلغت (١,٦٦٨)وهي

قيمة غير دالة إحصائيا، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة **"لمين عياط" (٢٠١٨)**والذي توصل من خلال دراسته إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدافع للإنجاز، والتي تعزى إلى التخصص لصالح الأدبيين، في حين تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **"هيام زياد عابد" (٢٠١٥)**، والتي توصلت من خلال دراستها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للإنجاز تعزى إلى التخصص، وترجع الطالبة اختلاف النتائج إلى تناول الدراسة الحالية الفروق بين تخصصين كليهما في التعليم الثانوي وكلاهما يتفتحان على الإسقاطات الجامعية بما يفتح لهم أفاقا وخبرات ميدانية وكذلك ما تعززه متطلبات الشغل والتي لا تفضل تخصصا عن اخر، حيث يمكن للتلميذ العمل على زيادة المقدرة على وضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط، وهذا من شأنه أن يرفع من مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في هذين التخصصين.

كما ترجع الطالبة هذه النتيجة إلى أن دافعية تلاميد مرحلة التعليم الثانوي للإنجاز لا تتوقف على نوع معين من الدراسة، بقدر ما تتوقف على عوامل أخرى قد تكون أكثر أهمية كنوع تنشئتهم، واقتناع التلميذ باختياره، ورضاه عن التخصص الذي يزاول الدراسة فيه، ومدى ملائمته لقدراته واستعداداته، وكذا العوامل النفسية الأخرى التي لها دور في إثارة دافعية الطالب للإنجاز كالتشجيع، كما يمكن إرجاع ذلك إلى كون التلميذ في المرحلة الثانوية لديه فكرة شاملة عن التخصص الذي يدرسه، وهذا ما جعل الفروق غير واضحة بين تلاميذ التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في هذه المرحلة كونهم يرغبون في تحقيق النجاح وتجنب الفشل مهما كان نوع التخصص.

خلاصة الفصل:

كان هذا الفصل محاولة لتحليل نتائج الدراسة والتحقق من فرضياتها، وكذا تفسير بعض الأسباب التي أدت إلى نتائجها، وقد تم التوصل إلى إثبات صحة الفرضيتين (الأولى والرابعة)، ونفي صحة الفرضيات(الثانية والثالثة والخامسة)، فكانت النتائج كالتالي:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند المستوى (٠,٠١) بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز بأبعاده(الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للانجازعند المستوى (٠,٠١) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي الذات تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.
- لاتوجد د فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافع للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

الخلاصة العامة

حاولت الدراسة الحالية إلقاء الضوء على عاملين هامين، وهما فاعلية الذات والدافع لانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وقد كان الهدف من ذلك هو معرفة العلاقة الموجودة بين كل من فاعلية الذات و الدافع للانجاز، وكذلك الكشف عن الفروق الموجودة بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في هذين المتغيرين، والتي تعزى إلى كل من الجنس والتخصص الدراسي.

وقد تطرقت هذه الدراسة في الجانب النظري إلى مفهوم كل من فاعلية الذات والدافع لانجاز، كما تعرضت إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت فاعلية الذات مع متغيرات أخرى غير متغير الدراسة، وكذلك دراسات تناولت الدافع للانجاز مع متغيرات أخرى غير فاعلية الذات، كما تناولت دراسات شملت المتغيرين معا، فدراسة كل من فاعلية الذات والدافع للانجاز أمر مهم، حيث يعتبران من بين المواضيع التي أخذت مكانة في علم النفس ونالت اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والعلماء، لأن كلا منهما يؤثران في تكوين شخصية الفرد ومدى نجاحه وإنجازه لأهدافه في الحياة، كما يؤثران أيضا على طريقة تفاعله وتعامله مع المشكلات والضغوطات التي قد يتعرض لها.

وقد أفضت هذه الدراسة بعد تحليل النتائج ومناقشتها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات ودرجاتهم في الدافع للانجاز، أي أن ارتفاع مستوى فاعلية الذات يصاحبه ارتفاع في مستوى الدافع للانجاز، وانخفاض مستوى فاعلية الذات يصاحبه انخفاض في مستوى الدافع للانجاز لدى التلاميذ، وهذا يدعونا للاهتمام بفاعلية الذات للتلميذ، وذلك من خلال تشجيعه على التفكير الإيجابي وزرع الثقة بالنفس داخله، وعدم التردد في إبداء آرائه وأفكاره والدفاع عنها، وأيضا الاندماج في النشاطات الاجتماعية والتي من شأنها أن تنمي لديه القدرة على الشعور بذاته وبالآخرين، فاحترام الشخص وتقديره لذاته يزيد من إنتاجيته وفاعليته العلمية والعملية والاجتماعية.

كما اتضح من خلال هذه الدراسة أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس، وتم إرجاع ذلك إلى الاهتمام بالتعليم وإجباريته لكل من الذكور والإناث وإتاحة الفرصة لهما للتعلم، كذلك اشتراكهما في بعض السمات بغض النظر عن نوعهما، كتشابه الظروف التعليمية بصفتهم يدرسون في نفس البيئة الصفية ويخضعون لنفس طرائق واستراتيجيات التدريس ومحتوى المنهاج، بالإضافة إلى دور الأسرة الإيجابي في التعامل مع الجنسين معا، كما أثبتت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في فاعلية الذات والتي تعزى إلى التخصص الدراسي، وتم إرجاع ذلك إلى تشابه الظروف والبيئة التعليمية بين التخصصات ونقص الجانب الميداني والاعتماد على الجانب النظري في كل التخصصات والتشابه في خصائص البيئة الاجتماعية الحديثة، وكذا مرورهم بنفس المواقف التعليمية والخبرات التي تؤثر عليهم وأن التخصصات الأكاديمية سواء أكانت علمية أو أدبية تتطلب جميعها نفس القدر من الاندماج، حتى يحقق التلاميذ أفضل نتائج في التحصيل ،ومهما كان التخصص علمي أو أدبي يحتاج دائما إلى بذل المزيد من الجهد والمثابرة والاهتمام وإلى استخدام استراتيجيات معرفية وتنظيم ذاتي لكي يصل إلى أفضل نواتج التعلم، كما خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في الدافع للانجاز والتي تعزى إلى الجنس وذلك لصالح الذكور، وتم إرجاع ذلك إلى أنهما يختلفان في البيئة المحيطة بهما داخل أو خارج الحرم المدرسي وما يتعرضان إليه من عقبات دراسية أو مادية أو أسرية غير متشابهة سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي.، وأن الذكور لهم قدرة وقابلية على مواجهة

العقبات المدرسية أكثر من الإناث، وذلك راجع إلى الطبيعة التي يتميز بها الذكر، بحيث تجده دائما يسعى إلى تحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤولية ويتمتع بثقة عالية في نفسه.

ومن جهة أخرى، نفت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في

الدافع للانجاز تعزى إلى التخصص الدراسي، وتم إرجاع ذلك إلى نوع تنشئتهم، واقتناع التلميذ باختياره، ورضاه عن التخصص الذي يزاول الدراسة فيه، ومدى ملائمته لقدراته واستعداداته، وكذا العوامل النفسية الأخرى التي لها دور في إثارة دافعية الطالب للإنجاز.

وفي الأخير، يمكن القول أنه ينبغي الاهتمام بتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، خصوصا وكونهم في مرحلة جد حساسة في بناء الذات، وتشكيل الهوية وتكوين العلاقات الاجتماعية. وتكمن أهمية هذه المرحلة في كونها تتيح للتلاميذ الفرص لتنمية قدراتهم واستعداداتهم بما يعدهم للاختبار التعليمي والمهني في المراحل التالية، وبالتالي تزويد المجتمع بأفراد فاعلين وأكفاء.

التوصيات والدراسات المقترحة:

خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من التوصيات والدراسات المقترحة وهي كالتالي:

أولا- التوصيات

١- تفعيل دور المرشد المدرسي والأخصائي الاجتماعي بصورة أكثر إيجابية مع الإدارة والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، من خلال تقديم محاضرات ودروس تثقيفية وتوعوية عن فاعلية الذات ورفع مستوى الدافع للانجاز لدى التلاميذ وتغيير الأفكار السلبية لديهم.

٢-مساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم ومعرفة إمكاناتهم وقدراتهم وتطويرها، وصولا إلى أقصى مستوى أداء من التفوق والنجاح.

٣-توجيه الوالدين إلى خلق جو أسري يتمتع بالتفاعل والحوار فيما بينهم، مما يتيح لهم التعبير عن مشاعرهم بكل حرية دون أي قيد وتشجيعهم على الاعتماد على أنفسهم مما ينمي لديهم الثقة بالنفس.

٤-مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات النجاح والثقة بالنفس في مواجهة مشكلاتهم والتكيف معها مما يعزز تقديرهم لذواتهم

٥-إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للانجاز لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية .

٦- تدريب التلاميذ على وضع الخطط المستقبلية التي تتوافق مع طموحاتهم.

٧- توجيه الاهتمام بفئة التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، خاصة في ظل التغيرات النفسية والفيسيولوجية، من خلال تنفيذ ورشات عمل تربوية تعمل على رفع مستوى الدافع للانجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم.

٨-تقديم البرامج الإرشادية لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية والرفع من مستوى الدافع للانجاز لدى التلاميذ

٩-الاهتمام بتنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ .

١٠-ضرورة توعية التلاميذ بالثقة بقدراتهم وبذل الجهد والمثابرة والعمل من أجل تحقيق طموحاتهم

وغاياتهم.

١١- ضرورة التأكيد على إقامة ورشات عمل للتدريس لبيان أهمية الفاعلية الذاتية للتلاميذ

١٢- تطوير سبل استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب كونها منبئا جيدا عن مستوى التحصيل وارتفاع مستوى فاعلية الذات .

١٣- وضع الطلاب خلال تدريبهم أمام خبرات ومواقف سلوكية تساعد على رفع مستوى فاعلية الذات لديهم وتدريبهم بالاعتماد على أنفسهم من خلال إكسابهم المهارات المساعدة لهم في السيطرة على عوامل النجاح في مهامهم اللاحقة.

١٤-الإهتمام بدراسة العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

١٥- تزويد الهيئات التدريسية بمختلف الوسائل والتجهيزات المادية والمعنوية، لتمكين التلاميذ من تحقيق ميولهم ورغباتهم..

ثانيا: الدراسات المقترحة

١. فاعلية برنامج يتضمن الدافع للانجاز لتنمية الشعور بفاعلية الذات.
٢. دراسة دور الإرشاد النفسي في زيادة فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .
٣. دراسة دور الإرشاد النفسي في زيادة مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
٤. فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
٥. فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
٦. الاتزان الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
٧. فعالية برنامج العلاج السلوكي المعرفي لرفع مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

قائمة المراجع

قائـمـة الـمراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

أ- الكتب:

١. ادوارد ج ، مواري (1988): **الدافعية و الانفعال**. ترجمة الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة. مراجعة الدكتور محمد عثمان نجاتي . دار الشروق. القاهرة.

٢. أنوار مجيد هادي (٢٠١٢): **الطلاق العاطفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأسر**. ط ١. دار النهضة العربية. لبنان.

٣. ايمان عباس الخفاف (٢٠١٣): **الذكاء الانفعالي وعلاقات بفاعلية الذات.** دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.

٤. إيمان عباس الخفاف (٢٠١٣): **تعلم كيف تفكر انفعاليا.** دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان.

٥. الداهري صالح حسين (٢٠٠٨): **علم النفس العام.** دار الكندي للنشر والتوزيع.

٦. الدردير عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤): **دراسات في علم النفس المعرفي.** عالم الكتب. القاهرة.

٧. الزليتني محمد فتحي فرج (٢٠٠٨): **أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز للدراسة .**مجلس الثقافة العام .طرابلس.

٨. الزيات فتحي مصطفى (١٩٩٦): **البنية العاملية للكفاءة الذاتية المدركة ومحدداتها.** المؤتمر الدولي السادس مركز الإرشاد النفسي .كلية التربية. جامعة عين الشمس. القاهرة.

٩. الزيات فتحي مصطفى (٢٠٠١): **علم النفس المعرفي** .ط ١. ج ٢. دار النشر للجامعات. القاهرة.

١٠. القضاه محمد فرحان والترتوري، محمد عوض **(٢٠٠٦): أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.** دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان

١١. القيروتي محمد قاسم (٢٠٠٠): **السلوك التنظيمي، دار الشروق ط ،١عمان، الأردن.** القيروتي محمد قاسم (٢٠٠٠): **السلوك التنظيمي، دار الشروق ط ،١عمان، الأردن.**

١٢. بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨): **التكيف والصحة النفسية للطفل.** دار الميسرة للنشر والتوزيع. عمان.

١٣. بن يونس محمد محمود (١٩٩٩): **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات.** ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان ـ الأردن.

١٤. جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٦): **نظريات الشخصية**. دار النهضة العربية. القاهرة. مصر.

١٥. جابر عبد الحميد جابر**(١٩٩٠): نظريات الشخصية البناء. الديناميات. النمو. طرق البحث والتقويم.** دار النهضة العربية. القاهرة.

١٦. جودت عزت عطوي (٢٠٠٧)**: أساليب البحث العلمي مفاهيمه ـ أدواته ـ طرقه الإحصائية**. ط١، دار الثقافة. الأردن.

١٧.خليفة عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠): **الدافعية للإنجاز**. دار غريب للطباعة والنشر. عمان.

١٨.دويدار عبد الفتاح (٢٠٠٦): **المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي.** ط ٤. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

١٩.رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٦): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. دار النشر للجامعات القاهرة . مصر .

٢٠.رفعة، رافع الزعبي، حيدر، ظاظا (٢٠١٦): **الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي.** دراسات العلوم التربوية .المجلد (٤٣) ملحق(٢) الجامعة الأردنية والتوزيع. القاهرة.

٢١.عبد الرحمان عدس (٢٠٠٨): **علم النفس التربوي.** دار الفكر ناشرون وموزعون. ط ٤. عمان .

٢٢.عبد الرحمن عيسوى (٢٠٠٠): **الإحصاء السيكولوجي التطبيقي**. ط ١. دار المعرفة. مصر.

٢٣.عشري سعيد (٢٠٠٤): **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية،** دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية. بمصر وسلطنة عمان في المؤتمر السنوي الحادي عشر. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس25- 27 . ديسمبر139- 187.

٢٤.عليليش فلة (٢٠١٦): **أطروحة دكتوراه في علم النفس بعنوان: الإيقاع الحيوي والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي في جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم.** جامعة وهران.

٢٥.عمار بوحوش أحمد محمود ذنيبات (1995):**منهج البحث العلمي وطرق اعداد البحث**. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

٢٦.عمر محمد ماهر(٢٠٠٣): **نظرية الاختيار: رؤية تحليلية لنظرية وليم غلاسر السيكولوجية.** مركز الدلتا للطباعة . الإسكندرية.

٢٧.غباري ثائر أحمد (٢٠٠٨): **الدافعية النظرية والتطبيقية** .ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

٢٨.فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١): علم النفس المعرفي. مدخل ونماذج ونظريات. دار المعرفة للطباعة والنشر ، القاهرة . مصر .

٢٩.محسن علي عطية (٢٠٠٩): **البحث العلمي في التربية مناهجه، أدواته. وسائله الإحصائية.** ط١. دار المناهج. الأردن.

٣٠.محمد سرحان علي المحمودي (٢٠١٩): **مناهج البحث العلمي**. ط ٣. دار الكتب، اليمن.

٣١.محمد سرحان علي المحمودي (٢٠١٩): **مناهج البحث العلمي**. ط ٣. دار الكتب. اليمن.

٣٢.محمد محمود بني يونس (٢٠٠٧): **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

٣٣.محمد، محمود بني يونس (٢٠٠٩): **سيكولوجيا الدافعية والإنفعالات**. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.

٣٤.مدحت عبد الحميد عبد اللطيف **(١٩٩٦): الصحة النفسية والتفوق الدراسي.** دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت.

٣٥.مساعد بن عبد الله النوح (٢٠٠٤): **مبادئ البحث التربوي.** ط١. كلية المعلمين. السعودية. دار حامد، الأردن.

٣٦.مفتاح محمد عبد العزيز (٢٠١٠): **مقدمة في علم نفس الصحة.** ط ١، دار وائل للنشر، عمان-الأردن.

٣٧.ملحم سامي محمد (٢٠٠٨): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** ط٥. دار الميسر. عمان.

٣٨.نبيل جمعة صالح النجار (٢٠١٥): **الإحصاء التحليلي مع تطبيقات برمجية SPSS.** ط ١. دار حامد. الأردن.

٣٩.نبيل جمعة صالح النجار (٢٠١٥): **الإحصاء التحليلي مع تطبيقات برمجية**spss .

ب-الرسائل:

٤٠.أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٤): **أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات،** كلية التربية، جامعية عين شمس. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة. مصر.

٤١.الجاسر، البندري عبد الرحمن (٢٠٠٧): **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.

٤٢.الغامدي، غرم الله بن عبد الرازق بن صالح **(٢٠٠٩): التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وحدة .**رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٤٣.الساكر رشيدة (٢٠١٥): **مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية بعنوان: دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** الوادي.

٤٤.بلمقدم فاطمة (٢٠٠٨): **واقع تقديم الأداء وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة الجامعة.** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تسيير الموارد البشرية. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة وهران.

٤٥.بورزق سميرة (٢٠١٥): **مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر.** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

٤٦.بوطاوي نجاة (٢٠٠٥): **علاقة الدافع للإنجاز ومركز التحكم بنتائج امتحان البكالوريا.** رسالة ماجستير **(**غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة الجزائر.

٤٧.دودو صونيا (٢٠١٦): **الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي** .رسالة دكتوراه.قسم علم النفس.جامعة ورقلة.الجزائر.

٤٨.زيدان سامي (٢٠٠١): **فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام العاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة .** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية **.** جامعة المنصورة. مصر.

٤٩.شبير، توفيق محمد توفيق **(٢٠٠٥): دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء لإسلامية الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة.** رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية. فلسطين.

٥٠.ضياء يوسف حامد أبوعون (٢٠١٤): **الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

٥١.عبد الله بن محمد هادي الحربي (**2008**): **أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية لمنطقة جازان،** رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٥٢.عثمان مريم. (٢٠١٠): **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.

٥٣.غالب بن محمد علي المشيخي (٢٠٠٩): **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف.** رسالة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

٥٤.لخضر شيبة (٢٠١٥): **الدافعية وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق النفسي.** رسالة ماجيستير (غير منشورة). تيزي وزو.

٥٥.محدب رزيقة (٢٠١٥): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

٥٦.محمد بن محمد بن جابر الشهري (٢٠١٤): **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.

٥٧.مصطفى رضوان عطيه رضوان (٢٠١٧): **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية وأثره في تحسين فاعلية الذات لدى الأطفال ضعاف السمع.** رسالة دكتوراه. قسم الصحة النفسية. جامعة العريش.

٥٨.مقاق كمال (٢٠٠٧):**علاقة التحفيز بدافعية الإنجاز عند لعبي القسم الوطني الأول لكرة القدم الجزائر.** رسالة ماجستير **(**غير منشورة**) .** جامعة الجزائر.

٥٩.منذر يوسف أبو العطا (٢٠١٧): **فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتهما بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة،** رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

٦٠.نسيمة بن مبارك (٢٠١٤): **الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين،** رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة باتنة.

٦١.وافية صحراوي (٢٠١٣): **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالضغط المهني والولاء التنظيمي وفعالية الذات لدى اطارات الجامعة.** أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة الجزائر.

ت-المجلات:

٦٢.أحمد عدنان منكر(٢٠١٨): **الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المحملين بالمواد الأساسية.** جامعة القادسية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد ٣.

٦٣.أحمد يحي الزق (٢٠٠٩): **الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدارسي.** مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد٢. (العدد١٠). قسم علم النفس التربوي. كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية.

٦٤.أصلان المساعيد زياد (٢٠١٤): **تقدير الذات وعلاقته بدافعية التعلم.** الرياض. مجلة المنارة، مجلد ٢٠. عدد ٢.

٦٥.العلوان أحمد ورنده المحاسنة (**2011**): **الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية،** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك. مجلد (٧) **.** عدد 4 .

٦٦.العدل عادل محمد محمود (٢٠٠١): **تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة.** مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة. الجزء الأول. العدد ٢٥.

٦٧.القبالي، يحي أحمد (**2012): فاعلية برنامج اثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية** .المجلة العربية لتطوير التفوق.

٦٨.القضاة محمد فرحان (٢٠١٤): **عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود** .المجلة العربية لتطوير التفوق.

٦٩.القليح نديمة عبد الله والنحيلي علي (٢٠١٧)**: كفاءة الذات وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق.** مجلة جامعة البعث. المجلد٣٩ .العدد ٤٨.

٧٠.المخلافي عبد الحكيم، رزق أمينة، الجرموزي أحمد (٢٠١٠): **فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء."** مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٦). دمشق.

٧١.المزروع ليلى بنت عبدالله السليمان (٢٠٠٢): **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى.** مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين.

٧٢.المطوع محمد إبراهيم (٢٠١٢): **دور أنشطة الكشافة في تنمية سمتي المسؤولية الاجتماعية والثقة بالنفس لدى طلاب المعاهد الثانوية بمدينة الرياض .** مجلة الإرشاد النفسي، مصر، العدد٣١.

٧٣.المغريل بشرى محمد (٢٠١٤): **كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بدافعية النجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدبنة حماة** .المجلة التربوية . مجلد ٢٩. عدد ١١٣. ج١. المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

٧٤.الهلول إسماعيل (٢٠١١): **أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني.** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد (٢٢) قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة

٧٥.برهان ماهر(٢٠١٤): **الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك،** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثاني. العدد **5.** المملكة العربية السعودية.

٧٦.حوراء عباس كرماش (**٢٠١٦): الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل .**مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية .العدد٢٩ . جامعة بابل.

٧٧.سامر جميل رضوان (٢٠١٠): **أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق،** مجلة دراسات نفسية. العدد ٣.

٧٨.نافذ نايف يعقوب (٢٠١٢): **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. المجلد١٣. العدد ٩٨.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

79. Bandura, A (2003): Autre-Efficacité: Le sentiment défficacité Personnelle (J.Le conte, Trans). Paris. Bruxelles: De boek (original work published 1997).

80. Bandura, A (2006): Self efficacy Beliefs of adoles cents Green wich. Ct: Information age.

81. Bandura, A (1997): Self efficacy: the exercise of control. w. H. Freeman. NewYork.

82. Cynthia L &Bobkop (1994): Self efficacy Beliefs-comparison of Fivemez sures. Journal of Applied psychology. Vol 69 (3).

83. Gwenalle, S (2010): Le sentiment d'auto-efficacité en primaire: De son elaboration à son impact sur la scolarité des élévesthése de doctorat université de gronoble.

84. robbins S. (2004): organizational behavior 6th. prentice hall**.**

85. sanders, woolley (2005): self-efficacy beliefs among parents of young children. specifically three level of self-efficacy. journal of child and family.

86. 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).

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

88. Bandura, A. (1982) :**self efficacy mechanismin human agency**. american psychologist .

89. Schawrzer ,R. (1994): general **perceived self efficacy in 14 cultures**. Washington D. C: hemisphere.

90. Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action.** Asocial cognitive theory. New Jersey. Prentice Hall.

91. Gillihan, S. (2002). Sex differentces in the provision of skill ful emotional support the mediating role of self- Efficacy. **Journal of communication Report.**

92. Sayers, M.P. et, AL. (1987). **the Relationship of self efficacy Expecation - interests and Academic Ability. To the selection of science. And on science college Major selecton of science and Non.** Science college Majorunpublished Doctoral sissertation University of Kansas.

93. Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers shattered dreams of impeccable professional performance. **Journal of Clinical Psychology.** Vol 56. Issue5.

الملاحق

الملحق (٠١): مقياس فاعلية الذات

جامـــــــعة محمد الصديق بن حيى – جيجل–

كليـــــة العلـــــوم الإنسانيـــــــة والاجتماعيــة

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أخي الطالب، أختي الطالبة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إنجاز مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه ،نضع بين يديك هذا الاستبيان نرجو منك الإجابة على فقارته وذلك بوضع العلامة (×) أمام الإجابة التي توافق أريك.

ونعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما تعبر عن أريك، مع العلم أن المعلومات التي ستقدمها تبقى سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: علمي ☐ آداب ☐

المستوى الدراسي: الاولى ☐ **الثانية** ☐ **الثالثة** ☐

شكرا لتعاونكم

الرقم	العبارة	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 مشكلاتهم				
09	يسهل على زملائي حل الكثير 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 باهر				
14	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها				
15	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب				
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجدني في مأزق ما				
17	يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شيء				
18	أستطيع المحافظة على ات ازني في المواقف الصعبة				
19	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان				
20	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي				
21	يقتنع زملائي بأرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي				

22	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع				
23	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على اتباع 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 أنه ازمية 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 في هذا المجتمع				
43	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد				
44	ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى				

	ما يريد				
45	أستطيع تحمل كثيرا 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				

الملحق رقم (٠٢)

مقياس الدافع للإنجاز

الرقم	البنـــــــــــد	أبدا	أحيانا	غالبا	دائما
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.				
2	أشعر أن التفوق غاية في حد ذاته				
3	أبدل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أرّيد.				
4	أحرص على تأدّية الواجبات فً مواعٌيدها.				
5	أفكر كثٌيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر.				
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.				
7	لٌيس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات.				
8	المثابرة شًيء هام فً أدائيً لأي عمل من الأعمال .				
9	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني .				
11	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل.				
11	لا يهمنيً أن أفشل في أداء عمل ما.				
12	أرفض الأعمال التً تتطلب المزيد من التفكير والبحث.				
13	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه.				
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.				
15	أشعر أن التخطٌيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات				
16	أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة				
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي للأشياء جديدة				
18	عندما أفشل ًفي عمل ما أتركه وأتجه لغيره.				
١٩	كثٌيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها .				

٢٠	من الضروري الإعداد والتخطَيط المسبق لما سنقوم به من أعمال في المستقبل.				
٢١	ألتزم بالدقة في ادائي لأي عمل من الأعمال.				
٢٢	أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع .				
٢٣	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.				
٢٤	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي.				
٢٥	أفشل ففي أدائي للأعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيؤ لها.				
٢٦	اتضايق إذا فعلت شيء ما بطريقة رديئة.				
٢٧	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي .				
٢٨	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما أخذت من الوقت.				
٢٩	عندما أحدد موعدا فانا أجيء في الوقت المحدد بالضبط				
٣٠	أفضل التفكير في اشياء بعيدة المدى				
٣١	أعطً اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.				
٣٢	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي				
٣٣	أشعر أن الاستمرار في بدل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت.				
٣٤	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.				
٣٥	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.				
٣٦	أفضل الأعمال التي لا تحتاج لمجهود كبير.				
٣٧	الحاجة لمعرفة الجديد هي أفضل الطرق لتقدمه .				
٣٨	الاستمرار والمثابرة من أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.				
٣٩	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل أخر.				
40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بمستقبلهم				
41	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئا بالنسبة لي.				

42	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات.				
43	أشعر بالرضا عند مواصلة العمل لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني				
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي .				
٤٥	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.				
٤٦	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهاراتي وقدراتي.				
٤٧	أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة				
٤٨	أفضل بالتفكير بجدية لساعات طويلة				
٤٩	من الصعب أن أزور أحد إلا بموعد سابق				
٥٠	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد				

الملحق رقم (٠٣): مخرجات spss

١ – الثبات:

١-١-ثبات المقياس الأول: فاعلية الذات.

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,791	50

RELIABILITY

/VARIABLES=A1 A3 A5 A7 A9 A11 A13 A15 A17 A19 A21 A23 A25 A27 A29 A31 A33 A35 A37 A39 A41 A43 A45

A47 A49 A2 A4 A6 A8 A10 A12 A14 A16 A18 A20 A22 A24 A26 A28 A30 A32 A34 A36 A38 A40 A42 A44 A46 A48 A50

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

التجزئة النصفية مع معادلة تصحيحية (سبيرمان براون+جوتمان)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,633
		Nombre d'éléments	25[a]
	Partie 2	Valeur	,651
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		50
Corrélation entre les sous-échelles			,706
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,828
	Longueur inégale		,828
Coefficient de Guttman			,828
a. Les éléments sont : A1, A3, A5, A7, A9, A11, A13, A15, A17, A19, A21, A23, A25, A27, A29, A31, A33, A35, A37, A39, A41, A43, A45, A47, A49.			
b. Les éléments sont : A2, A4, A6, A8, A10, A12, A14, A16, A18, A20, A22, A24, A26, A28, A30, A32, A34, A36, A38, A40, A42, A44, A46, A48, A50.			

١-٢- ثبات المقياس الثاني: الدافع للإنجاز.

البعد الأول: الشعور بالمسؤولية

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,601	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B1 B11 B21 B31 B41 B6 B16 B26 B36 B46
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

التجزئة النصفية مع معادلة تصحيحية (سبيرمان براون+جوتمان)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,438
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,305
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,535
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,697
	Longueur inégale		,697
Coefficient de Guttman			,697
a. Les éléments sont : B1, B11, B21, B31, B41.			
b. Les éléments sont : B6, B16, B26, B36, B46.			

البعد الثاني: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,660	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B2 B12 B22 B32 B42 B7 B17 B27 B37 B47
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

التجزئة النصفية مع معادلة تصحيحية (سبيرمان براون+جوتمان)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,413
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,532
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,527
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,690
	Longueur inégale		,690
Coefficient de Guttman			,689
a. Les éléments sont : B2, B12, B22, B32, B42.			
b. Les éléments sont : B7, B17, B27, B37, B47.			

البعد الثالث: المثابرة.

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,709	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B3 B13 B23 B33 B43 B8 B18 B28 B38 B48
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

التجزئة النصفية مع معادلة تصحيحية (سبيرمان براون+جوتمان)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,473
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,613
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,547
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,707
	Longueur inégale		,707
Coefficient de Guttman			,702
a. Les éléments sont : B3, B13, B23, B33, B43.			
b. Les éléments sont : B8, B18, B28, B38, B48.			

البعد الرابع: الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني).

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,601	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B4 B14 B24 B34 B44 B9 B19 B29 B39 B49
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

التجزئة النصفية مع معادلة تصحيحية (سبيرمان براون+جوتمان)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,495
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,207
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,516
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,681
	Longueur inégale		,681
Coefficient de Guttman			,662
a. Les éléments sont : B4, B14, B24, B34, B44.			
b. Les éléments sont : B9, B19, B29, B39, B49.			

البعد الخامس: التخطيط للمستقبل.

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,600	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B5 B15 B25 B35 B45 B10 B20 B30 B40 B50
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

التجزئة النصفية مع معادلة تصحيحية (سبيرمان براون+جوتمان)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,426
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,341
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,507
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,673
	Longueur inégale		,673
Coefficient de Guttman			,673
a. Les éléments sont : B5, B15, B25, B35, B45.			
b. Les éléments sont : B10, B20, B30, B40, B50.			

الدرجة الكلية: مقياس الدافعية للإنجاز.

ألفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,893	50

RELIABILITY

/VARIABLES=B1 B3 B5 B7 B9 B11 B13 B15 B17 B19 B21 B23 B25 B27 B29 B31 B33 B35 B37 B39 B41 B43 B45

B47 B49 B2 B4 B6 B8 B10 B12 B14 B16 B18 B20 B22 B24 B26 B28 B30 B32 B34 B36 B38 B40 B42 B44 B46 B48

B50

التجزئة النصفية مع معادلة تصحيحية (سبيرمان براون+جوتمان)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,773
		Nombre d'éléments	25[a]
	Partie 2	Valeur	,816
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		50
Corrélation entre les sous-échelles			,891
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,942
	Longueur inégale		,942
Coefficient de Guttman			,936
a. Les éléments sont : B1, B3, B5, B7, B9, B11, B13, B15, B17, B19, B21, B23, B25, B27, B29, B31, B33, B35, B37, B39, B41, B43, B45, B47, B49.			
b. Les éléments sont : B2, B4, B6, B8, B10, B12, B14, B16, B18, B20, B22, B24, B26, B28, B30, B32, B34, B36, B38, B40, B42, B44, B46, B48, B50.			

٢- الصدق:

٢-١- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) لمقياس فاعلية الذات:

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات_فاعلية	الدرجات العليا	10	3,34	,15	,04863
	الدرجات الدنيا	10	2,75	,21	,06674

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات_فاعلية	Hypothèse de variances égales	,692	,416	7,097	18	,000	,58600	,08257	,41252	,75948
	Hypothèse de variances inégales			7,097	16,455	,000	,58600	,08257	,41135	,76065

٢-٢- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافع للإنجاز:

البعد الأول: الشعور بالمسؤولية.

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بالمسؤولية_الشعور	الدرجات العليا	10	4,08	,12	,03887
	الدرجات الدنيا	10	2,72	,34	,10729

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
بالمسؤولية_الشعور	Hypothèse de variances égales	8,590	,009	11,918	18	,000	1,36000	,11411	1,12025	1,59975
	Hypothèse de variances inégales			11,918	11,323	,000	1,36000	,11411	1,10971	1,61029

البعد الثاني: السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
طموح_مستوى_لتحقيق_التفوق_نحو_السعي مرتفع_	الدرجات العليا	10	4,39	,31	,09713
	الدرجات الدنيا	10	3,06	,35	,11075

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
_طموح_مستوى_لتحقيق_التفوق_نحو_السعي مرتفع	Hypothèse de variances égales	,029	,867	9,029	18	,000	1,33000	,14731	1,02051	1,63949
	Hypothèse de variances inégales			9,029	17,698	,000	1,33000	,14731	1,02014	1,63986

البعد الثالث: المثابرة.

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المثابرة	الدرجات العليا	10	4,42	,16	,05121
	الدرجات الدنيا	10	2,92	,27	,08667

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المثابرة	Hypothèse de variances égales	3,509	,077	14,901	18	,000	1,50000	,10066	1,28851	1,71149
	Hypothèse de variances inégales			14,901	14,601	,000	1,50000	,10066	1,28493	1,71507

البعد الرابع: الشعور بأهمية لزمن (التوجه الزمني).

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
(التوجه الزمني)الشعور بأهمية الزمن	الدرجات العليا	10	4,08	,25	,07860
	الدرجات الدنيا	10	2,81	,36	,11397

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
(التوجه الزمني)الشعور بأهمية الزمن	Hypothèse de variances égales	,740	,401	9,173	18	,000	1,27000	,13844	,97914	1,56086
	Hypothèse de variances inégales			9,173	15,982	,000	1,27000	,13844	,97649	1,56351

البعد الخمس: التخطيط للمستقبل.

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
للمستقبل_التخطيط	الدرجات العليا	10	4,28	,33	,10520
	الدرجات الدنيا	10	2,93	,31	,09781

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
للمستقبل_التخطيط	Hypothèse de variances égales	,678	,421	9,398	18	,000	1,35000	,14364	1,04822	1,65178
	Hypothèse de variances inégales			9,398	17,905	,000	1,35000	,14364	1,04810	1,65190

الصدق التمييزي الكلي لمقياس الدافع للإنجاز:

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
للإنجاز_الدافعية	الدرجات العليا	10	4,15	,15	,04899
	الدرجات الدنيا	10	2,99	,22	,07075

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
للإنجاز_الدافعية	Hypothèse de variances égales	3,531	,077	13,455	18	,000	1,15800	,08606	,97719	1,33881
	Hypothèse de variances inégales			13,455	16,017	,000	1,15800	,08606	,97557	1,34043

نتائج اختبار فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية الأولى وفرضياتها الفرعية:

Corrélations								
		الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل	الدافع للإنجاز	فاعلية الذات
الشعور بالمسؤولية	Corrélation de Pearson	1	,628**	,622**	,598**	,543**	,804**	,484**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع	Corrélation de Pearson	,628**	1	,678**	,577**	,673**	,851**	,466**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
المثابرة	Corrélation de Pearson	,622**	,678**	1	,564**	,636**	,841**	,501**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
الشعور بأهمية الزمن	Corrélation de Pearson	,598**	,577**	,564**	1	,665**	,822**	,376**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
التخطيط للمستقبل	Corrélation de Pearson	,543**	,673**	,636**	,665**	1	,850**	,322**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
الدافع للإنجاز	Corrélation de Pearson	,804**	,851**	,841**	,822**	,850**	1	,512**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	150	150	150	150	150	150	150
فاعلية الذات	Corrélation de Pearson	,484**	,466**	,501**	,376**	,322**	,512**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	150	150	150	150	150	150	150
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								

فرضيات الفروق:

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الذات_فاعلية	,066	150	,200*	,989	150	,316
الإنجاز_دافع	,040	150	,200*	,994	150	,762
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.						
a. Correction de signification de Lilliefors						

الفرضية الثانية اختبار (ت) لعينتين مستقلتين الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعا لـ(الجنس: ذكر/أنثى):

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات_فاعلية	ذكر	52	2,8627	,25115	,03483
	أنثى	98	2,8171	,23407	,02364

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
فاعلية الذات	Hypothèse de variances égales	,591	,443	1,106	148	,271	,04555	,04119	-,03585	,12695
	Hypothèse de variances inégales			1,082	97,910	,282	,04555	,04210	-,03799	,12909

الفرضية الثالثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعا لـ(الشعبة: أدبي/علمي):

Statistiques de groupe					
	الشعبة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فاعلية الذات	آداب	100	2,8350	,25444	,02544
	علوم	50	2,8288	,21147	,02991

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
فاعلية الذات	Hypothèse de variances égales	3,353	,069	,148	148	,882	,00620	,04175	-,07631	,08871
	Hypothèse de variances inégales			,158	115,623	,875	,00620	,03927	-,07157	,08397

الفرضية الرابعة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين الفروق في مستوى الدافع للإنجاز تبعا لـ(الجنس: ذكر/أنثى):

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافع للإنجاز	ذكر	52	3,7427	,43927	,06092
	أنثى	98	3,4386	,47006	,04748

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافع للإنجاز	Hypothèse de variances égales	,951	,331	3,856	148	,000	,30412	,07887	,14827	,45997
	Hypothèse de variances inégales			3,938	110,379	,000	,30412	,07724	,15106	,45718

الفرضية الخامسة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين الفروق في مستوى الدافع للإنجاز تبعا لـ(الشعبة: أدبي/علمي):

Statistiques de groupe					
	الشعبة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافع للإنجاز	آداب	100	3,4980	,50028	,05003
	علوم	50	3,6360	,42865	,06062

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافع للإنجاز	Hypothèse de variances égales	2,465	,119	-1,668	148	,097	-,13800	,08275	-,30152	,02552
	Hypothèse de variances inégales			-1,756	112,619	,082	-,13800	,07860	-,29372	,01772