جامعة الكويت

قدرة دافعية الإنجاز على التنبؤ بالكفاءة الذاتية

مقدمة من الطالبة:
عبير وعلان ابداح الهاجري

أطروحة مقدمة لكلية الدارسات العليا لاستيفاء جزء من متطلبات درجة
الماجستير في:
الإرشاد النفسي المدرسي

بإشراف:
أ. د. بــدر عمــر العمر

الكويت
ديسمبر/2018

© 2018
جميع الحقوق محفوظة

جامعة الكويت

كلية الدراسات العليا

صفحة التوقيعات

(لجنة امتحان الأطروحة)

يشهد الموقعون أدناه بأنهم قد راجعوا وأجازوا لكلية الدراسات العليا أطروحة الماجستير وعنوانها "**قدرة دافعية الإنجاز على التنبؤ بالكفاءة الذاتية**" المقدمة من الطالبة: **عبير وعلان ابداح الهاجري** لاستيفاء جزء من متطلبات التخرج لدرجة الماجستير في **الإرشاد النفسي المدرسي**.

توقيعات أعضاء اللجنة:	**التاريخ**
_____	_____
أ. د. – (رئيسًا)	
_____	_____
أ. د. بدر عمر العمر – (مشرفًا)	
_____	_____
د. – (مناقشًا)	

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير دافعية الإنجاز على الكفاءة الذاتية في ضوء متغيرات عدة، وقد تم بناء مقياس للكفاءة الذاتية ذي مقياس ثلاثي (دائما، أحيانا، أبدا). بالإضافة إلى مقياس دافعية الإنجاز حيث يتم الاستجابة له على مقياس رباعي (دائما، غالبا، أحيانا، أبدا) وقد تبين أنهما يتمتعان بمستوى جيد من الصدق والثبات. لقد تم اختبار 914 طالب وطالبة من طلاب جامعة الكويت كعينة (تم إلغاء نتيجة بعضهم لعدم توفر البيانات)، تم استخدام أساليب إحصائية متنوعة منها الارتباط والانحدار، والفروق بين المتوسطات. بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز وأبعادهما الفرعية، كما أوضحت إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية باستخدام متغير دافعية الإنجاز. كما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الكفاءة الذاتية للذكور والإناث لصالح الذكور، وهذا نفسه ينطبق على متغير دافعية الإنجاز. كما أظهرت فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التخصصات (نظرية، علمية) لصالح الكليات النظرية للكفاءة الذاتية، والحال نفسه بالنسبة لمتغير الدافعية للإنجاز. أما بالنسبة للمعدل الجامعي فقد ظهرت فروق بين متوسطات الطلبة لمتغير الكفاءة الذاتية لصالح مجموعة 3 نقاط فأكثر. كما وجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في المعدل الجامعي لمتغير دافعية الإنجاز لصالح مجموعة 3 نقاط فأكثر. أما بالنسبة لمتغير السنة الدراسية فلم تجد الدراسة فروقاً بين السنوات الدراسية لمتغير الدافعية للإنجاز أو الكفاءة الذاتية.

الكلمات المفتاحية:

الكفاءة الذاتية – الدافعية – دافعية الإنجاز – مقياس الكفاءة الذاتية – مقياس دافعية الإنجاز.

قائمة المحتويات

الموضوعات **رقم الصفحة**

– ملخص الدراسة iv
– قائمة المحتويات v
– قائمة الجداول viii
– قائمة الأشكال x
– قائمة الملاحق xi
– شكر وتقدير xii

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة 1

مقدمة 2
مشكلة الدراسة 3
غرض الدراسة 3
أهداف الدراسة 4
أسئلة الدراسة 4
أهمية الدراسة 5
حدود الدراسة 5
مصطلحات الدراسة 6

الفصل الثاني: الإطار النظري 8

المحور الأول: الكفاءة الذاتية 9
- خصائص الكفاءة الذاتية 10
- مكونات الكفاءة الذاتية 11
- نمو الكفاءة الذاتية 13
- سمات ذوي الكفاءة الذاتية العالية والمنخفضة 15
- أهمية الكفاءة الذاتية 16
- أثر الكفاءة الذاتية على الأداء الأكاديمي 19

الموضوعات **رقم الصفحة**

المحور الثاني: دافعية الإنجاز 20
- الدافعية 20
- وظائف الدافعية 21

حاجات النقص 21

حاجات النماء 22
- دافعية الإنجاز 23
- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز 25
- أهمية دافعية الإنجاز للمتعلم 26
- علاقة الدافعية بالتعليم 27
- دافعية الإنجاز الداخلية والخارجية 28
- العوامل المؤثرة على دافعية الإنجاز 30

1- العوامل الشخصية 30

2- العوامل الاجتماعية 31

3- العوامل الأسرية 31

4- العوامل الثقافية 31
- نمو الدافعية 32
- الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز 33

الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة 34

منهج الدراسة 35

مجتمع الدراسة وعينتها 35

أ- مجتمع الدراسة 35

ب- عينة الدراسة 35

أدوات الدراسة 37

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية 37

1- الصدق 37

2- معامل ثبات المقياس 40

الموضوعات **رقم الصفحة**

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز 40
1- الصدق 41
2- معامل ثبات المقياس 43
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 42
- نتائج السؤال الأول 45
- نتائج السؤال الثاني 46
- نتائج السؤال الثالث 47
- نتائج السؤال الرابع 48
- نتائج السؤال الخامس 50
- نتائج السؤال السادس 52
- نتائج السؤال السابع 54
- نتائج السؤال الثامن 57
- نتائج السؤال التاسع 61
- نتائج السؤال العاشر 64
الفصل الخامس: مناقشة النتائج 67
- مناقشة نتائج السؤال الأول 68
- مناقشة نتائج السؤال الثاني 69
- مناقشة نتائج السؤال الثالث 70
- مناقشة نتائج السؤال الرابع 70
- مناقشة نتائج السؤال الخامس 71
- مناقشة نتائج السؤال السادس 72
- مناقشة نتائج السؤال السابع 73
- مناقشة نتائج السؤال الثامن 73
قائمة المراجع 75
الملاحق 82

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1-	توصيف عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل الجامعي وعدد الوحدات	36
2-	قيمة التباين المفسر لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الثلاثة	39
3-	معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا	40
4-	قيمة التباين المفسر لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز الخمسة	43
5-	معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام معادلة كرونباخ ألفا	43
6-	معامل ارتباط بيرسون لمعاملات الارتباط بين أبعاد الكفاءة الذاتية وأبعاد الدافعية للإنجاز	45
7-	تحليل انحدار الكفاءة الذاتية على دفاعية الإنجاز	46
8-	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين الذكور والإناث ودلالتها للأبعاد والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز	47
9-	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين الجنسين في أبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية	49
10-	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين التخصصات المختلفة (نظرية، علمية) (دافعية الإنجاز)	51
11-	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين التخصصات المختلفة (نظرية، علمية) (للكفاءة الذاتية)	53
12-	المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير الدافعية للإنجاز حسب المعدل الجامعي	55
13-	تحليل التباين لأبعاد والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز حسب للمعدل الجامعي	56
14-	المقارنات المتعددة للفروق بين المتوسطات (شافيه) لأبعاد الدافعية للإنجاز حسب المعدل الجامعي	57
15-	المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير الكفاءة الذاتية حسب المعدل الجامعي	59

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة

16- تحليل التباين لأبعاد والدرجة الكلية للكفاءة حسب المعدل الجامعي 59

17- المقارنات المتعددة للفروق بين المتوسطات (شافيه) لأبعاد الكفاءة الذاتية حسب المعدل الجامعي 60

18- المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير الدافعية للإنجاز حسب السنوات الدراسية المختلفة للطلبة 62

19- تحليل التباين للأبعاد والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز حسب السنوات الدراسية المختلفة 63

20- المقارنات المتعددة للفروق بين المتوسطات (شافيه) لبعد الاستقلال والاعتماد على النفس 64

21- المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير الدافعية للإنجاز حسب السنوات الدراسية المختلفة للطلبة 65

22- تحليل التباين للأبعاد والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية حسب السنوات الدراسية المختلفة 66

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1-	الكفاءة الذاتية في تصور Bandura	12
2-	هـرم ماسلو للحاجات	23
3-	التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد الكفاءة الذاتية	39
4-	التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد الدافعية للإنجاز	42

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1-	أسماء المحكمين	83
2-	الصدق الظاهري لمقياس الدافعية للإنجاز والصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية	85
3-	مقياس الدافعية للإنجاز	87
4-	مقياس الكفاءة الذاتية	94
5-	تسهيل مهمة الباحثة	100
6-	السيرة الذاتية	104

الشكر والتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه اجمعين...

بعد الحمد والشكر لله عز وجل الذي اعانني على اتمام هذه الدراسة أتقدم بالشكر الجزيل إلى المعلم والأب والمشرف على رسالتي **أ. د. بدر عمر العمر** عميد كلية التربية بجامعة الكويت الذي لم يدخر جهداً في مساعدتي وتوجيهي برحابة صدر وروح علمية معطاءة، فكل الشكر له على ما قدمه من توجيهات ونصائح سديدة قيمة كان لها أثر عظيم في ظهور البحث بهذه الصورة.

كما اتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي **(أ. د. صلاح مراد – أ.د. فوزية هادي – أ. د. هشام جاد الرب)** على توجيهاتهم الدائمة وعنايتهم المستمرة ودعمهم المستمر، والشكر الجزيل إلى د. **نوريه الخرافي** مديرة برنامج الماجستير في الارشاد النفسي المدرسي، والشكر الجزيل موصول لمحكمي المقاييس لتحكيمهم ومساعدتهم غير المحدودة حتى وصل المقياس إلى هذا المستوى.

كما اتقدم بالشكر إلى **أ. د. عبد العزيز سفر** من قسم اللغة الغربية بكلية الآداب لتدقيقه للغوي للدراسة وتقديم توجيهاته السديدة لإظهار الدراسة بأفضل صوره.

كما أتقدم بشكر من نوع خاص إلى من تعجز كلماتي عن وصف عطائهم: **أبي وأمي**. حيث تقف الكلمات عاجزة أمام عظمة ما أحمله من محبة لكما. فالفضل لكم بعد الله سبحانه لما وصلت إليه، فبدعمكم الدائم ودعائكم الصادق استمددت العزم والاصرار وتحمل المسؤولية والصبر. غرستم في عقلي حب العلم والمعرفة وزرعتم في قلبي حب الاجتهاد، فحصدت ما زرعتم. كما أن الشكر موصول **لأخواني وأخواتي** الذين كانوا خير سند ومعين.

كما اتقدم بالشكر الجزيل لزوجي الحبيب الذي شاركني في نهاية مسيرتي في دراسة الماجستير فكان خير داعم لي ولقرة عيني ابنتي **(الدانه)**.

والشكر إلى من تعجز كلماتي بالتعبير عن ما يحمله قلبي لهن من محبة صديقاتي الحبيبات، وإلى جميع زملائي وزميلاتي، فقد كنتم خير معين وداعم في مسيرتي الدراسية.

وأخيرا أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من وقف بجانبي وساندني لأنجز هذه الصفحات التي اسأل الله أن تكون علما ينتفع به.

الباحثة

الفصل الأول
الإطـــار العـــام للدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- عرض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

المقـــدمة

التعليم الجامعي لـه أهميـة وأثر كبيران علـى الطالـب، فهـو يختلـف تمامـا عـن جميـع المراحـل الدراسية السابقة، ففي التعليم الجامعي يكون للطالب الحرية في اختيار التخصص الدراسي الذي من خلالـه يمكنـه من أن يدخل سوق العمل، بالإضـافة إلـى أن عمل الأستاذ في الجامعة لا يقتصـر علـى إعطاء المعلومة فقط بل يفتح المجال للطالب لأن يبدع في كيفية إعداد البحوث والدراسات بالإضافة إلى توفير الفرص لإظهار مبادراته ومشاركاته في الأنشطة سواء كانت داخل أم خارج الحرم الجامعي.

فعندما يغرس الأستاذ في نفس الطالب بأنه قادر على الإبداع وأن لـه ذاتيته في العمل ولـه رأيه سوف يشعر الطالب بثقته بنفسه بالإضافة إلى مقومات عديدة لها تأثير كبير تجعل الطالب قادرا على أن يكون ذاتيته الخاصة فيه، وهذا منطلق لبلورة الكفاءة الذاتية وهي نظرة الطالب لنفسه ولقدراته وكيفية مواجهته للمهام الموكلة لـه، وكيف يمكن لـه أن يواجه الصعوبات بنجاح، وكيف يمكن للمؤثرات التي حوله أن تبني طالبا يتميز بكفاءة ذاتية عالية، وقادرا على الإنجاز، فمثابرة الطالب وحرصه على إكمال العمل الذي يبدأه وإنجازه لهذا العمل بإتقان، يكون لديه الطموح والتخطيط السليم لتحقيق أهدافه.

لقد أشار يعقوب (2012) بأن الكفاءة الذاتية حاجه نفسية مهمة، فهي شعور الإنسان بالتحدي والإنجاز وإثبات التفوق في العمل، فهي مؤشر لكفاءة الفرد بما ينجزه من مهمات متبعاً الوسائل المتاحة للقيام بهذا العمل، وحتى ينجح لا بد من أن ينمي هذه القدرات من خلال ما يتلقاه من تدعيم داخل الأسرة، وجماعة الأصدقاء، وثم المجتمع مشبعاً من خلالها حاجاته ومبرزاً لها كونها تعمل على تحديد سلوك المبادرة ودرجة دافعية الإنجاز، ومدى الجهد اللازم بذلـه من خلال المهمة، ثم درجة المثابرة اللازمة لهذا الإنجاز والوصول به إلى الإتقان، ويرى كل من الكفاوين والعبدلات (2009) بأن النجاح

في عملية التعليم والتعلم لا يتوقف فقط على القدرات العقلية للمتعلمين، بل يعتمد إلى حد بعيد أيضاً على الدافعية للتعلم، حيث يتعذر التعلم في غيابها، لأن السلوك الإنساني بصفة عامة لا يحدث إلا إذا كان هناك دافع يحركه ويوجهه نحو شيء معين بغرض اشباعه وتحقيقه.

مشكلة الدراسة:

إن التعليم الجامعي يتطلب من الطالب أن يكون شريكا في العملية التعليمية، وهذه العملية تتطلب من الطالب أن يكون قادرا على وضع أهداف تتناسب مع قدراته وإمكانياته، وأن يقرر نوع الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف. لكن الملاحظ أن نسبة عالية من طلبة الجامعة وفي إطار سعيهم للحصول على التقديرات في المقررات الدراسية اغفلوا مبدأ المشاركة وكفاءتهم الذاتية في أعمالهم الجامعية مما ينتج عنه صعوبة في إدراك أهمية إنجازاتهم، ووصولهم إلى تحقيق أهدافهم، إن كل طالب لديه دافعية للإنجاز ورغبة في النجاح ويختلف مستوى الدافعية من طالب إلى آخر وتؤثر هذه الدافعية على الكفاءة الذاتية التي بدورها تحدد مسارات للسلوك الذي يتضمن اختيار الأهداف وطرق تحقيقها وقياس نجاحها، مما يفتح الباب لدراسة مدى تأثير دافعية الانجاز على الكفاءة الذاتية، حيث أن هذه العلاقة تتأثر بمجموعة من المتغيرات مثل الجنس، نوع الكلية، السنوات الدراسية، والمعدل الجامعي، فسوف تكون هذه المتغيرات محاور رئيسية في هذا البحث.

غرض الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة سيكون غرض الدراسة معرفة درجة تأثير دافعية الانجاز لدى الطالب على كفاءته الذاتية في ضوء تأثير متغيرات عدة، وكيف له أن يواجه التحديات وفق ما يمتلك من قدرات لبلوغ الهدف.

أهداف الدراسة:

في ضوء اختلافات مستوى دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية حسب متغيرات عدة هدفت الدراسة إلى:

1) تقدير درجة العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز.
2) معرفة الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز.
3) معرفة الفروق بين طلبة التخصصات الدراسية في دافعية الانجاز لدى الطالب.
4) تقدير الفروق التي ترجع إلى السنة الدراسية على دافعية الإنجاز لدى الطالب.
5) تقدير الفروق بين المعدلات الجامعية للطلبة في دافعية الانجاز.
6) معرفة الفرق لأثر جنس الطالب على الكفاءة الذاتية.
7) معرفة ما إذا كان هنالك علاقة للتخصص الدراسي على كفاءة الطالب الذاتية.
8) تقدير علاقة السنة الدراسية على كفاءة الطالب الدراسية.
9) قياس علاقة المعدل الجامعي على الكفاءة الذاتية.

فمن خلال ذلك سوف يكون هنالك تصور واضح حول معرفة مدى تأثير دافعية الإنجاز على الكفاءة الذاتية للطالب.

أسئلة الدراسة:

1) ما مستوى العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز وأبعادهما الفرعية؟
2) ما القدرة التنبؤية للدافعية بمتغير الكفاءة الذاتية؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدافعية للإنجاز للذكور والإناث؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الكفاءة الذاتية للذكور والإناث؟

5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التخصصات (نظرية، علمية) لدافعية للإنجاز؟

6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التخصصات (نظرية، علمية) للكفاءة الذاتية؟

7) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في الدافعية للإنجاز حسب المعدل الجامعي للطلبة؟

8) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في المعدل الجامعي لمتغير الكفاءة الذاتية؟

9) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في الدافعية للإنجاز حسب السنة الدراسية؟

10) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في الكفاءة الذاتية حسب السنة الدراسية؟

أهمية الدراسة:

1- مساعدة الطالب في كيفية مواجهته للأزمات في ظل وعيه بكفاءته الذاتية.

2- مساعدة الطالب في أن تكون كفاءته متوافقة مع دوافعه.

3- مساعدة الطالب في تنمية قدراته ذاتيا.

حدود الدراسة:

أولاً: طبقت الدراسة على عدد من الكليات من مختلف التخصصات ولكن هنالك بعض الكليات انتهت من إعطاء المنهج، وكذلك بعض الأساتذة لبعض التخصصات أنهوا المنهج، فالباحثة واجهت صعوبة في اختيار بعض الكليات والتخصصات لتطبيق الدراسة على الطلبة المتواجدين.

ثانياً: لم تتمكن الباحثة من تطبيق المقياس بالوقت المحدد بسبب الضوابط والشروط التي يضعها كل أستاذ أثناء التطبيق.

ثالثـاً: خـروج بعـض الطلبـة مـن القاعـة الدراسـية وعـدم اكمـالهم لحـل الأسـئلة، وذلـك عنـد إعطـائهم المقيـاس فـي نهايـة المحاضـرة، بالإضـافة إلـى دخـول بعـض الطلبـة متـأخراً للقاعـة الدراسـية ممـا لا يتسـنى للباحـث إعطـائهم المقيـاس لأن الوقـت المسـموح بـه للتطبيـق قـد انتهـى، ممـا يسـتدعي علـى الباحثـة الحضـور فـي أيـام أخـرى لتطبيـق المقيـاس وذلـك للحصـول علـى العـدد المطلوب للعينة.

مصطلحات الدراسة:

- **الدافعيـــة:**

عرفها "كولمان" Colman، 2015 بأنها "قوة دافعه مسؤولة عن المثابرة والاتجاه والتحرك نحو تحقيق الأهداف وهي القوه التي تدفع وتوجه السلوكيات باتجاه تحقيق الأهداف".

كما عرفت Management Training، [MTD] (2010) "وصف لحافز الشخص لعمل شيء ما، ويمكن أن يكون هذا الحافز ضعيفا ويمكن أن يكون الحافز قوي حيث يدفعك باتجاه عمل أمر ما (أهدافك – اهتماماتك وغيرها) وهو ما يسمي بالدافعية".

- **دافعية الانجاز Achievement motivation:**

"المحرك والموجه للسلوك الإنساني، ولا ترجع أهميتها إلى السلوك وتنشيطه فحسب بل تؤثر على ادراك الفرد للمواقف فضـلاً عن مساعدته في فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين به وتفسير هذا السلوك" (عبد الخالق والنيال، 1991).

- **الكفاءة الذاتية Self-efficacy :**

يشير العمر (2015) لتعريف الكفاءة الذاتية كما عرفها "ألبرت بندورا" بأنها "تقدير الفرد، وإدراكه لإمكاناته، وقدراته". كما يذكر Mtd training (2010) بأن "هي ما يرتبط بتقييمنا وأحكامنا على قدراتنا وما نستطيع وما نعتقد بأننا قادرين على عمله وفعله بهذه القدرات". أما "كولمان" Colman (2015) ذكر بأنها "القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة، واعتقادات الشخص بقدراته وكفاءته فيتحقق ما يرغب به".

الفصل الثانـي
الإطـــــار النظـــري

المحور الأول: الكفاءة الذاتية

- **خصائص الكفاءة الذاتية**
- **مكونات الكفاءة الذاتي**
- **نمو الكفاءة الذاتية**
- **سمات ذوي الكفاءة الذاتية العالية والمنخفضة**
- **أهمية الكفاءة الذاتية**
- **أثر الكفاءة الذاتية على الأداء الأكاديمي**

المحور الثاني: دافعية الإنجاز

- **الدافعية**
- **وظائف الدافعية**
  - حاجات النقص
  - حاجات النماء
- **دافعية الإنجاز**
- **النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز**
- **أهمية دافعية الإنجاز للمتعلم**
- **دافعية الإنجاز الداخلية والخارجية**
- **العوامل المؤثرة على دفاعية الإنجاز**
- **نمو دافعية الإنجاز**
- **الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز**

الفصل الثاني
الإطــار النظـري

المحور الأول: الكفاءة الذاتية

وذكر "باندورا" Bandura (في عاشور، 2013) بأن الكفاءة الذاتية تشكل محوراً رئيسيا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية، وترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، ولديه نظام يمكنه من التحكم في مشاعره وأفكاره الذاتية. وعند النظر إلى المصطلحات العربية هنالك عدة مسميات منها الفاعلية الذاتية – فاعلية الذات – الكفاءة الذاتية – كفاءة الذات (غانم، 2005 : 81). وأشار "باندورا" Bandura، كما استشهد به عبدالله (2007) إلى أن الكفاءة الذاتية هي اعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق مهمة معينة، وأن ثقتنا في قدرتنا هي مكون ضروري في تحقيقنا لأي شيء، حيث اعتبر أن الكفاءة الذاتية خاصية ذاتية لتنظيم العقل، حيث أنها تملي علينا متى نستمر في المحاولة، وتشير إلى ثقة الفرد في نفسة ليستغل كل الإمكانات المتاحة لمقابلة حاجات العمل، فهي عبارة عن اعتقاد الفرد بأنه يمتلك القدرة اللازمة في تحقيق الأهداف. وأشار إسماعيل (2013) إلى أثر الكفاءة الذاتية على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والصلابة.

ذكر الجمال وبخيت (2008) ما قدمه باندورا في النظرية المعرفية الاجتماعية والتي استمر في تطويرها عبر البحث السيكولوجي نحو عشرين عاماً امتدت من 1977 حتى 1997. والتي اهتم بمفهوم الكفاءة الذاتية باعتباره تكوين نظري معرفي يسهم في تغير السلوك، واعتبر أن السلوك الإنساني يتحدد بتفاعل ثلاثة مؤثرات وهي: العوامل الذاتية (الشخصية)، العوامل السلوكية، العوامل البيئية.

ويمكن تتبع تكون الكفاءة الذاتية من خلال تعرف العوامل المؤثرة فيها، وهي كما ذكرها العمر (2015: 317):

1- **الخبرة السابقة للفرد:** حسب الخبرة السابقة يتحدد السلوك الحالي، فمن خلالها يتوافر لدى الفرد مصدر للعوامل المساعدة على النجاح، وكذلك العوامل التي تؤدي للإخفاق.

2- **الخبرة البديلة:** يقصد بها ملاحظة الفرد لنموذج معين، اعتمد في نجاحه في الحياة على البذل والمثابرة.

3- **تشجيع وحث الآخرين:** يعتمد إدراك الفرد لكفاءته الذاتية على تشجيع من حوله للقيام بالسلوك، ويجب أن يقترن تشجيع الأخرين له على العمل بتوجيهات لكيفية القيام بذلك العمل.

ووفقاً لنظرية باندورا حول الكفاء الذاتية يتبين مدى حاجة الطالب في البيئة التعليمية إلى غرس هذا المفهوم لديه. وتوفير بيئة عمل يشعر من خلالها بكفاءته، وقدراته الذاتية، لأنها المحرك أساسي لأي عمل ناجح بالمستقبل.

خصائص الكفاءة الذاتية:

إن الكفاءة الذاتية بوصفها أحد المفاهيم النفسية تتصف بخصائص عدة حيث ذكر الشافعي (2010) أربعة خصائص للكفاءة الذاتية وهي:

أ- مثابرة الفرد لإنجاز المهام التي بدأ فيها، ومدى إفادته من خبرات النجاح التي مر بها ويتطلب ذلك من الفرد إثارة جدلاً ونقاشاً وحواراً داخلياً مع الذات حول ماهية هذه المهام وجدواها.

ب- ما يتملكه الفرد من قدرة على الإقناع لذاته وللأخرين، وما يحتاجه من تشجيع ومساندة من قبل الأخرين.

ج- حالة الفرد النفسية وما يعتريه من مشاعر لاسيما عند التواصل والتفاعل مع الآخرين في مواقف اجتماعية.

د- تقبل الفرد لنموذج أو شخص يحرص على تقليده ومحاكاته.

ذكر علوان (2009) بأن الكفاءة الذاتية هي 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 مهمه معينة ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين.

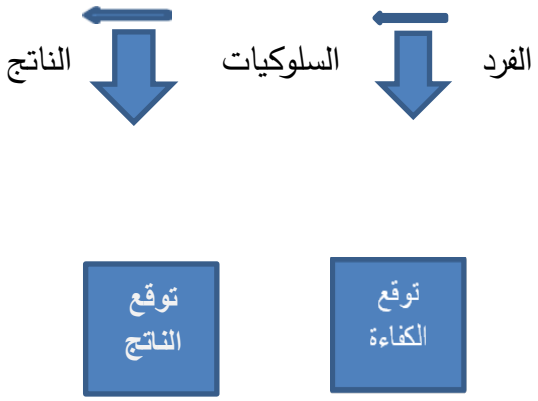
مكونات الكفاء الذاتية:

حدد غانم (2005: 83) مكونات الكفاءة الذاتية وهي:

1- الاعتقاد: الذي يكونه الفرد حول القدرة على أداء العمل يتم بصورة تلقائية، فالأفراد الذين يؤدون أعمالاً معينة ويفسرون نتائج أدائهم في هذه الأعمال، ويستخدمون هذه التفسيرات في تكوين اعتقادات عن قدرتهم في عمل جديد في نفس المجال.

2- القدرة: التي يعتقد الفرد في وجودها وقد يختلف مصطلح الكفاءة عن مصطلح الكفاءة الذاتية، فالكفاءة تعني الامكانية أو القدرة أما الكفاءة الذاتية فهي الإيمان أو الاعتقاد في تواجد أو امتلاك هذه القدرة، ويحظى الاعتقاد الذي يكونه الفرد بأهمية كبيرة مقارنةً بالقدرات التي يمتلكها بالفعل، فمستوى الفرد من الدافعية والحالة الانفعالية والأفعال التي يصدرها تعتمد بصورة أكبر على اعتقاده في القدرات الذي يمتلكها وذلك مقارنةً بما يمتلكه بالفعل، فاعتقادات الفرد في قدراته هي العامل الأساسي في تحقيق الهدف.

ذكر غانم (84:2005) أن الكفاءة الذاتية عند Bandura تتكون من عنصرين هما: توقع النتائج Outcome Expectancy، وتوقع الكفاءة Efficacy Expectancy، فتوقع الناتج هو توقع الفرد بأن عوامل أو سلوكيات معينة سوف تؤثر على ناتج معين، أما توقع الكفاءة فهو اعتقاد الفرد بأنه قادر على تنفيذ السلوك اللازم لتحقيق هذا الناتج، وكل منهما يؤثر في أداء الفرد، والعلاقة بين العنصرين (توقع الناتج، توقع الكفاءة) يمكن تمثلها في شكل (1):



شكل (1)
الكفاءة الذاتية في تصور Bandura

أوضح العمر (180:2015) بأن "باندورا" قدم مفهوم الكفاءة الذاتية ليؤكد بأن كل فرد منا يختار العمل بناءً على تصوره وادراكه لقدراته التي يمتلكها، فهو بذلك يقارن بين نوعية العمل، وإمكاناته الذاتية، وبناء على تقديره لهذين الأمرين تتحدد إمكانية النجاح لديه. تتضمن الكفاءة الذاتية العناصر الآتية:

1- **اختيار النشاطات**: يختار الطالب النشاط المناسب لقدراته لأنه يعرف قدرته على النجاح.

2- **تحديد الأهداف**: لماذا اختار الطالب هذا التخصص العلمي؟ فالإجابة المنطقية على هذا السؤال هو الهدف المستقبلي. هذا الأمر يعني أن العديد من السلوك الذي نختاره يعتمد على ماذا نريد أن نحققه عند الانتهاء من هذا السلوك.

3- **بذل الجهد، المثابرة:** الطلبة ذو المستوى العالي من الكفاءة الذاتية يتصفون بالقدرة على بذل الجهد والمثابرة عند القيام بالعمل، وتكون لديهم عدة محاولات عند مواجهتهم مشكلة في انجاز عملهم، على عكس التلاميذ ذوي المستوى المتدني من الكفاءة الذاتية حيث يكونوا أقل تحملاً للصعوبات التي تواجههم عند انجاز أعمالهم.

4- **الإنجاز والتعلم:** من الواضح أن الكفاءة الذاتية عامل مساعد على النجاح والإنجاز. فقد تكون مسؤولة عن الفروق بين مستوى تحصيل التلاميذ إذا تساوت قدراتهم العقلية.

نمو الكفاءة الذاتية:

إن الكفاءة الذاتية شأنها شأن أي مفهوم نفسي تمر بمراحل نمو، ووفقاً لباندورا (سلامة، 2008: 118-119) هناك أربعة مصادر لبناء اعتقاد الأشخاص في كفاءتهم الذاتية:

أولاً: خبرات التمكن Mastery Experiences

تعتبر خبرات التمكن أكثر المصادر أهمية وتأثير، فالنجاح يرسخ الاعتقاد في الكفاءة الذاتية بينما يؤدي الفشل إلى ضعف هذا الاعتقاد فإن كانت النجاحات سهلة الحدوث دائماً فإن الاشخاص سرعان ما يثبطهم الفشل، وإنما الكفاءة الذاتية تتطلب خبرات تتسم بالتغلب على العقبات والصعوبات من خلال الصمود والمثابرة ومواصلة الجهد. فأكد الشعراوي (2000) أن هذا المصدر يشير على أداء الفرد وخبراته السابقة المباشرة، وأن الأداء الناجح يزيد من الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

ثانياً: النمذجة الاجتماعية Social Modeling

"هي اكتساب الخبرة نقلاً عن الآخرين، فرؤية شخص ما يشبه الفرد يؤدي عملاً بنجاح يمكن أن يزيد من إحساس الفرد بالكفاءة الذاتية، ورؤية شخص ما مشابه بفشل في عمل معين يمكن أن يقلل من احساس الفرد بالكفاءة الذاتية" (علي، 2008: 68). واعتبرها سلامة (2008) مهمة في تقوية الاعتقاد

في الكفاءة الذاتية، لأنه إذا لاحظ الفرد أن هنالك أفراد مثله ينجحون ويحققون بجهودهم المتواصلة نتائج إيجابية فعالة، فحينئذ يقوي اعتقاده بأن لدية القدرات التي تؤهله للقيام بذلك. كذلك فملاحظة فشل الأخرين تثير الشكوك حول قدرته في التمكن وإتقان أنشطة كانت موضع فشل الأخرين، فوجود نماذج ذات كفاءة يبني ويزيد من الاعتقاد في الكفاءة الذاتية بما ينقله ذلك من معارف ومهارات لمعالجة المطالب البيئية المتنوعة.

ثالثا: الإقناع الاجتماعي Social Persuasion

يتمثل في الإقناع اللفظي، ويمكن تشجيع الأفراد على الإيمان بأنفسهم، ومحاولتهم لتجربة عمل جديد، فمن المحتمل أن يكون الإقناع أكثر فاعلية مع الأفراد الذين لديهم بالفعل ثقة في قدراتهم، ويساعد على زيادة ورفع الأداء. (علي، 2008). وذكر الشعراوي (2000) بأن هذا المصدر يشير إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الأخرين فالأخرين في بيئة التعلم الاجتماعية (المعلمون، والآباء، والأقران) يمكنهم اقناع المتعلم لفظياً عن قدراته على النجاح في مهام خاصة. أوضح سلامة (2008) أنه إذا أمكن إقناع الأشخاص بأن لديهم مقومات النجاح حينئذ يمكنهم بذل مزيد من الجهد والمثابرة بدلاً من التركيز على النقائص الشخصية في مواجهة المشكلات. فهذا المصدر لا يقتصر فقط على بث الثقة للأشخاص في قداتهم وإنما على تنظيم الخبرات لهم بالطرق التي تؤدي للنجاح وعلى تجنب وضعهم في مواقف على الأرجح أن تؤدي لفشلهم.

رابعا: إدراك الأشخاص لحالاتهم الانفعالية والجسمية وتفسيرهم لها Self-perception

يتمثل بالجانب الفسيولوجي، الأمر الذي يؤثر على أخطاء الأفراد المتعلقة بقدراتهم. وقد يفسرون قلقهم واكتئابهم على أنه مؤشر للقصور النفسي، وفي المهام التي تتطلب القوة الجسمية وقدرة التحمل

فإنهم قد يفسرون الاجهاد أو الألم على أنه مؤشر لانخفاض الكفاءة الجسمية، كما قد يرون مشاعر التوتر على أنه معوقات للأداء. سلامة (2008).

سمات ذوي الكفاءة الذاتية العالية والمنخفضة:

ذكر عبود، فياض (2013) في الدراسة هذه السمات:

1- **السمات الشخصية لذوي الكفاءة الذاتية العالية.**

أ- يشعرون بالإنجاز الشخصي.

ب-لديهم توقعات إيجابية على تحدي المصاعب التي تواجههم.

ج- لديهم استراتيجية لتحقيق أهدافهم الشخصية وأهداف العاملين معهم.

د- لديهم القدرة على إدارة وضبط المؤسسة المكلفين بإدارتها.

هـ-يميلون إلى الديمقراطية في اتخاذ القرار حيث يشركون زملاءهم في اتخاذ القرارات.

و- لديهم الشعور العالي بالمسؤولية نحو العمل المناط بهم.

ز- يتميزون بحسن استخدام انتباهه وجهده وتوزيعها على المطالب المهمة لتحقيق الهدف والإنجاز المطلوب بعزيمة وحزم.

ح-لديهم حيوية ومجتهدون وأذكياء ويحاولون أكثر وينجزون أكثر بصورة أفضل ومثابرة لمدة أطول في المهمة ويكون شعور الخوف لديهم قليلاً.

ط-لديهم سيطرة كبيره على الأحداث في بيئتهم.

ي-يتميزون بالثقة بالنفس والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف بغض النظر عما يواجههم من عقبات.

ك-يتميزون بالاتزان الانفعالي والتوافق مع الذات وخلوهم من الأعراض العصابية.

2- السمات الشخصية لذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة:

أ. يميلون بالشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والعصابية.

ب. يرضون بالواقع ولا يقبلون المخاطرة ولا توجد لديهم الرغبة في المثابرة او التحمل.

ج. يشعرون بالملل والتعب وعدم الراحة والتوتر النفسي.

د. يميلون إلى مقاومة الأفكار والأداء والتصلب في تفكيرهم لتقليدهم بوجهة عقلية محددة.

هـ. ضعف الدافع في الانجاز.

و. يميلون إلى السلبية العامة وقلة الانتاج.

ز. ضعف الإحساس بالمسؤولية الشخصية.

ح. يشكون في قدراتهم ويبتعدون عن المهام الصعبة ويعتبرونها مهددات شخصية لهم.

أهمية الكفاءة الذاتية:

تعددت أراء الباحثين حول أهمية الكفاءة الذاتية، فكثير من الدراسات العربية والأجنبية بحثت حول أهميتها فقد وجد علي وعبد الخالق (2011) أن الكفاءة الذاتية تؤثر على الإحساس بضغوطات الحياة، والقلق والاكتئاب، وتحقيق الذات وحل المشكلات واتخاذ القرار، ومستوى الأداء والإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو التعلم الذاتي. كما أوضح الديب وخليفة (2013) أنها تساعد الطلاب على تحسين قدرتهم على تعلم المادة التعليمية، وتعد إحدى العوامل الدافعية والمعرفية والوجدانية التي تكسب الطالب الثقة بالنفس، وتنمي الاستقلالية لدية، وتساعده على التوافق الدراسي. يرى غباري (2008) بأن الكفاءة الذاتية هي معتقدات الفرد حول للتحكم في كل نواحي حياته في (الديب، خليفة، 2013).

استشهد الدردير (1997) في رأي "بيري" Berry أن الفرد إذا شعر بالكفاءة الذاتية – أي كفاءة ذاتية عالية فإن من المحتمل أن يبذل الجهد والمثابرة اللازمة لإتقان العمل، وذكر يعقوب (2012) بأن الأفراد الذين لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية يلجؤون إلى تحليل المشكلة وذلك للتوصل إلى حلول منطقية مما يؤثر في سلوكهم بشكل فعال، في حين يتجه تفكير الأفراد الذين يشعرون بتدن في كفاءتهم الذاتية إلى الداخل، مما يجعلهم مضطربين عند مواجهتهم لمهامهم مترددين في سلوكياتهم مقللين من كفاءتهم الشخصية، وغير قادرين على الاستخدام الفعال لقدراتهم المعرفية.

ففي دراسة "اكهولم" و"زامبران" و"كونكلين" Ekholm, Zumbrunn & Conklin ، (2014) حيث بحثت هذه الدراسة عن الأدوار التنبؤية لمعتقدات طلاب الجامعة حول الكفاءة الذاتية في الكتابة وتصوراتهم عن التغذية الراجعة على التنظيم الذاتي في الكتابة، وأشارت النتائج إلى أن تصورات الطلاب عن التغذية الراجعة التي يتلقونها حول واجبات الكتابة المفروضة عليهم تؤثر جزئياً على العلاقة بين الكفاءة الذاتية في الكتابة ومعتقدات القدرة على التنظيم الذاتي، وتبين من خلال دراسة "ديفريتس" Defreitas ، (2011) وأيدت ذلك دراسة "لاسزكزنشكا"، "قيتنوروزدونا"، "شوارزير" Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer، (2005) إن الكفاءة الذاتية المدركة هي مكون نفسي عالمي يفسر أوجهاً متداخلة من الأداء البشري. وأن الكفاءة الذاتية المدركة لا ترتبط فقط بالطبيعة الخاصة لكل مهمة، بل يمكن النظر فيها على مستوى أكثر عمومية من الأداء. حيث تعرف الكفاءة الذاتية العامة بأنها اعتقاد المرء في قدرته على التعامل مع المهام الجديدة والتكيف مع الشدائد في مختلف المواقف المرهقة أو الصعبة، وذلك مقارنة بالكفاءة الذاتية الخاصة التي تقتصر على مهمة محددة بعينها، فقد تم بحث العلاقات بين الكفاءة الذاتية الشخصية والرفاهية وتقييم الإجهاد والعلاقات الاجتماعية والتحصيل لدى 8796 مشارك من "كوستاريكا " و"ألمانيا" و"بولندا" و"تركيا" و"الولايات المتحدة". وقد قدمت النتائج التي حصلت عليها الدراسة من تلك الدول مجتمعة على دليل بوجود ارتباطات بين الكفاءة

العامة المدركة والمتغيرات المحددة سابقاً. وكانت أعلى الارتباطات الإيجابية كانت مع التفاؤل والتنظيم الذاتي والتقدير الذاتي، بينما كانت أعلى الارتباطات السلبية مع الاكتئاب والقلق. كما توصل "لاسزكزنشكا" وآخرون Luszczynska,etal، (2005) من خلال استطلاع آراء طلاب العام الجامعي الأول الأمريكيين من أصول أفريقية ونظرائهم ذوي الأصول الأوروبية لبحث الاختلافات العرقية في كيفية تأثير اعتقاداتهم المعرفية الاجتماعية (الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج) على تحصيلهم الأكاديمي، وجد أن ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية يرتبط بارتفاع التحصيل الأكاديمي لكلتا المجموعتين العرقيتين. لكن الطلاب الأمريكيين من أصول أفريقية الذين لديهم توقعات سلبية للنتائج كانوا أفضل تحصيلاً ممن كانت لديهم توقعات إيجابية للنتائج. ولكن لم تظهر مجموعة الطلاب الأمريكيين من أصول أوروبية مثل هذا النمط.

كذلك أوضح "دليما" و"نسلر" و"كيتزانتتس" DLima, Winsler & Kitsantas، (2014) أن التحفيز المبكر على الإنجاز قد يلعب دوراً هاماً في بقاء الطلاب في الدراسة. وقد استخدمت عينة من طلاب الجامعة عدداً من الاستبيانات التي تتحرى التحفيز في بداية الفصل الدراسي الجامعي الأول. وتميز الطلاب القوقازيون والأمريكيون من أصول أفريقي بكفاءة الذاتية أعلى من الطلاب الأمريكيين من أصول أسيوية. وبالنسبة لجنس الطالب تبين ازدياد الكفاءة الذاتية مع تقدم الفصل الدراسي أعلى لدى الذكور عن الإناث عند بداية ونهاية الفصل الدراسي، وارتفعت نسبة التحفيز الداخلي لدى الطلبة الأمريكيين من أصول أفريقية وأسيوية مقارنةً بالقوقازيين، كذلك ارتفعت مستويات التحفيز الداخلي لدى الطالبات وكن أكثر اهتماماً بالإتقان، مقارنةً بالطلاب الذكور الذين كانوا أكثر انشغالاً بالأداء. وتبين وجود ارتباط سلبي بين الميل للانشغال بالأداء والمعدل الجامعي، بينما تبين وجود ارتباطات ايجابية بين الميل للانشغال بالإتقان والتحفيز الداخلي والخارجي من ناحية والأداء الأكاديمي من ناحية أخرى.

قامت دراسة "برين"، "فلود"، "جريفن" Byrne, Flood & Griffin، (2014) بقياس مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب العام الأول في المحاسبة، وبحثوا ما إذا كانت هناك اختلافات متأثرة بالجنس، ومدى ارتباط مستويات الكفاءة بالأداء الأكاديمي، وكشفت التحاليل أن العديد من الطلاب تعوزهم الثقة للمشاركة بشكل كامل في الأنشطة الأكاديمية المرتبطة بأقسام المحاسبة التي يدرسونها، ولم يرغبوا في طلب المساعدة وكانوا يفتقدون الثقة الازمة للدراسة بفاعلية أو المشاركة في القراءات الإضافية الخاصة أو كتابة الملحوظات، وعجز 40% منهم عن تحديد المعايير المطلوبة للحصول على درجة جيدة في الامتحانات. وبينت النتائج أن ثقة الطالب في قدرته على فهم محتوى المادة الدراسية ومحاولة وضع الأسئلة قبل بدأ الدروس والالتزام بالمواعيد الدراسية كانت جميعاً ترتبط بتحقيق نتائج أفضل بكثير في أقسام المحاسبة. وكان من المثير للاهتمام وجود عدد قليل جداً من الاختلافات المترتبة على الجنس.

أثر الكفاءة الذاتية على الأداء الأكاديمي:

ذكر "شوي" Choi (2005) أن الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات منبئان بالأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (230) من طلاب الجامعة من مختلف التخصصات، وأظهرت النتائج بأن كلاً من الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات منبئين بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب. وقامت دراسة "شيا" Chea (2013) بالكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة المسجلين في مقرر اكتساب مهارات التعلم، حيث قاموا بفحص اختبار الكفاءة الأكاديمية لدى عينة تكونت من (126) من طلبة الجامعة من خلال تطبيق اختبار قبلي وبعدي، ومقارنة مستويات الكفاءة الأكاديمية لديهم مع مستوى الكفاءة الأكاديمية لطلاب أخرين لم يسجلوا المقرر وعددهم 111، وتبين أن الطلبة المسجلين بالمقرر كانت مستوياتهم منخفضة بالكفاءة الأكاديمية وذلك من خلال الاختبار القبلي، وازدادت لديهم الكفاءة الأكاديمية بعد أخذهم للمقرر، وكفاءتهم كانت مرتفعة مقارنة مع الطلبة المجموعة المقارنة.

المحور الثاني: دافعية الإنجاز

الدافعيـــة:

ويعتبـر الشـرقاوي(1991 :253) الدافعيـة مـن الشـروط الأساسـية التـي يتوقـف عليهـا تحقيـق الهـدف مـن عمليـة الـتعلم فـي أي مجـال مـن مجالاتـه المتعـددة، سـواء فـي تعلـم أسـاليب وطـرق التفكيـر، أو تكـوين الاتجاهـات والقـيم أو تعـديل بعضـها، أو تحصـيل المعلومـات والمعـارف، أو فـي حـل المشـكلات إلـى أخـر جميـع أسـاليب السـلوك التـي تخضـع لعوامـل التـدريب والممارسـة، حيـث أشـار قشـقوش ومنصـور(1979) إلـى أن مفهـوم الدافعيـة يتضـح مـن خـلال تحديـد الخصـائص الوظيفيـة المتعلقـة بهـذا المفهـوم، باعتبـاره يشـير إلـى مكونـات هامـة فـي النشـاط النفسـي، فالـدافع متغيـر وسـيط يعمـل علـى تغيـر السـلوك وتوجيهـه فـي مسـالك معينـة، فالدافعيـة تكـوين فرضـي، وهـي تعبـر عـن حالـة يعيشـها الكـائن الحـي تعمـل علـى اسـتثارة السـلوك وتنشـيطه وتوجيهـه نحـو هـدف معـين، ويمكـن أن يسـتدل علـى هـذه الحالـة مـن تتابعـات السـلوك الموجهـة نحـو الهـدف، وتنتهـي هـذه التتابعـات بتحقيـق الهـدف موضـع الـدافع. وأضـاف بينـري وقـوفرن (64:2016) بـأن العمليـات الاجتماعيـة والمعرفيـة تلعـب دوراً كبيـراً فـي تحديـد الـدوافع لـدى الأفـراد، فالحاجـة إلـى التنـافس، والـتحكم والنمـو تـؤثر أيضـاً فـي الطريقـة التـي نسـلك بهـا، وبـالرغم مـن تنـوع الأسـباب التـي تـدفعنا إلـى السـلوك بهـذه الطريقـة، فإننـا بصـفة عامـة نقـول أن الدافعيـة تتعلـق بتنشـيط وتوجيـه السـلوك، وهـي تـرتبط أو تتصـف بـالتغيير مـن حيـث الشـدة والمثـابرة، وأكثـر مـن ذلـك، فـإن الفـرد يمكـن أن يأخـذ فكـرة عـن أي حـدث مـن الأحـداث يمتـاز بدافعيـة أكبـر عـن طريق قياس التفضيلات الخاصة بهذه الأحداث.

وظــائف الدافعية:

أشار عبد الخالق وآخرون (2007: 398) بأن هنالك عدة وظائف للدوافع وهي كالتالي:

1- تحريك السلوك أو تنشيطه من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين.

2- توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو يحقق الهدف، فالدوافع إضافة إلى أنها توجه سلوك الأفراد نحو الهدف، فهي تساعدهم على اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

3- تحافظ على استمرارية السلوك، فالدافعية تعمل على مواصلة تحريك السلوك وتنشيطه حتى يتم اشباع الحاجة، مثال ذلك: أن الجائزة المادية المجزية تسهم في استمرار بذل الجهد في المجال الذي حصل فيه الفرد على هذه الجائزة.

أوضح عبد الخالق وآخرون (2007) أن كل سلوك يكمن وراءه دافع يحركه ويستثيره ويوجهه نحو هدف معين، والتعلم لا يكون مثمراً إلا حتى يشبع دوافع المتعلم، وكثيراً ما يكون تقصير بعض الطلاب ليس راجعاً إلى نقص قدراتهم العقلية، وإنما يرجع إلى انخفاض دوافعهم وميلهم إلى الدراسة وعدم الرغبة فيها. وأضاف العمر (2015: 327-328) ماسلو يرى بأن هنالك سلسلة من الحاجات الإنسانية تنتظم بشكل متدرج أو بشكل هرمي، يبدأ باشباع حاجات الأدنى ثم يستمر بالصعود حتى يصل إلى إشباع حاجاته الأعلى مستوى وهي حاجات تحقيق الذات، حيث توصل ماسلو Maslo إلى رصد سبع أنواع من الحاجات، وتم تقسيمها إلى فئتين رئيسيتين، هما حاجات النقص، وحاجات النماء. (انظر شكل).

1- حاجات النقص: Deficiency Needs

تتضمن حاجات النقص أربع حاجات جميعها متعلقة بالبقاء، والأمن، والانتماء، واعتبار الذات وهي:

أ- **الحاجات الفسيولوجية:** يعد هذا النوع من الحاجات أدني الحاجات مرتبة تتضمن الحاجة للأكل والشرب والهواء والراحة والجنس. الملاحظ على أن هذه الحاجات مرتبطة ببقاء الإنسان.

ب- **حاجات الأمن:** بعد أن يشبع الفرد حاجاته الفسيولوجية يرتقي منها إلى حاجات الأمن، والاستقرار، فنراه يحاول بقدر الإمكان أن يتحاشى الأخطار، والمواقف الخطرة، التي تؤدي إلى إلحاق الأذى به.

ج- **حاجات الانتماء والعطف:** تعد الحاجة للانتماء، والعطف أول مرحلة من مراحل ارتباط الفرد بالناس الآخرين: أي إنسان يرغب بان يكون منتميا إلى مجموعة، وتربطه بهم علاقة حب، ومودة.

د- **اعتبار الذات:** يقصد بحاجة اعتبار الذات أن يشعر الإنسان بقيمته الذاتية، من حيث أن له دورا في الحياة، وأنه ذو أهمية، وفائدة في المجتمع. إن فقدان هذه الحاجة تولد لدى الفرد شعور بالوضاعة، والسلبية وعدم الكفاءة الذاتية.

2- حاجات النماء Development Needs

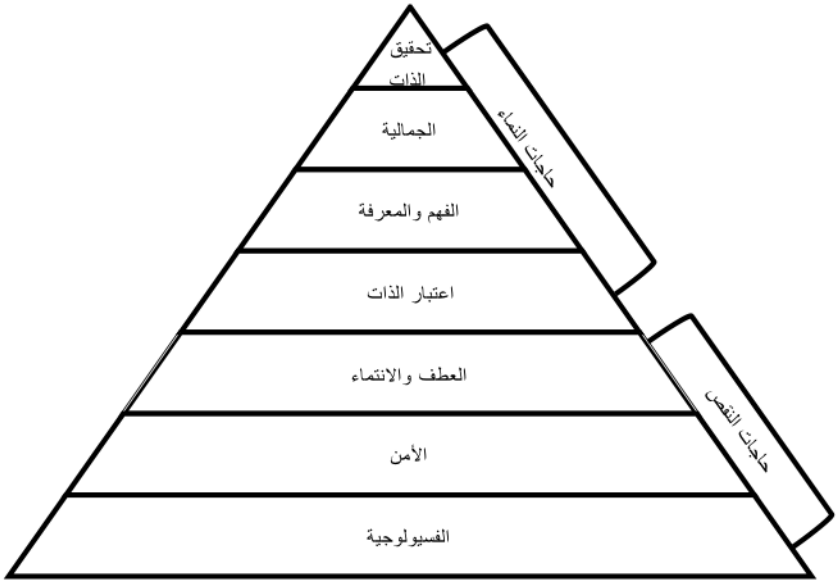
تختلف حاجات النماء عن حاجات النقص. ففي الوقت الذي نجد أن حاجات النقص تتوقف عن دفع السلوك بعد أن يتم إشباعها، فإن حاجات النماء لا تخضع إلى المنطق نفسه. فإن إشباعها لا يؤدي إلى توقفها، بل إلى ارتفاع حدتها لدى الفرد.

أ- **الحاجة إلى المعرفة، والفهم:** يقصد بالحاجة إلى المعرفة، والفهم بأنها الرغبة في كشف الغموض، والبحث عن الأسباب، والمعرفة، وحب الاستطلاع، وقد تختلف درجة هذه الحاجة من شخص لأخر.

ب- **الحاجة الجمالية:** وهي الحاجة إلى الاستمتاع بالجوانب الجميلة من الحياة، هذه تختلف أيضا كماً ونوعاً من شخص إلى أخر.

ج- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** تعد هذه الحاجة أعلى مراتب الحاجات الإنسانية، وهي عبارة عن رغبة الفرد لأن يكون بالصورة والشكل، والمحتوى الذي يريده هو، سواء في العمل أو الحياة الاجتماعية، أو في اللعب عندما تستثار هذه الحاجة يود الإنسان أن يرى أن هناك اتساقا بين فكرته عن نفسه

وبين ما يكون عليه بالفعل. بحسب رأي ماسلو فإن قلة فقط من أفراد المجتمع هي التي تصل إلى مرحلة تحقيق الذات.



شكل (2)
هـرم ماسلو للحاجات

دافعيـــة الإنجـاز:

إنه عند التحدث عن إنجاز الفرد وتحصيله، نتحدث عادة عن مستوى هذا التحصيل أو الإنجاز، وعادة ما تقاس عوامل ارتفاع مستوى الإنجاز بمستوى قدرة الفرد من ناحية، أي أننا نتوقع أن يتمتع الفرد ذو القدرة العالية بمستوى عال من الإنجاز والعكس صحيح، ومن ناحية أخرى قد يتباين مستوى الإنجاز لدى فردين لهم نفس القدرة، ومن هنا يبرز عامل مسئول عن هذا الفرق وهو رغبة الفرد في الإنجاز، وهذا ما يطلق علية دافعية الانجاز. (العمر،1995 :78).

يعد دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي ادراكه للمواقف، فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في

سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من اسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني. (خليفة، 2000 : 16). حيث يرتبط مستوى دافعية الإنجاز بالعمل المدرسي للتلاميذ، فكلما كان مستوى دافعية الإنجاز عالياً ارتبط بمستوى عال من الأداء المدرسي؛ لأن دافعية الإنجاز تؤثر في طبيعة عمل المتعلم، فكلما ارتفع مستوى دافعية الإنجاز، زادت رغبته في التحصيل، وبذل الجهد وهذا الأمر الذي ينتج عنه في نهاية الأمر مستوى عال من الأداء. (العمر،2015 :343)

عرفت العازمي (2013) دافعية الإنجاز بأنها الحافز للسعي إلى النجاح والرغبة في الأداء الجيد للوصول إلى مستوى متقدم، وتحقيق النجاح والتفوق، والشعور بالكفاءة والقدرة على اختيار أهداف دافعية ووضع الخطط الملائمة والمثابرة والتغلب على العقبات وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. وأضاف إلى ذلك يعقوب (2012) بأن دافعية الإنجاز تعني الرغبة في الإنجاز المتميز، الذي يتحقق من خلاله النجاح مدفوعاً بهدف ذاتي يُنشط السلوك لدى الفرد ويوجهه ليكون أحد معززات التفوق والنجاح، واعتبر دافعية الإنجاز ظاهرة نمائية تتضح وتزداد كلما كبر الإنسان، فسعي الأفراد نحو تحقيق الإنجاز يختلف، منهم من يحقق بدافع الإنجاز نفسه، ومنهم من يحققه بدافع تجنب الفشل المصاحب لعدم الإنجاز، ومنهم من يتجه نحو تحقيق النجاح والتحصيل المرتفع مقروناً بالإنجاز، ومنهم من يتجه نحو تجنب القلق والفشل المصاحب لعدم الإنجاز. وأضاف يعقوب (2012) جميع الأفراد لديهم الحاجة للإنجاز ولكن بمستويات أهداف مختلفة، وقد لا يصل مستوى هذه الحاجة عند بعضهم لسبب أو لأخر حداً يمكنه من وضع أهداف له وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها فلابد من استثارة حاجة الأفراد للإنجاز وزيادة رغبتهم في بذل الجهد والنجاح في مهامهم بما يزيد من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم مندفعين نحو بذل جهد أكبر لتحقيق المزيد من التفوق. أشار العمر (1987) أن الدافعية الإنجاز تعد من العناصر الاساسية التي تؤثر في سلوك الفرد، فيمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد كما

أن أداء الفرد واقباله على القيام بأعمال معينه مرهون بنوع الدافعية لديه، لذلك نلاحظ الاختلاف في سلوك الأفراد من الناحية الكمية والكيفية في المواقف الواحدة.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

ذكر علي (2008: 71) بأن لدافعية الإنجاز نظريات عدة واتضح وجود تباين بين الآراء الخاصة بكل نظرية، فقد ذكر اتكسون Atkinson في نظريته المفسرة لدافعية الانجاز أن الموقف بما يحويه من خصائص معينة هو الذي يستثير الدوافع لدى الفرد، وإذا تغيرت طبيعة المواقف فإن دوافع أخرى سوف تستثار. أشار كذلك Atkinson إلى أن الميل إلى تحقيق النجاح وتجنب الفشل هو الذي يؤدي إلى ارتفاع دافعية الإنجاز لدى الفرد، بينما كان تفسير واينر Weiner لدافعية الإنجاز مختلف عن التفسير السابق، حيث أشار إلى أن الأفراد عندما يفسرون أسباب نجاحه أو فشلهم يؤثر على مواقف الإنجاز اللاحقة، بمعنى أن الدافع للإنجاز لدى الرد لا يتوقف على خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها، بل يتأثر كذلك بطبيعة التفسيرات السببية التي يرجع إليها الفرد نجاحه أو فشله. أما فروم Fromme فسر الدافع للإنجاز من العوامل الداخلية والخارجية لدى الفرد، وقد أشار Fromme إلى أن العوامل الخارجية تتمثل في (صعوبة المهمة، والحظ، والصدفة) بينما العوامل الداخلية تتمثل في (القدرة العقلية للفرد، والجهد المبذول، والحالة الداخلية). بينما يركز Weiner في تفسيره لدافعية الإنجاز على مفهوم الإنجاز المستقبلي، والمقصود بالإنجاز المستقبلي هو تأثر أداء الفرد في المرحلة اللاحقة بأدائه في المرحلة السابقة، بمعنى أن الفرد إذا كان أداؤه مرتفعاً في الأعمال السابقة التي قام بها فإن الشيء الطبيعي هو ارتفاع ادائه في الأعمال المستقبلية، وأشار كذلك إلى أن دافعية الإنجاز تتحدد بالمجموع الكلي لكل خطوة من الخطوات التي قام بها الفرد لإحراز النجاح.

أهمية دافعية الإنجاز للمتعلم:

ذكر حسين (في يعقوب، 2012) بأن في الميدان التربوي يؤكد علماء التربية أهمية الدافعية كونها هدفاً تربوياً فيعملون على استثارتها في طلبتهم محاولين توجيهها وتنميتها والاهتمام بها، كي يجعلوا الطلاب يقبلون على ممارسة الأنشطة المعرفية والوجدانية والحركية داخل المدرسة وخارجها مستعينين بها على إنجاز الأهداف التعليمية. ويرى الديب وخليفه (2013) أن الدافعية للتعلم توصف بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين المتعلم من الوصول إلى أهداف معينة والعمل على تحقيقها، كما أنها بمثابة مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في أنشطة التعلم للوصول إلى أهدافه المنشودة، والتي تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، ليس ذلك فحسب بل يتخطى ذلك أنها تقوده وتحافظ على فعالية سلوكه عبر الوقت، وبدونها لا يحدث التعلم الفعال، وافترض "اتكسون" Atkinson أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي متعلم، وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة، وبمستوى أدائه في هذه الأعمال، والميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الفرد ذاته من موقف إلى أخر، وافترض أن هذا الميل في علاقته بأي عمل أو نشاط يعتبر وظيفة ثلاث متغيرات رئيسية هي:

1- دافع تحقيق النجاح.

2- احتمال النجاح عقب أداء العمل.

3- القيمة الحافزية للنجاح. (الشرقاوي، 1991 :266).

أكد علي (2008) بأن دافعية الإنجاز لها دور رئيسي في عملية التعلم وتركيز الانتباه، وتأخير الشعور بالتعب لدى المتعلم، ومن ثم يزيد تحصيله ويحقق التفوق الدراسي. أشار زيدان (1982: 60-61) إلى أن دافع النجاح واشباعه يعطي الثقة بالنفس والاعتداد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة النجاح فيما يوكل إليه من أعمال وتبعات

ومسؤوليات، حيث تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعليم بوجه خاص، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم، فكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعليم أقوى وأكثر حيوية، لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم.

علاقة الدافعية بالتعليم:

حدد "وليامس" و" وليامس" (Williams & Williams, 2011) العناصر الرئيسية لتحسين دافعية المتعلمين، وتعد الدافعية أحد أهم العوامل التي يمكن للمعلم استغلالها لتحسين العملية التعليمية، ويمكن القول بأن عدداً قليلا جدا أو معدوم حتى سيتعلم إن لم يتم تحفيزه بناء علي أسس متسقة، وتكمن الخمس عناصر الرئيسية التي تؤثر على دافعية الطلبة للتعليم وهي كالتالي: المعلم، المتعلم، المحتوى، المنهجية والاستراتيجية والبيئة المحيطة.

فيعد دور الطالب في العملية التعليمة دور أساساً يجب أن يتخطى دوره النظرة التقليدية بوصفه متلقيا للمعلومة فقط بل يجب إشراكه بالعملية التعليمية كي يتولد لديه الدافع للتعليم، أما المعلم فله دور مهم وفعال جداً بل محور العملية التعليمية وبه تزيد وتقل الدافعية للتعليم، فقد أوضح كثير من الدراسات بأن حب الطلاب وكرههم للمعلم يؤثران على دافعيتهم للتعليم، أما فيما يخص المحتوى والذي يجب أن يكون دقيقاً ويعطى للمتعلمين بالوقت المناسب لهم ويجب أن يكون مفيداً ذات صله بحياة الطالب نفسه، وفيما يختص بالاستراتيجيات أو المنهجية فيجب أن يقدم المنهج من خلال التجارب بطريقة عملية قدر الإمكان ولا يعتمد فقط على التلقين وإعطاء المعلومات المجردة وذلك من أجل ضمان زيادة دافعية ورغبة للمتعلمين للمعرفة والعلم، ونجد بأن العنصر الخامس الذي يجب استخدامه بصورة بناءة كي تزيد الدافعية لدى المتعلمين هي البيئة المحيطة أو البيئة التعليمية المناسبة، ويجب أن تكون البيئة التعليمية آمنة

وتتيح للطلاب نوعاً من أنواع حرية التعليم وبتحقيق ذلك يمكن ضمانه، وتحسين زيادة الدافعية لدي المتعلمين.

تعتبر دراسة (Mtd training, 2010) إحدى الدراسات التي تناولت أثر الدافعية واتجاهات التعليم على التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعات وهدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر الدافعية واتجاهات التعليم معا على المعدل الجامعي لطلبة معلمين المرحلة المتوسطة وطلبه معلمين مرحلة ما قبل المدرسة في كلية التربية في تركيا وللطلبة معلمين المراحل الصغيرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كانت المجموعة الأولي تتكون من 166طالبا أمريكيا من ولاية جورجيا من السنة الثالثة والرابعة وكانت المجموعة الثانية تتكون من 455 طالبا وطالبه من طلاب السنة الثالثة والرابعة بكلية التربية في تركيا وقد أظهرت النتائج بأن للاتجاهات التعليم والدافعية الأثر في التنبؤ بالمعدل الجامعي للطلبة في تلك الجامعات.

دافعية الإنجاز الداخلية Intrinsic والخارجية Extrinsic:

أشار العمر (2015: 352) إلى أن قيام المتعلم بأي عمل ناتج عن رغبته بالحصول على بعض الامتيازات، نظير قيامه بذلك العمل، فيمكن وصف دافعية ذلك المتعلم بأنها خارجية، بالمقابل نجد أن كثيراً من الناس يقومون بالعمل لأجل العمل نفسه، واستمتاعهم به دون توقع مردود معين، فأولئك يطلق عليهم بأنهم مدفوعون داخلياً، فتوصف دافعيتهم بأنها داخلية، فتقديم الدافعية الخارجية يجب ألا تكون غاية بذاتها، بل وسيلة للوصول إلى الدافعية الداخلية، فالهدف النهائي من التربية هو أن يتعلم الفرد لأجل التعلم وليس الحصول على المكافأة؛ لأن حضوره إلى القاعات الدراسية لتلقي العلم، فيجب ألا تعد هذه القاعات مكاناً لحصول على المكافأة فقط.

وأوضح "جريجوري" (Gregory, 2009) بأن الدافعية ترتبط عادة لدى الطلبة برغبة الطلبة بالمشاركة بالعملية التعليمية، وهي كذلك تهتم بالأسباب والأهداف التي تحدد مشاركة الطلبة أو عدم مشاركتهم في النشاطات الأكاديمية المختلفة، وعلى الرغم بأن الطلاب قد يتساون في الدافع لأداء مهمة معينة إلا أن مصدر هذا الدافع يختلف من متعلم لآخر.

فالطالب الذي يكون مصدر الدافعية لديه داخلي يندفع باتجاه عمل أي مهمة أكاديمية وذلك من أجل المتعة التي تزوده بها هذه المهمة من اجل المعلومة التي سيتعلمها عندما يقوم بتطبيقها، أو بسبب الشعور بالإنجاز التي ستحقق لديه عندما يقوم بتحقيق تلك المهمة، أما الطالب الذي يكون مصدر الدافعية خارجي لديه يؤدي المهمة ليحصل على مكافأة، أو ليتجنب عقاب ما خارج عن المهمة نفسها، مثل الرغبة بالدرجات أو نيل استحسان معلميه وحبهم.

وأضاف العمر (2015:353 –354) شروط استخدام الدافعية الخارجي؛ لأن اتباع هذه الشروط عند استخدام الدافعية الخارجية يضمن لنا الحد الأدنى من عدم التقليل من مستوي الدافعية الداخلية.

- عند استخدام الدافعية الخارجية يجب أن نراعي الشروط الآتية:

1- استخدام المكافأة اللفظية: كلما ابتعدت المكافأة عن الأشكال المادية كانت أجدى. لذلك يعد (ديلي1978) استخدام المكافأة اللفظية كالمديح، والشكر والثناء أجدي من المكافأة المادية

2- أن تلعب المكافأة دوراً اخبارياً: عند تقديم المكافأة يجب أن يفهم المتعلم لماذا حصل على المكافأة، وما مستوى السلوك المطلوب الذي يمكنه من الحصول عليها

3- عدم الإعلان عن المكافأة: أشار إلى أن الإعلان المسبق عن المكافأة يقلل من حماس المتعلمين للقيام بالعمل في المستقبل، وخصوصا إذا كان العمل من النوع المحبب بالنسبة لهم؛ لأن اهتمامهم سينصب على الحصول على المكافأة فقط.

4- تناسب حجم المكافأة والأداء: يجب أن نعرف أن حجم المكافأة لا يؤدي بالضرورة إلي زيادة دافعية المتعلمين للعمل، ففي أفضل الحالات يجب أن يكون هناك تناسب بين الأداء، وحجم المكافأة وذلك أن تقديم مكافأة نظير عمل تافه يؤدي إلى تقليل دافعية المتعلمين، والعكس صحيح عند تقديم مكافأة بسيطة نظير قيام المتعلم بأداء عال.

5- استخدام المكافأة بشكل متقطع: من خلال التعزيز لدى "سكنر" لاحظنا أن التعزيز المتقطع يؤدي إلي زيادة مقاومة السلوك للانطفاء، بعكس تقديم التعزيز بشكل متصل

6- مراعاة مستوي الميل لدى المتعلمين: يختلف الأثر الدافعي للمكافأة بحسب مستوي ميل المتعلمين. فكلما كان ميول المتعلمين عالية نحو الأعمال، كان للمكافأة دور سلبي على تلك الأعمال، بينما يكون لها دور إيجابي، كلما كانت ميولهم منخفضة أو سلبية.

العوامـــل المؤثرة على دافعية الإنجاز

أشارت العازمي (2013) إلى أن "سينك" (Schunk,2004 :37-40) يرى أن دافعية الإنجاز تحتل مكانة خاصة في مجال التربية؛ لأنها تتأثر بمجموعة من العوامل المختلفة والمتنوعة، ولكي نفهم الدافعية علينا التعرف على دور كل من هذه العوامل.

1- <u>العوامل الشخصية:</u>

تتضمن العوامل الشخصية معرفة الفرد لهدفه، ولأهمية الأعمال التي يؤديها ويتوقع إدراكه لنواتج هذه الأعمال وكفاءته الذاتية، وكذلك إيمانه بامتلاكه لصفات النجاح تدفع الفرد للمثابرة وبذل الجهد، لتحقيق المهام المطلوبة منه وتؤثر هذه العوامل بشكل كبير على دفع الفرد لإنجاز الأعمال المطلوبة منه.

2- العوامل الاجتماعية:

يعتقد بعض العلماء أن هذه العوامل فطرية لأنها تنشأ من التفاعل مع الزملاء ، ومن هذه العوامل الصداقات التي ينشئها الفرد مع زملائه ، فهي الأساس في علاقاته الاجتماعية بشكل عام ، وتؤثر في مفهوم الدافعية لديه ، كما أن إدراك الفرد لقدراته يدفع زملاءه لمقارنة أدائهم وأدائه مما يزيد من دافعية الإنجاز لديهم ولديه ، وكذلك الشبكة الاجتماعية التي ينشئها منذ بداية التحاقه بالمدرسة ، فالتلاميذ الذين يكونون شبكة اجتماعية كبيرة من الأصدقاء يكونون ذوي ميول تحصيله عالية ، على العكس من ذوي الشبكات الاجتماعية الصغيرة الذين تكون ميولهم التحصيلية منخفضة.

3- العوامل الأسرية:

أن أهم مصادر المعلومات للفرد التي تشكل قدراته ومدركاته هي الأسرة فهي تدعم وتشجع، وكذلك تمد الفرد بالأنشطة التي تدعم تطوير مهاراته الخاصة واهتماماته ومن هذه العوامل التي تؤثر على الدافعية المستوى الاجتماعي لدى كافة أفراد الأسرة ورب الأسرة، وكذلك الإرشادات التي تقدمها الأسرة للفرد، فتدفعه بشكل أو بآخر لإنجاز مهامه.

4- العوامل الثقافية:

أوضح الباحثون التربويون أن العوامل الثقافية تؤثر على الدافعية، ومن هذه العوامل أهمية التعليم ودافعية التعليم، ويرى شانك Schunk، (2004: 39) أن العوامل الثقافية تؤثر بشكل واضح في الدافعية، وأظهرت الدراسات التي أجريت عبر الثقافات اختلافات عديدة حول أهمية التعلم، والدافعية للتعلم داخل كل ثقافة، ففي الثقافة الآسيوية يركز الفرد على الجهد المبذول في أداء المطلوب منه أكثر مما يقوم به الأفراد بالولايات المتحدة، وتؤثر الثقافات بشكل كبير على الإنجاز الفردي.

نمــو دافعية الإنجاز:

ذكــر جــابر (فــي العــازمي، 2013) ثلاثــة مراحــل لنمــو دافعيــة الإنجــاز كمــا حــددها فيروف Veroff وهي:

1- التنافس الاستقلالي:

إن النمو من خلال الإنجازات الاستقلالية في الطفولة المبكرة يعني أن الإنجاز الذاتي الحسن التنظيم يظهر حين يبلغ الطفل ما بين (1,5 – 2,5) عاماً من العمر، أي مع ظهور اللغة ونمو المهارات والقدرات.

2- المقارنة الاجتماعية في الإنجاز:

هذه العملية تجئ بعد ذلك لأنها تبنى على التوجه الذي يتكون لدى الطفل نحو أهدافه، ولابد أن يكون التمركز حول الذات قد تناقص إلى حد ما قبل أن يستطيع الفرد أن يقارن أداءه بأداء الآخرين، والمقارنة الاجتماعية وظيفة للفرد تزوده بالمعلومات والمعايير التي تيسر الأداء السليم.

3- تكامل دافعية الإنجاز والاستقلالية والمعايير الاجتماعية:

هذا التوجه يوفق بين المعايير الشخصية والمعايير الاجتماعية للإنجاز، ولا يضحي بالأول على حساب الثاني.

وهذه المراحل الثلاث متتابعة ومنظمة تنظيماً هرمياً من حيث إن النمو في إحداها وإتقانه ضروري للنمو في المرحلة التالية والنجاح فيها.

الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز

وذكر كل من "إلياس" و"نوردين" و"هج" (Elias, Noordin & Hj, 2010) أن توافق طلبة الجامعة واندماجهم بالحرم الجامعي والبيئة الجامعية يعد من العوامل المهمة للتنبؤ بمخرجاتهم وتحصيلهم الأكاديمي ، فقد أوضحت الدراسات بأن الطلبة اللذين يصعب عليهم التأقلم مع البيئة الجامعية بصوره جيده انسحبوا من الجامعة قبل التخرج ، وتبين أن الكفاءة الذاتية والدافعية علي تأقلم طلاب الجامعة وقد وضحت النتائج بأن الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز مرتبطة بعلاقة ايجابية، وناقشت مقالة "شانك" (Schunk, 1995) أثر الكفاءة الذاتية على الدافعية والانجاز من ناحية معرفية رياضيه، حيث أن الكفاءة الذاتية هي ما يحدد قدرة الأشخاص على الانجاز وكذلك دافعيتهم، وقد بينت الدراسات بأن الكفاءة الذاتية تعتبر عاملا مساعدا للتنبؤ بالدافعية والإنجاز بجميع المجالات والأبعاد وليس فقط الناحية الرياضية والمعرفية وقد سلطت كثير من الدراسات الضوء على الدور الهام الذي تلعبه الكفاءة الذاتية في حياة الإنسان لذا فمن المقترح زيادة عدد الدراسات في هذا المجال، وأشارت دراسة يعقوب (2012) إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي، وأكد ذلك الديب وخليفة (2013) فاعتبر أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المتغيرات المعرفية التي تسهم في تحسين الدافعية للتعلم، حيث توجد علاقة إيجابية بين إدراك الطلاب لكفاءتهم الذاتية الأكاديمية وبين انجازاتهم التعليمية الفعلية، كما يؤثر الاعتقاد بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في نشاطهم أثناء التعلم، وأضاف الشعراوي (2000) أنه توجد علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز الأكاديمي، وأكدت الدراسة على عدم وجود فروق بين الجسين في الكفاءة الذاتية، فقد أشار في دراسته أنه ينتج عن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية عدة نواتج أهمها أن الفرد يكون أعلى دافعية للإنجاز، ويكون اتجاهه نحو التعلم الذاتي أكثر إيجابية، وينتج عن ذلك تحقيق الفرد عن ذاته، وفي الاتجاه المضاد فإنه ينتج عن هذه النواتج مزيد من الاعتقاد بالكفاءة الذاتية لدى الفرد.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة**
- **مجتمع الدراسة والعينة**

أ – مجتمع الدراسة

ب – عينــة الدراسة

- **أدوات الدراسة**

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية

- صدق المقياس
- معامل ثبات المقياس

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز

- صدق المقياس
- معامل ثبات المقياس

الفصل الثالث
منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

الدراسة الحالية تهتم ببحث العلاقات بين متغيرات دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية، وامكانية التنبؤ بأحدهما من الأخر، كما تهتم ببحث الفروق بين الجنسين والتخصص والسنة الدراسية والمعدل الجامعي لكل من دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية، مما تطلب استخدام المنهج الارتباطي والمنهج المقارن.

مجتمع الدراسة والعينة

أ- مجتمع الدراسة:

تجري هذه الدراسة على طلبة جامعة الكويت؛ ذلك لأن الدراسة الجامعية تحتاج إلى درجة عالية من النشاط والجهد، لينهي الطالب هذه المرحلة بنجاح ويتهيأ لحياة العمل، لذلك سيكون اتمام المرحلة الجامعية مرهوناً بالقدرات العقلية للطالب وبالمستوى الدافعي لدية (العمر،1987). بالإضافة إلى قدرته على تحديد أهدافه والعمل على تحقيق هذه الأهداف بكل جهد ونشاط ليتحقق النجاح. فقد تكون مجتمع الدراسة الأصلي من طلبة جامعة الكويت (37758) في مرحلة البكالوريوس، للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2016 /2017).

ب-عينة الدراسة:

من أجل جمع البيانات قامت الباحثة باختيار عينة عنقودية والتي تعني تجمعات طلابية بدلاً من الاختبار الفردي. تتكون من 10 كليات (5 نظرية، 5 علمية) تم اختيار مجموعات (شعب دراسية) من

طلبة الكليات العشر المذكورة بطريقة المعاينة المتاحة، حيث اختارت الباحثة شعبة أو أكثر (ثلاث) من كل كلية، وبلغ حجم العينة (914) طالب وطالبة من الكليات النظرية والعلمية، الكليات التي تم تطبيق المقياس على طلبتها كالآتي: العمارة، الهندسة والبترول، العلوم، العلوم الحياتية، طب مساعد، الحقوق، الشريعة، العلوم الاجتماعية، التربية، الآداب.

جدول (1)

يتضمن توصيف عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل الجامعي وعدد الوحدات.

المتغـــير	الفئـــات	العــدد*
الجنس	ذكور	424
	إناث	488
التخصص	نظرية	478
	علمية	423
المعدل الجامعي	أقل من 2	46
	2-3	505
	أكثر من 3	399
عدد الوحدات تعبر عن السنوات الدراسية الجامعية	أقل من 30 (سنة أولى)	150
	30-60 (سنة ثانية)	187
	أكثر من 60-90(سنة ثالثة)	214
	أكثر من 90 (سنة رابعة)	342

* الاختلاف في الأعداد وعدم تطابقها مع العدد الأصلي للعينة هو نتيجة عدم توفر المعلومات من أفراد العينة حول المتغير المعني

أدوات الدراسة:

من أجل الحصول على البيانات اللازمة للدراسة قامت الباحثة باستخدام كل من المقاييس الأتية:

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية:

من أجل بناء مقياس الكفاءة الذاتية قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة والأداة المستخدمة فيها والدراسات هي: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي قام بتعريبه الجبور في عام 2002 (في مقداد، 2010) واختبار الكفاءة الذاتية في الحوار (إبراهيم، 2009) ومقياس توقعات الكفاءة الذاتية (عبود وفياض، 2013) واستبانة توقع الكفاءة الذاتية العامة (رضوان،1997) ومقياس الكفاءة الذاتية (علوان،2009).

- قامت الباحثة بإعداد المقياس بالاستفادة من المقاييس السابقة، حيث قامت بأخذ بعض البنود وأضافت بنوداً جديدة وبالتالي تم الحصول على الصورة الأخيرة للمقياس الذي تكون من 47 عباره، تتوزع على ثلاثة محاور على النحو التالي:
  - اختيار الاهداف وكان عدد البنود 12
  - اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف وكان عدد البنود 18
  - تحقيق النجاح وكان عدد البنود 17

ومن أجل الإجابة على بنود الأداة يقوم المستجيب بالإجابة على كل بند باختيار أحد مراتب المقياس، ويستجيب الطالب على هذا المقياس باستخدام مقياس ثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً).

قامت الباحثة بالحصول على الخصائص السيكومترية للمقياس، على النحو التالي لهذه الخصائص:

1) الصـــدق:

يعني صدق الأداة هو تقدير ما إذا كانت الأداة قادرة على قياس ما نريد أن نقيسه، من أجل الحصول على صدق الأداة استخدمت الباحثة طريقتين هما:

أ) الصدق الظاهري: Face Validity

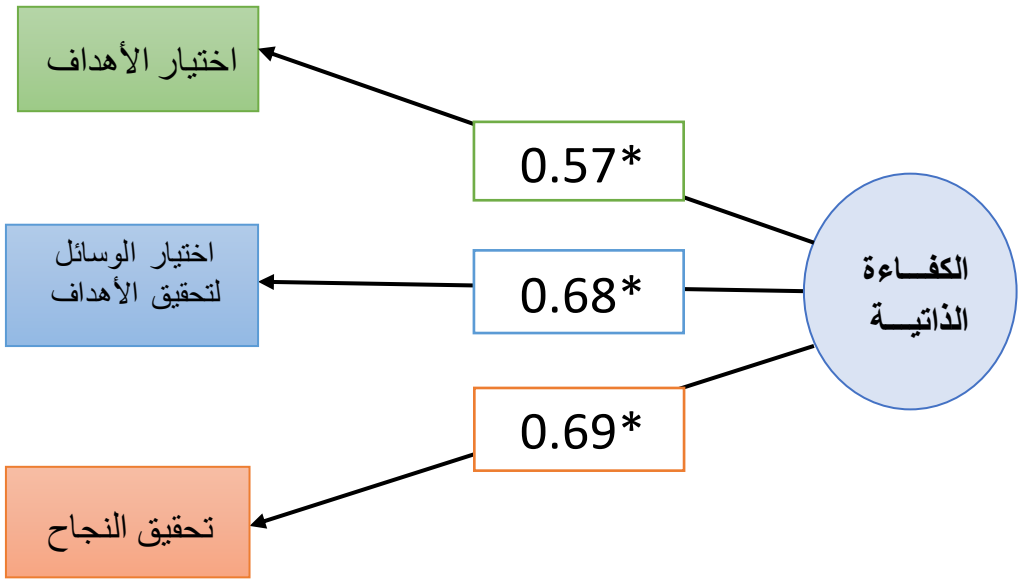
يتمثل الصدق الظاهري بالحصول على حكم المتخصصين (المحكمين) على قدرة المقياس على قياس ما يفترض أن يقيسه، يستلزم أحكام على المحاور والبنود الخاصة لكل محور.

لكي يتم الحصول على أراء المحكمين قامت الباحثة بتوزيع الأداة على مجموعة من المحكمين وتم الطلب منهم بأن يقوموا بإعطاء تقديرات كمية لكل بند على حدة، وهذه القيم تعبر عن مدى قدرة وقوة البند في قياس المحور الذي نقيسه، وهذه القيم تتراوح من (1) وهي القيمة الأدنى، والقيمة (5) وهي القيمة الأعلى، وتم حساب متوسط تقديرات المحكمين لكل بند، عرض المقياس على سبعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في قسم علم النفس التربوي بجامعة الكويت ملحق رقم (1). وتم التحقق من مدى ملائمة العبارات للكفاءة الذاتية للأبعاد الموضوعة له، لتتوافق مع أهداف الدراسة. بالإضافة إلى وجود تغير في صياغة العبارات. ملحق رقم (2)

ب) صدق المفهوم: Construct Validity

إن هذا المقياس يقيس الكفاءة الذاتية، وتعد الكفاءة الذاتية أحد المفاهيم النفسية للفرد، فهي عبارة عن تكوين مركب من مجموعة العوامل أو العناصر، لذلك يجب أن يكون المقياس صادقاً من حيث قدرته على قياس هذه العوامل أو العناصر.

للتحقق من صدق المفهوم للكفاءة الذاتية التي تتكون من ثلاثة أبعاد وهي: اختيار الأهداف، اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف، تحقيق النجاح، قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لدرجات أبعاد اختبار الكفاءة الذاتية باستخدام برنامج EQS وتوصلت للنتائج التالية:



شكل (3)

التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد الكفاءة الذاتية

يتضح من الشكل أن تشبعات الأبعاد بعامل الكفاءة الذاتية مرتفعة ودالة احصائياً، حيث تراوحت التشبعات بين 0.57 الأقل لبعد اختيار الأهداف، و0.69 الأعلى لبعد تحقيق النجاح وجميعها دالة احصائياً.

وقد بلغت قيمة مؤشر الملائمة المقارن Comparative Fit Index (CFI) 0.99، وهي أكبر من 0.9 وهي الحد الأدنى للقيمة التي صحة النموذج، مما يعني أنه مطابق للواقع. ويعرض جدول (3) قيمة التباين المفسر لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الثلاثة.

جدول (2)

يوضح قيمة التباين المفسر * لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الثلاثة

البعد	قيمة التباين المفسر R^2
اختيار الأهداف	0.33
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	0.46
تحقيق النجاح	0.48

* كم التباين الذي يعزى لكل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية بواسطة العامل (المتغير الكامن) [بعامل الكفاءة الذاتية].

يتضح من الجدول أن قيم التباين المفسر في الأبعاد الثلاثة كانت معظمها مرتفعة، وتراوحت بين 0.33 لبعد اختيار الأهداف وهي الأقل قيمة، و0.48 لبعد تحقيق النجاح وهي الأعلى قيمة.

2) معامل ثبات المقياس

تم حساب معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية وأبعاده باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات:

جدول (3)

معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

البعد	معامل ألفا كرونباخ
اختيار الأهداف	0.69
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	0.60
تحقيق النجاح	0.77
المقياس الكلي	0.82

يتضح من خلال الجدول (3) أن قيم معاملات الفا كرونباخ تراوحت 0.77 لبعد تحقيق النجاح و0.60 لبعد اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف، معظمها كان وهي قيم ذات ارتفاعات مناسبة لثبات المقياس، مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز(*):

تكون المقياس من خمسة أبعاد: التحدي، الالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس.

من أجل الإجابة على بنود الأداة يقوم المستجيب بالإجابة على كل بند باختيار أحد مراتب المقياس، ويستجيب الطالب على هذا المقياس باستخدام مقياس رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً).

(*) قامت الباحثة بالرجوع إلى أصل المقياس بدراسة الدكتورة مريم العازمي (2013) وإجراء بعض التغييرات على بنود القياس.

قامت الباحثة بالحصول على الخصائص السيكومترية للمقياس، وفيما يأتي عرض لهذه الخصائص:

1) الصـــدق:

من أجل الحصول على صدق الأداة استخدمت الباحثة طريقتين وهما:

أ) الصدق الظاهري:

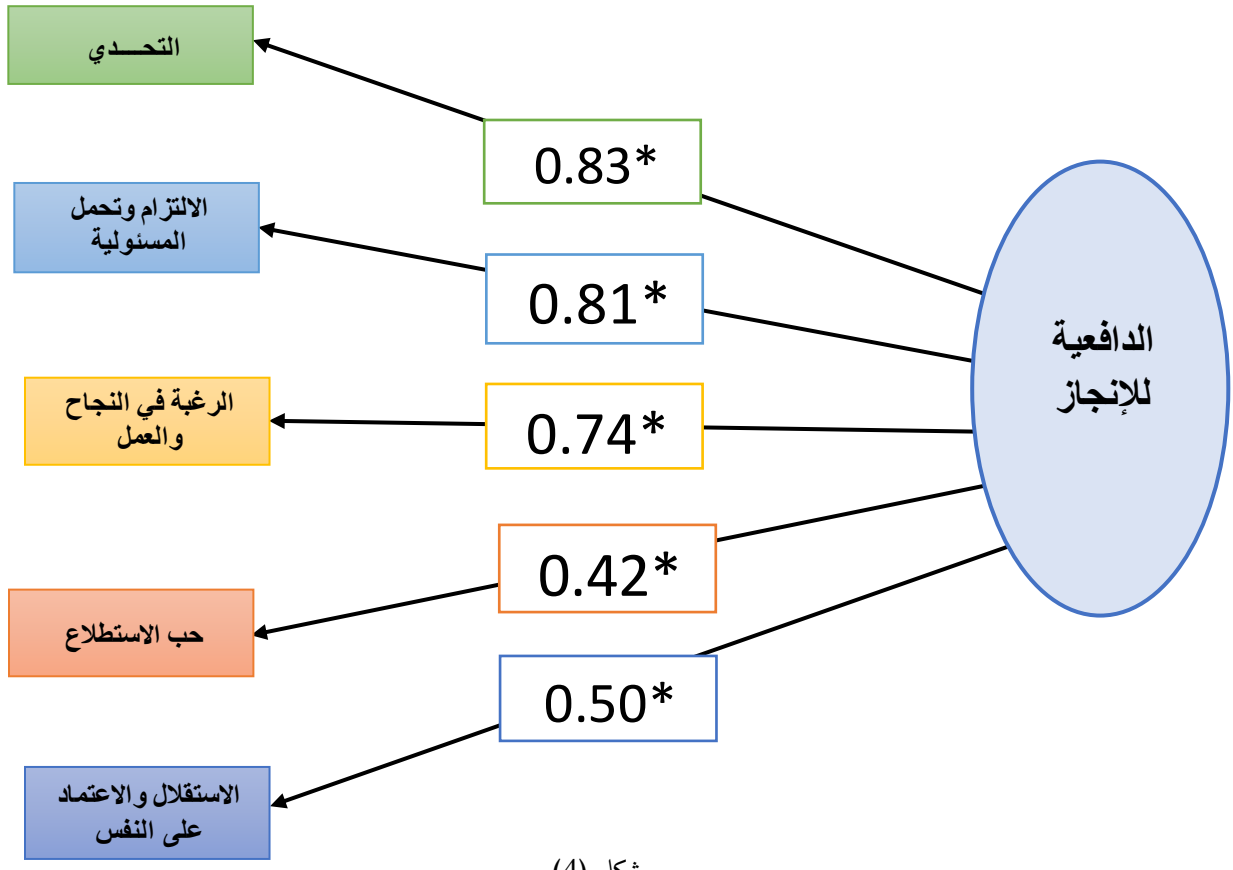
يتمثل الصدق الظاهري بالحصول على حكم المتخصصين (المحكمين)على قدرة المقياس على قياس ما يفترض أن يقيسه، وهذا يستلزم أحكام على البنود الخاصة لكل محور.

لكي يتم الحصول على أراء المحكمين قامت الباحثة بتوزيع الأداة على مجموعة من المحكمين وتم الطلب منهم بأن يقوموا بإعطاء تقديرات كمية لكل بند على حدة، وهذه القيم تعبر عن مدى قدرة وقوة البند في قياس المحور الذي نقيسه، وهذه القيم تتراوح من (1) وهي القيمة الأدنى، والقيمة (5) وهي القيمة الأعلى، وتم حساب متوسط تقديرات المحكمين لكل بند، عرض المقياس على سبعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في قسم علم النفس التربوي بجامعة الكويت ملحق رقم (1). وتم التحقق من مدى ملائمة العبارات للدافعية للإنجاز للأبعاد الموضوعة له، لتتوافق مع أهداف الدراسة. بالإضافة إلى وجود تغير في صياغة العبارات. ملحق رقم (2)

ب) صدق المفهوم:

للحصول على صدق تكوين دافعية الإنجاز الذي تكون من خمسة أبعاد وهي: التحدي، الالتزام وتحمل المسؤولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع، الاستقلال والاعتماد على النفس.

قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لدرجات أبعاد اختبار الدافعية للإنجاز وتوصلت للنتائج التالية:



شكل (4)

التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد الدافعية للإنجاز

يتضح من الشكل (4) أن تشبعات الأبعاد لعامل دافعية الإنجاز مرتفعة ودالة إحصائياً، حيث تراوحت التشبعات بين 0.42 الأقل لبعد حب الاستطلاع، و0.83 الأعلى لبعد التحدي وجميعها دالة إحصائياً.

وقد بلغت قيمة مؤشر الملائمة المقارن Comparative Fit Index (CFI) 0.98، وهي أكبر من 0.9، مما يعني أنه مؤشر ومرتفع ونموذج ملائم للبيانات. ويعرض جدول (4) قيمة التباين المفسر لأبعاد مقياس دافعية للإنجاز الخمسة.

جدول (4)

قيمة التباين المفسر * لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز الخمسة

البعد	قيمة التباين المفسر R^2
التحدي	0.68
الالتزام وتحمل المسئولية	0.66
الرغبة في النجاح والعمل	0.54
حب الاستطلاع	0.17
الاستقلال والاعتماد على النفس	0.25

* كم التباين الذي يعزى لكل بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز بواسطة العامل (المتغير الكامن) [بعامل الدافعية للإنجاز].

يتضح من الجدول أن قيم التباين المفسر في الأبعاد الخمسة كانت معظمها مرتفعة، وتراوحت بين 0.17 لبعد حب الاستطلاع وهي الأقل قيمة، و0.68 لبعد التحدي وهي الأعلى قيمة.

2) معامل ثبات المقياس

تم حساب معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز وأبعادها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات:

جدول (5)

معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

البعـــــد	معامل ألفا كرونباخ
التحـدي	0.81
الالتزام وتحمل المسئولية	0.83
الرغبة في النجاح والتفوق	0.69
حب الاستطلاع	0.53
الاستقلال والاعتماد على النفس	0.70
المقياس الكلي	0.92

يتضح من خلال الجدول (5) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ تراوحت بين 0.53 لبعد حب الاستطلاع، و0.83 لبعد الالتزام وتحمل المسئولية، وكانت مرتفعة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

الفصـــل الـرابع

نتائـــج الدراســة

- نتائج السؤال الأول
- نتائج السؤال الثاني
- نتائج السؤال الثالث
- نتائج السؤال الرابع
- نتائج السؤال الخامس
- نتائج السؤال السادس
- نتائج السؤال السابع
- نتائج السؤال الثامن
- نتائج السؤال التاسع
- نتائج السؤال العاشر

الفصـــل الـرابع
نتائـــج الدراســة

- **السؤال الأول: ما مستوى العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز وأبعادهما الفرعية؟**

سؤال لطبيعة العلاقات بين عناصر الكفاءة الذاتية وعناصر دافعية الإنجاز، فلو لم تكن هنالك تباين مشترك لكلا المتغيرين لما كان هنالك عميلة تنبؤ.

للتحقق من معاملات الارتباط بين أبعاد الكفاءة الذاتية وأبعاد الدافعية للإنجاز قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون وتم عرض مصفوفة معاملات الارتباط في جدول (6).

جدول (6)

معامل ارتباط بيرسون لمعاملات الارتباط بين أبعاد الكفاءة الذاتية وأبعاد الدافعية للإنجاز

محاور الكفاءة الذاتية / محاور الدافعية للإنجاز	اختيار الأهداف	اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	تحقيق النجاح	الدرجة الكلية في الكفاءة الذاتية
التحدي	0.38**	0.44**	0.60**	0.60**
الالتزام وتحمل المسؤولية	0.34**	0.38**	0.59**	0.57**
الرغبة في النجاح والتفوق	0.34**	0.34**	0.53**	0.52**
حب الاستطلاع	0.22**	0.38**	0.40**	0.45**
الاستقلال والاعتماد على النفس	0.21**	0.29**	0.34**	0.37**
الدرجة الكلية في الدافعية للإنجاز	0.38**	0.48**	0.66**	0.67**

** معامل دلالة عند 0.01

من خلال الجدول (6) يتبين ما يلي:

- تتراوح قيم معاملات الارتباط (بيرسون) بين 0.21 أدناها لبعدي اختيار الأهداف (الكفاءة الذاتية) والاستقلال والاعتماد على النفس (الدافعية للإنجاز) وأعلاها 0.67 (الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز) و(الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية)، جميع هذه المعاملات كانت دالة احصائياً عند مستوى 0.01.

- معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية للإنجاز وأبعاد الكفاءة الذاتية مختلفة في الحجم مما يدل على أن امكانية التنبؤ تختلف باختلاف كل بعد، على سبيل المثال كان ارتباط التحدي باختيار الأهداف 0.38 في حين كان ارتباط التحدي بتحقيق النجاح 0.60 مما يعني أن قدرة التحدي بالتنبؤ بتحقيق النجاح قد تفوق قدرة التحدي على التنبؤ باختيار الأهداف.

- **السؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية للدافعية بمتغير الكفاءة الذاتية؟**

للتحقق من إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية باستخدام متغير الدافعية للإنجاز قامت الباحثة بتحليل الانحدار ولخصت نتائجه في جدول (7)

جدول (7)
تحليل انحدار الكفاءة الذاتية على دفاعية الإنجاز

المنبئ	الثابت	مربع معامل الارتباط R^2	معامل الانحدار المعياري (β)	قيمة (ت)	الدلالة
الدافعية	17.134	0.442	0.665	26.877	0.001
قيمة ف = 722.385 (دالة عند 0.001)					

يعرض جدول (7) نتائج تحليل انحدار الكفاءة الذاتية على دافعية الإنجاز، ويتضح من الجدول أن متغير دافعية الانجاز يتنبأ بالكفاءة الذاتية حيث بلغت قيمة ف =722.385 دالة عند 0.001، وتدل دلالة قيمة "ف" على أن نموذج الانحدار يوضح إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية باستخدام متغير دافعية الإنجاز. كما أن مربع معامل الارتباط (R^2) تساوي 0.442 مما يعني أن 44.2% من تباين الكفاءة الذاتية يرجع إلى دافعية الإنجاز (وهي قيمة مرتفعة) مما يعني أن حجم العينة كان كافياً في تحيل الانحدار. وكان معامل الانحدار المعياري للدافعية β يساوي 0.665مما نتج عنه قيمة ت تساوي 26.877، وهي دالة احصائياً 0.001، وتشير هذه النتيجة إلى قدرة متغير دافعية الإنجاز في التنبؤ بالكفاءة الذاتية.

- **السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدافعية للإنجاز للذكور والإناث؟**

من خلال السؤال الثاني أعطيت دلائل بالقدرة التنبؤية بشكل عام، وتعتقد الباحثة بأن متغير الجنس قد يلعب دور في تحديد مستوى دافعية الإنجاز، ولذلك هذه القدرة التنبؤية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار الفرق بين الذكور والإناث.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظت الباحثة إلى أن كثيرا منها تناولت الفروق بين الجنسين في متوسطات الدافعية للإنجاز، فالبعض وجد فروق بين الجنسين بينما البعض الأخر لم يذكر ذلك، وضعت الباحثة هذا السؤال لدراسة ما يوجد في الميدان مما يسهم في تحقيق أحد أهداف الدراسة.

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز كل من (الأبعاد والدرجة الكلية) وتم عرضهم في جدول (8)

جدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين الذكور والإناث ودلالتها للأبعاد والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	حجم التأثير
التحدي	ذكور	424	55.72	8.61	2.78	910	0.01	0.185
	إناث	488	54.07	9.20				
الالتزام وتحمل المسئولية	ذكور	424	41.92	8.20	2.05	910	0.05	0.136
	إناث	488	40.82	7.99				
الرغبة في النجاح والعمل	ذكور	424	19.18	4.21	0.70	910	غير دال	_
	إناث	488	19.38	4.49				
حب الاستطلاع	ذكور	424	18.34	3.76	4.92	888	0.001	0.331
	إناث	488	17.05	4.02				
الاستقلال والاعتماد على النفس	ذكور	424	21.16	3.78	1.52	909	غير دال	_
	إناث	488	20.78	3.83				
الدرجة الكلية	ذكور	424	155.97	22.50	2.88	910	0.01	0.191
	إناث	488	151.57	23.43				

عند فحص الجدول (8) نلاحظ ما يلي:

1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التحدي بين متوسطات الذكور والإناث حيث قيمة ت تساوي 2.78 وهي دالة إحصائيا عند 0.01، وكان المتوسط الحسابي للذكور أعلى من الإناث، المتوسط الحسابي للذكور 55.72 والإناث 54.07، وحجم التأثير 0.185 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الالتزام وتحمل المسئولية بين متوسطات الذكور والإناث حيث قيمة ت تساوي 2.05 وهي دالة إحصائيا عند 0.05، وكان المتوسط الحسابي للذكور أعلى من الإناث، المتوسط الحسابي للذكور 41.92 والإناث 40.82، وحجم التأثير 0.136 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد حب الاستطلاع بين متوسطات الذكور والإناث حيث قيمة ت تساوي 4.92 وهي دالة إحصائيا عند 0.001، وكان المتوسط الحسابي للذكور أعلى من الإناث، المتوسط الحسابي للذكور 18.34 والإناث 17.05، وحجم التأثير ضعيف حيث قيمته 0.331.

4- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدافعية للإنجاز بين متوسطات الذكور والإناث، حيث قيمة ت تساوي 2.88 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ، المتوسط الحسابي للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث ،المتوسط الحسابي للذكور 155.97، والمتوسط الحسابي للإناث 151.57، حجم التأثير 0.0191 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

5- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الرغبة في النجاح والتفوق بين متوسطات الذكور والإناث حيث كانت قيمة ت تساوي 0.70 وهي غير دالة إحصائياً.

6- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاستقلال والاعتماد على النفس بين متوسطات الذكور والإناث حيث كانت قيمة ت تساوي 1.52 وهي غير دالة إحصائياً.

- **السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الكفاءة الذاتية للذكور والإناث؟**

من خلال السؤال الثاني أعطيت دلائل بالقدرة التنبؤية بشكل عام، وتعتقد الباحثة بأن متغير الجنس قد يلعب دور في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية، ولذلك هذه القدرة التنبؤية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار الفرق بين الذكور والإناث.

بالإضافة إلى معظم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية وتبحث عن الفروق في متوسط الكفاءة الذاتية بين الذكور وللإناث، وقد وضع هذا السؤال ليدعم الرؤية أكثر حول ما يوجد في الميدان، ويتحقق من خلال ذلك أحد أهداف الدراسة.

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية (الأبعاد والدرجة الكلية) وتم عرض النتائج في جدول (9).

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين الجنسين في أبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	حجم التأثير
اختيار الأهداف	ذكور	424	12.01	2.33	1.22	910	غير دال	_
	إناث	488	11.83	2.26				
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	ذكور	424	21.80	4.97	4.32	910	0.001	0.287
	إناث	488	20.43	4.61				
تحقيق النجاح	ذكور	424	26.44	4.70	0.85	910	غير دال	_
	إناث	488	26.17	4.79				
الدرجة الكلية	ذكور	424	60.25	9.75	2.91	910	0.01	0.193
	إناث	488	58.43	9.22				

يتضح من جدول (9) ما يأتي:

1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف بين الذكور والإناث حيث بلغت قيمة ت 4.32 وهي دالة إحصائيا عند 0.001 ، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور 21.80 أعلى من الإناث 20.43 على التوالي، وحجم التأثير 0.287 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017، 73) .

2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية بين الذكور والإناث، حيث قيمة ت تساوي 2.91 وهي دالة إحصائيا عند 0.01، المتوسط الحسابي للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث، المتوسط الحسابي للذكور 60.25، والمتوسط الحسابي للإناث 58.43، وحجم التأثير 0.193 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد اختيار الأهداف بين متوسطي الذكور والإناث حيث بلغت قيمة ت = 1.22 وهي غير دالة إحصائياً.

4- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (تحقيق النجاح) بين متوسطات الذكور والإناث حيث كانت قيمة ت تساوي 0.85 وهي غير دالة إحصائياً.

- **السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التخصصات (نظرية، علمية) لدافعية للإنجاز؟**

من خلال السؤال الثاني أعطيت دلائل بالقدرة التنبؤية بشكل عام، وتعتقد الباحثة بأن متغير التخصصات قد يلعب دور في تحديد مستوى دافعية الإنجاز، ولذلك هذه القدرة التنبؤية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار الفرق بين الكليات (النظرية، العلمية).

كثير من الدراسات كانت تبحث حول الفروق في متوسطات التخصصات لدافعية الإنجاز، مما دعى الباحثة للسعي لمعرفة الإجابة من خلال البحث في الميدان وتحقيق أحد أهداف الدراسة.

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين التخصصات المختلفة (نظرية، علمية)

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	حجم التأثير
التحدي	نظرية	478	55.81	8.66	3.51	899	0.001	0.234
	علمية	423	53.73	9.12				
الالتزام وتحمل المسئولية	نظرية	478	42.41	7.87	4.37	899	0.001	0.292
	علمية	423	40.08	8.17				
الرغبة في النجاح والعمل	نظرية	478	20.03	4.27	5.54	899	0.001	0.370
	علمية	423	18.46	4.24				
حب الاستطلاع	نظرية	466	17.98	3.90	2.74	899	0.01	0.185
	علمية	414	17.25	4.01				
الاستقلال والاعتماد على النفس	نظرية	477	21.30	3.65	2.73	899	0.01	0.182
	علمية	423	20.61	3.88				
الدرجة الكلية	نظرية	478	157.04	2.30	4.79	899	0.001	0.320
	علمية	423	149.77	3.23				

عند تفحص قيم ت في جدول (10) نلاحظ ما يأتي:

1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد التحدي بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 3.51 وهي دالة إحصائيا عند 0.001 ، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية 55.81 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 53.73، وحجم التأثير 0.234 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد الالتزام وتحمل المسئولية بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 4.37 وهي دالة إحصائيا عند 0.001 ، والمتوسط الحسابي للكليات

النظرية 42.41 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 40.08، وحجم التأثير 0.292 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد الرغبة في النجاح والتفوق بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 5.54 وهي دالة إحصائيا عند 0.001 ، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية 20.03 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 18.46، وحجم التأثير 0.370 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد حب الاستطلاع بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 2.74 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية 17.98 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 17.25، وحجم التأثير 0.185 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

5- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد الاستقلال والاعتماد على النفس بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 2.73 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية 21.30 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 20.61، وحجم التأثير 0.182 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

6- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية في الدافعية للإنجاز بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 4.79 وهي دالة إحصائيا عند 0.001 ، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية 157.04 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 149.77، وحجم التأثير 0.320 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

- **السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات التخصصات (نظرية، علمية) للكفاءة الذاتية؟**

من خلال السؤال الثاني أعطيت دلائل بالقدرة التنبؤية بشكل عام، وتعتقد الباحثة بأن متغير التخصصات قد يلعب دور في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية، ولذلك هذه القدرة التنبؤية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار الفرق بين الكليات (النظرية، العلمية).

تطرقت كثير من الدراسات حول البحث في الفروق لمتوسطات التخصصات للكفاءة الذاتية، فمن خلال ذلك وضعت الباحثة هذا السؤال ليدعم الرؤية حول ما يوجد في الميدان، وبذلك يتحقق أحد الأهداف التي وضعت للدراسة.

جدول (11)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت للفروق بين التخصصات المختلفة (نظرية، علمية)

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة	حجم التأثير
اختيار الأهداف	نظرية	478	12.15	2.27	3.12	899	0.01	0.208
	علمية	423	11.68	2.26				
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	نظرية	478	21.46	4.78	2.72	899	0.01	0.182
	علمية	423	20.59	4.80				
تحقيق النجاح	نظرية	478	27.11	4.45	5.45	899	0.001	0.364
	علمية	423	25.43	4.81				
الدرجة الكلية	نظرية	478	60.72	9.29	4.87	899	0.001	0.325
	علمية	423	57.70	9.30				

عند معاينة جدول (11) نلاحظ ما يأتي:

1- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد اختيار الأهداف عند 0.01 ، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية 12.15 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 11.68، وحجم التأثير 0.208 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 2.72 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 ، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية ، المتوسط الحسابي للكليات النظرية 21.46 أعلى من الكليات العلمية 20.59، وحجم التأثير 0.182 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لبعد تحقيق النجاح بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 5.45 وهي دالة إحصائيا عند 0.001، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية 27.11 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 25.43، وحجم التأثير 0.364 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية الكفاءة الذاتية بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث قيمة ت تساوي 4.87 وهي دالة إحصائيا عند 0.001، والمتوسط الحسابي للكليات النظرية 60.72 أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية 57.70، وحجم التأثير 0.325 وهو ضعيف وفقا لمعيار كوهين (مراد وهادي وجاد الرب، 2017).

- **السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الطلبة في الدافعية للإنجاز حسب المعدل الجامعي للطلبة ؟**

من خلال السؤال الثاني أعطيت دلائل بالقدرة التنبؤية بشكل عام، وتعتقد الباحثة بأن متغير المعدل الجامعي قد يلعب دور في تحديد مستوى دافعية الإنجاز، ولذلك هذه القدرة التنبؤية لابد أن تأخذ بعين الاعتبار الفرق بين المعدل الجامعي للطلبة.

بمـا أن المعـدل الجـامعي يتفـاوت بـين الطلبـة، وأكـدت ذلـك كثيـر مـن الدراسـات السـابقة التـي بحثـت الفـروق فـي متوسـطات الدافعيـة للإنجـاز حسـب المعـدل الجـامعي، ممـا دعـا الباحثـة إلى البحث في هذا السؤال من خلال الميدان، ويتحقق بذلك أحد أهداف الدراسة.

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA للتحقق من دلالة الفروق في متوسط الدافعية للإنجاز بين المعدل الجامعي للطلبة.

جدول (12)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير الدافعية للإنجاز حسب المعدل الجامعي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التحدي	أقل من 2	46	52.61	8.00
	2-3	505	53.63	9.03
	أكثر من 3	339	56.99	8.61
الالتزام وتجمل المسئولية	أقل من 2	46	39.88	9.19
	2-3	505	40.71	8.00
	أكثر من 3	339	42.67	7.92
الرغبة في النجاح والتفوق	أقل من 2	46	17.11	4.28
	2-3	505	18.59	4.27
	أكثر من 3	339	20.67	4.16
حب الاستطلاع	أقل من 2	46	17.91	3.18
	2-3	491	17.26	4.05
	أكثر من 3	331	18.25	3.81
الاستقلال والاعتماد على النفس	أقل من 2	46	20.11	3.74
	2-3	505	20.86	3.91
	أكثر من 3	338	21.21	3.65
الدرجة الكلية للدافعية	أقل من 2	46	146.83	22.29
	2-3	505	150.59	22.95
	أكثر من 3	339	159.30	22.26

جدول (13)

تحليل التباين لأبعاد والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز حسب المعدل الجامعي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير
التحدي	بين المجموعات	2516.433	2	1258.216	16.162	0.001	0.032
	داخل المجموعات	69052.291	887	77.849			
	الكلي	71568.724	889				
الالتزام وتجمل المسئولية	بين المجموعات	1031.659	2	515.829	7.999	0.001	0.015
	داخل المجموعات	57203.246	887	64.491			
	الكلي	**58234.904**	**889**				
الرغبة في النجاح والتفوق	بين المجموعات	1112.565	2	556.283	31.089	0.001	0.063
	داخل المجموعات	15871.080	887	17.893			
	الكلي	**16983.645**	**889**				
حب الاستطلاع	بين المجموعات	194.632	2	97.316	6.344	0.01	0.012
	داخل المجموعات	13268.446	865	15.339			
	الكلي	**13463.078**	**867**				
الاستقلال والاعتماد على النفس	بين المجموعات	59.739	2	29.869	2.063	غير دال	_
	داخل المجموعات	12828.277	886	14.479			
	الكلي	**12888.016**	**888**				
الدرجة الكلية للدافعية	بين المجموعات	17675.770	2	8837.885	17.220	0.001	0.035
	داخل المجموعات	455243.439	887	513.240			
	الكلي	**472919.209**	**889**				

قامت الباحثة بإجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار "شفيية" Scheffee لقيم ف الدالة فقط وعرضها في جدول (14)

جدول (14)

المقارنات المتعددة للفروق بين المتوسطات (شافيه) لأبعاد الدافعية للإنجاز حسب المعدل الجامعي

البعـــد	المجموعات المقارنة	متوسط الفروق	الدلالة
التحـدي	2–3 مع أقل من 2	1.03	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	4.38	0.01 دال لصالح مج 3 فأكثر
	3 فأكثر مع 2–3	3.35	0.001 دال لصالح مج 3 فأكثر
الالتزام وتحمل المسئولية	2–3 مع أقل من 2	1.63	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	3.59	0.01 دال لصالح مج 3 فأكثر
	3 فأكثر مع 2–3	1.96	0.01 دال لصالح مج 3 فأكثر
الرغبة في النجاح والتفوق	2–3 مع أقل من 2	1.48	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	3.56	0.001 دال لصالح مج 3 فأكثر
	3 فأكثر مع 2–3	2.08	0.001 دال لصالح مج 3 فأكثر
حب الاستطلاع	2–3 مع أقل من 2	0.65	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	0.33	غير دال
	3 فأكثر مع 2–3	0.99	0.01 دال لصالح مج 3 فأكثر
الدرجة الكلية للدافعية	2–3 مع أقل من 2	3.76	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	12.47	0.01 دال لصالح مج 3 فأكثر
	3 فأكثر مع 2–3	8.71	0.001 دال لصالح مج 3 فأكثر

مج = مجموعة

من خلال الجدول (13) والجدول (14) يتضح ما يلي:

1- في بعد التحدي كانت قيمة "ف" تساوي 16.162 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 ، وهذا يعني وجود فروق بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2–3 ومجموعة أقل من 2 ، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.032 وهي قيمة ضعيفة (انظر جدول 13).

2- في بعد الالتزام وتحمل المسئولية كانت قيمة "ف" تساوي 7.999 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.001، وهذا يعني وجود فرق بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2–3 ومجموعة أقل من 2، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.015 وهي قيمة ضعيفة (انظر جدول 13)

3- في بعد الرغبة في النجاح والتفوق كانت قيمة "ف" تساوي 31.089 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0.001، وهذا يعني وجود فرق بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2-3 ومجموعة أقل من 2، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.063 وهي قيمة ضعيفة (انظر جدول 13)

4- في بعد حب الاستطلاع كانت قيمة "ف" تساوي 6.344 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وهذا يعني وجود فروق بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2-3 ومجموعة أقل من 2، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.012 وهي قيمة ضعيفة (انظر جدول 13)

5- في الدرجة الكلية كانت قيمة "ف" تساوي 17.220 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.001، وهذا يعني وجود فروق بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2-3 ومجموعة أقل من 2 ، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.035 وهي قيمة ضعيفة (انظر جدول 13).

- **السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الطلبة في المعدل الجامعي لمتغير الكفاءة الذاتية؟**

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الكفاءة الذاتية حسب المعدل الجامعي للطلبة؟

من خلال السؤال الثاني أعطيت دلائل بالقدرة التنبؤية بشكل عام، وتعتقد الباحثة بأن متغير المعدل الجامعي قد يلعب دوراً في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية، ولذلك هذه القدرة التنبؤية لابد أن تأخذ بعين الاعتبار الفرق بين المعدل الجامعي للطلبة.

بما أن المعدل الجامعي يتفاوت بين الطلبة، سعت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تبحث عن الفروق في متوسط الكفاءة الذاتية حسب المعدل الجامعي إلى الإجابة حول ذلك خلال ما تم ملاحظته في الميدان، ويتحقق بذلك أحد أهداف الدراسة.

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتحقق من دلالة الفروق في متوسط الكفاءة الذاتية بين المعدل الجامعي للطلبة.

جدول (15)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير الكفاءة الذاتية حسب المعدل الجامعي

البعد	المجموعة	العدد	متوسط	الانحراف المعياري
اختيار الأهداف	أقل من2	46	11.46	2.60
	2 – 3	505	11.74	2.23
	3 فأكثر	339	12.23	2.32
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	أقل من 2	46	20.15	5.15
	2 – 3	505	20.68	4.66
	3 فأكثر	339	21.84	4.94
تحقيق النجاح	أقل من2	46	24.93	5.08
	2 – 3	505	25.97	4.81
	3 فأكثر	339	27.06	4.51
الدرجة الكلية للكفاءة	أقل من2	46	56.54	9.42
	2 – 3	505	58.40	9.33
	3 فأكثر	339	61.13	9.47

جدول (16)

تحليل التباين لأبعاد والدرجة الكلية للكفاءة حسب المعدل الجامعي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	حجم التأثير
اختيار الأهداف	بين المجموعات	59.024	2	29.512	5.653	0.01	0.010
	داخل المجموعات	4630.963	887	5.221			
	الكلـــــي	**4689.988**	**889**				
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	بين المجموعات	315.050	2	157.525	6.864	0.001	0.013
	داخل المجموعات	20356.640	887	22.950			
	الكلـــــي	**20671.690**	**889**				
تحقيق النجاح	بين المجموعات	332.150	2	166.075	7.482	0.001	0.014
	داخل المجموعات	19689.405	887	22.198			
	الكلـــــي	**20021.555**	**889**				
الدرجة الكلية في الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	1892.093	2	946.046	10.730	0.001	0.021
	داخل المجموعات	78207.751	887	88.171			
	الكلـــــي	**80099.844**	**889**				

تم استخدام اختبار "شافيه" Scheffee للمقارنات المتعددة للمتوسطات لقيم ف الدالة فقط ويوضح جدول (17)

جدول (17)

المقارنات المتعددة للفروق بين المتوسطات (شافيه) لأبعاد الكفاءة الذاتية حسب المعدل الجامعي

البعد	المجموعات المقارنة	متوسطات الفروق	الدلالة
اختيار الأهداف	2 – 3 مع أقل من 2	0.28	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	0.77	غير دال
	3فأكثر مع 2–3	0.49**	0.001 دال لصالح مج 3 فأكثر
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	2 – 3 مع أقل من 2	0.53	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	1.69	غير دال
	3 فأكثر مع 2–3	1.16**	0.01 دال لصالح مج 3 فأكثر
تحقيق النجاح	2 – 3 مع أقل من 2	1.04	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	2.12*	0.05 دال لصالح مج 3 فأكثر
	3 فأكثر مع 2–3	1.08**	0.01 دال لصالح مج 3 فأكثر
الدرجة الكلية في الكفاءة الذاتية	2 – 3 مع أقل من 2	1.85	غير دال
	3 فأكثر مع أقل من 2	4.58**	0.001 دال لصالح مج 3 فأكثر
	3 فأكثر مع 2–3	2.73**	0.001 دال لصالح مج 3 فأكثر

مج = مجموعة

من خلال الجدول (16) والجدول (17) يتضح ما يلي:

- في بعد اختيار الأهداف كانت قيمة "ف" تساوي 5.653 وهي دالة احصائياً عند مستوى دلاله 0.01، وهذا يعني وجود فروق بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2–3 ومجموعة أقل من 2، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.010 وهي قيمة ضعيفة. (انظر جدول 16)

- في بعد اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف كانت قيمة "ف" تساوي 6.864 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.001 وهذا يعني وجود فروق بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2-3 ومجموعة أقل من 2، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.013 وهي قيمة ضعيفة (انظر جدول 16).

- في بعد تحقيق النجاح كانت قيمة "ف" تساوي 7.482 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.001 ، وهذا يعني وجود فروق بين فئتين على الأقل، وعند اجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شيفيه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2-3 ومجموعة أقل من 2، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.014 وهي قيمة ضعيفة (انظر جدول 16)

- في الدرجة الكلية كانت قيمة "ف" تساوي 10.730 وهي دالة احصائياً عند مستوى 0.001 ، وهذا يعني وجود فروق بين فئتين على الأقل، وعند إجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار شافييه تبين أن متوسط مجموعة 3 فأكثر أعلى بمستوى دال من كل من مجموعة 2-3 ومجموعة أقل من 2، وعند حساب حجم التأثير تبين أن قيمته 0.021 وهي قيمة ضعيفة (انظر جدول 16).

- **السؤال التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الطلبة في الدافعية للإنجاز حسب السنة الدراسية؟**

من خلال نتيجة السؤال الثاني أعطيت دلائل بالقدرة التنبؤية بشكل عام، وتعتقد الباحثة بأن متغير السنوات الدراسية قد يلعب دور في تحديد مستوى دافعية الإنجاز، ولذلك هذه القدرة التنبؤية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار الفرق بين المعدل الجامعي للطلبة.

تناولت كثير من الدراسات السابقة البحث في التباين بين السنوات الدراسية للطلبة، والسعي لمعرفة الفروق في متوسطات الدافعية للإنجاز حسب السنوات الدراسية المختلفة للطلبة، مما دعى الباحثة إلى استخدام هذا السؤال للاطلاع حول ما يوجد في الميدان ليتحقق من خلال ذلك أحد أهداف الدراسة.

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتحقق من دلالة الفروق في متوسط الدافعية للإنجاز بين السنوات الدراسية المختلفة للطلبة.

جدول (18)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير الدافعية للإنجاز حسب السنوات الدراسية المختلفة للطلبة

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التحدي	أقل من 30	150	55.05	9.51
	30- أقل من 60	187	53.90	9.53
	60- أقل من 90	214	54.88	8.79
	90 فأكثر	342	55.15	8.60
الالتزام وتحمل المسئولية	أقل من 30	150	41.21	8.48
	30- أقل من 60	187	40.49	8.45
	60- أقل من 90	214	41.88	7.93
	90 فأكثر	342	41.70	7.79
الرغبة في النجاح والتفوق	أقل من 30	150	19.13	4.06
	30- أقل من 60	187	18.99	4.49
	60- أقل من 90	214	19.59	4.50
	90 فأكثر	342	19.32	4.38
حب الاستطلاع	أقل من 30	146	17.57	3.79
	30- أقل من 60	182	17.70	3.77
	60- أقل من 90	211	17.15	4.28
	90 فأكثر	332	17.93	3.87
الاستقلال والاعتماد على النفس	أقل من 30	150	20.34	3.76
	30- أقل من 60	187	20.65	3.77
	60- أقل من 90	214	20.76	3.92
	90 فأكثر	341	21.50	3.70
الدرجة الكلية للدافعية	أقل من 30	150	152.83	23.55
	30- أقل من 60	187	151.26	24.05
	60- أقل من 90	214	154.03	22.79
	90 فأكثر	342	155.01	22.58

جدول (19)

تحليل التباين للأبعاد والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز حسب السنوات الدراسية المختلفة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير
التحدي	بين المجموعات	202.940	3	67.647	0.835	غير دال	_
	داخل المجموعات	72035.315	889	81.030			
	الكلي	**72238.255**	**892**				
الالتزام وتجمل المسئولية	بين المجموعات	239.290	3	79.763	1.221	غير دال	_
	داخل المجموعات	58088.152	889	65.341			
	الكلي	**58327.442**	**892**				
الرغبة في النجاح والتفوق	بين المجموعات	40.858	3	13.619	0.710	غير دال	_
	داخل المجموعات	17062.463	889	19.193			
	الكلي	**17103.321**	892				
حب الاستطلاع	بين المجموعات	79.686	3	26.562	1.709	غير دال	_
	داخل المجموعات	13476.748	867	15.544			
	الكلي	**13556.434**	870				
الاستقلال والاعتماد على النفس	بين المجموعات	184.772	3		4.313	0.01	0.011
	داخل المجموعات	12680.156	888	61.591			
	الكلي	**12864.927**	891	14.279			
الدرجة الكلية للدافعية	بين المجموعات	1834.916	3	611.639	1.146	غير دال	_
	داخل المجموعات	474660.412	889	533.926			
	الكلي	**476495.328**	892				

قامت الباحثة بإجراء المقارنات المتعددة باستخدام اختبار "شافيه" Scheffee لقيم ف الدالة فقط وعرضها في جدول (20).

جدول (20)

المقارنات المتعددة للفروق بين المتوسطات (شافيه) لبعد الاستقلال والاعتماد على النفس

البعد	المجموعات المقارنة	متوسط الفروق	الدلالة
الاستقلال والاعتماد على النفس	30 إلى أقل 60 مع أقل من 30	0.31	غير دالة
	30 أقل من 60 مع 60 أقل من 90	0.11	غير دالة
	60 إلى أقل من 90 مع أقل من 30	0.42	غير دالة
	90 فأكثر مع أقل من 30	1.16	دال عند 0.01
	90 فأكثر مع 60 إلى أقل من 90	0.74	غير دالة

يتضح من الجدول (19) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين السنوات الدراسية في أبعاد الدافعية الأربعة الأولى [التحدي، لالتزام وتحمل المسئولية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع].

ولكن توجد فروق دالة إحصائياً بين السنوات الدراسية في البعد الخامس [الاستقلال والاعتماد على النفس] حيث كانت قيمة ف (4.313) وهي داله عند مستوى 0.01.

ويتضح من الجدول (20) أن الفروق ما بين مجموعتين [90 فأكثر مع أقل من 30 وحدة دراسية] دالة عند مستوى 0.05 لصالح مجموعة 90 وحدة دراسية فأكثر، وحجم التأثير ضعيف.

- **السؤال العاشر: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الطلبة في الكفاءة الذاتية حسب السنة الدراسية؟**

من خلال السؤال الثاني أعطيت دلائل بالقدرة التنبؤية بشكل عام، وتعتقد الباحثة بأن متغير السنوات الدراسية قد يلعب دور في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية، ولذلك هذه القدرة التنبؤية لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار الفرق بين المعدل الجامعي للطلبة.

تطرق كثير من الدراسات السابقة لبحث الفروق في متوسطات الكفاءة الذاتية حسب السنوات الدراسية المختلفة للطلبة، مما دعا الباحثة لاستخدام السؤال في البحث ليتحقق من خلال ذلك أحد أهداف الدراسة.

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتحقق من دلالة الفروق في متوسط الكفاءة الذاتية حسب السنوات الدراسية المختلفة للطلبة.

جدول (21)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد متغير الدافعية للإنجاز حسب السنوات الدراسية المختلفة للطلبة

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اختيار الأهداف	أقل من 30	150	11.83	2.32
	30- أقل من 60	187	11.97	2.18
	60- أقل من 90	214	11.92	2.23
	90 فأكثر	342	11.94	2.39
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	أقل من 30	150	21.47	4.69
	30- أقل من 60	187	20.92	4.52
	60- أقل من 90	214	20.63	5.12
	90 فأكثر	342	21.26	4.83
تحقيق النجاح	أقل من 30	150	25.96	4.74
	30- أقل من 60	187	26.07	4.56
	60- أقل من 90	214	26.44	4.33
	90 فأكثر	342	26.51	5.08
الدرجة الكلية في الكفاءة الذاتية	أقل من 30	150	59.26	9.29
	30- أقل من 60	187	58.97	8.85
	60- أقل من 90	214	58.98	9.47
	90 فأكثر	342	59.70	9.89

جدول (22)

تحليل التباين لأبعاد والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية حسب السنوات الدراسية المختلفة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير
اختيار الاهداف	بين المجموعات	1.925	3	0.642	0.122	غير دال	-
	داخل المجموعات	4683.430	889	5.268			
	الكلي	**4685.355**	**892**				
اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف	بين المجموعات	83.146	3	27.715	1.196	غير دال	-
	داخل المجموعات	20597.123	889	23.169			
	الكلي	**20680.269**	**892**				
تحقيق النجاح	بين المجموعات	45.801	3	15.267	0.678	غير دال	-
	داخل المجموعات	20010.896	889	22.509			
	الكلي	**20056.697**	**892**				
الدرجة الكلية في الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	98.600	3	32.867	0.366	غير دال	-
	داخل المجموعات	79881.765	889	89.856			
	الكلـــي	**79980.365**	**892**				

يتضح من الجدول (22) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين السنوات الدراسية في أبعاد الكفاءة الذاتية.

الفصل الخامس
مناقشــة النتائج

- مناقشة نتائج السؤال الأول
- مناقشة نتائج السؤال الثاني
- مناقشة نتائج السؤال الثالث
- مناقشة نتائج السؤال الرابع
- مناقشة نتائج السؤال الخامس
- مناقشة نتائج السؤال السادس
- مناقشة نتائج السؤال السابع
- مناقشة نتائج السؤال الثامن

الفصل الخامس

مناقشــة النتائج

توصـلت الدراسـة إلـى ارتباطـات دالـة احصـائياً بـين أبعـاد الكفـاءة والدرجـة الكليـة وأبعـاد الدافعيـة والدرجـة الكليـة. كمـا توصـلت الدراسـة إلـى قـدرة دافعيـة الانجـاز كدرجـة كليـة علـى التنبـؤ بالكفـاءة الذاتيـة كدرجـة كليـة بشـكل دال احصـائياً. توصـلت الدراسـة أيضـا إلـى وجـود فـروق دالـة احصـائياً بـين متوسـطي الـذكور والإنـاث فـي بعـض أبعـاد الكفـاءة الذاتيـة وبعـض أبعـاد دافعيـة الإنجـاز، ولكـن لاحظـت الباحثـة أن حجـم التـأثير ضـعيف. بالإضـافة إلـى ذلـك توصـلت الدراسـة لوجـود فـروق دالـة احصـائياً فـي متوسـطات كـل مـن أبعـاد الكفـاءة الذاتيـة وأبعـاد دافعيـة الإنجـاز فيمـا يتعلـق بالكليـات النظريـة والعلميـة ولكـن بأحجـام تـأثير ضـعيفة، إضـافة إلـى وجـود فـروق دالـة احصـائياً فـي معظـم أبعـاد الكفـاءة الذاتيـة وأبعـاد دافعيـة الإنجـاز حسـب المعـدل الجـامعي ولكـن بأحجـام تـأثير ضـعيفة جـداً. ولـم تتوصـل الدراسـة لفـروق دالـة احصـائياً لمعظـم أبعـاد دافعيـة الإنجـاز وأبعـاد الكفـاءة الذاتيـة وفقـاً للسـنة الدراسـية. ولاحظـت الباحثـة أن اتجـاه الفـروق للكفـاءة الذاتية مشابه لاتجاه الفروق لدافعية الانجاز.

وفيما يلي تناقش الباحثة هذه النتائج:

السـؤال الأول:

بالإشارة إلى نتائج السؤال الأول في الذي تبين من خلاله وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الكفاءة الذاتية وأبعاد دافعية الإنجاز، وهذا متوقع لأن كلا المفهومين بعدان من التركيبات الشخصية للفرد، والدليل على ذلك ما وضحته الجهود السابقة في توضيح العلاقة بين المفهومين، ورغم أن السؤال يبحث في العلاقة بين الدرجة الكلية لكلا المفهومين إلا أن دراسة العلاقة بين أبعاد كلا المتغيرين وما

ظهر من تباين كان بمثابة معلومة إضافية للقارئ، وقد توافقت العديد من الدراسات على وجود العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز حيث اشارت دراسة كل من "إلياس" و"نوردين" و"هج" (2010) Elias,Noordin,Hj إلى العلاقة الإيجابية التي تربط الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز. وأكد على ذلك "شانك" (1995) Schank حيث أوضح أن الكفاءة الذاتية هي ما يحدد قدرة الأشخاص على الانجاز وكذلك دافعيتهم. وقد اعتبر الديب وخليفة (2013) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعتبر من المتغيرات المعرفية التي تسهم في تحسين الدافعية للتعلم، حيث توجد علاقة ايجابية بين إدراك الطلاب لكفاءتهم الذاتية الأكاديمية وبين انجازاتهم التعليمية الفعلية. من جهة أخرى أيد الشعراوي (2000) وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز الأكاديمي حيث ينتج عن معتقدات الفرد لكفاءته الذاتية عدة نواتج أهمها أن الفرد يكون أعلى دافعية للإنجاز، ويكون اتجاهه نحو التعلم الذاتي أكثر إيجابية، وينتج عن ذلك تحقيق الفرد ذاته. كما أكد على ذلك يعقوب (2012) بوجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز مما يعني أن الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز يرتبطان بعلاقة إيجابية، حيث تسهم هذه العلاقة في انتاج طالب قادر على تحمل العديد من المهام والوصول إلى الأهداف المرجوة من خلال إيمانه بقدراته وبدوافعه الكامنة التي يمتلكها وقدرته على الفهم الكافي لكيفية استخدام هذه القدرات والإمكانيات لتحقيق ما يهدف إليه.

السؤال الثاني:

أشارت الاجابة في السؤال الثاني إلى قدرة دافعية الإنجاز على التنبؤ في الكفاءة الذاتية، وتطرقت الباحثة إلى البحث في قدرة دافعية الإنجاز على التنبؤ بالكفاءة الذاتية، حيث توصلت إلى أن لدافعية الانجاز القدرة على التنبؤ بالكفاءة الذاتية، وهذا يتبع إلى أن ما نقوم به ونختاره ومستوى التوقعات مرهون بمستوى الدافعية. فقد أشار يعقوب (2012) إلى أن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز لديهم

قدرة أعلى على التحصيل الأكاديمي والعمل على مهمات تتطلب جهدا عاليا بالتالي تتكون لديهم كفاءة ذاتية عالية. كما استنتجت الباحثة أن مفهوم الدافعية للإنجاز يتحقق من خلاله النجاح المدفوع بهدف ذاتي ينشط لدى الفرد السلوك ويوجهه ليكون أحد معززات التفوق والنجاح. فقد استشهد يعقوب (2012) عن "شانك" Schunk (1986) بأن إدراك الفرد للنجاح ومحاولته للتفوق يولدان لديه المشاعر الإيجابية والشعور بالكفاءة الذاتية والكفاءة الشخصية ويعززان دافعيته وكفاءته، فلابد من رفع الدافعية لزيادة الكفاءة الذاتية لدى الأفراد. وبالمقابل وجدت دراسة "شانك" (Schank, 1995) بأن الكفاءة الذاتية هي ما يحدد قدرة الأشخاص على الانجاز وكذلك دافعيتهم، وقد بينت بأن الكفاءة الذاتية تعتبر عاملا مساعدا للتنبؤ بالدافعية والإنجاز في جميع المجالات والأبعاد.

السؤال الثالث:

بالإشارة إلى نتيجة السؤال الثالث تبين أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث، فالمتوسط الحسابي للذكور أعلى من المتوسط الحسابي للإناث، إن تفوق الذكور في الدافعية مرجعه إلى دور الدافعية في تشكيل السلوك والتباعات الملقاة على الذكور والدور الاجتماعي الملقاة عليهم، إن هذه النتيجة دليل على تبعية الكفاءة الذاتية للدافعية. وقد توصلت دراسة الكفاوين والعبدلات (2009) من خلال البحث في هذه الموضوع إلى عرض نتائج عدة دراسات منها دراسات أكدت على عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية تعزى لمتغير الجنس في مستوى دافعية الإنجاز، كما أكدت وجود اختلاف في مستوى دافعية الانجاز بين الطلبة الذكور والإناث لصالح الطلبة الذكور. إضافة إلى ذلك، فإن دافعية الانجاز لدى كل طالب وطالبة لها عدة عوامل تؤثر عليها وبالتالي تتأثر الدافعية لديهم. في هذا السياق، ذكرت العازمي (2013) هذه العوامل المؤثرة وهي (الشخصية، الاجتماعية، الأسرية، الثقافية).

من خلال نتائج السؤال الرابع تبين أنه رغم أن الفروق الدالة احصائياً، إلا أن الفرق بين المتوسطات بسيط بالرغم من حجم عينة الدراسة الكبير. كما أن هذا الفرق الدال إحصائياً كان ضعيفاً من حيث حجم التأثير.

السؤال الرابع:

توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية في الكفاءة الذاتية بين الذكور والإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (60.25) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث (58.43)، حيث ذكرت أيضا "ماريا" وآخرون Maria، (2014)، بأن الكفاءة الذاتية تزداد مع تقدم الفصل الدراسي لدى الذكور بشكل أعلى من الإناث عند بداية ونهاية الفصل الدراسي. وتبين أيضاً ارتفاع مستوى التحفيز الداخلي لدى الطالبات، حيث كن أكثر اهتماماً لإتقان المهارة مقارنة بالطلبة الذين كانوا أكثر انشغالاً بالأداء. وأضافت دراسة "بوني" و"فلود" و"جريفن" Byrne, Flood & Griffin,، (2014) أن هنالك عدداً قليلاً جداً من الاختلافات المتأثرة بالجنس وذلك عند قياس مستويات الكفاءة الذاتية الاكاديمية لطلاب العام الأول في قسم المحاسبة.، ومن خلال ذلك يتبين أنه من الممكن أن يكون الجنس أحد العوامل التي قد يكون لها علاقة بالكفاءة الذاتية ولكن بالمقابل هنالك عوامل اخرى يمكن أن يكون لها تأثير أكبر مثل الموقف التعليمي والظروف المحيطة بالطالب سواء كان ذكراً أم أنثى. في هذا السياق، أكد الشعراوي (2000) على عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية.

من خلال نتائج السؤال الثالث تبين أنه رغم أن الفروق الدالة احصائياً، فإن الفرق بين المتوسطات بسيط على الرغم من حجم عينة الدراسة الكبير، إلا أن هذا الفرق الدال إحصائياً كان ضعيفاً من حيث حجم التأثير.

السؤال الخامس:

أوضحت نتائج الإجابة على السؤال السادس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التخصصات لدافعية الإنجاز (نظرية، عملية) وتبين أن المتوسط الحسابي للكليات النظرية أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية، فقد اختلفت نتائج دراسة العمر (1987) عن نتائج الدراسة الحالية حيث كشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلبة الكليات العلمية على طلبة الكليات الإنسانية (النظرية) في دافعية الإنجاز وقد أوضح "قريقوري" (Gregory, 2009) بارتباط عادة الدافعية لدى الطلبة برغبة الطلبة بالمشاركة بالعملية التعليمية فعلى الرغم من تساوي الطلاب في الدافع لأداء مهمة معينة إلا أن مصدر هذا الدافع يختلف من متعلم لآخر.

من خلال نتائج السؤال السادس تبين أنه رغم أن الفروق دالة احصائياً إلا أن الفرق بين المتوسطات بسيط بالرغم من حجم عينة الدراسة الكبير، إلا أن هذا الفرق الدال إحصائياً كان ضعيفاً من حيث حجم التأثير.

السؤال السادس:

توصلت النتائج الخاصة بالسؤال الخامس إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الذاتية بين متوسطات الكليات النظرية والعلمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للكليات النظرية (60.72) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للكليات العلمية الذي بلغ (57.70). من خلال قراءة الباحثة للدراسات السابقة والاستطلاع حول ما تم في الميدان، توصلت الباحثة إلى أن مقدار الكفاءة الذاتية يختلف باختلاف المواقف التعليمية واختلاف الظروف التي من المحتمل أن يكون لها تأثيراً على الطالب. حيث أنه من الممكن أن يكون الطالب لدى الكليات العلمية يتعرض للضغوط أكثر من الطالب لدى الكليات النظرية مثل التوقعات العالية من الوالدين، المتطلبات الدراسية الكثيرة، وصعوبة الاختبارات مما يجعل

الطالب يتجه لحضور الدورات والورش التدريبية حتى يستطيع أن يستوعب صعوبة بعض المقررات الدراسية.

من خلال نتائج السؤال الخامس تبين أنه رغم أن الفروق دالة احصائياً إلا أن الفرق بين المتوسطات بسيط بالرغم من حجم عينة الدراسة الكبير، إلا أن هذا الفرق الدال إحصائياً كان ضعيفاً من حيث حجم التأثير.

السؤال السابع:

تبين من خلال نتائج السؤال السابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدافعية للإنجاز حسب المعدل الجامعي للطلبة لصالح المجموعة 3 فأكثر، حيث أكدت دراسة "نوتويندق" Notwendig, (2010) التي تهدف لمعرفة أثر الدافعية واتجاهات التعليم معاً على المعدل الجامعي للطبة وقد أظهرت النتائج بأن لاتجاهات التعليم والدافعية أثر في التنبؤ بالمعدل الجامعي للطلبة، ويرى الديب وخليفة (2013) أن الدافعية للتعلم توصف بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين المتعلم من الوصول إلى أهداف معينة والعمل على تحقيقها، وأكد (زيدان، 1982: 60-61) إلى أن دافع النجاح واشباعه يعطي الثقة بالنفس والاعتداد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة النجاح فيما يوكل إليه من أعمال وتبعات ومسؤوليات، واضح العمر (2015) بارتباط مستوى دافعية الإنجاز بالعمل المدرسي للتلاميذ، فكلما كان مستوى دافعية الإنجاز عالياً ارتبط بمستوى عال من الأداء المدرسي، لأن دافعية الإنجاز تؤثر في طبيعة عمل المتعلم، فكلما ارتفع مستوى دافعية الإنجاز، زادت رغبته في التحصيل، وبذل الجهد وهذا الأمر الذي ينتج عنه في نهاية الأمر مستوى عال من الأداء، وأكدت العازمي (2013) بأن دافعية الإنجاز تعد الحافز للسعي إلى النجاح والرغبة في الأداء الجيد للوصول إلى مستوى متقدم.

مـن خـلال نتـائج السـؤال الثـامن تبـين أنـه رغـم أن الفـروق دالـة احصـائياً إلا أن الفـرق بـين المتوسطات بسيط بالرغم من حجم عينة الدراسة الكبير، إلا أن هذا الفرق الدال إحصائياً كان ضعيفاً من حيث حجم التأثير.

السؤال الثامن:

أشارت نتائج السؤال الثامن إلـى وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية فـي متوسط الكفاءة الذاتيـة حسب المعدل الجامعي للطلبـة، وقد أوضـح الديب وخليفة (2013) أن الكفاءة الذاتيـة تساعد الطـلاب على تحسين قدرتهم على تعلم المادة التعليميـة، وتعد إحدى العوامل الدافعيـة والمعرفية والوجدانيـة التـي تكسـب الطالـب الثقـة بـالنفس، وتنمـي الاسـتقلالية لديـه، وتسـاعده علـى التوافـق الدراسـي، وذكـر "لاسزكزنشـكا" وآخرون Luszczynska, et al، (2005) أن ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية يرتبط بارتفاع التحصيل الأكاديمي.

مـن خـلال نتـائج السـؤال السـابع تبـين أنـه رغـم أن الفـروق دالـة احصـائياً إلا أن الفـرق بـين المتوسطات بسيط بالرغم من حجم عينة الدراسة الكبير، إلا أن هذا الفرق الدال إحصائياً كان ضعيفاً من حيث حجم التأثير.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إبراهيم (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة السعوديين. **مجلة الإرشاد النفسي-جامعة طنطا**. (24). استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com.

إسماعيل، ابراهيم (2013، يناير). أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي. **مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة**. (82)، الجزء الأول.

بينري، هـ. وقوفرن ج.(2016). **الدافعية: النظرية، البحوث والتطبيقات** (ترجمة كامل الفراج، مجدي المشاعلة، محمد سليط). عمان: دار الفكر.

الجمال، حنان وبخيت، نوال (2008). قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية- كلية التربية جامعة المنوفية- مصر**. 23(1)، 284-327. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

خليفة، عبد اللطيف (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الدردير، عبد المنعم (1997، يونيو). الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم: دراسة تقويمية في بيئة المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية بأسيوط- مصر**. 2(13)، 220-241. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com.

الديب، محمد وخليفة، وليد (2013، مارس). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. (35) الجزء الأول، 119-178.

رضوان، سامر (1997، خريف). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس. **شؤون اجتماعية – الامـــــارات**. 14(55)، 25-51. اســـترجع مـــن قاعـــدة بيانـــات دار المنظومـــة http://search.mandumah.com

زيدان، محمد (1982). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

سلامة، ممدوحة (2008، يناير). إعادة قراءة في ألبرت بندورا. **دراسات نفسية**. 18(1)، 111-120. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

الشافعي، ابراهيم (2010، مارس). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في الحوار وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة السعوديين. **مجلة الإرشاد النفسي-مصر**. (24)، 95-137. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

الشرقاوي، أنور (1991). **التعلم: نظريات وتطبيقات** (4). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشعراوي، علاء (2000، سبتمبر). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالمنصورية**. (44)، 286-325. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

العازمي، مريم (2013). أثر برنامج لتنمية بعض المهارات القيادية على الدافعية للإنجاز لدى مشرفات الأطفـــال فـــي دولـــة الكويـــت (رســـالة ماجســـتير). جامعـــة القـــاهرة .اســـترجعت مـــن http://www.shamaa.org

عاشور، أحمد (2013، أكتوبر). تباين مكونات ما وراء الذاكرة والكفاءة الذاتية للذاكرة والتحصيل الأكاديمي بتباين مستوى قلق الاختبار ونمط الثقافة لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر**. (155)، 416–474. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

عبدالخالق، أحمد والصبوة، محمد والمشعان، عويد والسماك، أمينة وبارون، خضر وعبد اللطيف، حسن وأخرون (2007). **مدخل إلى علم النفس**. جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي.

عبدالخالق، أحمد والنيال، مايسة (1991). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والإنبساط. **مجلة دراسات نفسية**. (1).

عبد الله، جابر (2006، يوليو). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات عربية في علم النفس– مصر**. 5(3)، 533–641. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

عبود، علاء وغياض، السيد (2013، آب). بناء وتقنين مقياس توقعات الكفاءة الذاتية لطلبة كلية التربية الرياضية. **مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية– العراق**. 13(3)، 35–64. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

علوان، محمود (2009). فاعلية برنامج مقترح لزيادة كفاءة الذات لدى المعاقين حركيا بقطاع غزة (رسالة ماجستير). الجامعة الاسلامية، غزة.

علي، نبيلة وعبد الخالق، شادية (2011). كفاءة الذات وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية**. (12)، 791–815.

علي، طلعت (2008، يوليو). فاعلية برنامج ارشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب. **مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر**. 24(2)، 50-102. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

العمر، بدر (1995، خريف). الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها. **المجلة التربوية- الكويت**. 10(37)، 71-101. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

العمر، بدر (2015). **المتعلم: في علم النفس التربوي** (4). الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

العمر، بدر (1987، شتاء). دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت. **مجلة العلوم الاجتماعية-الكويت**. 15(4)، 95-75. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com.

غانم، حجاج (2005). **علم النفس التربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

قشقوش، ابراهيم ومنصور، طلعت (1979). **دافعية الإنجاز وقياسها** (1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الكفاوين، عطاف والعبدلات، سعاد (2009). الدافعية الذاتية السائدة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس ريس. **دراسات تربوية واجتماعية**. 15 (3)، 63-876. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com.

مراد، صلاح وهادي، فوزية وجاد الرب، هشام (2017). **الإحصاء الاستدلالي في العلوم السلوكية. الكويت:** دار الكتاب الحديث.

مقدادي، يوسف (2010). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالشخصانية والتكيف النفسي لدى طلبة الجامعة. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات–الاردن**. 16(3)، 33–59. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com.

يعقوب، نافذ (2012، 3 ديسمبر). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 13(3)، 71–98. استرجع من قاعدة بيانات دار المنظومة http://search.mandumah.com

المراجع الأجنبية:

Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the Academic Self-Efficacy of First-year Accounting Students. *Accounting Education*, *23*(5), 407-423. doi:10.1080/09639284.2014.931240

Chea, S. E. (2013). Effects of Self-efficacy and Interest on College Students' L2 Writing Strategy Use and Performance. *English Teaching*, *68*(4), 43-64. doi:10.15858/engtea.68.4.201312.43

Choi, N. (2005). Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of College Students' Academic Performance. *Psychology in the Schools*, *42*(2), 197-208. doi:10.1002/pits.20048

Colman, A. M. (2015). *A dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.

DeFreitas, S. C. (2011). Differences between African American and European American first-year college students in the relationship between self-efficacy, outcome expectations, and academic achievement. *Social*

Psychology of Education, *15*(1), 109-123. doi:10.1007/s11218-011-9172-0

D'Lima, G. M., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Ethnic and Gender Differences in First-Year College Students' Goal Orientation, Self-Efficacy, and Extrinsic and Intrinsic Motivation. *The Journal of Educational Research*, *107*(5), 341-356. doi:10.1080/00220671.2013.823366

Ekholm, E., Zumbrunn, S., & Conklin, S. (2014). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education*, *20*(2), 197-207. doi:10.1080/13562517.2014.974026

Elias, H., Noordin, N., & Mahyuddin, R. (2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal of Social Sciences*, *6*(3), 333-339.

Gregory, R. W. (2009). *Student Motivation*. Retrieved from https://www.westpoint.edu/cfe/Literature/Gregory_09.pdf

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, *40*(2), 80-89. doi:10.1080/00207590444000041

Mtd training. (2010). *PERSONAL CONFIDENCE & MOTIVATION*. Retrieved from http://promeng.eu/downloads/training-materials/ebooks/soft-skills/personal-confidence-and-motivation.pdf

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, *7*(2), 112-137. doi:10.1080/10413209508406961

Turner, E. T., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, *50*(3), 337-346.

Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Higher Education Journal*, *11*, 1-9. Retrieved from http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf

الملاحق

ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين

أسماء المحكمين

- أ. د. صـــــــلاح أحمـــــــد مـــــــراد
- أ. د. فوزيـــــــة عبـــــاس هـــــادي
- أ. د. راشـــــــــــــد الســـــــــــــهل
- أ. د. إبـــــراهيم محمـــــد الخليفـــــي
- أ. د. هشـــــــام جـــــاد الـــــرب
- د. بـــــــدر إبـــــراهيم الشـــــيباني
- د. نوريـــــــة مشـــــاري الخرافـــــي

ملحق (2)

- **الصدق الظاهري لمقياس الدافعية للإنجاز**
- **والصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية**

الصدق الظاهري لمقياس الدافعية للإنجاز

البند	المتوسط
1	5
2	4.4
3	2.14
4	3.7
5	2.28
6	3.7
7	4.85
8	4.28
9	4.85
10	2.71
11	2.85
12	4.57
13	3.28
14	2.71
15	4.1
16	4.28
17	4.28
18	4.4
19	4
20	5
21	3
22	3.4
23	2.14
24	4.57
25	4.85
26	3.4
27	4.28
28	3.85
29	4.28
30	3.57
31	4.1
32	4.1
33	4.28
34	4.57
35	4.4
36	3.4
37	4.1
38	4.57
39	4.57
40	4.1
41	5
42	4.71
43	3.28
44	4.57
45	4.57
46	4.85
47	4.4
48	4.85
49	4.71
50	4.85
51	4.57
52	4.71
53	4.85
54	4.4
55	4.85

الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية

البند	المتوسط
1	4.4
2	4.57
3	4.1
4	4.85
5	4.7
6	4.7
7	4.85
8	4.85
9	4
10	4.1
11	4.57
12	4.57
13	5
14	4.14
15	4.5
16	3.71
17	3.71
18	4
19	3.4
20	4.28
21	3.71
22	4.7
23	4.14
24	4.5
25	4.4
26	4.14
27	3.85
28	4.28
29	3.85
30	2.14
31	3.85
32	4.7
33	4.4
34	4
35	3.28
36	2.7
37	4.57
38	3.85
39	3.85
40	4.7
41	4.1
42	4.57
43	3.4
44	4.57
45	3.28
46	3.7
47	4.1

ملحق (3)

مقياس الدافعية للإنجاز

جامعة الكويت
كلية الدراسات العليا
برنامج الماجستير في التربية
(الدرجة الموحدة)
الإرشاد النفسي المدرسي

أخي الطالب، أختي الطالبة بجامعة الكويت

تحية طيبة وبعد .....

تقوم الباحثة بدراسة حول الدافعية لدى طلبة الجامعة والاستبانة التي بين يديك تقيس الدافعية سوف تسهم إجابتكم في نجاح هذه الدراسة. يرجى الإجابة على جميع بنود الاستبانة بصدق وأمانة، وذلك بالقيام بتظليل الدوائر الخاصة بإجابتكم. سوف تستخدم إجاباتكم لأجل البحث العلمي، وتعامل ضمن بيانات من أفراد آخرين. وسوف تعامل البيانات بكل سرية.

مع خالص الشكر ...

الباحثة

التحـــدي:

1- احرص على تحقيق مركز متقدم في دراستي

2- احرص على التفوق والنجاح في أي عمل أقوم به

3- ينتابني شعور الغيرة من زملائي الناجحين بدون أن أحاول تقليدهم

4- يسعدني الفوز بالمنافسات التي أشارك فيها

5- أتحمل الصدمات التي أواجهها حتى أصل إلى لهدفي

6- اهتم بالحصول على الجوائز والمكافآت

7- رغبني في التفوق تدفعني إلى بذل مجهود أكثر من زملائي

8- أستطيع تحقيق التفوق

9- اجتهد لتحقيق أمالي مهما كانت صعبة

10- أتجنب صداقة الفاشلين

11- أرى أن سوء الحظ هو سبب فشلي فيفي كثير من الإعمال

12- عندما أفشل في عمل أي شيء اكرر المحاولة حتى انجح فيه

13- أي عمل أقوم به تكون نهايته الفشل

14- أكره الكسل

15- الفاشلون هم الذين يستسلمون للتحديات

16- اختار المهام السهلة

17- لدي الرغبة في التحدي والتغلب على المصاعب

18- أحب القيام بالأنشطة الصعبة

19- أستطيع التغلب على الأمور الصعبة بالصبر والتحدي

الالتزام وتحمل المسئولية

20- التزم في القيام بأي عمل حتى النهاية

21- أتحمل المسئولية ما يوكل إلى مهام مهما كانت درجة صعوبتها

22- يسعدني أن أكلف بتحمل مسئولية أي عمل لأنجزه

32- اسعد بمنافسة زملائي

24- عندما تواجهني مشكلة في دراستي أتجاهلها بدلاً مت التفكير في حلها

25- استمر بالعمل مهما شعرت بالتعب

26- الحياة تحدي كبير يجب أن نعمل على مواجهتها

27- أتجنب مواجهة أي تحدي

28- يصفني من حولي بأنني لا أتحمل المسئولية

29- احرص على الالتزام بالمواعيد

30- احرص على أداء المهام المطلوبة مني بصورة منتظمة

31- أتحمل المسئولية

32- لا أحبذ تحمل المسئولية

33- أحافظ على مواعيد ذهابي إلى محاضراتي

الرغبة في النجاح والتفوق

34- إهمالي في أداء واجباتي بوقتها المحدد سبب تأخري الدراسي

35- ابذل كل جهدي لأحصل على التفوق في دراستي

36- اعتمد على نفسي في أداء واجباتي الدراسية دون الاستعانة بأحد

37- عدم تأجيل عمل اليوم إلى الغد يسهل لي النجاح والتفوق

38- يتسبب الآخرون في فشلي الدراسي

39- استعد لأي نشاط دراسي قبل القيام به بوقت كافي

40- أكره إضاعة الوقت

حب الاستطلاع

41- أحب التعرف على كل جديد

42- أسعى لمعرفة كل ما يدور حولي

43- العاب الكمبيوتر تلبي فضولي

44- لا أتحرج من سؤال الأستاذ عن أي معلومة أجهلها

45- أحب القراءة والبحث

46- احرص على الأنشطة التي تشبع فضولي

47- أفضل التعامل مع الأمور المألوفة لي

الاستقلال النفسي

48- اعتمد على نفسي في أداء واجباتي الدراسية

49- اعتمد على الآخرين لأداء الكثير من واجباتي الدراسية

50- لا أحبذ طلب المساعدة من الآخرين

51- يري زملائي إنني شخص اتكالي

52- لا اسمح لأحد بالتدخل في شئوني

53- يصفني زملائي بأنني شخص مستقل اعتمد على نفسي

54- أحاكي الآخرين بأدائهم وأفكارهم

55- اعتمد على نفسي في حل مشكلاتي

ورقة الإجابة

الجنس		الكلية		المعدل			الوحدات المجتازة			
ذكر	انثى	نظرية	علمية	اقل من 2	من 2 – اقل من 3	3 فأكثر	اقل من 30	30–اقل من 60	60 - اقل من 90	90 فأكثر
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O

دائما= 4 غالبا= 3 أحيانا= 2 نادرا= 1 ابدا= 0

	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	
1	O	O	O	O	O	15	O	O	O	O	O	29	O	O	O	O	O	43	O	O	O	O	O	57
2	O	O	O	O	O	16	O	O	O	O	O	30	O	O	O	O	O	44	O	O	O	O	O	58
3	O	O	O	O	O	17	O	O	O	O	O	31	O	O	O	O	O	45	O	O	O	O	O	59
4	O	O	O	O	O	18	O	O	O	O	O	32	O	O	O	O	O	46	O	O	O	O	O	60
5	O	O	O	O	O	19	O	O	O	O	O	33	O	O	O	O	O	47	O	O	O	O	O	61
6	O	O	O	O	O	20	O	O	O	O	O	34	O	O	O	O	O	48	O	O	O	O	O	62
7	O	O	O	O	O	21	O	O	O	O	O	35	O	O	O	O	O	49	O	O	O	O	O	63
8	O	O	O	O	O	22	O	O	O	O	O	36	O	O	O	O	O	50	O	O	O	O	O	64
9	O	O	O	O	O	23	O	O	O	O	O	37	O	O	O	O	O	51	O	O	O	O	O	65
10	O	O	O	O	O	24	O	O	O	O	O	38	O	O	O	O	O	52	O	O	O	O	O	66
11	O	O	O	O	O	25	O	O	O	O	O	39	O	O	O	O	O	53	O	O	O	O	O	67
12	O	O	O	O	O	26	O	O	O	O	O	40	O	O	O	O	O	54	O	O	O	O	O	68
13	O	O	O	O	O	27	O	O	O	O	O	41	O	O	O	O	O	55	O	O	O	O	O	69
14	O	O	O	O	O	28	O	O	O	O	O	42	O	O	O	O	O							

ملحق (4)

مقياس الكفاءة الذاتية

جامعة الكويت
كلية الدراسات العليا
برنامج الماجستير في التربية
(الدرجة الموحدة)
الإرشاد النفسي المدرسي

أخي الطالب، أختي الطالبة بجامعة الكويت

تحية طيبة وبعد .....

تقوم الباحثة بدراسة حول الدافعية لدى طلبة الجامعة والاستبانة التي بين يديك تقيس الكفاءة الذاتية. سوف تسهم إجابتكم في نجاح هذه الدراسة. يرجى الإجابة على جميع بنود الاستبانة بصدق وأمانة، وذلك بالقيام بتظليل الدوائر الخاصة بإجابتكم. سوف تستخدم إجاباتكم لأجل البحث العلمي، وتعامل ضمن بيانات من أفراد آخرين. وسوف تعامل البيانات بكل سرية.

مع خالص الشكر ...

الباحثـــة

اختيـــــار الأهداف

1- اختار هدفي في حدود قدراتي

2- يشاركني آخرون في تحديد أهدافي

3- أثق بنفسي في تحديد أهدافي

4- اختيار الأهداف يسبب لي أهدافي

5- أجيد ترتيب أفكاري عند اختيار أهدافي

6- أضع الأهداف التي أستطيع تنفيذها

7- أستطيع تحديد أهدافي

8- أصيغ أهدافي بدءا بالأهم فالمهم

9- ينتابني الشك في قدراتي عندما أحدد أهدافي

10- استصعب تحديد أهدافي بدقة

11- أجد صعوبة في ترتيب أهدافي بدقة

12- أتشاور مع الآخرين في بلورة أهدافي

اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف :

13- امتلك الوسائل التي من خلالها أحقق النجاح في عملي

14- أتغلب على المواقف الصعبة التي تواجهني في عملي الجامعي

15- لدي الوسائل المناسبة لتحقيق انجازاتي

16- أجد صعوبة في اختيار الوسائل لتحقيق الأهداف

17- ارتبك خلال تعاملي مع أمر جديد يواجهني في عملي الجامعي

18- أتعامل بهدوء مع المواقف الصعبة

19- لا أستطيع أداء مهمتين معا في نفس الوقت

20- أحاول الإلمام بجوانب أي مشكلة تواجهني

21- أشارك في المنافسات الجامعية

22- اعتمد على نفسي في اختيار الأنشطة التي أقوم بها لتحقيق أهدافي

23- أتصرف بحكمة في الموافق الصعبة

24- أشارك في الأنشطة الجامعية لتحقيق أهدافي

25- استخدم العمل الجامعية لتحقيق أهدافي

26- تساعدني الدورات التدريبية في تحقيق أهدافي

27- أشارك في الأنشطة الجامعية التي تحقق أهدافي

28- أستطيع حل المشكلات التي تواجهني أثناء دراستي الجامعية

29- دخولي في المنافسات الجامعية يساعدني على التفوق في دراستي

30- لا أملك الوسائل المناسبة لحل مشكلاتي

تحقيق النجاح:

31- أحقق أهدافي بالطريقة التي خططت لها

32- ابذل مجهوداً لأحصل على ما أريد

33- أتعلم من التجارب مهما كانت النتيجة

34- الفشل في المرة الأولى يدفعني لتكرار المحاولة أكثر من مرة

35- ثناء من حولي يزيد من استمراري في العمل

36- مدح من حولي يزيد استمراري في العمل

37- أستطيع تحقيق النجاح في المهام التي أركز عليها

38- أثق أن لدي الفرصة لأحقق أهدافي في حياتي

39- يصعب على أي انجاز أي مهمة بمفردي

40- اعترف بخطئي عندما أخفق في تحقيق هدفي

41- نجاحي في تحقيق أهدافي يدفعني إلى مزيد من الاجتهاد

42- أتحمل المسئولية عدم وصولي إلى هدفي

43- أذا لم أتمكن من أداء عمل اسند إلى أستاذي فاني استمر في المحاولة حتى أنجزه

44- تدني مستوي درجاتي في مقرر معين يدفعني إلى العمل بجهد أكبر

45- يسعدني أن يكلفني الأستاذ ببعض الإعمال الجامعية

46- لدي القدرة على اختيار الوسائل التي تحقق لي النجاح

47- أستطيع أداء الواجبات المكلف بها من قبل الأستاذ

ورقـــة الإجابة

الجنس		الكلية		المعدل			الوحدات المجتازة			
ذكر	انثى	نظرية	علمية	اقل من 2	من 2 – اقل من 3	3 فأكثر	اقل من 30	30–اقل من 60	60 - اقل من 90	90 فأكثر
O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O

	دائما	احيانا	ابدا		دائما	احيانا	ابدا		دائما	احيانا	ابدا		دائما	احيانا	ابدا
1	O	O	O	13	O	O	O	25	O	O	O	37	O	O	O
2	O	O	O	14	O	O	O	26	O	O	O	38	O	O	O
3	O	O	O	15	O	O	O	27	O	O	O	39	O	O	O
4	O	O	O	16	O	O	O	28	O	O	O	40	O	O	O
5	O	O	O	17	O	O	O	29	O	O	O	41	O	O	O
6	O	O	O	18	O	O	O	30	O	O	O	42	O	O	O
7	O	O	O	19	O	O	O	31	O	O	O	43	O	O	O
8	O	O	O	20	O	O	O	32	O	O	O	44	O	O	O
9	O	O	O	21	O	O	O	33	O	O	O	45	O	O	O
10	O	O	O	22	O	O	O	34	O	O	O	46	O	O	O
11	O	O	O	23	O	O	O	35	O	O	O	47	O	O	O
12	O	O	O	24	O	O	O	36	O	O	O				

ملحق (5)

تسهيل مهمة الباحثة

التاريخ : 2016/12/19
المرجع : ع2 / ٧٧٩

إلى : الأستاذة الدكتورة / فوزية عباس هادي — المحترم
العميد المساعد للشئون الأكاديمية والدراسات العليا
كلية التربية

من : الأستاذ الدكتور / عصام محمد العوضي
نائب مدير الجامعة للشئون العلمية

الموضوع : تسهيل مهمة طالبه الماجستير / عبير وعـلان الهاجـري – بماجستير التربية – تخصص الإرشـــاد النفسي المدرسي

نهـديكـم أطيب تحياتنا ، بالإشـارة إلى كتابكم الموجه إلينا بتاريخ 2016/12/15 م بشـأن الموضوع أعـلاه (مرفق) .

نحيطكم علمـاً بأنه **لا مانـع لدينا** من تطبيق الاستبانة المقدمـة من طالبة الماجستير المذكورة أعلاه على طلبة وطالبات جامعة الكويت بعنوان (**قدرة الكفاءة الذاتية على التنبؤ لدافعية الانجاز**) - بجامعة الكويت . **وذلك وفق القواعد المتبعة بالجامعة** .

شاكرين لكم حسن تعاونكم .....

السيد / السيدة /
تحية طيبة وبعدة
☐ الرجاء الأفادة
☑ لاتخاذ الاجراءات اللازمة
☐ الرجاء اعداد الرد للتوقيع عليه
☐ لإحاطتكم علما
☐ للحفظ

وتفضلوا بقبول وافر التقدير والاحترام،،،

العميد المساعد للشئون الأكاديمية
2016/12/21
أ.د. فوزية عباس هادي
العميد المساعد
للشئون الأكاديمية والدراسات العليا

ص.ب 5969 الصفاة 13060 الكويت | هاتف 24985157/965 - (+24987988/965 (+ | فاكس 24839146 965)(+
P. O. Box 5969 Safat 13060 Kuwait | Tel (+965) 24985157 - (+965) 24987988 | Fax (+965) 24839146
www.ku.edu.kw

جامعة الكويت
Kuwait University

كلية التربية
College of Education

قسم علم النفس التربوي
Department of Educational Psychology

التاريخ : 15 ديسمبر 2016.

المرجع : 26/ ٧٣٨ ٧

إلى : الأستاذة الدكتورة / فوزيه عباس هادي المحترمة
العميد المساعد للشئون الأكاديمية والدراسات العليا
ورئيس لجنة مجال ماجستير التربية (الدرجة الموحدة)

من : الأستاذ الدكتور / صلاح أحمد مراد
مديرة برنامج ماجستير الإرشاد النفسي المدرسي
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الكويت

أ. د. صلاح أحمد مراد
مدير برنامج ماجستير الإرشاد النفسي

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة / عبير وعلان الهاجري - بماجستير التربية " تخصص الإرشاد النفسي المدرسي لتطبيق عدد (2) استبانة .

يرجي التكـــرم بمخاطبة الجهات المختصة بالجامعة لتسهيل مهمة الطالبة / عبير وعلان الهاجري - بماجستير التربية " تخصص الإرشاد النفسي المدرسي " لتطبيق عدد (2) استبانة الخاصة بالبحث المعنون (قدرة الكفاءة الذاتية على التنبؤ لدافعية الإنجاز)، كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي" تخصص الإرشاد النفسي المدرسي" - جامعة الكويت .

على ان يتم تطبيق " الاستبانة " على طلبة وطالبات جامعة الكويت .

وتفضلوا بقبول وافر التقدير والاحترام ،،،

2016/12/15

آ.أ

ص.ب. 13281 عبلان 71953 الكويت
P. O. Box 13281 Kelfan 71953 Kuwait

هاتف (965) 24840265 / (965) 24632177
Tel (965) 24840265 / (965) 24632177

فاكس (965) 24840439
Fax (965) 24840439

www.ku.edu.kw

جامعة الكويت | كلية التربية | مكتب العميد المساعد للشئون الأكاديمية والدراسات العليا
The Vice Dean for Academic Affairs / College of Education / Kuwait University and Graduate Studies

التاريخ : 2016/12/15

١٩١

الاستاذ الدكتور / عصام العوضي

نائب مدير الجامعة للشئون العلمية

تحيه طيبة وبعد ،،،

الموضوع : تسهيل مهمة طلبة الماجستير / عبير وعلان الهاجري الرقم الجامعي (214127177) بماجستير التربية – تخصص الارشاد النفسي المدرسي

بالإشارة إلى الموضوع أعلاه، وبناء على خطاب مدير برنامج ماجستير الارشاد النفسي المدرسي بكلية التربية والمرقم (738) بتاريخ 2016/12/15 بخصوص تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه وذلك في تطبيق استبانة بعنوان (قدرة الكفاءة الذاتية على التنبؤ لدافعية الانجاز) على طلبة وطالبات جامعة الكويت، كجزء من متطلبات جمع بيانات الأطروحة للحصول على درجة الماجستير " تخصص الارشاد النفسي المدرسي – جامعة الكويت "

. تحت اشراف الاستاذ الدكتور / بدر عمر العمر .

لذا يرجى من سيادتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

١٠٩٤
التاريخ ١١٨ ٢٠١٦

الاستاذة الدكتورة / فوزية عباس هادي

العميد المساعد للشئون الاكاديمية والدراسات العليا

أ.د. فوزية عباس هادي
العميد المساعد
للشئون الأكاديمية والدراسات العليا
2016 / 12 / 15

المرفقات:
- خطاب برنامج الارشاد النفسي المدرسي
- الاستبانة

عنتر أحمد
ص.ب 5969 كيفان – الرمز البريدي 13060 الكويت
P.O.Box 13060 keifan – code71953 Kuwait
هاتف 24845018 (965)
Tel: (965) 24845018
فاكس 24840199 (965)
Fax (965) 24840199
w w w . k u . e d u . k w

ملحق (6)

السيرة الذاتية للباحثة

السيرة الذاتية

الاســــــــم : **عبيــر وعـلان ابداح الهاجري**

تاريخ الميلاد : 1990/10/14

الجنـــــــس : أنثـــي

الجنسيـــــة : كويتية

المؤهــلات :

- بكـالوريوس تربيـة، تخصـص لغـة عربيـة، دراسـات إسـلامية بتقـدير امتيـاز مـع مرتبـة الشـرف – الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي للعام 2013 – 2014.
- عضـو هيئـة تحريـر لصـفحة علـم الـنفس التربـوي لجريـدة أفـاق للفصـل الدراسـي الثـاني للعـام الجامعي 2015 / 2016.
- متطوعة لمركز الخرافي لأنشطة الأطفال المعاقين من 2014/9/10.
- إلقـاء محاضـرة بعنـوان كيـف تكـون مـؤثراً فـي المجتمـع ضـمن فعاليـات البرنـامج الإرشـادي التوعوي بمركز الخرافي لأنشطة الأطفال المعاقين – اكتوبر – 2014.
- إلقاء محاضـرة لطلبـة الدراسـات العليـا بمشـاركة الـدكتور هشـام جـاد الـرب تحـت رعايـة العميـد للشـؤون الأكاديميـة والدارسـات العليـا بجامعـة الكويـت بكليـة التربيـة بعنـوان "عزيـزي الباحـث كون صداقة مع بياناتك".
- تقديم ورشة عمل تدريبية (شمعة) لطلبة الدراسات العليا بجامعة الكويت تحت رعاية العميد المساعد للشئون الأكاديمية والدراسات العليا بكلية التربية خلال فترة (13– 2017/3/15).
- تقديم ورشة عمل تدريبية (شمعة) لطلبة الدراسات العليا بجامعة الكويت تحت رعاية العميد المساعد للشئون الأكاديمية والدراسات العليا بكلية التربية خلال فترة (17 – 2017/4/18).

- تقديم دورة تدريبية " محطات بحثية تستحق التوقف عندها "لطلبة الدراسات العليا بجامعة الكويت تحت رعاية العميد المساعد للشئون الأكاديمية والدراسات العليا بكلية التربية والدراسات العليا خلال فترة من (16 – 2017/10/19).
- تقديم دورة تدريبية " محطات بحثية تستحق التوقف عندها" لطلبة الدراسات العليا تحت رعاية العميد المساعد بجامعة الكويت والدراسات العليا خلال فترة (29 – 1 / 5 / 2018).

المؤتمرات والدورات والورش التدريبية:

- المؤتمر العلمي الرابع بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت تحت شعار" علم النفس في عالم متغير " خلال فترة 14–16 أكتوبر 2014.
- مؤتمر الدراسات العليا والبحث العلمي في دول الخليج العربية "تحديات وتطلعات المستقبل " خلال فترة 1–2 نوفمبر 2016.
- الملتقى السنوي الثالث عشر بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية تحت شعار "التنمية والمجتمع.. قضايا معاصرة " خلال فترة 28–30 مارس 2017.
- الملتقى العلمي الأول لطلبة الدراسات العليا في الادارة والتخطيط التربوي في جامعات مجلس التعاون الخليجي. ابريل –2017.
- ورشة " قياس التغير في علم النفس " كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت – أكتوبر – 2014.
- ورشة الأمراض المزمنة في عالم متغير بين الصدمة الشخصية واستراتيجيات المواجهة – جامعة الكويت – كلية العلوم الاجتماعية – اكتوبر – 2014.
- ورشة " كيف تفكر بطريقة أخلاقية " كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت– أكتوبر 2014.

- ورشة " استخدام مصادر المعلومات التربوية " تطوير القدرات البحثية لطلاب الماجستير والدكتوراه في كلية التربية في الجامعات العربية –شبكة المعلومات العربية التربوية– شمعة– ديسمبر – 2016.
- ورشة "كيفية التعامل مع متلازم الداون والفئات الخاصة" – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت مارس – 2017.
- ورشة "الذكاء الوجداني ... الذكاء التواصلي" كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت مارس – 2017 .
- ورشة "ادخلي عالم طفلك" مركز الخرافي لأنشطة الأطفال المعاقين – مايو 2016 .
- ورشة "التحليل الإحصائي SPSS" قطاع الأبحاث في جامعة الكويت – 25 أكتوبر 2016.
- دورة "تعديل سلوك الطفل ذوي الاضطرابات التطورية" معهد بثينه للتدريب الأهلي – 10– ابريل – 2018.
- القيام بمراقبة الاختبارات بقسم علم النفس التربوي كجزء من متطلبات التشغيل الطلابي بالقسم .

abeer9768@hotmail.com

@aberalhajri

Abstract

The main purpose of the study was to find out the relationship between achievement motivation and self- efficiency. A self-efficacy (Likert-type with three responses) and achievement motivation (Likert-type with five responses) scales have been developed for the purpose of the study. Both scales showed acceptable to good levels of psychometric properties. Both scales were administered on 914 subjects. The results showed a statistically significant correlation between self-efficacy and achievement motivation in terms of total scores and sub-dimensions. The study revealed that male students showed significantly higher self-report motivation and self-efficacy compared to female. Field of study (theoretical/practical) also showed statistically relevant to self-report motivation and self-efficacy. As for the cumulative GPA, there were statistically significant differences between means of self-efficacy and achievement motivation in favor 3 and above of points. Finally, senior students showed significantly higher means in term of both achievement motivation and self-efficacy compared to sophomore and freshman students.

Kuwait University

The Predictive Power of Achievement Motivation in Predicating Self-Efficacy

Submitted by:

Abeer Waalan Ebdah Alhajri

A Thesis Submitted to the College of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the M. Sc Degree in:

in School Counseling Psychology

Supervised by:

Prof. Bader Omar Alomar

Kuwait

December / 2018