العنوان:	معتقدات الكفاية "العامة والأكاديمية" واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسى فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى
المصدر:	دراسات عربية في التربية وعلم النفس
الناشر:	رابطة التربويين العرب
المؤلف الرئيسي:	الحربى، حنان حمادى سليم
المجلد/العدد:	ع 34, ج 1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2013
الشهر:	فبراير
الصفحات:	199 - 236
رقم MD:	405321
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	التحصيل الدراسى ، التعليم العالى ، الجامعات والكليات ، جامعة ام القرى ، السعودية ، طلاب الجامعات ، علم النفس التربوى ، دافع الانجاز ، السياسة التعليمية ، الكفايات التعليمية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/405321

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

البحث السادس

معتقدات الكفاية (العامة والأكاديمية) واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى

إعداد

أ/ حنان حمادي سليم الحربي

محاضر بقسم علم النفس

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

معتقدات الكفاية (العامة والأكاديمية) واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافيةالأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى

أ/ حنان حمادي سليم الحربي

* مقدمة:

تمثل الدوافع والدافعية الإنسانية Human drives and Motivation أحد الأساسات المهمة وراء شخصية الإنسان وما يرتبط بها من إنجازات أو إخفاقات سلوكية أو نفسية. وإذا ما اقتصر الحديث على الدافعية للإنجاز Achievement Motivation، فإنه يمكن القول بأن الدافعية تعمل جنبا إلى جنب مع القدرة كمتغيرات موجهة للإنجاز، فالقدرة وحدها لا تكفي للإنجاز في ظل ضعف الدافعية أو انعدامها لتحقيق ذلك، بل أن للدافعية القوية أثرها الإيجابي في سد العجز الذي يمكن أن ينتج عن الضعف النسبي للقدرة.

وقد تعددت وجهات النظر حول الدوافع بصفة عامة والدافعية للإنجاز بصفة خاصة. وتمثل وجهات النظر المعرفية أحد التوجهات المعاصرة القوية في تفسير الدافعية للإنجاز، ولعل من أهمها نظرية باندورا في معتقدات الكفاية الذاتية Bandura's Theory of Self-Effcacy Beliefs، حيث تفترض أهمية الشعور بالقدرة في تحقيق الإنجاز، وأيضا نظرية روتر في اتجاه الضبط Rotter's Theory of Locus of control المؤكدة للفروق بين ذوي التوجه الداخلي والتوجه الخارجي في الضبط في كل من التوجه نحو العمل والإنجاز، وتفسير أسباب الإنجاز. وبصفة عامة فإنها تشير إلى تفوق ذوي الاتجاه الداخلي في غالبية الجوانب.

وبمراجعة أدبيات البحث في العالم الغربي في هذا المجال، تبين ارتباط معتقدات الكفاية الذاتية باتجاه الضبط، وعلاقتهما بالإنجاز عامة والإنجاز الدراسي على وجه الخصوص، وتأثرهما بالمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية والاجتماعية (Cassidy and Eachus 2000; Judge et al.,2002; WU et al.,2004; Anderson, et al., 2005).

كما أظهرت الدراسات العربية المتاحة، وإن افتقدت للشمولية في هذا الجانب، علاقة معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالإنجاز الدراسي (الغول، 1993: الصفطي. 1992؛ أبو ناهية، 1984).

وبمراجعة أدبيات البحث في مجال الدافعية في المجتمع المحلي، نجد قلة من الدراسات في معتقدات الكفاية في علاقتها بالإنجاز، أو اتجاه الضبط وعلاقته بالإنجاز، ويغلب عليها أنها دراسات على الذكور في مرحلة المراهقة من طلاب المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعة. إلا أن الدراسات المتاحة لم تهتم بدراسة أثر المتغيرين في علاقتهما الديناميكية ببعضهما أو بغيرهما من المتغيرات الديموغرافية كالجنس، أو الأكاديمية كالمرحلة الدراسية أو التخصص الدراسي على الإنجاز الدراسي.

وكنتيجة للمعطيات السابقة، المتمثلة في قلة البحوث المحلية في هذا الجانب بالرغم من افتراض أهمية الدافعية وتحديدا معتقدات الكفاية واتجاه الضبط في إنجاز الشباب العربي بوجه عام، والدراسي بوجه خاص، بل ولاعتقاد الباحثة بأن الشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على السيطرة على الظروف الخارجية تمثل سببا أساسا في تأخر العالم العربي عن غيره من البلدان ، كما تفترض زيادة أثر انخفاضهما في ظل المتغيرات الحضارية والاجتماعية في الدول الخليجية ومنها المملكة العربية السعودية كنتيجة لهذه المعطيات فقد حاولت الباحثة من خلال الدراسة الحالية الكشف عن أثر معتقدات الكفاية واتجاه الضبط على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة، وذلك في محاولة منها لتحديد الأثر الأساسي لهذين

المتغيرين، وأثر تفاعلهما مع المتغيرات الأخرى (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي) على التحصيل الدراسي، حيث من المتوقع أن تضيف نتائج البحث أساسا نظريا مهما لفهم العلاقة بين هذه المتغيرات في المجتمع السعودي، كما يمكن أن تكون واحدا من الأساسات المهمة التي يمكن أن تبنى على أساسها العملية التربوية.

* مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تشير الدراسات إلى علاقة كل من "معتقدات الكفاية الذاتية العامة والأكاديمية Academic self-efficacy" كما افترضها باندورا Bandura واتجاه الضبط Locus Of control كما افترضه روتر Rotter وأثرهما على البناء الشخصي للإنسان ودافعيته وقدرته على الإنجاز (Cassid and Eachus, 2000; Judge et al., 2002; WU et al., 2004; Anderson, et al., 2005).

وبالرغم من ذلك ورغم الأثر المحتمل لهذين المتغيرين على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، فإن الدراسات العربية ما زالت محدودة، كما أن الدراسات المحلية أكثر محدودية، حيث تناولت قلة من الدراسات هذين المتغيرين في علاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعة وفي الغالب من الذكور . وكنتيجة لهذه المعطيات فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن العلاقة بين كل من معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات، وتحديدا فإنه يمكن صياغة المشكلة في التساؤل التالي:

ما علاقة معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية وتشمل:

* المحور الأول: العلاقة بين أبعاد الدافعية:

1. ما العلاقة بين كل من معتقدات الكفاية (العامة والأكاديمية) واتجاه الضبط والإنجاز الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى؟

* المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على هذه الأبعاد:

2. هل هناك فروق بين عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القري من فئات عمرية مختلفة في كل من:

- معتقدات الكفاية العامة؟
- معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
- اتجاه الضبط؟

3. هل هناك فروق بين عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في كل من:

- معتقدات الكفاية العامة؟
- معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
- اتجاه الضبط؟

4. هل هناك فروق بين أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية وعلمية) في كل من:

- معتقدات الكفاية العامة؟
- معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
- اتجاه الضبط؟

5. هل هناك فروق بين أفراد العينة من مستويات دراسية مختلفة (بكالوريوس دبلومات، دراسات عليا) في كل من:

- معتقدات الكفاية العامة؟

- معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
- اتجاه الضبط؟

- **المحور الثالث: علاقة أبعاد الدافعية بالتحصيل:**

6. علاقة درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من: معتقدات الكفاية العامة، معتقدات الكفاية الأكاديمية، اتجاه الضبط؟
7. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة وكل من: العمر، الجنس، التخصص والمستوى الدراسي؟
8. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية وكل من: العمر، الجنس، التخصص والمستوى الدراسي؟
9. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات اتجاه الضبط وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي؟
10. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط؟

* أهداف الدراسة وأهميتها:

هدفت الدراسة الحالية بشكل إجرائي إلا الإجابة عن تساؤلات البحث السابقة الذكر، وذلك في محاولة لتحقيق أهداف نظرية وتطبيقية ابعد تكتسب أهميتها من هذه الأهداف.

فمن الناحية النظرية: من المتوقع أن توافر الدراسة مراجعة حديثة لبعدي الكفاية الذاتية (العامة والأكاديمية) واتجاه الضبط، خاصة وأن المتغيرين ما زالا يطوران إلى تاريخه نتيجة لاستمرار أبحاث الرواد في هذا المجال. كما أن نتائج الدراسة ستوفر فهما أفضل عن علاقة هذين البعدين من أبعاد الدافعية للإنجاز على الإنجاز الدراسي لدى عينة من الراشدين في سن الشباب من طلاب الجامعة والدراسات العليا، وأيضا مدى تأثرهما بمتغيرات أخرى كالجنس والتخصص والمستوى الدراسي في ظل ثقافة تتسم بالخصوصية، وتخضع للتغير الاجتماعي.

أما من الناحية التطبيقية: فإن من المتوقع أن تكون نتائجها ذات أهمية خاصة لرجال التربية بل والدراسين، حيث ستعرف المربين وتلفت انتباهم الي أهمية العلاقة بين الدافعية الداخلية والذاتية والإنجاز لدى الطلاب والدارسين ليس في المراحل الأولى من التعليم، بل وفي مراحل التعليم الجامعي بمختلف مستوياته.

* مصطلحات الدراسة الإجرائية:

وتتمثل المصطلحات التالية والتي اشتقت تعريفاتها من الأدوات المستخدمة في الدراسة:

1. **معتقدات الكفاية الذاتية:** يشير المصطلح إلى اعتقاد الفرد في قدرته، ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس شن وآخرون Chen et al.(2001) وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة الضبط والمتغيرات الأخرى. إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية وذلك اعتمادا على بيانات العينة (المتوسط 30.7، والانحراف المعياري 4.5) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى. حيث شملت ما يلي:

- مجموعة ذوي معتقدات الكفاية العالية تساوى الدرجة (فوق الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الإيجابي 1)، وعليه فإن المجموعة تشمل من حصل على (35 درجة فأكثر).
- المجموعة الثانية وهي التي تقع بين (الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الموجب 1 والدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي 1)، وعليه فهي المجموعة التي تتحصل على درجة بين الدرجتين (26 و 34).

- المجموعة الثالثة وهم ذوو معتقدات الكفاية الأدنى، وهم من حصلوا على الدرجات (أقل من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي 1)، وعليه فهي المجموعة التي تتحصل على (الدرجة 25 أو أقل).

2. **معتقدات الكفاية الأكاديمية:** يشير المصطلح إلى اعتقاد الفرد في قدرته الدراسية، ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس معتقدات الكفاية الدراسية لكل من وود، لوك (1987) Wood and Lock. وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة الضبط والمتغيرات الأخرى، إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية اعتمادا على بيانات العينة (المتوسط 140.9، والانحراف المعياري 55.61) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى، حيث شملت ما يلي:

- مجموعة ذوي معتقدات الكفاية العالية تساوى الدرجة (أعلى من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الإيجابي 1)، وعليه فإن المجموعة تشمل من حصل على (197 درجة فأكثر).
- المجموعة الثانية وهي التي تقع درجات أفرادها بين (الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الموجب 1 والدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي1)، وعليه فإنها المجموعة التي تتحصل على الدرجة بين الدرجتين (85 و 196).
- المجموعة الثالثة وهم ذوو معتقدات الكفاية الأدنى، وهم من تحصلوا على الدرجات (أقل من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي 1)، وعليه فإن المجموعة تشمل من حصلوا على (الدرجة 84 أو أقل).

3. **اتجاه الضبط:** توقع معمم يحدد رؤية الفرد للعوامل المسببة للنتائج السلوكية (Rotter, 1966). ووفقا للنظرية فإن الفرد يمكن أن يميل إلى الاعتقاد بسيطرة عوامل خارجية على هذه النتائج كالصدفة والظروف وغيرها، أو داخلية تتمثل في قدرة الفرد على الضبط، ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة المتحصل عليها في المقياس اتجاه الضبط المستخدم (أبو ناهية، 1984). وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة الضبط والمتغيرات الأخرى، إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية، اعتمادا على بيان العينة (المتوسط 9.02، والانحراف المعياري 3.5) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى، وقد شملت ما يلي:

- اتجاه الضبط الداخلي: يعنى ميل الفرد إلى الاعتقاد في قدرته على ضبط الأحداث، وإعادة نتائج سلوكه إلى هذه القدرة. ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بميل الدرجات نحو الانخفاض، فكلما انخفضت الدرجة زاد الميل نحو الضبط الداخلي، وقد حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحصل على درجة بين الدرجتين (1 و 6).
- اتجاه الضبط الخارجي: يعنى ميل الفرد إلى الاعتقاد بأثر عوامل خارجه عنه في نتائج سلوكه، كالقدر والصدفة والحظ وغيره. ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بميل الدرجات نحو الارتفاع، فكلما ارتفعت الدرجة زاد الميل نحو الضبط الخارجي. وقد حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحصل على درجة بين الدرجتين (14 و 23).
- الوسطيون: هم من يقع في مرحلة وسط، كما يشير أبو ناهية (1984: 48)، حيث يعتقدون أنه رغم أنهم لا يستطيعون تغيير العالم إلا أنهم يستطيعون بزيادة فهمهم للعالم الخارجي أن يزيدوا من إشباع حاجاتهم الخاصة. وإجرائيا في هذه الدراسة حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحص على درجة الدرجتين (7 و 13).

4. **التحصيل الدراسي:** الإنجاز الذي يحققه أفراد العينة بعد دراستهم لمجموعة من المقررات الدراسية مقاسا بالمعدل التراكمي المتحصل عليه.

5. **التخصص:** ويقصد به في هذه الدراسة الأقسام العلمية والأدبية الموجودة في جامعة أم القرى في مكة المكرمة.
6. **المستوى الدراسي:** ويقصد به في هذه الدراسة المرحلة الدراسية المحققة، وقد شملت: مرحلة البكالوريوس، الدارسين بالدبلومات العليا (دبلومات التربية والإرشاد النفسي وما في مستواها)، والدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

* حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله، وهو معتقدات الكفاية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية، لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. وقد اقتصرت الدراسة على تطبيق مقياس معتقدات الكفاية الذاتية العامة الذي يتكون من 8 فقرات، ومقياس معتقدات الكفاية الدراسية والذي يتكون من 29 فقرة، ومقياس اتجاه الضبط الداخلي- الخارجي الذي يتكون من 29 فقرة واستبانة المعلومات الأولية، والمعدل التراكمي للطلاب كمؤشر للتحصيل الدراسي، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1425هـ. ومن هذا المنطلق فإن صلاحية الدراسة وإمكانية تعميمها يرتبط بالحدود السابقة، كما أن استخدام نتائج الدراسة خارج حدودها يجب أن يكون حذراً.

* أولا: الإطار النظري:

* معتقدات الكفاية الذاتية العامة General Self-Efficacy:

يقصد بها كما يشير باندورا (Bandura 1994) معتقدات الأفراد عن قدراتهم لتحقيق مستويات محددة من الإنجاز التي تؤثر على الأحداث المهمة في حياتهم ومعتقدات الكفاية تحدد كيف يفكر الأفراد، وكيف يدفعون أنفسهم وكيف يسلكون. وسوف يتم الحديث عنها بشكل مفصل على اعتبار أنها بعد أساس في هذه الدراسة.

ويشير رضوان (1997: 2) إلى أن الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجال علم النفس، لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك، وتعتمد الكفاية الذاتية على إطار نظري أوسع يتمثل في النظرية المعرفية الاجتماعية.

ولقد ظهر مفهوم الكفاية الذاتية Self-efficacy كما يشير محمد (1998: 24) على يد البرت باندورا عندما قدم نظريته المتكاملة في التعلم الاجتماعي المعرفي، وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات والأبحاث تستخدم مصطلحات مختلفة للإشارة إلى هذا المفهوم مثل "توقعات الكفاءة الذاتية Self-efficacy expectancies"، وفاعلية الذات self-Efficacy، وفعالية الذات المدركة "Self-efficacy Perccived".

ويعرف باندورا (Bandura 1994) معتقدات الكفاية الذاتية على أنها "معتقدات الأفراد عن قدراتهم لتحقيق مستويات محددة من الإنجاز التي تؤثر على الأحداث المهمة في حياتهم" ومعتقدات الكفاية تحدد كيف يفكر الأفراد، وكيف يدفعون أنفسهم وكيف يسلكون". هذا التعريف أيضا هو ما اعتمده الباحثون في أبحاثهم وكتاباتهم (Pajares, 1999; Lane and Lane, 2001; Vruget, et al.,2002; Schunk and Pajares, 2004).

ويشير باندورا إلى أن الكفاية الذاتية ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، بل هي "مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية (محمد، 1998: 25)".

* معتقدات الكفاية الذاتية الأكاديمية Academic Self-effficaay:

تشير معتقدات الكفاية الذاتية الدراسية (الأكاديمية) إلى "قناعات المرء بأداء مهمة دراسية محددة عند مستوى معين" (Pajares ,1999).

ويشير باندورا ومعاونيه (Schunk and Pajares, Bandura et al., 2004)، إلى تأثير معتقدات الكفاية على التعلم والإنجاز، إلا أنها بدورها تتأثر بخبراتهم السابقة، وسماتهم الشخصية، ومدى الدعم الاجتماعي، أي مدى تقديم التعزيز المطلوب من قبل الوالدين والمدرسين لهم. ومدى تقديم التسهيلات والمصادر الضرورية للتعلم، ومدى تعلم المهارات المطلوبة لإدارة الذات والتي تساعدهم على اكتساب المهارات وأدائها. كما يشيرون إلى أن طموح الوالدين للأبناء يساهم بشكل مباشر في إنجاز الأبناء الدراسي، ويشكل غير مباشر على معتقدات الكفاية الذاتية لديهم.

قد أسفرت نتائج الكثير من الدراسات كما يشير باندورا وفروجت Bandura and Vruget عن تأثير التقييمات الذاتية للكفاية في مجال معين على إنجازات الأفراد في ذلك المجال، كما أظهرت نتائج دراسة كل من ملتون وبراون ولنت Multon and Brown and Lent للعلاقة بين الكفاية الذاتية المدركة نحو الموضوعات الأكاديمية والإنجازات علاقة معتقدات الكفاية بالإنجاز في تلك الموضوعات. فالفرد ذو الإحساس القوى بالكفاية الذاتية في مجال معين سوف يسعى إلى تحقيق مستوى أداء أعلى قليلاً من قدرته فمعتقدات الكفاية الذاتية العالية تدفع الفرد إلى محاولة تحقيق أهداف شخصية تشكل تحدياً له، كما تدفعه للمثابرة وبذل جهد أكبر لتحقيقها، وتستثير مهارات وأنشطة معرفية وتعمل على تطويرها. وفي المقابل، فإن الكفاية الذاتية المنخفضة تؤدى إلى تحقيق مستوى أقل فاعلية من النشاط المعرفي والتركيز، وهو يؤدى إلى تحقيق إنجازات أقل جودة مقارنة بغيرهم (Veugt, et al.2002).

هذا أيضاً ما يؤكده شنك وباجرس (Schunk and Pajares (2004) حيث يشيران إلى أن الاعتقاد بكفاية ذاتية عالية للتعلم والإنجاز بين الطلاب يؤدى إلى المشاركة بدرجة عالية من الاستعداد والنشاط والمثابرة والإصرار وذلك لفترة أطول عند مواجهة المصاعب، وبالتالي فإنهم يحققون درجة أعلى من الإنجاز. ويرى شنك Schunk (Schunk and Pajares, 2004) أن عدم نجاح الطلاب أو تأخرهم في التعلم لا يجب أن يؤثر بالضرورة على معتقدات الكفاية لديهم سلبياً، إذ لابد أن يكون لديهم اعتقاد بأنهم يستطيعون الأداء بشكل أفضل، وذلك عن طريق بذل الجهد اللازم واستخدام استراتيجيات أكثر فاعلية.

كما يرى زيمرمان وباندورا Zimmerman and Bandura (Schunk and Pajares, 2004) أن معتقدات الكفاية الذاتية تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي، وبشكل غير مباشر أيضاً من خلال تأثيرها على الأهداف التي يحددها الطالب، حيث وجد الباحثان أن معتقدات الكفاية المرتبطة بالكتابة ترتبط إيجاباً بأهداف الطلاب في إنجاز المقرر، والرضا عن الدرجة المحتملة، واستخدام التنبؤ لمعتقدات الكفاية.

*** اتجاه الضبط الداخلي والخارجي** Internal and External Locus of Control انطلاقاً من نظرية التعلم الاجتماعي، توصل روتر (Rotter 1966) إلى نظريته في اتجاه الضبط Locus of Control، حيث اعتبر اتجاه الضبط واحداً من أهم التوقعات المعممة المؤثرة على السلوك الإنساني والإنجاز. ولقد لاقى هذا المفهوم قبولاً واسعاً لدى علماء النفس الاجتماعي والتربوي (الزيات، 1996: 353). كما أنه يحتل مكانة خاصة بالنسبة لمحاولة فهم وتعديل السلوك والتحكم في الانفعالات في الوقت الحاضر (أبو مرق، 1999: 1).

ويعرف روتر (Rotter, 1966; Nunn and Nunn, 1993) اتجاه الضبط على أنه "توقع معمم" Generalized Expeclancy يحدد رؤية الفرد عن العوامل المسببة للنتائج السلوكية. وقد تبنى الباحثون في مجال اتجاه الضبط هذا التعريف (إبراهيم وعبد الحميد، 1994: 43؛ موسي، 1991: 5؛ أبو مسلم، 1989: 269؛ الباسط، 1992: 553؛ زايد، 2003: 145؛ الصفطي، 1992: 271؛ نايفة قطامي، 1994: 12).

ويفرق روتر بين نمطين لاتجاه الضبط هما: اتجاه الضبط الداخلي Internal Locus of Control، واتجاه الضبط الخارجي External Locus of Control. حيث يفسر الأفراد في كل نمط من النمطين السابقين الأسباب المؤثرة في سلوكهم ونتائج نشاطهم بطريقة مختلفة:

1. **اتجاه الضبط الداخلي:** يعرف روتر (Rotter 1966) اتجاه الضبط الداخلي بأنه "توقع أو اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يسيطر على ما يحدث له، أو أن الأحداث في حياته هي نتاج سلوكه". ولقد تم تبنى هذا التعريف من الباحثين في مجال اتجاه الضبط، حيث تشير مراجعة الأدبيات المختلفة إلى أن ذوي اتجاه الضبط الداخلي أشخاص يرون أنهم قادرون على ضبط عالمهم وأنشطتهم وسلوكاتهم، وأن نتائج السلوك التي يصلون إليها والتدعيمات التي يحصلون عليها سواء كانت إيجابية أو سلبية هي نتاج عوامل داخلية كالذكاء والقدرة والمهارة، وأنها ليست نتاجا للصدفة أو الحظ. (أبو مسلم، 1989: 268: المتولي. 1990: 212؛ موسي، 1991: 5؛ الباسط، 1992: 553؛ فوقية رضوان ونجوي خليل، 1995: 268: فايد، 1997: 145؛ باهي وأمينة شلبي، 1999: 68؛ زايد 2003: 145- 148: الصطفي، 1992: 271-272 ,Nunn and Nunn 1993).
2. **اتجاه الضبط الخارجي:** يعرف روتر (Rotter 1966) اتجاه الضبط الخارجي بأنه اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ أو الآخرين الأقوياء عليه". ولقد تم تبني هذا التعريف من الباحثين في مجال اتجاه الضبط، حيث تشير مراجعة الأدبيات المختلفة إلى أن ذوي اتجاه الضبط الخارجي يميلون إلى إرجاع نتائج سلوكهم والتدعيمات التي يحصلون عليها سواء كانت إيجابية أو سلبية إلى تأثير قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها، ومنها الحظ، والصدفة والآخرين المسيطرين على المواقف. كما يرون أنهم مهما بذلوا من جهد أو مقدرة فإن ذلك لا يغير مجرى حياتهم. بمعنى أنه لا يكون لديهم اعتقاد في وجود صلة بين ما يفعلوه وما يحدث لهم (أبو مسلم، 1989: 268: المتولي 1990: 212: موسي، 1991: 5: الباسط، 1992: 553: فوقية رضوان ونجوي خليل، 1995: 268: فايد، 1997: 145؛ باهي وأمينة شلبي، 1999: 68: زايد 2003: 145- 148: الصفطي، 1992: 271-272؛ المومني والصمادي، 1995: 18؛ جبريل، 1996: 358؛ Nunn and Nunn).

4. التحصيل الدراسي Academic Achievement:

يعتبر التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم النفسية التربوية تركيبا أو تعقيدا نظرا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والمدرسية. كما أنه يلعب دورا هاما في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع لا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الإنسان المنتج للتحصيل، فهو نتاج محسوس. ومؤشر للنجاح أو الفشل بالنسبة للفرد في المهام التي يقوم بها (حمدان، 1996: 4).

كما يشير الدسوقي (1984: 165) أن التحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ به من أهم المشكلات التي يوليها العاملون في ميدان التربية وعلم النفس وأيضا الآباء والأمهات اهتماما كبيرا علي اعتبار أن إنتاج أفراد في مجتمع يعطي قدرا كبيرا من الاهتمام للتحصيل الدراسي، والنجاح فيه، وكذلك نجد المدرسة والأسرة يعملان سويا للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن، حتى يتمكن كل طالب من اختيار مراحل التعليم المختلفة.

يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة (كامل، الصافي، 1995: 281)، وبطبيعة الحال فإن التعرف على هذا الإنجاز لا يتم إلا من خلال قياس هذه الأهداف المحددة. ولذا فقد درج الباحثون إلى تعريف التحصيل الدراسي من خلال النتائج كما يستدل عليه من الاختبارات التحصيلية المختلفة. وقد أرجع العديد منهم إمكانية تحديد درجة التحصيل بدرجة الاختبار في مادة ما، أو مجموع الدرجات في فصل أو عام دراسي، أو بالمعدل التراكمي المتحصل عليه خلال التعليم الجامعي. (حمدان، 2001: 3-7: زينب خلف الله، 1993: 402؛ الزهراني، 1989: 18: نايفة قطامي، 1994: 25: آل ناجي، 2002: 13؛ الحامد 1996: 118؛ أبو مسلم، 1989: 269: حكمت العرابي، 1995: 140: سميرة الخطيب 1996: 84: جبريل، 1996: 361).

* ثانيا: الدراسات السابقة:

تمثل الدافعية أحد الجوانب المهمة لتحقيق الإنجاز بصفة عامة، والدراسي بصفة الخاصة، ولاشك في أن معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط من أهم جوانب الدافعية كما تشير النظريات المعرفية الحديثة في التعليم والدافعية (Bandura, 1997, Roter, 1966).

وفي محاولة للاستفادة من الدراسات السابقة فقد قامت الباحثة بإجراء مراجعة للدراسات الغربية والعربية التي أتيحت لها، وقد قامت بتصنيفها في عدة محاور تنسجم بقدر الإمكان مع محاور الدراسة التي دارت حولها تساؤلات وفرضيات بحثها، وتشمل ثلاثة محاور أساسية هي:

- المحور الأول: الدراسات التي تناولت العلاقة بين أبعاد الدافعية.
- المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على أبعاد الدافعية.
- المحور الثالث: علاقة أبعاد الدافعية بالتحصيل.

* المحور الأول: الدراسات التي تناولت العلاقة بين أبعاد الدافعية:

تناولت العديد من الدراسات الغربية علاقة كل من معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالعديد من جوانب الشخصية، حيث تبين من نتائج هذه الدراسات وجود علاقة بين هذين الجانبين وغيرهما من جوانب الشخصية وبصفة عامة فإن ارتفاع معتقدات الكفاية (Shuck and Pajares, 2004) والميل إلى الضبط الداخلي يرتبطان بالعديد من الجوانب الإيجابية في الشخصية (Miller et al.,2000).

وفي مجال العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط، الموضوع الأساسي للمحور الأول، أظهرت العديد من الدراسات الغربية وجود علاقة بين المتغيرين. وفي هذا السياق تؤكد دراسة كاسيدي وايتشوس (Cassidy and Eachus 2000) للعلاقة بين أسلوب التعلم، وأنظمة المعتقدات الأكاديمية، التقارير الذاتية عن المهارة الأكاديمية والإنجاز الدراسي لدى عينة من (130) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا في جامعتين مختلفتين بين سن (18 إلى 41) سنة وذلك بمتوسط عمري يساوي (23) عاما. وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد وجود علاقة سلبية بين درجات الضبط الخارجي ودرجات كل من الضبط الداخلي ومعتقدات الكفاية. وفي المقابل فقد ارتبطت درجات اتجاه الضبط الداخلي بدرجات معتقدات الكفاية بعلاقة إيجابية دالة. كما ارتبط هذان المتغيرات بأساليب التعلم الإيجابية، وتشمل العمق والاستراتيجية والثقة بالنفس، في حين ارتباطا سلبيا بالاستراتيجيات المعتمدة على السطحية والمرضية.

وفي نفس الاتجاه، تبين من دراسة ويو وآخرون (WU et al, 2004) عن علاقة معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالصحة والضغط النفسي على عينة من (159) من المسنات الصينيات، وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين اتجاه الضبط الداخلي ومعتقدات الكفاية العامة، وأن لكل من هذين العاملين أثره الأساسي على الصحة النفسية والعقلية للمشاركات. وقد تبين أن درجة معتقدات الكفاية العامة المنخفضة ودرجة اتجاه الضبط الخارجي العالية تعتبر أقوى عوامل التنبؤ بالضغوط تبين من نتائجها.

وفي دراسة اندرسون وآخرون (Anderson et al. 2005) للعلاقة بين اتجاه الضبط ومعتقدات الكفاية والدافعية لدى عينة من الطلاب في ثلاثة أنواع من المدارس، التي استخدم الباحثون فيها مقياسا متعدد الجوانب لقياس اتجاه الضبط، حيث استدخلت فيه معتقدات الكفاية، وقد انتهت الدراسة إلى دعم فكرة تعدد جوانب اتجاه الضبط، حيث تبين وجود فروق بين المدارس، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحثة من خلال ما أتيح لها من دراسات لم تجد أي دراسة تنفي هذه العلاقة، كما وأنه لم يتوفر لها أي دراسة عربية يمكن أن توحي بطبيعة العلاقة بين المتغيرين في العالم العربي على وجه العموم. وانطلاقا من كل ذلك، فإنه يمكن أن نخلص إلى القول بأن نتائج الدراسات جاءت لتؤكد العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط، حيث يميل ذوو المعتقدات القوية بكفايتهم إلى الضبط الداخلي أكثر من ميلهم للتوجه الخارجي والعكس صحيح حيث يميل ذوي الاعتقاد الضعيف في كفايتهم إلى الميل نحو اتجاه الضبط الخارجي.

* المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على أبعاد الدافعية:

(1) الفروق العمرية في معتقدات الكفاية الذاتية:

وفي هذا السياق. قام قاردنر وآخرون (Gardiner et al, 1997) بدراسة للعلاقة بين معتقدات الكفاية المتعلقة بالتذكر لمهام محددة لدى عينتين من 56 من صغار السن (16- 25 سنة) وعينة من (56) من كبار السن (63-86 سنة). وقد أجريت الدراسة لاختبار تذكر قائمة من (20) كلمة، وبعد المحاولة الأولى أخبر نصف أفراد العينيتين بأن عليهم إكمال 20 كلمة متساوية في الصعوبة في حين أخبر النصف الأخر بأن عليهم إكمال قائمة أكثر صعوبة. وقد تم قياس القدرة التذكرية ومعتقدات الكفاية قبل وبعد هذا التعبير. وقد تبين أن هذا التغيير قلل من معتقدات الكفاية الذين توقعوا قائمة أصعب من الكلمات وذلك لدى الصغار والكبار على حد سواء، حيث لم يتبين وجود فروق عمرية.

كما قام تشيس (Chase 1998) بدراسة لأثر العمر على اختيار الأطفال لمصادر معتقدات الكفاية في مجال التربية الرياضية، حيث أجريت الدراسة على 24 طفلا ومراهقا بين سن 8 و14 سنة. وقد قسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات عمرية شملت (8 إلى 9 سنوات، 10 إلى 12 سنة، و13 إلى 14 سنة). وقد تم جميع المعلومات عن طريق المقابلة الفردية لتحديد المصادر التي يستخدمها أفراد العينة لتشكيل معتقداتهم بأنهم يمكن أن يحققوا النجاح خلال دراستهم البدنية والرياضية، وذلك من خلال تطبيق تحليل المحتوى الاستقرائي. وقد تبين وجود فروق عمرية في مصادر معتقدات الكفاية، فبالرغم من طبيعة الإنجاز الفعلي كعنصر مهم، لدى جميع المجموعات، فإن الأطفال الأصغر يقيمون المشاركة والقياس الذاتي للنجاح.

(2) الفروق العمرية في اتجاه الضبط:

وفي دراسة منزي (Minzi 1990) للفروق في اتجاه الضبط الناتجة عن الفروق العمرية، قام الباحث بتطبيق مقاس اتجاه الضبط متعدد الأبعاد الذي عده الباحث على عينة من (186) من الذكور والإناث في ثلاث فئات عمرية شملت سن (6 سنوات وسن 9 سنوات وسن (12)سنة. وقد أظهرت نتائجها التحول في اتجاه الضبط من التوجه الخارجي إلى التوجه الداخلي مع التقدم في العمر. كما تبيين أن الأطفال الأصغر سنا عندما يختبرون اتجاه الضبط لديهم قبل النجاح أو الفشل يعزون النجاح إلى قدراتهم، في حين يعزون الفشل إلى أسباب خارجية، وأن الأطفال الصغار لا يفرقون بين الشروط السببية والوجدانية (Instrumental and Affective Modalities)، والعكس صحيح بالنسبة لمن هم أكبر سنا وأن الأطفال يرون أن الشروط يمكن السيطرة عليها من آخرين أقوياء.

وفي دراسة تشوب وآخرون (Chubb et al, 1997) لمعرفة مدى تغير تقدير الذات واتجاه الضبط خلال مرحلة الدراسة الثانوية، قام الباحثون بإجراء الدراسة على عينة من طلاب وطالبات

الصف التاسع، واستمر تطبيق المقاييس عليهم سنويا ، كل ربيع ولمدة أربع سنوات. وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك تغيرا في اتجاها الضبط خلال السنوات الأربع، كما تبين أن التغير يتأثر أيضا بالتفاعل بين المرحلة الدراسية والجنس.

(2) الفروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية الذاتية:

انتهت دراسة مانكتيلو (Manktelow 1996) لتأثير الفروق الجنسية على معتقدات الكفاية في مجال الرياضة، وذلك على عينة من (292) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الصف التاسع والصف الثاني عشر، إلى تأكيد الفروق الدالة إحصائيا بين الجنسين، وذلك لصالح الذكور.

كما تبين من دراسة باجرس (Pajares 1999) للفروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية الكتابية بين طلاب المرحلة الابتدائية، أن الطلاب يظهرون درجة عالية من الكفاية الذاتية في المجالات الدراسية أكثر من الطالبات، في حين ظهر أن المفتيات أكثر قلقا وأقل قدرة على تحمل الإحباط والضغوط وأكثر إحساسا بالضعف الجسدي عن الذكور، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث إلى اختلاف في ظروف التنشئة الاجتماعية وإلى اختلاف البناء النفسي والفسيولوجي للجنسين.

(4) الفروق بين الجنسين في اتجاه الضبط:

قام شيرمان (Sherman 1991) بدراسة لأثر الفروق الجنسية على اتجاه الضبط، وذلك في علاقتها ببعض متغيرات الصحة العقلية، حيث أجرى دراسته على أكثر من (700) فردا من الجنسين غالبيتهم من طلاب وطالبات الجامعة. واستخدم الباحث مقياس روتر لاتجاه الضبط، إضافة إلى مقياس آخر لقياس اتجاه الضبط على اعتبار أنه بناء متعدد الأبعاد، وقد انتهت الدراسة بالتأكيد على التشابه وانعدام الفروق بين الجنسين باستخدام المقياس الأخر الذي ينظر إلى هذا البناء الدافعي من الشخصية على أنه متعدد الأبعاد، هذه الفروق تؤكد في مجملها بأن اتجاه الضبط بناء معرفي متعدد الأبعاد وليس بعدا واحدا. كما تبين من نتائج الدراسة أثر الجنس على علاقة اتجاه الضبط بواحد من أبعاد الصحة العقلية المقاسة، وهو معتقدات الكفاية الاجتماعية. فقد تبين أن معتقدات الكفاية الاجتماعية على علاقة دالة مع أغلب جوانب اتجاه الضبط لدى الإناث، ولكنها عكس ذلك لدى الذكور. كما ظهر تأثير الجنس في مقياس التأثير الشخصي، حيث تبين أن الذكور أكثر ميلا للاعتقاد بأنهم يسيطرون على الأحداث غير المضبوطة مقارنة بالإناث، ويتفق هذا التوجه مع نتائج أخرى، حيث وجد ينج ويوكل (Young and Uichol 1998) في دراستهما عن اتجاه الضبط لدى عينة من الجنسين من الجنسيتين الكورية والصينية أن هناك فروق أساسية في درجات الضبط لصالح الذكور عند مستوى (0.05).

(5) الدراسات التي تناولت أثر المتغيرات الأكاديمية على معتقدات الكفاية واتجاه الضبط:

كما يشير باجرس (Pajares 1999) في دراسته للعوامل الشخصية المؤثرة في عمومية تقييمات الكفاية الذاتية أن الطلاب يضعون تقييمات محدده المجال لكفايتهم الذاتية الدراسية مع اكتسابهم لخبرة متزايدة في النطاق الدراسي المحدد.

كما تبين من دراسة ملتون وآخرون (multan et al., 1991) البعدية لمجموعة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز، وجود تأثير دال للمرحلة الدراسة، حيث تشير النتائج إلى أن العلاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز كان أقوى بين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية مقارنة بالطلاب في المراحل الأولية. ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى قدرة الطلاب الأكبر سنا على الحكم على معتقدات كفايتهم بشكل أدق، كما يمكن أن يكون مؤشرا على تأثير هذه المعتقدات على الإنجاز.

* المحور الثالث: الدافعية والتحصيل:

أ. الدراسات التي تناولت علاقة معتقدات الكفاية الذاتية بالإنجاز الدراسي:

وفي هذا السياق ينتقد باجرس (Pajares 1996) تلك الدراسات التي لم تظهر علاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز، مؤكدا بأن معتقدات الكفاية الذاتية عامل للتنبؤ بالإنجاز الدراسي في حد

ذاتها، ذلك أن معتقدات الطلاب عن كفايتهم تؤثر بشكل مباشر على الجهد الذي يبذلونه لتحقيق أهدافهم وإصرارهم ومثابرتهم على الاستمرارية فيه، وهو ما يؤثر على الإنجاز الدراسي.

ويشير باندورا (Bandura 1997) إلى أن معتقدات الكفاية عامل للتنبؤ بإنجاز المهارات أكثر من الإنجاز العقلي نفسه، وأنها تؤثر على التحصيل الدراسي من خلال تأثيرها على المعرفة المسئولة عن إصدار الأحكام الذاتية وأيضا من خلال تأثيرها على العمليات المعرفية والعمليات الدافعية والسلوك وأن التذبذب في معتقدات الطلاب بكفايتهم الذاتية يرتبط بتذبذب في إنجازهم الدراسي، إذ أنها عامل فعال في تغير أداء الطلاب في مهمة، حتى لو تساووا في القدرات الفعلية، بل إنها عامل فاعل في تغيير أداء الطالب الواحد في مهمات متشابهة في ظروف مختلفة. ويشير باندورا إلى أن طلاب الجامعة يوجهون أنفسهم بشكل أكبر. ويحملون مسئولية أكبر نحو دراستهم وتعلمهم. ومع هذا فإن الذين يظهرون معتقدات كفاية أعلى هم أكثر نجاحا .

(ب) الدراسات التي تناولت علاقة الإنجاز الدراسي باتجاه الضبط:

قام كل من يونج ويكول (Young and Uichol 1998) بدراستين للعلاقة بين اتجاه الضبط وطبيعة العزو والإنجاز الدراسي لدى عينة من الصينيين والكوريين. وقد تمت الدراسة الأولى على عينة من (98) من الطلاب المتميزين ممن تحصلوا على منح دراسية، ومجموعة من (126) من الضعاف في التحصيل ممن وجه لهم إنذارات علمية. وقد تبين من نتائج الدراسة وجود فروق أساسية في درجات الضبط بين المتميزين والمتأخرين دراسيا لصالح المتميزين. كما أكدت الدراسة الثانية للعلاقة بين معتقدات اتجاه الضبط والإنجاز الدراسي على عينة من طلاب وطالبات الجامعة الصينيين والكوريين هذه النتيجة، حيث تبين من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عالي الإنجاز ومنخفضي الإنجاز في اتجاه الضبط، وذلك بالنسبة لعينتي الكوريين والصينيين، حيث أظهر مرتفعو الإنجاز في هاتين العينتين درجات أعلى في اتجاه الضبط الداخلي. أما عينة الكوريين الصينيين فلم يتضح وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز منهم في اتجاه الضبط. وتؤكد الدراسات العربية المتاحة النتائج السابقة، ومن ذلك دراسة نايفة قطامي (1994) في دراستها لأثر كل من الجنس واتجاه الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز، وذلك على عينة من (709) من الذكور بالمرحلة الجامعية إلى نتائج مشابهة، حيث تبين وجود فروق دالة بين ذوي اتجاه الضبط الداخلي والخارجي في التحصيل الدراسي لصالح ذوي الاتجاه الداخلي.

هذا أيضا ما انتهت إليه دراسة جبريل (1996) للعلاقة بين اتجاه الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي، وذلك على عينة من (640) طالبا ، حيث تبين أن اتجاه الضبط يرتبط بدرجة ذات دلالة مع كل من التحصيل والتكيف النفسي، حيث أظهر ذوو الاتجاه الداخلي درجة أعلى من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي.

كما انتهى أبو مرق (1999) في دراسته عن العلاقة بين اتجاه الضبط ببعض متغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من (381) طالبا من طلاب التعليم الحكومي والتعليم الأهلي إلى تأكيد وجود علاقة دالة بين اتجاه الضبط والتحصيل الدراسي.

وتدعم نتائج دراسة زيدان (1997) للعلاقة بين اتجاه الضبط بالدافع للإنجاز على عينة من (413) فردا ، منهم (187) من الطلاب و(226) من الطالبات هذا التوجه، حيث تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الضبط الداخلي والدافع للإنجاز. وعدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل من بعدي الاعتقاد في قوى الآخرين والاعتقاد في الحظ والدافع للإنجاز.

كما انتهي الصافي (2000) إلى نفس النتيجة، حيث قام بدراسة عن علاقة عزو النجاح والفشل الدراسي بدافعية الإنجاز، وذلك على عينة من (100) من المتفوقين منهم (50) طالبا بالأقسام العلمية، و(50) طالبا بالأقسام الأدبية، وعينة من (100) من المتفوقين منهم (50) طالبا بالأقسام العلمية، و(50) طالبا بالأقسام الأدبية من المتآخرين دراسيا بكلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد. وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد الفروق بين المتفوقين والمتآخرين، حيث يميل المتفوقون

دراسيا إلى عزو نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد ثم القدرة والمواد الدراسية والاختبار، ويلي ذلك المزاج، والمعلم وآخيرا الحظ, في حين يميل المتآخرون دراسيا إلى عزو فشلهم الدراسي إلى المعلم ثم المزاج والحظ ويلي ذلك القدرة والمواد الدراسية والاختبار وآخيرا الجهد.

* ثالثا: فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها. وفي ضوء آهداف الدراسة الحالية، وفي ضوء ما سبق عرضه من خلال الإطار النظري، وما آسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها؛ يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

* المحور الأول: العلاقة بين أبعاد الدافعية:

1. يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من معتقدات الكفاية (العامة والأكاديمية) واتجاه الضبط والإنجاز الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة آم القرى.

* المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على هذه الأبعاد:

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب وطالبات جامعة آم القرى من فئات عمرية مختلفة في كل من:

- معتقدات الكفاية العامة.
- معتقدات الكفاية الأكاديمية.
- اتجاه الضبط.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب وطالبات جامعة آم القرى في كل من:

- معتقدات الكفاية العامة.
- معتقدات الكفاية الأكاديمية.
- اتجاه الضبط.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آفراد العينة من تخصصات مختلفة (آدبية وعلمية) في كل من:

- معتقدات الكفاية العامة.
- معتقدات الكفاية الأكاديمية.
- اتجاه الضبط.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آفراد العينة من مستويات دراسية مختلفة (بكالوريوس، دبلومات، دراسات عليا) في كل من:

- معتقدات الكفاية العامة.
- معتقدات الكفاية الأكاديمية.
- اتجاه الضبط.

* المحور الثالث: علاقة أبعاد الدافعية بالتحصيل:

6. يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من معتقدات الكفاية العامة، معتقدات الكفاية الأكاديمية، اتجاه الضبط.
7. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.
8. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.
9. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات اتجاه الضبط وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.
10. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.

* منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على المنهج الوصفي بشقيه: الارتباطي، والسببي المقارن في تصميم الدراسة للكشف عن العلاقة بين معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط بالتحصيل

الدراسي، ولتحديد الفروق بين أفراد العينة تبعا للمتغيرات المستقلة المحددة في تساؤلات وفرضيات البحث (العمر، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، وأيضا اتجاه الضبط والتحصيل كمتغيرات مستقلة بالنسبة للتحصيل) في متغيرات الدراسة التابعة والتي تشمل (معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية، اتجاه الضبط، التحصيل الدراسي)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، فالمنهج الوصفي يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية ويحقق الإجابة على افتراضاتها.

* مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى من الأقسام العلمية (كلية الطب، كلية العلوم التطبيقية)، والأقسام الأدبية (كلية التربية، كلية اللغة العربية، كلية العلوم الاجتماعية، كلية الشريعة، وكلية الدعوة). وقد أجرت الباحثة دراستها الأساسية على عينة مكونة من (600) طالب وطالبة ممن يحضرون بعض المحاضرات في الأقسام المختلفة. وبعد استبعاد الاستجابات غير الصالحة، وهي التي لم تستكمل الاستجابة فيها أو تلك التي يوجد في بياناتها العامة نقص يؤثر على المتغيرات المستقلة كالعمر أو التخصص أو المستوى الدراسي. وقد اعتمدت الباحثة الاستجابات الصالحة وهي لمجموع (497) طالب وطالبة تتراوح وأعمارهم بين (19 و 40) كما هو موضح في جدول (1).

جدول معلوماتي (1): عينة الدراسة الأساسية

المتغير	المستوى	العينة
مستويات العمر	تحت 25	354
	25 إلى 30	68
	فوق 30	74
الجنس	ذكور	245
	إناث	252
التخصص (أدبي /علمي)	علمي	203
	أدبي	294
المستوى الدراسي	البكالوريوس	256
	الدبلومات	123
	الدراسات العليا	118
معتقدات الكفاية العامة	ضعيف	62
	متوسط	330
	عالي	105
معتقدات الكفاية الأكاديمية	ضعيف	100
	متوسط	308
	عالي	88
مستويات اتجاه الضبط	داخلي	121
	متوسط	300
	خارجي	75

*** أدوات الدراسة**:

*** أ. مقياس الكفاية الذاتية العامة** General Self Efficacy Scale

- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:** قام بإعداد هذا المقياس شن وآخرون Chen et al, 2001 ويهدف إلى قياس معتقدات الأفراد عن كفاياتهم العامة، أي اعتقادهم بأنهم قادرون على تلبية مطالب المهام التي يكلفون بها. ويتكون من 8 فقرات، تقاس بمقياس لكرت من لا تنطبق تماما (1) إلى تنطبق تماما (5).
- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية:** ولقد تم تطوير الاختبار من خلال استخلاص المفردات التي أظهرت ثباتا واتساقا وصدقا عاليا من مجموعة أكبر من المفردات، وذلك من خلال ثلاث دراسات أنجزت من معدي المقياس لهذا الغرض، والتي تبين من نتائجها تمتع المقياس باتساق داخلي عالي تدرج بين (0.86 إلى 0.90) وبدرجة ثبات كلية تساوى (0.74).
- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية:** قامت الباحثة بترجمة المقياس وتحكميه من مجموعة من المتخصصين بالقسم، ثم قامت بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه على اعتبار عدم استخدامه في دراسات عربية سابقة، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من 40 طالبا وطالبة من جامعة أم القرى نتائج مشجعة، حيث بلغ معامل (ألفا) للاتساق الداخلي (0.082). كما بلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (0.75). كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار وكل من مقياس معتقدات الكفاية المعرب من قبل الغول (1993م)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.45) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.0001)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.33) وهي أيضا قيمة دالة عند (0.0001). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس معتقدات الكفاية الذاتية في المجتمع السعودي.

*** ب. مقياس الكفاية الذاتية الدراسية** Academic Process Self Efficacy:

- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:** قام بإعداد هذا المقياس كل من وود ولوك (Wood and Lock (1987) ويهدف المقياس إلى قياس معتقدات الكفاية الأكاديمية، وتشمل مدركات المفحوص بقدرته على أداء مهمات دراسية مختلفة مثل القراءة وأخذ الملاحظات، والتذكر. ويتكون مقياس الكفاية الذاتية الدراسية. من ستة مقاييس فرعية يقيس كل منها عناصر محددة من معتقدات الكفاية الأكاديمية. وتشمل التذكر والتركيز في الحصة والامتحان والفهم وشرح المفاهيم والتمييز بين المفاهيم وأخذ الملاحظات. ويحتوى على (29) سؤالا يشمل كل منها على جزئين، حيث يتطلب الجزء الأول الاستجابة لكل مفردة بنعم أو لا، ثم تقدير مدى ثقة الفرد في تقييمه على المفردة وذلك على مدرج من الدرجة (1) إلى الدرجة (10)، وذلك على أربعة مستويات تشمل (50%، 70%، 90%، 100%)، ومثالا على ذلك. السؤال المدرج بالجدول البياني رقم (2). ويتم احتساب الدرجات لكل مفردة بدرجة الثقة التي يعطيها الفرد لقراره، وبهذا فإن درجات المفردات أعلاه هي (8، 5، 2، صفر). ويكون مجموع درجات جميع المفردات هو الدرجة الكلية لمعتقدات الكفاية الأكاديمية.
- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية:** ولقد تم بناء الاختبار من خلال استخلاص المفردات التي أظهرت ثباتا واتساقا وصدقا عاليا من مجموعات أكبر من المفردات، وذلك من خلال أربع دراسات أنجزت من قبل وود ولوك لهذا الغرض كما تبين من دراسة مون (Mone 1994) التي أنجزت لحساب صدق وثبات المقياس. وقد تبين أن الاختبارات الفرعية تتمتع

بمعاملات ثبات تدرجت بين (0.73 إلى 0.87) ودرجة ثبات كلية تساوي (0.82)، وذلك لأفضل (17) مفردة محققة لأعلى درجات الاتساق وأقل خطأ معياري، وأعلى صدق تنبؤي بالإنجاز الدراسي.

- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية:** وقد قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه على اعتبار عدم استخدامه في دراسات عربية سابقة، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من (40) طالبا وطالبة من جامعة أم القرى نتائج مشجعة، حيث بلغ معامل (الفا) للاتساق الداخلي (0.89). كما بلغ معامل ثبات قاتمان باستخدام التجزئة النصفية (0.80). كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار وكل من مقياس معتقدات الكفاية المعرب من قبل الغول (1993) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.48) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.0001)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس معتقدات الكفاية العامة المستخدم في هذه الدراسة وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.33) وهي أيضا قيمة دالة عند (0.0001)، وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية في المجتمع السعودي.

* ج. مقياس روتر للضبط الداخلي\ الخارجي:

- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:** قام روتر (Rotter 1966) بإعداد هذا المقياس وفقا لنظريته في اتجاه الضبط، وذلك بهدف قياس معتقدات الفرد عن مدى ميله لتفسير العوامل المتحكمة في نتائج سلوكه وما إذا كانت تتجه نحو الخارج (بيئية) أو الداخل (شخصية). كما يبحث عن الفروق الشخصية. ويتكون هذا المقياس من تسع وعشرين فقرة، بينها ست فقرات إضافية لا تصحح وهذه الفقرات هي (1، 8، 14، 19، 24، 27). ولتقدير الدرجات تحصى إجابات الأفراد على الاختيارات الخارجية، بحيث تعطى درجة لكل اختيار خارجي ذلك أن مجموع هذه الاختيارات تمثل درجة المفحوص على المقياس، ولذا فالدرجة العالية على المقياس تشير على الضبط الخارجي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الضبط الداخلي، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (صفر إلى 23).
- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية:** اظهر المقياس في صورته الأساسية درجات مقبولة من الثبات، حيث تراوح معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية من (0.65 إلى 0.79). كما تراوح باستخدام إعادة الاختبار من (0.49 إلى 0.83). كما أجريت العديد من الدراسات التي تدعم صدق المقياس، فقد استخدم تلاميذ روتر صدق المحكم من خلال حساب الارتباط بين مقياس الضبط الداخلي والخارجي (الستين فقرة) وهو الصورة السابقة للمقياس الحالي، حيث تبين من دراسة كامبل، فيزك (Cample and Fiske) أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين تراوحت بين (0.55 و 0.60). كمل تبين من دراسة لبلاكمان blockman على عينة من (151) طالبا جامعيا أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (0.56)، كما تبين من دراسة لجونسون Johnson على عينة من (152) طالبا جامعيا أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (0.58) (أبو ناهية، 1986).
- **صدق وثبات المقياس في البيئة العربية:** قام أبو ناهية (1986) بحساب ثبات الاختبار في صورته العربية بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.47 و .812). كما قام بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.587 و 0.764). كما قام بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك، وقد وجد أن معامل ارتباط لمقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي، ومقياس الضبط الداخلي والخارجي لنويكي وستراكلاند للكبار (0.54)، ومقياس الضبط الداخلي الخارجي لنويكي وستراكلاند للأطفال (0.67).

- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية:** قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه لمزيد من التأكد من صلاحيته، حيث أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية نتائج مقبولة، فقد بلغ معامل (الفا) للاتساق الداخلي (0.67). كما بلغ معامل ثبات (قاتمان) باستخدام التجزئة النصفية (0.66). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس اتجاه الضبط في المجتمع السعودي.

* نتائج الدراسة:

* المحور الأول: العلاقة بين أبعاد الدافعية:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من معتقدات الكفاية (العامة والأكاديمية) واتجاه الضبط والإنجاز الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى.

جدول إحصائي (1) معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات لجميع أفراد العينة

متغيرات		متغيرات2	
		معتقدات الكفاية الأكاديمية	اتجاه الضبط
معتقدات الكفاية العامة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.329	0.352-
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	حجم العينة	497	497
معتقدات الكفاية الأكاديمية	قيمة معامل ارتباط بيرسون		0.201-
	مستوى الدلالة		0.000
	حجم العينة		497

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي بالجدول رقم (1) لمعاملات الارتباط بين درجات عينة البحث في كل من معتقدات الكفاية العامة، ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، واتجاه الضبط؛ وجود علاقة قوية بين هذه الأبعاد، حيث أظهر التحليل ما يلي:

- هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (0.329) وهي قيمة دالة عند (0.000).
- هناك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين معتقدات الكفاية العامة واتجاه الضبط (الخارجي)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (-0.352) وهي قيمة دالة عند (0.000) هذه العلاقة في الاتجاه المتوقع، ذلك أن الدرجات العالية في مقياس اتجاه الضبط تعنى الميل نحو الضبط الخارجي، في حين تشير الدرجات الضعيفة إلى الميل نحو الضبط الداخلي، وهذا يعنى أنه كلما ارتفعت درجات الضبط أو الميل نحو الضبط الخارجي قلت معتقدات الكفاية العامة، والعكس صحيح.
- هذا أيضاً ينطبق على العلاقة بين معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط (الخارجي)، حيث تبين من نتائج التحليل وجود معامل ارتباط سالب بقيمة (-0.201) وهي قيمة دالة عند (0.0001). وهذا يعنى أنه كلما زاد الميل نحو الاتجاه الخارجي للضبط انخفضت معتقدات الكفاية الأكاديمية.

هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات المشار إليها في أدبيات البحث، والتي أكدت علاقة معتقدات الكفاية باتجاه الضبط (الخارجي) (Cassidy and Eachus, 2000; Judge et al., 2002; WU et al., 2004; Anderson, et al.,2005).

*** المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على هذه الأبعاد:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب جامعة أم القرى من فئات عمرية مختلفة في كل من: معتقدات الكفاية العامة. ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، واتجاه الضبط.

جدول إحصائي (2: أ) البيانات الإحصائية لمتغير العمر

المتغيرات	متغير العمر	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
معتقدات الكفاية العامة	تحت سن 25	354	30.02	4.313	0.22924
	25 إلى 30	68	319	4316	0.52344
	أكثر من 30	74	33.12	4515	0.52495
	مجموع	497	30.75	4.495	0.20182
معتقدات الكفاية الأكاديمية	تحت سن 25	354	133.729	54.757	2.910
	25 إلى 30	68	154.059	56.741	6.881
	أكثر من 30	74	162.568	51.465	5983
	مجموع	497	140.819	55.635	2.498
اتجاه الضبط	تحت سن 25	354	9.540	3.395	0.180
	25 إلى 30	68	8.441	3.538	0.429
	أكثر من 30	74	7.40	3.054	0.355
	مجموع	497	9.16	3.480	0.156

جدول إحصائي (2:ب) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه

المتغيرات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	بين المجموعات	696.293	2	348.146	18.448	0.000
	داخل المجموعات	9303.699	493	18.872		
	المجموع	9999.993	495			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بين المجموعات	64717.776	2	32358.888	10.871	0.000

	داخل المجموعات	1467452	493	2976.576		
	المجموع	1532170	495			
اتجاه الضبط	بين المجموعات	408.282	2	204.141	18.012	0.000
	داخل المجموعات	5587.589	493	11.334		
	المجموع	5995.871	495			

جدول إحصائي (2: ج) نتائج الاختبارات البعدية

المتغيرات	معتقدات الكفاية العامة			معتقدات الكفاية الأكاديمية			اتجاه الضبط		
الفئات العمرية	تحت سن 25	25 إلى 30	30 فأكثر	تحت سن 25	25 إلى 30	30 فأكثر	تحت سن 25	25 إلى 30	30 فأكثر
25 إلى 30	0.005			0.02			0.049		
30 فأكثر	0.000	0.238		0.000	0.65		0.000	0.047	

*** أثر العمر معتقدات الكفاية العامة**:

تظهر نتائج الجدول (2:ب) الأثر الدال للعمر على معتقدات الكفاية الذاتية (العامة) وبدرجة عالية، حيث بلغت قيمة ف (18.448) وهي قيمة دالة عند (0.000). وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (2: ج) نجد أن الفروق كانت بين المجموعة الأولى (تحت سن 25 سنة) من جانب، والمجموعة الثانية (25 إلى 30 سنة) والثالثة (31 سنة فأكثر) من جانب آخر، والتي لم تكن الفروق بينهما دالة. ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة فارق العمر ففي حين كانت الفروق بين المجموعة الأولى والثانية دالة عند مستوى (0.005) ارتفعت لتصبح دالة بين المجموعة الأولى والثالثة إلى مستوى (0.000).

*** أثر العمر على معتقدات الكفاية الأكاديمية**:

تشير نتائج الجدول (2:ب) أن للعمر أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) وبدرجة عالية حيث بلغت قيمة ف (10.871) وهي قيمة دالة عند (0.000). وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (2: ج) نجد أن الفروق كانت بين المجموعة الأولى من جانب والمجموعة الثانية والثالثة من جانب آخر والتي لم تكن الفروق بينهما دالة. ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة فارق العمر ففي حين كانت الفروق بين المجموعة الأولى والثانية دالة عند مستوى (0.02) ارتفعت لتصبح دالة بين المجموعة الأولى والثالثة إلى مستوى (0.000). وبطبيعة الحال فقد كانت الفروق لصالح الفئات العليا، حيث بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية للمجموعات الثلاث كما تشير النتائج بالجدول (2: أ) وذلك على التوالي (133.7، 154.1، 162.6)، ويعنى ذلك ارتفاع معتقدات الكفاية مع التقدم في العمر وازدياد الخبرات وتراكم النجاحات. وهذا يعنى أن الاتجاه يتطور مع التقدم في العمر. ومع ذلك فإنه لابد من أخذ هذه النتيجة بحذر لنفس الأسباب سابقة الذكر في الفقرة الأولى والخاصة بسمات العينة.

*** أثر العمر على اتجاه الضبط**:

تشير نتائج الجدول (2: ب) إلى أثر العمر على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ف (18.012) وهي قيمة دالة عند (0.000) وبعد إجراء الاختبار البعدي كما هو مبين في جدول (2: أ) الذي يشير إلى الفروق بين الفئات العمرية الثلاثة لصالح الفئة الأكبر، أي أن درجاتهم أقل مما يدل على توجههم داخليا ، وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في جدول (2: ج) نجد أن الفروق كانت واضحة ودالة بين المجموعات الثلاث، حيث بلغت بين المجموعة الأولى والثانية مستوى دلالة يساوي (0.049)، وبلغت بين الأولى والثالثة مستوى يساوي (0.000)، وبلغت بين المجموعة الثانية والثالثة مستوى (0.047). وبمراجعة المتوسطات نجد أنها كانت على التوالي (9.540، 8.441، 7.040). وكما هو الحال في الفقرتين السابقتين، فإنه أيضا يجب اعتبار هذه النتيجة بحذر لخصائص العينة موضوع البحث والنظر إليها في علاقتها بالفرضية الخاصة بمراحل التعليم.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في كل من: معتقدات الكفاية العامة، ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، واتجاه الضبط.

جدول إحصائي (3) نتائج اختبار (ت)

	الجنس	العينة	متوسط	انحراف معياري	خطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	ذكور	245	31.502	4.124	0.2635	3.757	495	0.000
	إناث	252	30.007	4.712	0.2969			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	ذكور	245	56.849	67.96	0.426	1.422	495	0.000
	إناث	252	56.008	6.513	0.410			
اتجاه الضبط	ذكور	245	8.478	3.365	0.215	-3.500	495	0.000
	إناث	252	9.560	3.521	0.222			

* أثر الجنس على معتقدات الكفاية العامة:

تشير نتائج جدول (3) أن للجنس أثر على معتقدات الكفاية الذاتية (العامة) حيث بلغت قيمة ت (3.757) وهي قيمة دالة عند (0.000) وبمراجعة المتوسطات نجد أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث وهي على التوالي (30.315). وهذا يعنى ارتفاع معتقدات الكفاية العامة لدى الذكور والتي ترجع بطبيعة الحال إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية والأدوار الاجتماعية السائدة داخل الأسرة وعادات وتقاليد البيئة العربية.

* أثر الجنس على معتقدات الكفاية الأكاديمية:

تشير نتائج جدول (3) إلى تأثير الجنس الدال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) حيث بلغت قيمة ت (1.422) وهي قيمة دالة عند (0.000) وبمراجعة المتوسطات نجد أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث وهي على التوالي (56.9، 56). وهذا يعنى أن الذكور أكثر شعورا بالكفاية الذاتية الأكاديمية من الإناث.

* أثر الجنس على اتجاه الضبط:

تشير نتائج جدول (3) إلى أثر الجنس الدال على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ت (-3.5)، وهي قيمة دالة عند (0.000). وبمراجعة المتوسطات نجد أن درجة الذكور أقل من الإناث وهي على التوالي (85، 96). وهذا يعنى أن الذكور أكثر ميلا للاتجاه الداخلي من الإناث وهذا يتفق من الفقرتين السابقتين فكلما ارتفعت درجة الضبط الخارجي انخفضت معتقدات الكفاية الذاتية العامة والأكاديمية والعكس صحيح.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية وعلمية) في كل من: معتقدات الكفاية العامة. ومعتقدات الكفاية الأكاديمية. واتجاه الضبط.

جدول إحصائي (4) نتائج اختبار (ت)

	التخصص	العينة	متوسط	انحراف معياري	خطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	علمي	203	30.576	4.68	0.328	0.693	495	0.49
	أدبي	294	30.860	4.36	0.254			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	علمي	203	55.626	6.079	0.427	0.225	495	0.025
	أدبي	294	56.973	6.890	0.402			
اتجاه الضبط	علمي	203	9.601	3.392	0.238	30.08	495	0.002
	أدبي	294	8.629	3.50	0.204			

* أثر التخصص على معتقدات الكفاية الذاتية العامة:

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (4) إلى عدم وجود أثر للتخصص الدراسي على معتقدات الكفاية الذاتية (العامة) حيث بلغت قيمة ت (0.693) وهي قيمة غير دالة، وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن متوسط العلمي والأدبي على التوالي (30.6، 30.9) وهذا يعنى أن طلاب وطالبات التخصص العلمي والأدبي لديهم معتقدات شخصية عن قدراتهم متقاربة، مما يجعلهم أكثر قدرة على النجاح والاستفادة من الفرص المتاحة لهم.

* أثر التخصص على معتقدات الكفاية الأكاديمية:

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (4) إلى أثر التخصص الدراسي على معتقدات الكفاية الذاتية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ت (02.25) وهي قيمة دالة عند (0.025)، وقد كانت الفروق لصالح الأدبي حيث بلغت المتوسطات على التوالي (56.97، 55.63)، ويرجع ذلك إلى اعتقاد طلاب وطالبات التخصص الأدبي بسهولة متطلبات القسم الأدبي واعتماده على التذكر بشكل أكبر من إجراء عمليات عقلية عليا .

* أثر التخصص على اتجاه الضبط:

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (4) إلى أثر للتخصص الدراسي على اتجاه الضبط، حيث بلغت قيمة ت (3.08) وهي قيمة دالة عند (0.002)، وقد كانت الفروق لصالح العلمي حيث بلغت المتوسطات على التوالي (9.6، 8.63) أي أنهم أكثر ميلا للضبط الخارجي. وتتفق هذه النتيجة مع السابقة حيث كان طلاب القسم الأدبي أكثر اعتقادا بكفايتهم وأكثر استشعارا لقدراتهم مع الضبط وبالرغم من أن النتيجة غير متوقعة، فإن ذلك كما أسفلت قد يكون نتيجة لسهولة متطلبات الأقسام الأدبية مقارنة بالأقسام العلمية المتطلبة لإجراء عمليات عقلية عليا ومعقدة أحيانا .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من مستويات دراسية مختلفة (بكالوريوس، دبلومات، دراسات عليا) في كل من: معتقدات الكفاية العامة. ومعتقدات الكفاية الأكاديمية. واتجاه الضبط.

جدول إحصائي (5: أ) البيانات الإحصائية لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	متغير المرحلة الدراسية	العينة	المتوسط	انحراف المعياري	الخطأ المعياري
معتقدات الكفاية العامة	بكالوريوس	256	29.60	4.25	0.265

					3
	دبلوم	123	31.34	4.21	0.3794
	دراسات عليا	118	32.60	4.58	0.4220
	مجموع	497	30.75	4.49	0.2014
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بكالوريوس	256	130.078	53.784	3.3614
	دبلوم	123	149.537	57.347	5.1708
	دراسات عليا	118	155.364	53.189	4.8965
	مجموع	497	140.900	55.607	2.4943
اتجاه الضبط	بكالوريوس	256	9.930	3.418	0.2136
	دبلوم	123	8.667	3.023	0.2726
	دراسات عليا	118	7.441	3.465	0.3190
	مجموع	497	9.026	3.484	0.1562

جدول إحصائي (5:ب) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه

المتغيرات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	بين المجموعات	785.250	2	392.625	21.047	0.000
	داخل المجموعات	9215.298	494	18.654		
	المجموع	10000.547	496			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بين المجموعات	63843.413	2	31921.707	10.728	0.000
	داخل المجموعات	1469.858	494	2975.422		

	المجموع	1533.702	496			
اتجاه الضبط	بين المجموعات	521.508	2	260.754	23.424	0.000
	داخل المجموعات	6499.152	494	11.132		
	المجموع	6020.660	496			

جدول إحصائي (5:ج) نتائج الاختبارات البعدية

المتغيرات	معتقدات الكفاية العامة			معتقدات الكفاية الأكاديمية			اتجاه الضبط		
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا
بكالوريوس									
دبلوم	0.001			0.005			0.003		
دراسات عليا	0.000	0.78		0.000	0.71		0.000	0.018	

* أثر المستوى الدراسي على معتقدات الكفاية العامة:

تشير نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول (5:ب) أن للمستوى الدراسي أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية (العامة) وبدرجة عالية، حيث بلغت قيمة ف (21.047) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.000) وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (5:ج) نجد أن هناك كانت بين البكالوريوس من جانب والدبلوم والدراسات العليا من جانب آخر والتي لم تكن الفروق بينهما دالة. ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة المستوى ففي حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم دالة عند مستوى (0.00) ارتفعت لتصبح دالة بين البكالوريوس والدراسات العليا (0.000)، وبطبيعة الحال فقط كانت الفروق لصالح مرحلة الدراسات العليا، حيث بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية العامة للمستويات الثلاث كما تشير نتائج جدول (6: أ) وذلك على التوالي (29.60، 31.34، 32.60) ويعنى ذلك ارتفاع معتقدات الكفاية لطلاب الدراسات العليا.

* أثر المستوى الدراسي على معتقدات الكفاية الأكاديمية:

تشير نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول (5:ب) أن للمستوى الدراسي أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) وبدرجة عالية حيث بلغت قيمة ف (10.728) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.000). وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (5:ج) نجدان هناك فروق بين البكالوريوس من جانب، والدبلوم والدراسات العليا من جانب آخر وذلك لصالح المجموعتين في الدبلوم والدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، والتي لم تكن الفروق

بينهما دالة. ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة المستوى ففي حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم دالة عند مستوى (0.005) ارتفعت لتصبح دالة بين البكالوريوس والدراسات العليا (0.000). حيث بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية الأكاديمية للمستويات الثلاث كما تشير نتائج جدول (5: أ) وذلك على التوالي (130.1، 149.5، 155.4) وهذا يعنى تمتع طالب الدراسات العليا والدبلوم بدافعية عالية مما أدى إلى ارتفاع معتقدات الكفاية الأكاديمية المرتفعة أصلا، والتي بدورها تزيد من قوة الدافع للإنجاز.

* أثر المستوى الدراسي على اتجاه الضبط:

تشير نتائج جدول (5:ب) إلى أثر المستوى الدراسي على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ف (23.424) وهي دالة عند مستوى (0.000) وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختيار شيفية كما هو مبين في جدول (5:ج) تبين وجود فروق بين جميع المجموعات لصالح المستويات الأعلى، حيث تصبح أقل مما يعنى اتجاههم الضبط الداخلي، ومع ذلك يمكن أن نلاحظ أن الفرق بين الفئة الأولى (البكالوريوس) والفئة الثالثة (الدراسات العليا) هي الأكثر وضوحاً حيث كانت دالة عند (0.000) في حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم والدبلوم والدراسات العليا دالة عند (0.05) هذا ما يؤكد اختلاف متوسطات درجات المجموعات في اتجاه الضبط للمستويات الثلاث حيث بلغت على التوالي كما هو مبين بالجدول (5: أ) (9.930، 8.667، 7.441) وذلك دليل على التغير مع التدريج مع العمر وكلما زاد الرشد اتضحت الفروق:

* المحور الثالث: علاقة الدافعية بالتحصيل:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من معتقدات الكفاية العامة، ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، واتجاه الضبط:

جدول (6): علاقة متغيرات الدراسة بالتحصيل الدراسي

	التحصيل الدراسي المعدل التراكمي	
	البيانات	القيم
معتقدات الكفاية العامة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.297
	دلالة معامل الارتباط	0.000
	حجم العينة	497
معتقدات الكفاية الأكاديمية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.289
	دلالة معامل الارتباط	0.000
	حجم العينة	497
اتجاه الضبط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	0.218-
	دلالة معامل الارتباط	0.000
	حجم العينة	497

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي لمعاملات الارتباط بين درجات كل من معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط بالجدول السابقة رقم (6) وجود علاقة قوية بين المتغيرات والتحصيل الدراسي حيث أظهر التحليل ما يلي:

- هناك علاقة قوية بين معتقدات الكفاية العامة والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (0.297) وهي قيمة دالة عند (0.000).
- هناك علاقة قوية بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (0.289) وهي قيمة دالة عند (0.000) هذه العلاقة في الاتجاه المتوقع ذلك أن الدرجات العالية في مقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية تعنى ارتفاع التحصيل الدراسي، في حين تشير الدرجات الضعيفة إلى انخفاض التحصيل الدراسي والعكس صحيح.
- علاقة قوية سالبة بين اتجاه الضبط، والتحصيل الدراسي، حيث تبين من نتائج التحليل وجود معامل ارتباط سالب بقيمة (0.0218) وهي قيمة دالة عند (0.000). وهذا يعنى أنه كلما زاد الميل نحو الاتجاه الخارجي للضبط انخفض التحصيل الدراسي والعكس صحيح.

يوجد تباين ذا دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لتباين معتقدات الكفاية العامة وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

جدول إحصائي (7) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه

المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة والعمر	العمر	37.035	2	18.517	49.2	0.000
	معتقدات الكفاية العامة	4.23	2	2.115	5.615	0.004
	التفاعل بين العمر ومعتقدات الكفاية	2.182	4	0.546	1.448	0.217
معتقدات الكفاية العامة والجنس	الجنس	5.897	1	5.897	12.487	0.000
	معتقدات الكفاية العامة	20.151	2	10.076	21.337	0.000
	تفاعل الجنس ومعتقدات الكفاية	0.240	2	0.120	0.254	0.776
معتقدات الكفاية العامة والتخصص	التخصص	10.902	1	10.902	23.248	0.000
	معتقدات الكفاية العامة	14.079	2	7.039	15.011	0.000
	تفاعل التخصص	4.197	2	2.098	4.475	0.012

	ومعتقدات الكفاية					
معتقدات الكفاية العامة والمستوى الدراسي	المستوى الدراسي	66.018	2	33.009	110.511	0.000
	معتقدات الكفاية العامة	4.940	2	2.470	8.270	0.000
	تفاعل المستوى ومعتقدات الكفاية	0.866	4	0.216	0.725	0.575

*** تفاعل معتقدات الكفاية العامة والعمر**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (7) إلى التأثير الأساسي لمتغير العمر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (49.2) وهي قيمة دالة عند (0.000) وهذا يعنى أن هناك فروقاً في التحصيل تبعاً للعمر. كما تبين وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (5615) وهي قيمة دالة عند (0.004). وهو ما يعنى وجود فروق في التحصيل تبعاً لمعتقدات الكفاية العامة. إلا أن النتيجة لم تظهر أثراً دالاً للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة. إلا أن النتيجة لم تظهر أثراً دالاً للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والعمر لا يؤثر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (1.448) وهي قيمة غير دالة (0.217).

*** تفاعل معتقدات الكفاية العامة والجنس**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (7) إلى التأثير الأساس لمتغير الجنس على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (21.337) وهي قيمة دالة عند (0.000)، ويعنى أن هناك فروق في التحصيل تبعاً لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (12.487) وهي قيمة دالة عند (0.000). إلا أن النتيجة لم تظهر أثراً للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والجنس على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (0.254) وهي قيمة غير دالة (0.254).

*** تفاعل معتقدات الكفاية العامة والتخصص**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (7) إلى التأثير الأساس لمتغير التخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (23.248) وهي قيمة دالة عند (0.000). ويعنى أن هناك فروقاً في التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير التخصص. كما تبين أيضاً من خلال النتائج الموضحة في جدول (7) وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (15.011) وهي قيمة دالة عند (0.000). كما تبين وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والتخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (4.475)، وهي قيمة دالة عند (0.012)، مما يعنى وجود فروق في التحصيل ترجع لتفاعل المتغيرين. ويمكن تفسير ذلك إلى قناعات طلاب التخصص العلمي. والأدبي بما يمتلكونه من قدرات وإمكانات بالإضافة إلى أنهم يسعون لتحقيق أهدافهم.

*** تفاعل معتقدات الكفاية العامة والمستوى الدراسي**:

تشير نتائج تحليل التغاير كما هو مبين في جدول (7) إلى وجود تأثير أساسي دال للمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (110.5) وهي قيمة دالة عند (0.000). كما تبين أيضاً وجود تأثير أساسي دال لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (8.270) وهي قيمة دالة عند (0.000)، إلا أن النتيجة لم تظهر أثراً دالاً للتفاعل بين معتقدات

الكفاية العامة والمستوي الدراسي لا يؤثر علي التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (0.725)، وهي قيمة غير دالة عند (0.575).

يوجد تباين ذا دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا تباين معتقدات الكفاية الأكاديمية وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

جدول إحصائي (8) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه

المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية الأكاديمية والعمر	العمر	37.076	2	18.54	48.9	0.000
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	1.768	2	0.88	2.33	0.098
	التفاعل بين العمر ومعتقدات الكفاية	2.945	4	0.74	1.94	0.102
معتقدات الكفاية الأكاديمية والجنس	الجنس	1.8	1	1.85	3.83	0.05
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	15.035	2	7.52	15.57	0.000
	التفاعل بين الجنس ومعتقدات الكفاية	1.867	2	0.93	1.93	0.146
معتقدات الكفاية الأكاديمية والتخصص	التخصص	13.94	1	6.969	14.84	0.000
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	3.76	2	3.761	8.01	0.005
	التفاعل بين التخصص ومعتقدات الكفاية	4.75	2	2.375	5.1	0.007
معتقدات الكفاية الأكاديمية والمستوى الدراسي	المستوى الدراسي	64.69	2	32.34	108.8	0.000
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	5.634	2	2.81	9.47	0.000
	التفاعل بين المستوى ومعتقدات الكفاية	2.140	4	0.54	1.80	0.217

*** تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع العمر**:

تشير نتائج تحليل التغاير كما هو مبين في جدول (8) إلى تأثير العمر الدال على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (48.9) وهي قيمة دالة عند (0.000)، إلا أن النتائج لم تظهر أثرا أساسا دالا لتباين معتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (2.33) وهي قيمة غير دالة (0.098)، إلا أن هذا لا ينفى علاقة مشاعر الكفاية الأكاديمية بالتحصيل الدراسي، كما أظهر معاملات الارتباط المشار إليها في الفرضية السادسة. كما لم تظهر النتائج وجود أثر دال للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والعمر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (1.94) وهي قيمة غير دالة (0.102).

*** تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع الجنس**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (8) إلى أن هناك تأثير أساس لمتغير الجنس على التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (3.83) وهي قيمة دالة عند (0.05)، كما تبين وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (15.57) وهي قيمة دالة عند (0.000)، إلا أن النتائج لم تظهر أثر للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والجنس لا يؤثر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (1.93) وهي قيمة غير دالة عند (0.146).

*** تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع التخصص**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (8) إلى عدم وجود تأثير دال للتخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (14.84) وهي قيمة دالة عند (0.000)، كما تبين وجود تأثير أساسي لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (8.01) وهي قيمة دالة عند (0.005) كما تبين وجود أثر دال للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والتخصص على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (5.1)، وهي قيمة دالة عند (0.005) مما يعنى وجود فروق في التحصيل نتيجة تفاعل المتغيرين. ويمكن تفسير ذلك إلى اختبار الطلاب والطالبات للتخصص الدراسي المناسب المعتمد على ما لديهم من قدرات وهذا بدوره يلعب دورا كبيرا في التنبؤ بإنجاز أكاديمي، بالإضافة إلى تمتع طلاب التخصصين بقدرات تمكنهم من التحدي وتخطي العقبات والصعاب.

*** تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع المستوى الدراسي**:

تشير نتائج تحليل التغاير كما هو مبين في جدول (8) إلى وجود تأثير أساس لمتغير المستوى الدراسي على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (108.8) وهي قيمة دالة عند (0.000). كما تبين وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (974) وهي قيمة دالة عند (0.000)، إلا أن النتائج لم تظهر أثرا للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والمستوى الدراسي على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (1.80) وهي قيمة غير دالة عند (0.217).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات اتجاه الضبط وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

جدول إحصائي (9) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه

المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
اتجاه الضبط والعمر	العمر	17.24	2	8.62	22.082	0.000
	اتجاه الضبط	2.023	2	10.01	2.59	0.07

	التفاعل بين العمر واتجاه الضبط	2.545	4	0.64	1.63	0.165
اتجاه الضبط والجنس	الجنس	7.968	1	7.97	16.12	0.000
	اتجاه الضبط	10.14	2	5.07	10.26	0.000
	التفاعل بين الجنس واتجاه الضبط	2.13	2	1.07	2.16	0.117
اتجاه الضبط والتخصص	التخصص	11.68	1	11.7	24.1	0.000
	اتجاه الضبط	3.803	2	1.9	3.9	0.020
	التفاعل بين التخصص واتجاه الضبط	6.18	2	3.1	6.4	0.002
اتجاه الضبط والمستوى الدراسي	المستوى الدراسي	51.023	2	25.5	81.4	0.000
	اتجاه الضبط	0.165	2	0.08	0.26	0.768
	التفاعل بين المستوى واتجاه الضبط	0.17	4	0.04	0.13	0.970

*** تفاعل اتجاه الضبط مع العمر**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (9) إلى أثر العمر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (22.08) وهي قيمة دالة عند (0.000)، إلا أن النتائج تشير إلى عدم دلالة أثر اتجاه الضبط على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (2.59) وهي قيمة غير دالة عند (0.07) كما تشير إلى عدم وجود أثر دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والعمر على التحصيل، حيث بلغت قيمة ف (1.63) وهي قيمة غير دالة.

*** تفاعل اتجاه الضبط مع الجنس**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (9) أثر الجنس دال على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (16.12) وهي قيمة دالة عند (0.000)، وأثر اتجاه الضبط على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (10.26) وهي قيمة دالة عند (0.000)، إلا أن النتائج لم تظهر أثرا دالا للتفاعل بين اتجاه الضبط والجنس على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (2.16) وهي قيمة غير دالة.

*** تفاعل اتجاه الضبط مع التخصص**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (9) إلى أثر التخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (24.1) وهي قيمة دالة عند (0.000)، وأيضا إلى أثر اتجاه الضبط على التحصيل خبث بلغت قيمة ف (3.9) وهي قيمة دالة عند (0.020). كما تشير إلى وجود

تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والتخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (6.4) وهي قيمة دالة عند (0.002).

* تفاعل اتجاه الضبط مع المستوى الدراسي:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (9) أن لمتغير المستوى الدراسي أثر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (81.4) وهي قيمة دالة عند (0.000)، في حين لا نجد تأثير لاتجاه الضبط علي التحصيل حيث بلغت قيمة ف (0.26) وهي قيمة غير دالة. كما تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي حيث بلغا قيمة ف (0.136) وهي قيمة غير دالة. ويدل ذلك على الفروق في المستويات الدراسية لصالح المستوى الأكبر (الدراسات العليا).

يوجد تباين ذا دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا تباين معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.

جدول إحصائي (10) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	5.42	2	2.71	5.81	0.003
معتقدات الكفاية الأكاديمية	4.3	2	2.15	4.61	0.01
اتجاه الضبط	0.44	2	0.22	0.47	0.6
أثر تفاعل معتقدات الكفاية العمة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية	1.64	2	0.55	1.17	0.3
أثر تفاعل معتقدات الكفاية العمة واتجاه الضبط	2.17	4	0.54	1.17	0.3
أثر تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط	2.28	4	0.57	1.22	0.3
أثر تفاعل معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط	4.07	3	1.36	2.91	0.034

* أثر التفاعل بين الأبعاد الدافعية على التحصيل:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (10) إلى تأكيد الفروق بين المجموعات على التحصيل الدراسي وذلك تبعاً لمستوى معتقدات الكفاية العامة حيث بلغت قيمة ف (5.81) وهي قيمة دالة عند (0.003)، وأيضاً تبعاً لمستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية حيث بلغت قيمة ف (4.61) وهي قيمة دالة عند (0.01)، إلا أن النتائج لم تظهرا فروقاً أساسية في هذا المجال راجعة للاختلاف في مستويات اتجاه الضبط. وبالنظر إلى جميع التفاعلات بين هذه المتغيرات

نجد أن جميع التفاعلات الثنائية غير دالة، في حين تبين أثر التفاعل بين المتغيرات الثلاثة عند مستوى (0.034).

* توصيات الدراسة:

من منطلق ما توصلت إليه الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقدم التوصيات التالية بشكل مختصر معتقدة أنها تفضي إلى ما بدأت الحديث به.

1. على الأباء والمربين بمن فيهم أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي دعم مشاعر الكفاية في أبنائهم وطلابهم من الجنسين دون تفريق ويشكل مستمر من الطفولة إلى الرشد، ومساعدتهم على الاستقلالية وإبداء الرأي واحترام وجهات نظرهم.
2. تقبل الأباء والمربين الأخطاء وربطها بشكل أكبر بضعف الجهد الذي يمكن تغييره بدلاً من ربطها بالكفاية.
3. تعويد الأبناء من الجنسين تقبل الأخطاء بواقعية، والعمل على ربط الإخفاقات بقلة الجهد الذي يمكن مضاعفته لتلافيه مستقبلاً، عوضاً عن ربطها بضعف القدرة، أو صعوبة المشكلات، أو عدم وجود الحظ الكافي، أو عدم الحصول على مساعدات. ذلك أن تعويدهم على تقبل مبدأ الجهد يمكن أن يعوض اعتدالية القدرة. فقيمة العمل هذه واحترام الكفاح، يؤدى بالضرورة إلى إنجاز أفضل وهو ما يقود إلى دعم معتقدات الكفاية والتوجه الداخلي للضبط.
4. بما أن الطالب يعتبر محور العملية التربوية والتعليمية لابد من بث الثقة في نفسه عن طريق تقديم التعزيز والتشجيع المستمر رغبة منهم في الوصول إلى معايير عالية في الإنجاز.
5. زيادة الاهتمام بالطلاب أو الطالبات الأقل شعوراً بالكفاية أو الأكثر توجهاً للضبط الخارجي الناتج عن التعامل الأسري.
6. إن كثيراً مما سبق لا يمكن أن يتحقق إلا بتحقيق النمو الصحيح للمؤسسات التعليمية والمربين فيها. وذلك من خلال.

- إيجاد بيئات تربوية وتعليمية من شأنها أن تساهم في بناء مهارات معرفية ترتكز على معتقدات الكفاية عالية لدى المعلمين والمعلمات تمكنهم من دفع طلابهم وطالباتهم إلى إنجاز أكاديمي عال وتحسين نموهم المعرفي.
- إعداد برنامج تربوي إرشادي للمعلمين والمعلمات بمن فيهم أعضاء هيئات التدريس بالجامعة لتوعيتهم بأهمية معتقدات الكفاية، واتجاه الضبط بهدف الارتفاع بمستوى التعليم في المملكة.

إن من يجهل مثل هذه الحقائق حتى من أساتذة الجامعات لا يتورع عن تحويل المحاضرات إلى ساعة من تصيد الأخطاء.

- مساهمة المؤسسات الأخرى وخاصة الإعلامية في توجيه الآباء والأمهات وتزويدهم بمهارات التربية الصحية للأبناء.

* أولا: قائمة المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبد الله سليمان، وعبد الحميد، محمد نبيل (1994م): العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة علم النفس، العدد 30: 38- 58.
2. أبو مرق، جمال زكي (1999م): مركز التحكم وعلاقته بمتغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة في بعض المدارس الأهلية والحكومية في مكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد 15: 1-32.
3. أبو مسلم، محمود أحمد (1989م): السيادة النصفية ووجهة التحكم الداخلي- الخارجي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، العدد 19: 264- 292.
4. أبو ناهية، صلاح الدين محمد (1984م أ): مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
5. أبو ناهية، صلاح الدين محمد (1986م ب): مقياس روتر للضبط الداخلي- الخارجي، القاهرة: دار النهضة العربية.
6. الباسط، عبد العزيز محمود (1992م): علاقة مصدر الضبط بالدافع للإنجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان، مجلة دراسات نفسية، المجلد 2، العدد 4: 549-575.
7. باهي، مصطفي حسين، وشلبي، أمينة(1999م): الدافعية نظريات وتطبيقات، ط1، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
8. جبريل، موسي عبد الخالق (1996م): العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين، مجلة دراسات، المجلد 23، العدد 2: 358-378.
9. الحامد، محمد بن معجب (1996م): التحصيل الدراسي، دراساته، نظرياته، واقعة، والعوامل المؤثر فيه، الرياض، الدار الصولتية.

10. حمدان، محمد زياد (1996م أ): التحصيل الدراسي مفاهيم مشاكل حلول، دمشق: دار التربية الحديثة.
11. حمدان، محمد زياد (2001ب): تقييم التحصيل اختباراته، وإجراءاته، وتوجيهه للتربية المدرسة، دمشق: دار التربية الحديثة.
12. الخطيب سميرة محمد عمر (1996م): دافع الإنجاز وعلاقته بتأكيد الذات والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جدة.
13. خلف الله، زينب عبد اللطيف (1993م): مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مرحلة الطلبة الثانوية، مجلة دراسات نفسية، المجلد 3، العدد 3: 397-411.
14. الدسوقي، محمد أحمد (1984م): العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، رسالة التربية، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، 165-206.
15. روان، فوقية حسن عبد الحميد، وخليل، نجوي شعبان (1995م): أسباب التدخين كما يدركها المدخن وغير المدخن وعلاقتها بكل من تقدير الذات وموضع الضبط. مجلة دراسات نفسية، المجلد 5، العدد 2: 265-300.
16. رضوان، سامر جميل (1997م): توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس"، مجلة شؤون اجتماعية، السارقة، السنة الرابعة عشر، العدد 55، 25، 51.
17. زايد، محمد نبيل (2003م): الدافعية والتعلم، ط1، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
18. الزهراني، أحمد بن خميس بن سعيد (1989م): وجهة الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية المطورة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
19. الزيات، فتحي مصطفي (1996م): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
20. زيدان، الشناوي عبد المنعم الشناوي (1997م): علاقة موضع الضبط بالدوافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 11؛ العدد 42: 227-252.
21. الصافي، عبد الله بن طه (2000م): عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز: دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بمدينة أبها. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 12، العدد2: 80-106.

22. الصفطي، مصطفي محمد (1992م): موضع الضبط (الداخلي- الخارجي) وعلاقته بالاختيار الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد5، العدد1: 264، 345.

23. العرابي، حكمت (1995م): علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية: دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد 7: 133-162.

24. الغول، أحمد عبد المنعم (1993م): الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط.

25. فايد، حسين علي محمد (1997م): وجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطي المواد، مجلة علم النفس، العدد 42: 142-155.

26. قطامي، نايفة (1994م): أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة. مجلة دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد 4.

27. كامل، مصطفي محمد، والصافي، عبد الله طه (1995م): تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد 7: 275-312.

28. آل ناجي: محمد عبد الله (2002م)، دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق، المجلد1، العدد 1:9-44.

29. المتولي، محمد نبيه بدير (1990م). وجهة الضبط الداخلي- الخارجي وعلاقتها بأساليب الاستجابات المتطرفة- المعتدلة لدى الجنسين، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، المجلد1، العدد 13: 207-241.

30. محمد، عزت عبد الحميد (1998م): النموذج البنائي لفعالية الذات في البحث وبيئة التدريس على البحث والاتجاهات نحوه لدي طلاب الدبلوم الخاصة والدكتوراه، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 8، العدد 21: 25- 66.

31. موسي، فاروق عبد الفتاح (1991م): كراسة تعليمات اختبار مركز التحكم للأطفال، ط4، القاهرة: النهضة المصرية.

* ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Anderson, A. et al. (2005). Locus of Control. Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success? Educational Psychology. *Vol.* 25. No. 5: 517-535.
2. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior. No. 4: 71-81.
3. Bandura, A. (1997). Self-efficacv: The exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Compcany.
4. Cassidy. S. and Rachus. P. (2000). Learning style, academic belief sysLems. Self-report proficiency. and academic achievement higher education. Educational Psychology. Vol. 20. No. 3: 307-322.
5. Chase, M. A. (1998). Sources of Self-Efficacy in Physical Education and Sport. Journal of Teaching in Physical Education.. 8: 76-89.
6. Chen. G. et al. (2001). Validation of anew General Self-efficacy scale. Organizational research Methods, Vol. 4, No. 1: 62-38.
7. Chubb. N. H. et al. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. Adolescence. Vol. 32: 113-29.
8. Gardiner M. et al. (1997). The Manipulation and Measurement of Task-specific Memory Self-Efficacy in

Younger and Older Adults. National Journal of Behavioral Development.2 1.2:209-227.

9. Judge. T. A. et al. (2002). Are Measures of Self-Esteem, Neuroticism, Locus of Control, and Generalized Self-Efficacy Indicators of a Common Core Construct? Journal of Personality and Social Psychology: Vol. 83. No.3: 693-710.
10. Lane. J., and Lone. A. (2001). Self-efficacy and academic performance . Social, behavior and personalitv. Vol. 29. No. 7: 687-694.
11. Manktelow. S. R. (1996). Gender differences in adolescent self-efficacy in sport. M.Sc. Thesis. Lakehead University (Canada). Dissertation abstracts.

http://proquest.umi.com/pqdweb?did^733603351&sid=9&Fmt=2&cli entld^70180&ROT=309&VName=POD

12. Miller C. A. etal. (2000). Locus of control and at-risk Youth: A comparison of regular, education high school students and students in alternative schools. Education. Vol. 123, No. 3: 248-551.
13. Minzi , M. (1990). Age changes in children's belief of internal and external control. The Journal of Genetic Psychology. 152, 2: 217-224.
14. Multon, K. D. el al. (1991). Relation of Sell-efficacy beliefs to academic Outcomes: A meta-analytic investigation. Journal of Counseling psychology. Vol. 38: 30-38.

15. Nunn. (j. et al. (1993). Locus of control and school performance: Some implication for teachers. Education. Vol.1 13,No.4:636-640.

16. Pajares, F. (1999). personal Factors affecting The generality of academic Self-efficacy Judgments: Gender, ethnicity and relative expertise. Journal of Experimental Education. Vol. 67. No. 4: 315-332.

17. Pajares. F. et al. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology* 97,50-61.

18. Rotter. J. B. (1966). Generalized Expectancies for interna) locus of control of reinforcement. Psychological Monographs, 80. 1: Whole No. 60.

19. Sherman. A. C. (1991).The impact of gender on the relationship of locus-of-control to mental health indicators. Ph. D. dissertation. The University of Tennessee. Dissertation abstracts.

http://proquest.umi.com/pqdweb?did=745702281&sid=l&Fmt=2&cli entId=70180&RQT=309&VName=PQD

20. Schunk. D. H., and Pajares. F. (2004). The development of academic Self- efficacy, in A. Wigfield &. J. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press.

21. Vrugt. A. et al, (2002). Goal orientations, perceived Self-efficacy and study results amongst beginners and advanced

students. British Journal of Educational psychology. 72: 385-397.

22. wood. R. E., and Locke, E. A.. (1987). Academic Self-efficacy Questionnaire.

23. Wu, A. M. S.et al. (2004). Self-efficacy, health locus of control, and psychological distress in elderly Chinese women with chronic illnesses. Aging and Mental Health: Jan2004. Vol. 8 Issue 1, p21-28.

24. Young, S. P. and Uichol, K. (1998). Locus of control attibutional style, and academic achievement: a comparative analysis of Korean -Chinese, and Chinese students. Asian Journal of social.

****