



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي

﴿دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق﴾

رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

ألفت أجود نصر

إشراف الدكتور

فتون خرنوب

مدرسة علم النفس العام - جامعة دمشق

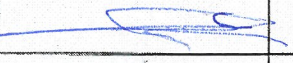
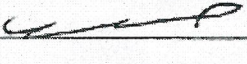
1434-1435 هـ

دمشق: 2013-2014 م

نوقشت رسالة ألفت نصر و المعنونة ب:

((الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي _ دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق))

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠١٤/٢/٤ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. علي منصور	عضواً	
د. جمال جرمقاني	عضواً	
د. فتون خرنوب	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في علم النفس التربوي - قسم علم النفس .

بسم الله الرحمن الرحيم
﴿سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

صدق الله العظيم

كلمة شكر

أتوجه في بداية هذه الدراسة بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني ومد لي يد العون لإنجاز هذه الدراسة المتواضعة، وأخص بالشكر ... وعظيم الامتنان الدكتورة "فتون خرنوب" التي كانت وما تزال موجودة في صفحات الشكر لكل طالب علم في قسم علم النفس، باعتبارها السند الأكبر والصدر الأرحب ويد العون التي ليس لنا إلا أن نعود إليها عند الضيق وعند الفرج أيضاً. ولها أقول من صميم قلبي شكراً، أنت لنا القدوة والمثل بشخصك الكريم، وخصالك الطيبة، وعلمك الكبير... ولك مني خالص الدعاء بدوام الصحة والعافية.

كما أتقدم بالشكر للأستاذ الدكتور "رمضان درويش" الذي زودني بتوجيهاته الكريمة، وملاحظاته القيمة وله أقدم كامل التقدير والامتنان.

وكل الشكر للسادة أعضاء لجنة الحكم الأستاذ الدكتور علي منصور والدكتور جمال جرمقاني، الذين تكرموا بقراءة هذه الدراسة، والشكر الكبير لهم أيضاً على ما سيقدمونه من توجيهات وملاحظات كريمة سيكون لها عظيم الأثر في تجويد هذه الدراسة.

كما أتوجه بالشكر والتقدير لجميع أفراد عائلتي ومن ساندني والذين كانوا لنا قدوة ومثال وأمدوني بيد العون، وأناروا الدرب لي منذ أول ما وطأت قدماي مدرجات العلم إلى الآن.

الباحثة

فهرس المحتويات

الصفحة	عنوان المحتوى
١٠-١	الفصل الأول: مدخل الدراسة
٢	أولاً. مقدمة الدراسة.
٤	ثانياً. مشكلة الدراسة.
٧	ثالثاً. أهمية الدراسة.
٧	رابعاً. أهداف الدراسة.
٨	خامساً. فرضيات الدراسة.
٩	سادساً. منهج الدراسة.
٩	سابعاً. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة.
١٠	ثامناً. حدود الدراسة.
١٠	تاسعاً. التعريف بمصطلحات الدراسة.
٦٩-١١	الفصل الثاني: الاطار النظري
٤٣-١٣	أولاً - الكفاءة الذاتية:
١٣	١. المقدمة.
١٤	٢. مفهوم كفاءة الذات.
١٦	٣. أنواع كفاءة الذات.
١٩	٤. أبعاد كفاءة الذات.
٢٢	٥. مصادر توقعات كفاءة الذات.
٢٨	٦. آثار الكفاية الذاتية.

الصفحة	عنوان المحتوى
٢٩	٧. خصائص الأشخاص مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذات.
٣١	٨. نظرية كفاءة الذات لألبرت باندورا.
٣٥	٩. نموذج شفارتسر للكفاءة الذاتية.
٣٧	١٠. العلاقة بين كفاءة الذات وبعض المصطلحات المشابهة.
٤٠	١١. تنمية الكفاءة الذاتية.
٤٣	. خلاصة.
٦١-٤٤	ثانياً- الدافعية الداخلية:
٤٤	. مقدمة.
٤٤	١. مفهوم الدافعية الداخلية.
٤٦	٢. الدافعية الداخلية والخارجية.
٤٨	٣. عناصر الدافعية الداخلية.
٥١	٤. أنواع الدافعية الداخلية.
٥٢	٥. خصائص الأفراد ذوي الدافعية الداخلية.
٥٣	٦. النظريات التي فسرت الدافعية الداخلية.
٥٨	٧. تنمية الدافعية الداخلية.
٥٩	٨. أثر المكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية.
٦٤-٦٢	ثالثاً: التحصيل الدراسي:
٦٢	مقدمة.

الصفحة	عنوان المحتوى
٦٢	١. مفهوم التحصيل الدراسي.
٦٤	٢. أهمية التحصيل الدراسي.
٦٩-٦٥	رابعاً: العلاقة بين متغيرات البحث
٦٥	الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية الداخلية
٦٦	. الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.
٦٨	. الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي.
٩٠-٧٠	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
٧١	تمهيد.
٧٩-٧٢	المحور الأول: الدراسات التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات
٧٢	أولاً. الدراسات العربية.
٧٣	ثانياً. الدراسات الأجنبية.
٧٨	. تعقيب على دراسات المحور الأول.
٨٥-٨٠	المحور الثاني: الدراسات التي تناولت متغير الدافعية الداخلية وعلاقته ببعض المتغيرات
٨٠	أولاً. الدراسات العربية.
٨١	ثانياً. الدراسات الأجنبية.
٨٤	. تعقيب على دراسات المحور الثاني.
٩٠-٨٦	المحور الثالث: الدراسات التي تناولت متغيرات الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي

الصفحة	عنوان المحتوى
٨٨	. تعقيب على دراسات المحور الثالث.
٩٠	. تعقيب عام.
١١٠-٩١	الفصل الرابع: منهج الدراسة
٩٢	أولاً. منهج الدراسة.
٩٢	ثانياً. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة.
٩٤	ثالثاً. أدوات الدراسة.
١٠٧	رابعاً. إجراءات تطبيق الدراسة.
١١٠	خامساً. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
١٣٠-١١١	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
١١١	. تمهيد.
١١١	أولاً. عرض نتائج البحث ومناقشتها.
١٣٠	ثانياً. توصيات البحث والبحوث المقترحة.
١٣٥-١٣١	ملخص البحث باللغة العربية
١٥٠-١٣٦	مراجع الدراسة
١٣٧	أولاً. المراجع باللغة العربية.
١٤٣	ثانياً. المراجع باللغة الأجنبية.
١٦١-١٥١	الملاحق
I-IV	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول
٩٢	الجدول (١) المجتمع الأصلي للدراسة
٩٣	الجدول (٢) توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمنطقة التعليمية
٩٣	الجدول (٣) توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الجنس والتخصص العلمي
٩٦	الجدول (٤) توزع البنود على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية
٩٨	الجدول (٥) البنود التي تم تعديلها في مقياس الكفاءة الذاتية
٩٩	الجدول (٦) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الكفاءة الذاتية
٩٩	الجدول (٧) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابعة له
١٠٠	الجدول (٨) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للعامل التابعة له
١٠١	الجدول (٩) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس
١٠١	الجدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس
١٠١	الجدول (١١) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية
١٠٢	الجدول (١٢) توزع البنود على أبعاد مقياس الدافعية الداخلية
١٠٤	الجدول (١٣) البنود التي تم تعديلها في مقياس الدافعية الداخلية
١٠٥	الجدول (١٤) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الدافعية الداخلية
١٠٦	الجدول (١٥) معامل الارتباط بين بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية

الصفحة	عنوان الجدول
	للبعد التابعة له
١٠٦	الجدول (١٦) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس
١٠٦	الجدول (١٧) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس
١٠٧	الجدول (١٨) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة الإعادة لمقياس الدافعية الداخلية
١٠٩	الجدول (١٩) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث
١١٣	الجدول (20) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث
١١٦	الجدول (21) الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس
١١٧	الجدول (22) الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي
١١٩	الجدول (23) الفروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس
١٢١	الجدول (24) الفروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي
١٢٤	الجدول (٢٥) نموذج التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة عينة البحث من خلال الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

الصفحة	عنوان الشكل أو الرسم البياني
٢١	الشكل (١) أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد.
٢٧	الشكل (٢) مصادر كفاءة الذات عند "باندورا".
٣٢	الشكل (٣) نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا".
٣٣	الشكل (٤) العلاقة بين توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج.
٣٦	الشكل (٥) النموذج النظري للقيمة . المتوقع لشفارتسر .
٥٧	الشكل (٦) نظرية الدافعية الداخلية لديسي وريان.
٩٤	الشكل (٧) توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.
٩٤	الشكل (٨) توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص العلمي.
١١٦	الشكل (٩) يبين الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس.
١١٨	الشكل (١٠) الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي.
١١٩	الشكل (١١) يبين الفروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس.
١٢١	الشكل (١٢) الفروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي.
١٢٣	الشكل (١٣) الانحدار المعياري الطبيعي حول المتغير التابع (التحصيل) - تخطيط الاحتمال الطبيعي.
١٢٣	الشكل (١٤) تخطيط الانتشار الخاص بالرواسب المعيارية.

فهرس الملحق

الصفحة	عنوان الشكل أو الرسم البياني
١٤٩	الملحق (١) أسماء السادة محكمين أدوات الدراسة.
١٥٠	الملحق (٢) توزع المدارس الثانوية في مدينة دمشق.
١٥١	الملحق (٣) الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة في مديرية تربية دمشق.
١٥٢	الملحق (٤) مقياس الكفاء الذاتية العامة.
١٥٦	الملحق (٥) مقياس الدافعية الداخلية.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- أولاً. مقدمة الدراسة.
- ثانياً. مشكلة الدراسة.
- ثالثاً. أهمية الدراسة.
- رابعاً. أهداف الدراسة.
- خامساً. فرضيات الدراسة.
- سادساً. منهج الدراسة.
- سابعاً. مجتمع وعينة الدراسة.
- ثامناً. حدود الدراسة.
- تاسعاً. مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً. مقدمة الدراسة:

إن الكفاءة الذاتية لدى الفرد تعد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي، حيث يؤثر مستوى الكفاءة الذاتية على نوعية النشاطات والمهام التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما. بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه. وتتولد الكفاءة الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا، وهي شيء يُبنى على مدى سنوات من القيام بردود أفعال اتجاه تحديات الحياة والتدريب على التعامل معها بمرونة ومثابرة.

وبعد مفهوم كفاءة الذات من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا Bandura، والتي حظيت في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مختلف مجالات علم النفس، ومنها مجال علم النفس التربوي، على أساس أن هذا المفهوم يسهم كمتغير وسيط في تفسير السلوك الأكاديمي للطلاب. وتشير كفاءة الذات إلى المعرفة القائمة حول الذات وتحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص على التغلب على الصعوبات في مواقف ومهام متنوعة بطريقة ناجحة (حسين؛ وآخرون، ٢٠١٠، ٢٠٢).

وتظهر معتقدات الفرد عن كفاءته من خلال الإدراك للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يشير إلى مدى إقناع الفرد بكفاءته الشخصية Personal-efficacy، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (المصري، ٢٠١١، ٤٥).

وبذلك فإن كفاءة الذات تعتبر من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد، وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته، وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة، مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز، ونجاح الأداء (أبو غالي، ٢٠١٢، ٦٢٠).

وتعكس كفاءة الذات معتقدات الطلاب حول قدراتهم على النجاح في مجالات معينة، وتؤكد الأطر النظرية التأثير الشديد لمعتقدات الكفاءة الذاتية في مجالات النشاط الإنساني المتعددة سواء الأكاديمية، أو الصحية، أو العمل، أو الأخلاق، وحتى المجال السياسي والاجتماعي، فالإنسان يميل إلى السعي والنضال من أجل أهدافه إذا اعتقد في قدرته على إنجاز النتائج المرغوب فيها بمجهوده الشخصي ودون

مساعدة أحد، علاوة على ذلك فإن الصفات الشخصية بالإضافة إلى الظروف المحيطة بالموقف تتفاعل كل منها مع كفاءة الذات لهذا الشخص مؤثرة بذلك في التعليم والتحصيل (شاهين، ٢٠١٢، ١٥٤).

وينظر باندورا (Bandura) الى كفاءة ذات بأنها تتمثل بالفكرة الشخصية المعبرة عن امتلاك الشخص لقابليات تؤهله لتكوين السلوك المطلوب، وأما عن كيفية تأثيرها في السلوك فتتضمن متعة النشاطات، حيث يختار الأفراد عادة النشاطات التي يشعرون أنها ستكون ناجحة عند قيامهم بها بالجهد والإصرار فيميل الأفراد إلى بذل جهد كبير في النشاطات والسلوكيات التي يعتقدون أنهم سيكونون ناجحين فيها أو قادرين على تحقيقها، فمن خلال التعلم والعمل والانجاز يميل الطلاب ذوي الكفاءة العالية الى أن يكونوا طلاباً جيدين ويحققون المزيد من النجاح (محمود وسهيل، ٢٠٠٨، ٣٠)، وأظهرت نتائج العديد من الدراسات اتساقاً من حيث علاقة كفاءة الذات بالتحصيل الدراسي، إلى حد يمكن معه تقرير وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين كفاءة الذات والتحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية المختلفة أو الإنجاز المدرسي بشكل عام، وأنها منبئ قوي بالأداء الأكاديمي. كدراسة شيكولايكو (Shukullaka, 2013)، ودراسة آزار (Azar, 2013)، ودراسة تيناو (Tenaw, 2013)، ودراسة كومارراجيو ونادلر (Komarraju, Nadler, 2013). والتي خلصت إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية طردية بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي.

علاوة على ذلك، تؤثر الكفاءة الذاتية على مستويات الدافعية مباشرة وتوظيف الأفراد للأفعال وتحديد أي أنشطة محتملة للإنجاز ومشاركة المتعلم البالغ بالأفعال المحتملة للنجاح (النشاوي، ٢٠٠٦، ٤٧٢).

وتعد الدافعية من بين العوامل الضرورية في العملية التربوية، لأن ضعفها يحول دون التعلم ومن هنا يصبح تحسين دافعية الطلاب للتعلم هدفاً تربوياً في حد ذاته، إضافة إلى كونها وسيلة لتطوير التعلم، ولهذا فإن أهمية الدافعية تكمن في أنها وسيلة وغاية في آن واحد (العتوم وآخرون، ٢٠٠٥، ١٦٩). وتؤكد النظريات المعرفية للتعلم على ما يدور في داخل الطالب وليس في البيئة الخارجية، وقد ركزت النظرية المعرفية في فهمها للدافعية على ما يفكر به الطلبة وكيف يفكرون، وكيف يمكن لتفكيرهم أن يزيد أو يقلل من الدافعية، حيث أكدت هذه النظريات على أهمية الدافعية الداخلية مقابل الخارجية. فالنظريات المعرفية تفسر الدافعية من خلال الإشارة إلى حاجة الفرد نفسه للفهم والاجتهاد، والتفوق والنجاح والاستمرار في تحفيز نفسه (قطامي وآخرون، ٢٠١٠، ٢٩)، فالدافعية الداخلية Intrinsic Motivation هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيًا للحصول على المتعة من جراء التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له (غباري، ٢٠٠٨، ٤٤).

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أنه تم التنبؤ بارتباط الدافعية الداخلية إيجابياً بالتحصيل الدراسي، فالطلاب الذين لديهم دافعية داخلية أكبر في مجال من المجالات الدراسية كانوا أكثر احتمالاً

لأن يدركوا أنفسهم على أنهم كفاء في هذا المجال، كدراسة العلوان والعطيات (٢٠١٠) ودراسة ليبر وآخرون (Lepper et al., 2005) ودراسة أيوب (Ayub, 2010) ودراسة زيمانيسكي (Szymansky, 2011)، بالإضافة إلى ذلك، ترتبط الدافعية الداخلية للتعلم ارتباطاً موجباً مع إدراك الكفاءة الذاتية حيث أن ذوي الدافعية الداخلية يحبون تعلم المهام المعقدة والمتحدية ومرتفعة الصعوبة، ومن ثم فهم يدركون أنفسهم على أنهم أكثر كفاءة في التعلم المدرسي من هؤلاء ذوي المستويات الأقل في الدافعية الداخلية للتعلم (صالح، ٢٠٠٩، ٥٣). وهذا ما أكدته بعض الدراسات بأنه توجد علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية كدراسة فالليراند وآخرون (Vallerand et al, 1994) ودراسة فاهيدينا (Vahidina, 2013).

ويرى رايان وديسي (Ryan & Deci) أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء مهمة ما عند توفر الشرطين التاليين:

١. الكفاءة الذاتية العالية High self-Efficacy التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح.
٢. إدراك المحددات الذاتية Asent of self-Determination التي تشير بأن لدى الفرد القدرة على التحكم بقدرته، مما يجعله يختار الأنشطة التي يستطيع التكيف معها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدرته ولا يستطيع التكيف معها (Ryan & Deci, 2006, 56).

كما يشير باندورا Bandura إلى أن كفاءة الذات تساعد على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح بينما يؤدي عدم الكفاءة إلى عدم المثابرة، وإن مفهوم كفاءة الذات ذو طبيعة تنبؤية انتقائية فمن المفترض أن الكفاءة تؤثر في اختيار السلوك الفعال والمجهود المبذول والاستمرار في مواجهة العقبات وأداء العمل (المشيخي، ٢٠٠٩، ٧١)، ولقد تنامي الاهتمام بالكفاءة الذاتية ودورها في الدافعية بشكل هائل. إن تفاعل الدافعية والكفاءة لها تطبيقات نظرية وعملية بالنسبة للمربين، لذا فإن إدراك الكفاءة الذاتية في الأداء المدرسي يؤدي إلى مضاعفة الجهود والمواظبة على أداء المهمات والذي بدوره يؤثر إيجابياً في التعليم (غباري، ٢٠٠٨، ١١٢).

ثانياً. مشكلة الدراسة:

تعتبر مرحلة المراهقة من أهم مراحل حياة الإنسان، فهي بداية لميلاد جديد للفرد، ينتقل خلالها من مرحلة الطفولة إلى الرشد؛ حيث تصاحب هذه مرحلة تغيرات فسيولوجية ونفسية وعقلية وانفعالية واجتماعية، لذلك تعد مرحلة حرجة في حياة الفرد. وتوصف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة مشكلات، وقد يرجع سبب ذلك إلى التغيرات التي تصاحبها، فقد يكون لهذه التغيرات تأثيرات سلبية تعوق تكيف المراهق وتوافقه مع الآخرين، فالمشكلات التي قد تعترض حياة المراهق تحد من أدواره الاجتماعية، وأنشطته، أو

قد يكون تأثيرها واضحاً على تحصيله الدراسي، وتشير الدراسات التربوية إلى أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة هم غالباً عرضة للنقص في الحوافز والدافعية إلى الإنجاز الأكاديمي، فمعظم الطلبة في هذه المرحلة هم في سن المراهقة وهم في هذه السن يعيشون فترة التوتر النفسي العاصف، والعديد منهم ما إن يصل المرحلة الدراسية حتى يأخذ بالنظر إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم (العلوان، العطيات، ٢٠١٠، ٤٨٦)، ثم إن مطالب المدرسة الثانوية وفعاليتها تذكر الناشئ بالوقائع المؤلمة في حياته والمتمثلة باختياراته المهنية، والدراسية، والاجتماعية، وبتصوراته العقلية والمادية (مخول، ٢٠٠٣، ٤٣٩-٤٤٠). وبعد الصف الثالث الثانوي من أكثر الفترات الحرجة في المرحلة الدراسية لدى الطلبة في الجمهورية العربية السورية ويعود السبب في ذلك لأن المستقبل الدراسي والمهني يعتمد على التحصيل الدراسي في نهاية هذا الصف فيتعرض الطلبة في هذا الصف لكثير من التوتر النفسي.

وبعد التحصيل الأكاديمي من أهم المتغيرات التي استرعت اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي للوقوف على أهم العوامل والظروف التي تزيد أو تنقص منه، كونه أبرز نتائج العملية التربوية، والمقياس الأساس للحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وهم بذلك يهدفون إلى تحسين وزيادة مستوى التحصيل من خلال الدراسة للمتغيرات المؤثرة فيه، ومن ذلك الكفاءة الذاتية فإنها تشير إلى أحكام الأفراد على قدراتهم، والقدرة على تنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق النجاح في العمل. وهي واحدة من أقوى عوامل التنبؤ بالأداء في مجالات متنوعة ولاسيما الأوساط الأكاديمية، فالكفاءة الذاتية هي مؤشراً قوياً على الأداء (Azar, 2013, 174). فإن إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة، فالطلبة الذين لديهم إدراك عالٍ لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويبدلون جهداً كبيراً، ويظهرون مستويات قليلة من القلق، ومرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتياً، ودقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية (العلوان، المحاسنة، ٢٠١١، ٣٩٩)، أما الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يميلون إلى التخلي بسهولة أكبر عن مساعيهم الأكاديمية مقارنة بالطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة. ويتأثر مستوى الطالب في الكفاءة الذاتية بخبرات النجاح والفشل الماضية والتي يمكن أن تؤثر لاحقاً في النجاح أو الفشل في المستقبل (Rose, 2003, 2)، فإن الصورة التي يكونها الفرد عن امكانياته العقلية والمعرفية التي تطورت عبر التنشئة الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها تزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرضه لمواقف وخبرات معينة، وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية تعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة، ويعتمد الفرد في تطوير مفهوم كفاءته الذاتية على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وامكانيات واستعدادات وبين قدرات رفاقه وامكانياتهم واستعداداتهم (علوان، ٢٠١٢،

(٢٢٥-٢٢٦)، وانطلاقاً من نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت كفاءة الذات يتضح أن لها أهمية بالغة في حياتنا، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي الذي تؤديه في دفع السلوك، وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وهي تعمل على تحسين أداء العمل فيضع الطالب لنفسه أهدافاً بعيدة المدى، ويبدل الجهد في مواجهة الفشل، وينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصادر للتحدي، ويؤكد ستيبيك (Stipek, 1998) على أن الشعور بالكفاءة الذاتية الذي يسببه النجاح في مواجهة المهام المتحدية يعزز مجهودات الإتيقان، ويزيد الدافعية الداخلية للانهماك في المهام المشابهة (محمود والجمالي، ٢٠١٠، ٦٥)، وقد أكد Lapper ليبير على أهمية الدافعية الداخلية في الأداء الأكاديمي فعندما يكون الطلبة مدفوعين داخلياً، فإنهم يكونوا مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونوا نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدية وتحدي، ليثابروا ويبتكروا في هذه المهام وليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (lepper, 2005, 326) ويميل طلبتنا إلى أن يكونوا مدفوعين داخلياً للانخراط في الأنشطة الصفية عندما يكون لديهم كفاءة ذاتية عالية (العلوان، ٢٠٠٩، ٢٩٠). فمعتقدات الأشخاص حول كفاءة الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال جهودهم المبذولة في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في ذواتهم تزايدت جهودهم وإصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وعلى العكس الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدراتهم الذاتية يقللون من جهودهم بل ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة (العتيبي، ٢٠٠٨، ٢٢).

وهذا ما أكدته دراسة دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007) التي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية الأعلى كان أدائهم الأكاديمي أفضل من ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية المنخفضة. كما أكدت دراسة كومارراجيو ونادلر (Komarraju, Nadler, 2013) أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تنطوي على السعي إلى تحقيق أهداف عالية التمكن تنطوي على التحدي واكتساب المعرفة الجديدة وكذلك أهداف الأداء التي تنطوي على درجات جيدة وتفوق على الآخرين.

وعلى الرغم من وجود دراسات تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في العديد من البلدان مثل بنغلاديش (Chowdhury & Shahabuddin, 2007) وتركيا، واليابان، وفنلندا (Yildirim, 2011)، وأمريكا (Niehaus Rudasill & Adelson, 2012) إلا أنه لا توجد على حد علم الباحثة أي دراسة عربية أو محلية تناولت إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية.

وانطلاقاً مما سبق، ترى الباحثة ضرورة التعرف على علاقة كل من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية في مدينة

دمشق، ويمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي : ماهي طبيعة العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدينة دمشق؟

ثالثاً. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

- **الجانب الأول:** ما قد يتوصل إليه البحث الحالي من نتائج من حيث ارتباط الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية بالتحصيل الدراسي، ولما لذلك من فائدة تربوية للمعلمين والآباء والمرشدين تنعكس على الطالب بشكل مباشر، من حيث معرفة العوامل التي تقوم عليها كل من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والعمل على تنميتها واستثارتها لدى الطلبة، وتوفير الأجواء التربوية لتحسينها، للوصول في نهاية المطاف إلى تنمية الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية لدى الطلبة، لأن ذلك سيسهم بدرجة واضحة في تطوير قدرتهم على التحصيل الدراسي.
- **الجانب الثاني:** إعادة النظر بطرائق التدريس الحالية التي تعمل وفق ما هو متبع على نفس أية أهداف تتيحها المناهج الجديدة، وذلك من أجل إتاحة الفرصة للطلبة لإثبات كفاءتهم الذاتية ومراقبة تفكيرهم، واختيار استراتيجياتهم، والتنظيم الذاتي لتعليمهم وبالتالي السيطرة على المتطلبات، والتعلم على حل المشكلات والمواقف التي تواجههم، والمثابرة لإنجاز المهام من خلال التنظيم وتنفيذ المخططات لضبط الموقف والسيطرة عليه.
- **الجانب الثالث:** يتعلق بما يتمتع به البحث من الجودة، حيث وفي حدود علم الباحثة، يعتبر البحث الأول محلياً ومن الأبحاث القليلة عربياً في تناوله للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، فبعد أن اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة المحلية والعربية، في مجال الكفاءة الذاتية وفي مجال الدافعية الداخلية، وجدت أن مجال الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية لم يحظَ بما يناسب أهميته من البحوث والدراسات وخصوصاً من حيث علاقتها بالتحصيل الدراسي.
- **الجانب الرابع:** والذي يتعلق بمحاولة الباحثة الاستفادة من النتائج التي تمخضت عنها الدراسة في وضع بعض المقترحات التي ستساعد في وضع برامج تنمية الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية واستثمارها في تحسين التحصيل الدراسي.

رابعاً. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تعرف العلاقة بين الكفاءة الذاتية وعواملها الفرعية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.
٢. تعرف العلاقة بين الدافعية الداخلية وأبعادها الفرعية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

٣. الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس.
٤. الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي).
٥. الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس.
٦. الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي).
٧. التعرف على إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي استناداً إلى الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية.

خامساً. فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسة الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي، ويتفرع عنها:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على عوامل مقياس الكفاءة الذاتية (الكفاءة الأكاديمية - الكفاءة الاجتماعية - التنظيم الذاتي) ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي، ويتفرع عنها:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، حب الاستطلاع، الإتقان باستقلالية) ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

الفرضية الرئيسة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الرئيسية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي).

الفرضية الرئيسية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الرئيسية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي).

سؤال الدراسة: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية؟.

سادساً. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الأكثر ملائمة للدراسة الحالية، ويتناول المنهج الوصفي التحليلي الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع ويسمح بإجراء التحليلات الكيفية والكمية، التي بدورها توفر مؤشرات تفيد في تفسير الظواهر واختبار الفرضيات.

سابعاً. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الثانوي العام الذين يدرسون في المدارس الرسمية في مدينة دمشق للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ حيث بلغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية - مديرية التخطيط والإحصاء (١٣٠٩١) طالباً وطالبة، توزعوا على (٧٥) مدرسة ثانوية رسمية كما يلي: (٢٩) ثانوية ذكور، و(٤١) ثانوية إناث، و(٥) ثانويات مختلطة.

وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق الرسمية، حيث عملت الباحثة على سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ تم سحب ما نسبته 20% من مدارس كل منطقة تعليمية حيث بلغ عدد المدارس المسحوبة (15) مدرسة، تضمنت (138) شعبة، ثم تم سحب 20% من شعب المدارس المسحوبة فبلغ عدد الشعب المسحوبة (26) شعبة ضمت (569) طالباً وطالبة، إذ استبعدت الباحثة (14) استبانة لعدم إكمال الإجابات فيها، وتغيب عن الدوام 28 طالب في فترة تطبيق أدوات الدراسة، وتكونت العينة من (٢٨٧) طالباً وطالبة من

التخصص العلمي و(٢٤٠) طالباً وطالبة من التخصص الأدبي، وتكونت من (٢٧٠) من الذكور و(٢٥٧) من الإناث.

ثامناً: حدود الدراسة:

١. الحدود الزمانية: جرى تطبيق أدوات البحث بين شهري أيلول وتشرين الأول للعام ٢٠١٣.
٢. الحدود المكانية: جرى تطبيق أدوات البحث في المدارس الثانوية العامة الرسمية في مدينة دمشق.
٣. الحدود البشرية: تكونت عينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي العام الذين يدرسون في المدارس الرسمية والمسجلين للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤).

تاسعاً: التعريف بمصطلحات الدراسة:

- **مفهوم كفاءة الذات Self-Efficacy**: عرفها باندورا (١٩٩٥) Bandura بأنها "معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد. وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القوة لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً، بمعنى آخر أن الكفاءة الذاتية تُشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته (Bandura, 1997, 51).

- وتعرفها الباحثة إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية.
- **الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation**: عرفها ليبير (Lepper, 2005) إلى أن الدافعية الداخلية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة (Lepper, 2005, 324).

- وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الداخلية.
- **التحصيل الدراسي**: "يستخدم مفهوم التحصيل للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في مجال دراسته فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية" (علام، ٢٠٠٦، ١٢٢).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هو المعدل العام الذي حصل عليها الطالب في الامتحانات النهائية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

أولاً. الكفاءة الذاتية.

ثانياً. الدافعية الداخلية.

ثالثاً. التحصيل الدراسي.

رابعاً. العلاقة بين متغيرات البحث.

الفصل الثاني

الاطار النظري

تتناول الباحثة في هذا الفصل المفاهيم الرئيسية للدراسة الحالية من خلال ثلاثة محاور أساسية، حيث تقدم الباحثة في المحور الأول توضيحاً للكفاءة الذاتية انطلاقاً من النظرية التي تناولتها، ثم مفهومها، وكذلك أنواعها وأبعادها ومصادرها وخصائص الأشخاص مرتفعي ومنخفضي الكفاء الذاتية وآثارها وعلاقتها ببعض المصطلحات المشابهة وطرق تمييزها. ثم تنتقل الباحثة للحديث عن المحور الثاني والخاص بالدافعية الداخلية حيث تلقي الضوء على مفهوم النظريات التي تناولتها بالتفسير، ومفهومها والمقارنة بين الدافعية الداخلية والخارجية، وعناصر الدافعية الداخلية وأنواعها وطرق تمييزها وخصائص الأشخاص ذوي الدافعية الداخلية، ثم تعرض الباحثة في نهاية هذا المحور إلى أثر المكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية. ثم تنتقل الباحثة للحديث عن المحور الثالث والخاص بالتحصيل الدراسي ثم يختتم الفصل بتوضيح للعلاقة بين كل من متغيرات البحث فتتناول العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية واثم بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي وأخيراً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي.

أولاً- الكفاءة الذاتية

١. المقدمة:

شكل مفهوم الكفاءة الذاتية Self-Efficacy محوراً رئيساً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية Self-Beliefs يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم. ووفقاً لذلك فإن الكيفية التي يفكر بها الفرد ويعتقد ويشعر بها تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (العلوان والمحاسنة، ٢٠١١، ٣٩٩).

ويعد مفهوم كفاءة الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا Bandura، والذي يرى أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك للقدرات والكفايات الشخصية والخبرات المتعددة، فالكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، كما أنه يشير إلى مدى اقتناع الفرد بكفاءته الشخصية، وثقته بإمكانياته التي يقتضيه الموقف (محمود والجمالي، ٢٠١٠، ٦٣).

فيرتبط مفهوم كفاءة الذات بطبيعة الأفراد، وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك كفاءة الذات لديهم (Bandura, 1995, 33).

وينظر إلى كفاءة الذات على أنها أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة (Bandura, 1983, 464).

وعلى ذلك تعتبر كفاءة الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث أنها تمثل مركزاً هاماً في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة، والتي تعترض أدائه التحصيلي، وترتفع مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الأكاديمي (بدوي، ٢٠٠١، ١٥١).

٢. مفهوم كفاءة الذات:

تعتبر الصورة التي يتمثلها كل فرد عن نفسه ذات أهمية قصوى في السلوك البشري، إذ تعتمد قدرتنا على الفعل ودافعيتنا للنشاط والانجاز على مقدار اعتقادنا بقدرتنا على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر على الأحداث التي تمس حياتنا وهذا يحدده الاعتقاد بالكفاءة الذاتية، فنظراً لأهمية هذا المفهوم تعددت تعاريف الكفاءة وفقاً للأطر النظرية التي اهتم به.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات والأبحاث تستخدم مصطلحات مختلفة للإشارة إلى هذا المفهوم مثل توقعات الكفاءة الذاتية Self-Efficacy Expectancies، وفاعلية الذات Self-Efficacy، فاعلية الذات المدركة Self-Efficacy Perceived (الحربي، ٢٠٠٦، ١٤).

توجد في قواميس اللغة لفظة Efficacy، ولفظة Efficiency بمعان مترادفة وهي على التوالي الفاعلية والكفاية أو الكفاءة (الفرماوي، ١٩٩٠، ٣٧٢).

وتطلق على مصطلح الكفاءة الذاتية عدة مسميات باللغة العربية منها (الفاعلية الذاتية - فاعلية الذات - الفاعلية الذاتية - كفاءة الذات - الكفاءة الذاتية - الكفاية الذاتية) (علوان، ٢٠٠٩، ١٣).

وتستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم "توقعات الكفاءة Competency expectancies" و"تقدير توقعات الكفاءة Self-efficacy assessment" و"توقعات الكفاءة الذاتية Self-efficacy expectancies" الذي يعود أيضاً لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977) في السياق نفسه (رضوان، ١٩٩٧، ٢٥). وعليه ففي الدراسة الحالية تتبنى الباحثة مصطلح الكفاءة الذاتية.

فعرّفها باندورا Bandura بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرتة لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura, 1977, 192).

وبشير باندورا إلى أن الكفاءة الذاتية هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانيات تمكنه من ممارسة ضبط قياسي أو معياري لقدراته وافكاره ومشاعره وفعاله وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات، يمثل الإطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية والاجتماعية (Bandura, 1977, 192).

كما يرى باندورا أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وبقدرته على التحكم بالأحداث، ويؤثر ذلك الحكم في مستوى الكفاءة الذاتية وطبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وفي مقدار الجهد الذي سي بذله، وعلى مدى مثابرتة في التصدي التي تعترضه، وفي أسلوبه في التفكير (Bandura, 1995, 53).

ويرى باندورا أن المعتقدات الشخصية حول كفاءة الذات تعد - المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد لأن السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقد الفرد عن توقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناتج والكفاء مع أحداث الحياة (Bandura, 1997, 37).

ويُشير مصطلح الكفاءة الذاتية إلى أحكام الأفراد على قدراتهم، لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء (Bandura, 1995, 39).

أما سيرفون وبيك (Cervone & Peake) فعرف الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الأشخاص حول كفاءتهم التي تحدد مستوى الدافعية، وينعكس ذلك على المجهود التي يبذلونها في أعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات. كما أنه كلما زادت ثقة الفرد في كفاءة الذات تزيد مجهوداته، ويزيد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، فعندما يواجه الفرد بموقف ما يكون لديه شكوك في قدرته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر على محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة (Cervone & Peake, 1986, 493).

ويشير جيست وميتشل (Gist & Mitchell) إلى أن أحكام كفاءة الذات تتضمن أحكام الفرد على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على كفاءة الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك السلوك بطريقة مباشرة (Gist & Mitchell, 1992, p184-185).

ويعرفها بلوتنك Plotnik بأنها: "معتقدات الفرد الشخصية فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته" (Plotnik, 1993, 461).

ويشير كل من هالين ودينهر (Hallian & Danaher, 1994) إلى أن كفاءة الذات تعني ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدراتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون الفرد أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لديه القدرة على إحراز الهدف، والكفاءة تؤثر على الأهداف البعيدة والمتصلة بالقدرة على إنجاز السلوك، وتعتمد إلى حد ما على قدرة الشخص ولكن ليست مرادفة لمفهوم القدرة (المشيخي، ٢٠٠٩، ٧٢).

ويرى ميرفي (Murphy) أن كفاءة الذات هي: "ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، واستخدامه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في الأداء" (المصري، ٢٠١١، ٤٦).

وعلى الرغم من اختلاف السياق الذي تم النظر من خلاله إلى كفاءة الذات، سواء في المجال الأكاديمي أو الاجتماعي أو في السلوك بشكل عام؛ إلا أنه يتضح أن هناك أوجه اتفاق لتعرف كفاءة الذات لدى الباحثين، ومن خلال القراءة الناقدة للتعريفات السابقة تلاحظ الباحثة اشتغالها على مايلي:

١. المعتقدات أو ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك (باندور ١٩٧٧، ١٩٨٦، هالين ودينهر، ١٩٩٤).

٢. تنظيم وتنفيذ المخططات المطلوبة لإنجاز الهدف المراد (باندورا، ١٩٩٧).

٣. القدرة على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته" (بلونتك، ١٩٩٣).

٤. تتضمن المهارات الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة (ميرفي، ١٩٩٧).

٥. تحدد مستوى الدافعية، والذي ينعكس على الجهود التي يبذلونه في أعمالهم (سيرفون وبيك، ١٩٨٦، جيست وميتشل، ١٩٩٢).

وعلى ضوء ما تم استعراضه لمفهوم كفاءة الذات تتبنى الباحثة تعريف باندورا للكفاءة الذاتية بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها.

وتشير الباحثة إلى كفاءة الذات بأنها معارف قائمة حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية بخصوص ثقة الشخص في قدراته ومهاراته واعتقاداته واستعداده لتطبيق المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية في التعليم على مهمات مختلفة، وتعد هذه التوقعات بعدا من أبعاد الشخصية وتتمثل في قدرة الشخص في السيطرة على المتطلبات، والتعلم على حل المشكلات والمواقف التي تواجهه، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها من خلال التنظيم وتنفيذ المخططات لضبط الموقف والسيطرة عليه.

٣. أنواع كفاءة الذات:

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية من السمات المهمة التي تتطور مع الزمن وتشكل عنصراً مهماً في منظومة شخصية الفرد، ومن المحددات الأساسية لسلوكه في مواقف الحياة اليومية المختلفة سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها (حمدي وداود، ٢٠٠٠، ٤٧) وتشير الدراسات والبحوث السابقة إلى تعدد أنواع الكفاءة الذاتية فقد صنف كفاءة الذات إلى:

(١) كفاءة الذات العامة (Generalized self-Efficacy):

يعرف باندورا كفاءة الذات العامة بأنها : قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومقبولة في موقف محدد، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأشخاص، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالمهام والأنشطة التي أسندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكول إليه (Bandura, 1995, 479).

فتتأثر سلوكياتنا وتفضيلاتنا بالطريقة التي ندرك بها كفاءتنا المحتملة في مواجهة ضغوط ومتطلبات البيئة (رزق، ٢٠٠٩، ١٧٢) .

وتعمل الكفاءة الذاتية العامة كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات. فالفرد الذي لديه إحساس قوي بكفاءته الذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهته المشكلة على تحليلها بغية الوصول إلى

حلول مناسبة لها. أما إذا تولد لديه الشك بكفاءته الذاتية فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل. كما يؤكد باندورا أن أهمية الكفاءة الذاتية العامة تتبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

- اختيار النشاطات Choice of activities: حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد بأنه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنه سوف يفشل في حلها.
- التعلم والإنجاز Learning and achievement: فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض.
- الجهد المبذول والإصرار Effort and persistence: يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل جهود أكبر عند محاولاتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصراراً عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم. أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية فيبدلون جهداً أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة (Bandura, 2000, pp 75-78).

٢) كفاءة الذات الأكاديمية (Academic self-Efficacy):

تعرف كفاءة الذات الأكاديمية على أنها إدراك الشخص لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الصف، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها: حجم أفراد الصف، وعمر الدارسين، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (فيصل، ٢٠١١، ١١٠-١١١). وبالنسبة للطلاب، تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على دافعيتهم الأكاديمية، وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبالتالي على نجاحهم الأكاديمي. فالطلاب الذين يؤدون أعمالهم بثقة، يتصفون بالجد والمثابرة ومواجهة الصعاب وبالتالي تحقيق الانجازات (حسونه، ٢٠٠٩، ١٢٨). وتسهم كفاءة الذات كمتغير وسيط في تفسير السلوك الأكاديمي للطلاب، فكفاءة الذات هي عبارة عن المعرفة القائمة حول الذات وتحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص على التغلب على الصعوبات في مواقف ومهام متنوعة بطريقة ناجحة (حسين؛ وآخرون، ٢٠١٠، ٢٠٢).

وتمثل الكفاءة الذاتية العامل الرئيس في نجاح المتعلم في مدرسته، فالمتعلم إذا شعر بكفاءة ذاتية عالية، فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد، والمثابرة اللازمة لإتقان العمل، لذا فإنه يمكن القول أن الكفاءة الذاتية هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانيات، وقدرات، والتي تعد بمثابة مقياس، أو معيار لقدراته، وأفكاره، وأفعاله، وأنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين (عبد الحميد، ١٩٩٠، ٢٥٢).

وتوجد عدة عوامل تؤثر في الكفاءة الأكاديمية:

أ. عمليات المقارنة الاجتماعية: Social comparative processes

حيث يقيس التلاميذ قدراتهم الخاصة وقيموها بمقارنتها بقدرات الآخرين، وتتأثر إدراكات الكفاءة بمقارنات داخلية وخارجية، ففي المقارنات الخارجية يقارن التلاميذ قدراتهم بقدرات زملائه، بينما في المقارنات الداخلية يقارنون قدراتهم المدركة في مجال ما بقدراتهم في مجال آخر.

ب. تأثيرات الآخرين ذوو الأهمية: Influences of significant others

وتتضمن اعتقادات التلاميذ حول ما يظنه الزملاء والوالدان والمعلمون في كفاءاتهم الأكاديمية، والمقارنات بالزملاء والتغذية الراجعة الإيجابية أو السلبية من الآخرين في الصف لها تأثيرات مفيدة أو مدمرة على صورة التلاميذ لذاتهم وحبهم للمادة الدراسية.

ج. تلميحات الأداء: Performance cues

وهي تصف التغذية الراجعة التي يتلقاها التلميذ في صورة درجات أو علامات، والأداء السابق.

د. الحالة الوجدانية: Affect

وهي تصف مدى حب التلميذ لمادة دراسية محددة. وتلعب دوراً هاماً في تشكيل إدراكات التلاميذ للكفاءة الأكاديمية. ومن ثم في حبهم للمادة الدراسية واهتمامهم بها ورغبتهم في التحسين والممارسة وفي دافعيتهم الداخلية للتعلم (حسن، ٢٠٠٥، ٤٤-٤٥).

٣) كفاءة الذات الاجتماعية:

الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية فالشخص ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية (محمود، ٢٠٠٩، ٤٦٥).

ويشير فريد النجار (٢٠٠٣) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على الاحتفاظ بعلاقات مرضية مع الآخرين (النجار، ٢٠٠٣، ٩٣٠).

وتشير الكفاءة الاجتماعية إلى إدراكات التلاميذ لمهاراتهم وقدراتهم في التفاعل مع الآخرين، ويرتبط كل من الدعم العاطفي والاجتماعي المدرك والتماسك الأسري إيجابياً بالكفاءة الاجتماعية المدركة والإحساس بالانتماء للزملاء والجهود الدراسي والاهتمام في المدرسة (Wantzel, 1998, 203).

فإحساس التلاميذ بالرعاية يعكس مستويات عامة من الكفاءة الاجتماعية المدركة وقدره على عمل علاقات إيجابية بالآخرين، وعلى العكس، فإنه عندما يشعر الفرد بأنه غير محبوب أو أن مكانته بين الزملاء تقل فإنه يشعر بالوحدة والإحباط مما يؤدي إلى إدراكات سلبية للكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات . وبذلك يمكن القول بأن علاقة التلميذ بزملائه تعتبر سياقاً هاماً لكل من النمو الاجتماعي والمعرفي، فسعى التلاميذ لتحقيق الأهداف الاجتماعية الأكاديمية (أي أن يساعدوا زملاءهم في المشاكل الأكاديمية) يرتبط إيجابياً بتقبل الزميل (Wantzel, 1998, 173)

ومن محددات (مظاهر) الكفاءة الاجتماعية المدركة، التقبل الاجتماعي من المعلمين والزملاء، والسلوكيات المسؤولة داخل حجرة الدراسة ونوع العلاقات الشخصية، والعمليات التي تولد مودة في صداقة المراهقين، وكذلك قدرة التلاميذ على عمل علاقات حميمة، وأن يعملوا بنجاح بين مجموعة الزملاء (Cassidy & Asher, 1992, 350)، وكذلك الخبرات الانفعالية الاجتماعية في المدرسة .

وترتبط مظاهر الكفاءة الاجتماعية - مثل وضع الهدف الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات والشعور بالدعم الاجتماعي والثقة - بالإنجاز العقلي، فالتلاميذ المقبولون من الزملاء ويسلكون سلوكاً اجتماعياً مسئولاً في المدرسة يميلون أن يكونوا مرتفعي التحصيل بينما المرفوضون اجتماعياً والعدوانيون يبدو أنهم يواجهون خطر الفشل الدراسي، حيث تعتبر مساعدة الزميل في المهام الدراسية من المظاهر المختلفة للدعم الاجتماعي بين الزملاء (Juvonen & Bear, 1992, 323).

والتلاميذ الواثقون من علاقتهم بأقرانهم ربما يكونون غير مكترئين باستحسان أو عدم استحسان زملائهم بطلب المساعدة من المعلم، أما بالنسبة للتلاميذ غير الواثقين من علاقتهم بالزملاء، فإن طلب المساعدة من المعلم يعظم الإحساس بالقابلية للانجراف تجاه التفاعلات السالبة للزملاء، وربما يضعف أي رغبة في طلب المساعدة (Newman & Goldin, 1990, 100).

٤. أبعاد كفاءة الذات:

يحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفعالية الذات مرتبطة بالأداء، وهي (قدر الكفاءة، والعمومية، والقوة أو الشدة):

أ. قدر الكفاءة Magnitude efficacy:

ويقصد به "مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة"، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الكفاءة بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها (Bandura, 1997, 194).

وقد أشار زيمرمان (1995 Zimmerman) إلى أن مرتفعي الكفاءة الذاتية يظهرون تقييماً ذاتياً عالياً للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة (Zimmerman, 1995, 15).

ويرى الزيات (2001) أن الكفاءة لدى الأفراد تتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً وليس أحياناً (الزيات، 2001، 509).

ويذكر باندورا في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الكفاءة الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتيقان، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي المطلوب (فيصل، 2011، 102). فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فرداً ما يمكن أن ينجز عملاً معيناً عن طريق الصدفة، ولكن القضية هي أن فرداً ما لديه الكفاءة لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء (العبدلي، 2009، 38).

ب. العمومية Generality:

وتشير العمومية الى انتقال توقعات الكفاءة إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالكفاءة في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها (Bandura, 1995, 53).

فهذا البعد يشير إلى انتقال كفاءة الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة (Bandura, 1977, 85).

ويبين باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعاً لاختلاف عدد من الأبعاد، أهمها : درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك (Bandura, 1997, 45).

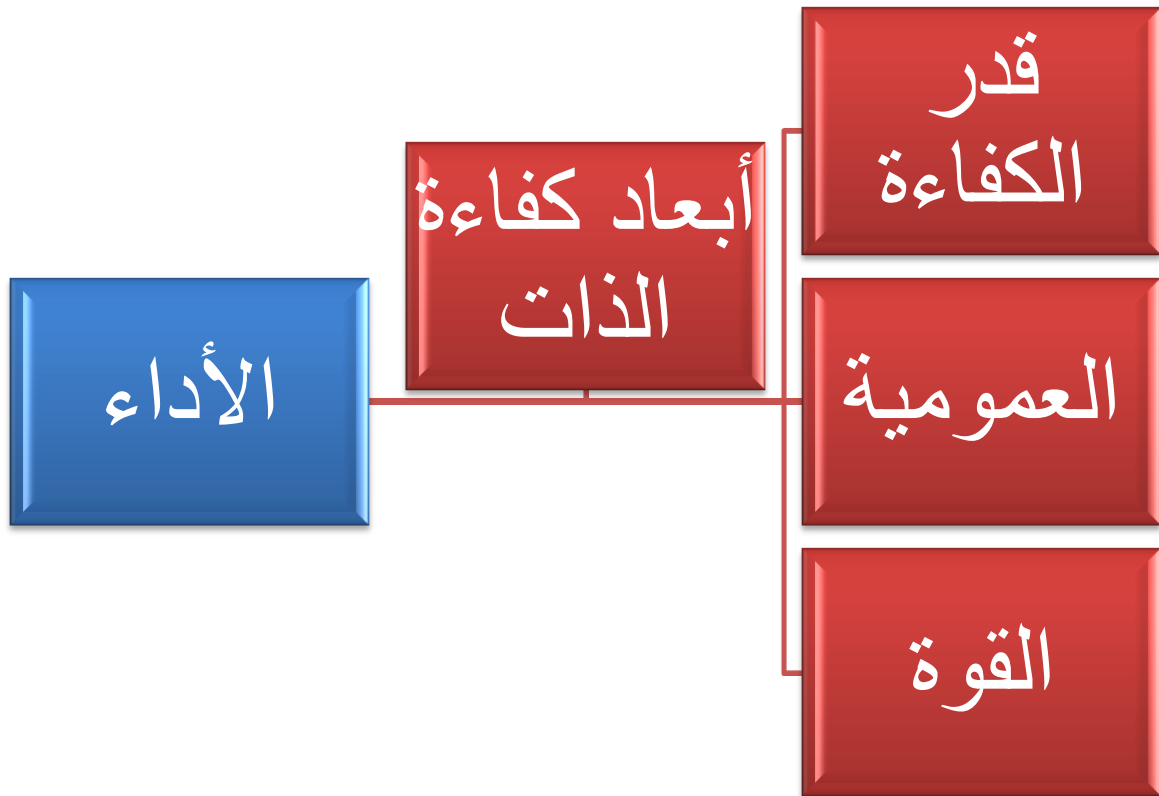
وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة. وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية (سلوكية - معرفية - انفعالية)، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (الزيات، 2001، 510).

ويبين باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعاً لاختلاف عدد من الأبعاد، أهمها: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك (المشيخي، 2009، 78).

ج. القوة أو الشدة Strength:

يبين باندورا أن قوة الشعور بالكفاءة الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضاً أنه في حالة التنظيم الذاتي للكفاءة فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية (المشيخي، 2009، 78)، وتتحدد قوة كفاءة الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات كفاءة الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف (Bandura, 198, 1997)، ويشير أيضاً هذا البعد إلى عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة على متصل ما بين قوى جداً إلى ضعيف جداً (الزيات، ٢٠٠١، ٥١٠).

وبين الشكل (١) أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد.



الشكل (١) أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد

٥. مصادر توقعات كفاءة الذات:

يقترح باندورا أربعة مصادر لكفاءة الذات وهي الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والحالة النفسية والفسولوجية:

(١) **الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment**: ويمثل الإنجازات الادائية المصدر الأكثر تأثيراً في كفاءة الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الكفاءة بينما الإخفاق المتكرر يخفّضها، والمظاهر السلبية للكفاءة مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الكفاءة الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز كفاءة الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذواتهم من خلال العجز واللا انفعالية الشخصية، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفعالية الذاتية لدى الفرد (Bandura, 1983, 195).

ويطور كل فرد رؤية لنفسه خالفاً ما يسميه باندورا نظام ذاتي ويزود النظام الذاتي المعرفة الأساسية بالسيطرة والتأثير على الأفكار والمشاعر والأفعال وينشط النظام الذاتي إدراك الفرد ويزوده بالمعلومات الخاصة بالتجارب السابقة والإنجازات وحالات الفشل وكل هذا يعالج ويخزن ويؤثر تبعاً على التجارب والأفكار والسلوك والبيئة والكفاءة الذاتية (التشاوي، ٢٠٠٦، ٤٧١-٤٧٢).

ويؤكد باندورا على أن تغيير كفاءة الذات للفرد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على القدرات الذاتية السابقة، كما يعتمد على صعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، بالإضافة إلى الظروف التي تحيط بالأداء، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات، حيث يرتبط هذا بالأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات (المصري، 2011، 52).

كما يرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالكفاءة الذاتية القدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار في مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية (Bandura, 1988, 390).

وبضيف فتحي الزيات (٢٠٠١) أن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية: فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف، والجهد الذاتي النشط الموجه، وحجم أو كم المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد، والظروف التي خلالها يتم الأداء أو الإنجاز،

والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل، وأسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها (الزيات، ٢٠٠١، ٥١٢).

(٢) **الخبرات البديلة Vicarious Experience**: تشير الخبرات البديلة إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر " التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين " فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة" (Bandura,1982, 140).

وتعني الخبرات البديلة (التعلم بالملاحظة) أو "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فمن خلال هذا المصدر يمكن أن تكتسب الاعتقادات في كفاءة الذات من الملاحظة أو الترجمة لسلوك الآخرين فيعكس الشخص ذلك السلوك على خبراته السابقة ويسلك بطريقة مماثلة في مواقف مشابهة، فملاحظة الآخرين وهم ينجحون تزيد من كفاءة الذات لدى الشخص الملاحظ، كما أنه إذا لاحظ الشخص أن الآخرين يفشلون في عمل مشابه لما يقوم به على الرغم من الجهد الكبير الذي بذلوه، فإن حكم الشخص الملاحظ على قدراته الخاصة ومهاراته سينخفض، والتعلم بالملاحظة يوتي أفضل ثماره عندما يكون النموذج - الشخص الذي يقوم بالسلوك- مشابهاً للملاحظ في الوضع الاقتصادي والجنس، والثقافة، والحالة الاجتماعية (مصبح، ٢٠١١، ٤١).

فالخبرات البديلة تشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الفرد كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، ويؤكد باندورا أن الخبرات البديلة من العمليات التي تؤثر على التقويم الذاتي لكفاءة الذات، ومن هذه العمليات المقارنة الاجتماعية، حيث إن أداء الأفراد الآخرين المشابه لأداء الفرد يشكل مصدراً مهماً للحكم على قدرة الفرد الذاتية، كما أن مراقبة الأفراد لأدائهم تحت ظروف معينة يؤدي إلى نتائج ناجحة (النفعي، 2009، 42).

ومع أن الخبرات من خلال الآخرين أضعف من الخبرات المباشرة، إلا أن الخبرة من خلال الآخرين يمكن أن تنتج تغيرات دائمة ذات دلالة من خلال تأثيرها على الأداء، فالناس الذين يقتنعون من خلال الآخرين بأنهم غير فعالين، يميلون إلى السلوك بطرق غير مؤثرة، وبذلك يتولد في الواقع دليل عدم كفاءة مؤكد، بالمقابل فإن تأثيرات النموذج التي تحسن كفاءة الذات يمكن أن تقلل من تأثير الخبرة المباشرة للفشل وذلك من خلال التحمل للفشل المتكرر (Bandura, 1995, 400).

ويرى باندورا Bandura أن الأشخاص لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي لمعلومات مستوى كفاءة الذات، ورغم ذلك فكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة Vicarious Experiences، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة والرغبة في التحسن والمثابرة مع الجهود ودراسة أنفسهم بأنهم قادرين على إنجاز الأنشطة، وبالرغم من

ضعف المكونات المتشابهة المدركة في ملاحظة الآخرين، فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول كفاءة الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية (Bandura, 1982, 127). والتعلم بالملاحظة يتحكم فيه أربع عمليات فرعية وهي:

أ. عملية الانتباه:

فهي تحدد الملاحظة الانتقائية في ضوء تأثير النمذجة، وهي المعلومات المستخلصة من الأحداث المشاهدة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية والرمزية، ومنها العمليات المعرفية، والتصورات السابقة، وقيم الملاحظ، والتكافؤ الفعال، والجاذبية، والقيم والأنشطة الملاحظة. ومع ذلك فإن الأفراد لا يتأثرون كثيراً بالأنشطة التي يتم نسيانها (العبدلي، ٢٠٠٩، ٤١).

ب. عملية الذاكرة:

وتقوم بتحويل وبناء المعلومات التي تتعلق بالأحداث، ليعاد تمثيلها في الذاكرة على هيئة قواعد وتصورات، وتتولى التصورات السلوكية إنتاج القواعد التي تعمل على بناء الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة. وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الانفعالية إلى استحضار تأثيرات متحيزة على الأنشطة التي يقوم بها الفرد (العنبي، ٢٠٠٨، ٣٠-٣١).

ج. عملية إنتاج السلوك:

حيث يتم في هذه المرحلة ترجمة الصيغ التي تم ترميزها في الذاكرة إلى سلوك ملائم . ولا يتوقع أن يكون السلوك المسترجع صحيح تماماً من المرة الأولى .ولكن التكرار والممارسة والتصحيح المعتمد على التغذية الراجعة، كلها أساليب تحسن السلوك المتعلم .(رزق، ٢٠٠٩، ١٧٧) ويعادل السلوك عادة في ضوء المعلومات المقارنة بالنموذج التصوري للإنجاز، فهناك ارتباط بين الفعل والتصورات المسبقة، وكلما امتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية كلما كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جيد (العبدلي، ٢٠٠٩، ٤١).

د. العملية الدافعية:

حيث تزداد قابلية الملاحظ لتعلم السلوك الصادر عن النموذج في حالة وجود تعزيز إيجابي (خارجي، بدلي، ذاتي) أم حتى توقع هذا التعزيز، فقد يرتب الطفل غرفته بدافع توقع الكلمة المرضية من والديه.

وهكذا فإن توقع التعزيز، قد يؤدي دور التعزيز الفعلي في المبادأة بالسلوك المرغوب (رزق، ٢٠٠٩، ١٧٧).

يميل الأفراد إلى بذل جهد كبير في النشاطات والسلوكيات التي يكونون ناجحين فيها، وأن الأفراد الذين يتحلون بإحساس قوة الكفاءة الشخصية يأخذن المهمات الشاقة بوصفها تحديات يطمحون التغلب

عليها، فهم يتمتعون باهتمام وانهماك عميق في الكفاءة الذاتية ويضعون لأنفسهم أهدافاً تحمل تحدياً لهم (Pajares, 2002, 125).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن الخبرات البديلة قائمة على محاكاة الذات، حيث أن الأفراد لا يتقنون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى كفاءة الذات، ولذلك فإن الكثير من التوقعات تنشق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة ويمكن للخبرات البديلة أن تتيح توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة، والرغبة في التقدم، والمثابرة، ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين.

(٣) **الإقناع اللفظي Verbal Persuasion**: ويعنى الإقناع اللفظي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة (Bandura, 1977, 200).

ويرى باندورا (١٩٨٢) أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جداً مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الكفاءة الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد، ويشير هذا المصدر أيضاً إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون، والزملاء أو الأقران، والوالدان) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً عن قدراته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات (Bandura, 1995, 125).

وللإقناع اللفظي له دور هام في تقدم الإحساس بالكفاءة الذاتية، وأن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جداً مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأن الإقناع الاجتماعي يمكن أن يحدث زيادة في مستوى كفاءة الذات، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الأداء الناجح والإقناع اللفظي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد (Bandura, 1982, 122).

وإن تأثير هذا المصدر محدود، ومع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع كفاءة الذات وخفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن لشخص القائم بالإقناع، فالنصائح أو التحذيرات التي تصدر عن الشخص موثوق به لها تأثير أكبر في كفاءة الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به (عبد الحميد، ١٩٩٠، ٤٤٤).

(٤) **الحالة النفسية والفسولوجية Psychological and Physiological state**: تشير الحالة النفسية والفسولوجية إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصعوبة

المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (Bandura, 1997, 100).

حيث يعتمد الأفراد جزئياً على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على كفاءتهم فالقلق والإجهاد يؤثران على كفاءة الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، ويمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة ويضاف إلى ذلك ظروف الموقف نفسه (Bandura, 1977, 83) وتختلف الحالات الانفعالية أثناء الأداء من شخص إلى آخر، ومع ذلك يمكن القول إن الانفعال الشديد يؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، وبالتالي رفع الكفاءة الذاتية (أبو غزال وعلاونة، ٢٠١٠. ٢٩١).

ويذكر جابر (١٩٩٠) في هذا الصدد أن معظم الناس تعلموا تقييم ذواتهم من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالذين يملكون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً يغلب أن تكون كفاءتهم منخفضة، وترتبط الاستثارة بعدة متغيرات هي:

أ. مستوى الاستثارة:

فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بزيادة الأداء.

ب. الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية:

فإذا عرف الشخص أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع كفاءة الفرد، ولكن عندما يكون خوفاً مرضياً فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الكفاءة.

ج. طبيعة العمل:

إن الاستثارة الانفعالية قد تيسر النجاح للأعمال البسيطة ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة (عبد الحميد، ١٩٩٠، ٤٤٥-٤٤٦).

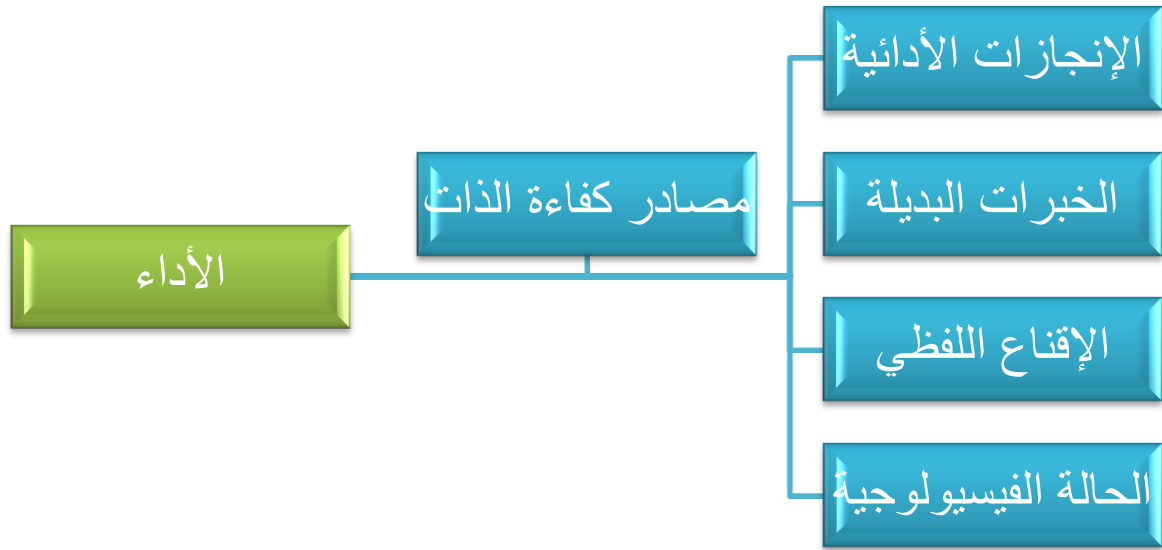
ويذكر باندورا أن الحالة النفسية والفسيولوجية تعتمد على حالة الدافعية المتوفرة في الموقف بالإضافة إلى حالة الفرد الانفعالية، وأن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب مجهوداً كبيراً وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية، والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وأنه يمكن خفض مقدار الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة، وبالإضافة إلى ذلك هناك متغير هام يعتبر أكثر تأثيراً في رفع مستوى كفاءة الذات وهو "ظروف الموقف نفسه" (Bandura, 1977, 199).

كما أن قوة الانفعال غالباً ما تخفض درجة الكفاءة الذاتية، فعلى سبيل المثال فإن الشخص الكبير (الراشد مثلاً) يخاف من السقوط أو التأذي أثناء مشيه، فإن الاستثارة الانفعالية العالية التي تصاحب الخوف لديه يمكن أن تحد من أدائه (شاهين، ٢٠١٢، ١٥٦).

وعلى ذلك فإن الإحساس بكفاءة الذات يكتسب من خلال أربعة مصادر هي خبرات النجاح والفشل، النموذج العلمي حيث يحكم الفرد على قدراته من خلال المقارنة بالآخرين، وامتلاك القدرة على الإقناع اللفظي بالإضافة إلى انخفاض الاستثارة الانفعالية حيث يرتفع مستوى الكفاءة والأداء مع البعد عن التوتر والاستثارة الانفعالية (حسيب، ٢٠٠١، ١٢٥).

ويذكر باندورا أن مصادر كفاءة الذات (الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية) يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الذات، وتوضيح الاختلافات بين محتوى المعلومات في الأحداث البيئية والمعلومات التي يستخدمها الأفراد، وتؤثر المعلومات على توقعات الكفاءة وهي تعتمد على كم التقدير المعرفي وعدد العوامل المحيطة التي يشملها المجتمع، الموقف، الخبرات الناجحة (Bandura, 1977, 200).

ويبين الشكل رقم (٢) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام كفاءة الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء.



الشكل رقم (٢) مصادر كفاءة الذات عند باندورا

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة ما يلي:

١. أن مصادر كفاءة الذات والمتمثلة في "الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة والإقناع اللفظي أو النصائح، والحالة النفسية أو الفسيولوجية" يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الكفاءة الذاتية لديهم.

٢. أنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها كلما زاد التغيير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من

شأنها أن تكون أكثر تأثيراً لكفاءة الذات من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير للمشكلات أو المقترحات.

٣. أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدرته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي أو الحالة النفسية والفسولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن هناك ميكانيزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن كفاءة الذات هي أفضل متنبئ بالسلوك الشخصي.

٦. آثار الكفاءة الذاتية:

لقد أشار باندورا إلى أن الكفاءة الذاتية تظهر تأثيرها جلياً من خلال أربعة عمليات أساسية وهي: العملية المعرفية، والدافعية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك، وفيما يلي عرض لآثار كفاءة الذات في تلك العمليات الأربعة:

- **العملية المعرفية:** ذكر باندورا بأن آثار الكفاءة الذاتية على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعو الكفاءة يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضو الكفاءة عمليات الفشل ويفكرون فيها (Bandura, 1995, 5).

ويرى مادوكس Maddux كما هو مشار لدى المصري أن أهم معتقدات الكفاءة الذاتية التي تؤثر على العملية المعرفية تتمثل في:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالأفراد الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في كفاءتهم الذاتية.
- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث.
- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الكفاءة المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (المصري، 2011، 58).

- **العملية الدافعية:** لقد أوضح باندورا وسيرفون (1986) إلى أن اعتقادات الأفراد للكفاءة الذاتية تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك نوعين من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي:

نظرية الغزو السببي: تقوم هذه النظرية على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الكفاءة يعززون سبب فشلهم إلى أن الجهد غير كاف أو أن الظروف الموقفية غير ملائمة، بينما الأفراد منخفضو الكفاءة يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم.

نظرية توقع النتائج: تعمل على تنظيم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، وهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الكفاءة لا يستطيعون التوصل إليها لأنهم يحكمون على أنفسهم بانعدام الكفاءة (Bandura, 1993, 128-130).

- **العملية الوجدانية:** إن اعتقادات الكفاءة الذاتية تؤثر في الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث إن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة (المصري، 2011، 59).

كما أن الأفراد منخفضو الكفاءة أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة وإحساسهم المنخفض بكفاءتهم الاجتماعية وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك الكفاءة الذاتية المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك في موقف ما (Bandura, 1995, 8-10).

- **عملية اختيار السلوك:** ذكر باندورا بأن الكفاءة الذاتية تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وإن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره وأدائه بصورة مناسبة. كما أن بعض الدراسات توصلت إلى أن الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديداً شخصياً لهم حيث يتراخون في بذل الجهد، وعلى العكس فإن الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يعزز الإنجاز الشخصي بطريقة مختلفة، حيث إن الفرد ذو الثقة العالية في قدراته يرى الصعوبات على أنها تحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، ويتخلص من آثار الفشل، ويعزز من جهده في مواجهة المعوقات (Bandura, 1995, 10-11).

٧. خصائص الأشخاص مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذات:

إن معتقدات الشخص عن كفاءته الذاتية تمثل عامل أساسي للطاقة الإنسانية، حيث تؤثر على نماذج تفكير الأفراد وردود أفعالهم الانفعالية، وتساعد على وجود مشاعر لدافعية أعلى للإنجاز واتمام النشاطات الصعبة (الدوسري، ٢٠١١، ٦).

ومن المحتمل أن يشارك الناس أكثر في سلوكيات معينة عندما يعتقدون أنهم قادرون على أداء تلك السلوكيات بنجاح مما يعني إنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية، ويمكن أن ينظر إلى كفاءة الذات على

أنها ثقة بالنفس تدفع إلى التعلم أو أنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح (Mavies, 2001, 93)

ولقد تبين أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية مدركة أكاديمياً أثبتوا قدرة تلقائية في أداء المهام للأعمال الصعبة التي تتطلب جهداً إضافياً عند أداء وظائف معينة، وإن هؤلاء الطلاب يتعرضون للاضطرابات أقل من غيرهم وأنهم قادرون على تنظيم أنفسهم (علوان، ٢٠١٢، ٢٢٦).

ويؤكد باندورا Bandura أن مرتفعي كفاءة الذات غالباً ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو تحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعالة لما قد يعترضهم من مشكلات بعكس منخفضي كفاءة الذات الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يقومون بها مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء. فإن كفاءة الذات تؤثر على كل من أنماط السلوك والدافعية والأداء والتحصيل الأكاديمي (المشيخي، ٢٠٠٩، ٥).

إن الإحساس القوي بالكفاءة الذاتية يسهم في تعزيز إنجازات الفرد بعد طرق، فالأشخاص الأكثر ثقة بقدراتهم ينظرون إلى المهام الصعبة باعتبارها تحديات ينبغي التغلب عليها، وبدلاً من رؤيتها تهديداً ينبغي تحاشيه والابتعاد عنه. ومثل هذه النظرة الفعالة تعمل على تشجيع الاهتمام الذاتي والانهماك العميق في تأدية المهام، إذ يقوم هؤلاء الأشخاص بوضع أهداف شخصية مثيرة للتحدي، ويلتزمون بها بقوة. كما يزدون من جهودهم ويحافظون عليها ليقفوا في وجه الفشل، وسرعان ما يستعيدون إحساسهم بالكفاءة الذاتية بعد مرورهم بفترات من الفشل أو الهزيمة. وإذا ما أخفق هؤلاء فإنهم يعززون الفشل إلى عدم كفاية الجهود أو نقص المعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق المهمة. ومثل هذه النظرة الفعالة تؤدي إلى الانجاز الشخصي لدى الفرد، وتقلل من الضغط النفسي، ومن القابلية للتعرض للاكتئاب (بيروتى؛ وحمدى، ٢٠١٢، ٢٨٥).

ويذكر باندورا أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوي كفاءة الذات المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- ❖ يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.
- ❖ لديهم قدر عال من تحمل المسؤولية.
- ❖ لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
- ❖ يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
- ❖ لديهم طاقة عالية.
- ❖ لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها.
- ❖ يعززون الفشل للجهد غير الكافي.

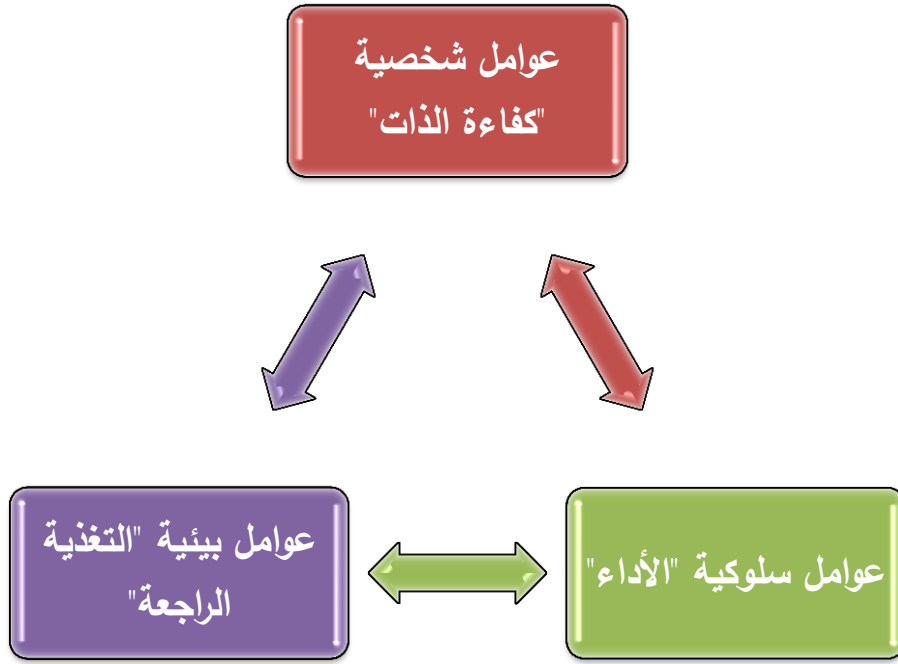
- ❖ يتصفون بالتفاؤل.
- ❖ لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- ❖ لديهم القدرة على تحمل الضغوط.
- بينما سمات ذوي كفاءة الذات المنخفضة (الذين يشكون في قدراتهم):
- ❖ يخلون من المهام الصعبة.
- ❖ يستسلمون بسرعة.
- ❖ لديهم طموحات منخفضة.
- ❖ ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوبة.
- ❖ يركزون على النتائج الفاشلة.
- ❖ ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.
- ❖ يقعون بسهولة ضحايا للإجهاذ والاكتئاب (Bandura, 1997, 38).

٨. نظرية كفاءة الذات لألبرت باندورا (Bandura, 1977-1997):

بين باندورا بأن نظرية كفاءة الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي قام بتطويرها، وتقتض النظرية المعرفية الاجتماعية أن لدى الإنسان مجموعة من القدرات تجعل منه إنساناً متميزاً عن غيره من المخلوقات، ومنها القدرة على الترميز، وتخطيط استراتيجيات بديلة، والتعلم من الخبرات المختلفة (التعلم البديل)، وتنظيم الذات، وانعكاس الذات، حيث تعمل هذه القدرات على تزويد الإنسان بالوسائل المعرفية التي تحدد كيف يتصرف؟ وأين يتوقف؟ وتم تقديم مفهوم الكفاءة الذاتية من باندورا كمفهوم أساسي في النظرية الاجتماعية المعرفية، ويعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، لما لها من أثر في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب الكفاءة الذاتية دوراً رئيساً في توجيه السلوك وتحديد (طلاقة، والحرمان، ٢٠١٣، ١٢٢٦). وتقوم نظرية باندورا في التعلم على تصور مفاده، أن السلوك البشري نتاج تفاعل حتمي بين المحددات النابعة من الفرد من جهة، والصادر عن البيئة من جهة أخرى، وعدهما نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة، وأن هذه المحددات هي احتمالية بطبيعتها أكثر من كونها حتمية سببية أي حتمية متبادلة. (الأحمد ومنصور، ٢٠٠٦، ٣٢٣)، حيث أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل.

هذا وأن مفهوم الكفاءة الذاتية Self-Efficacy لدى باندورا يفترض أن التغير السلوكي والحفاظ عليه ينبغي رؤيته على أنه وظيفة للمعتقدات أو التوقعات حول النتائج السلوكية وهي قدرة الفرد على المشاركة أو على تنفيذ السلوك، أي المعتقدات والآراء الخاصة بقدرة الفرد على تنظيم وأداء الأنشطة والأحداث المنوطة به أداؤها لتحقيق مستويات وإنجازات محددة (رزق، ٢٠٠٩، ٢١٦).

وعلى هذا تعتبر كفاءة الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لـ "باندورا" Bandura والتي افترضت أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية Personal Factors، والعوامل السلوكية Behavioral Factors، والعوامل البيئية Environmental Factors. وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism ويوضحها الشكل التالي:



شكل (٣) نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا"

وطبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتنتمى مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء، والمعلمون، والأقران (Zimmerman, 1989, 230).

ولقد قرر باندورا Bandura أن التبادل لا يعني تماثلاً في القوة، كما أنه لا يعني نموذجاً زمنياً ثابتاً للتأثير Bi-directional فالمؤثرات البيئية ربما تكون أقوى من المؤثرات الشخصية في بعض العلاقات أو عند بعض نقاط معينة أثناء التفاعل السلوكي (Bandura, 1995, 23).

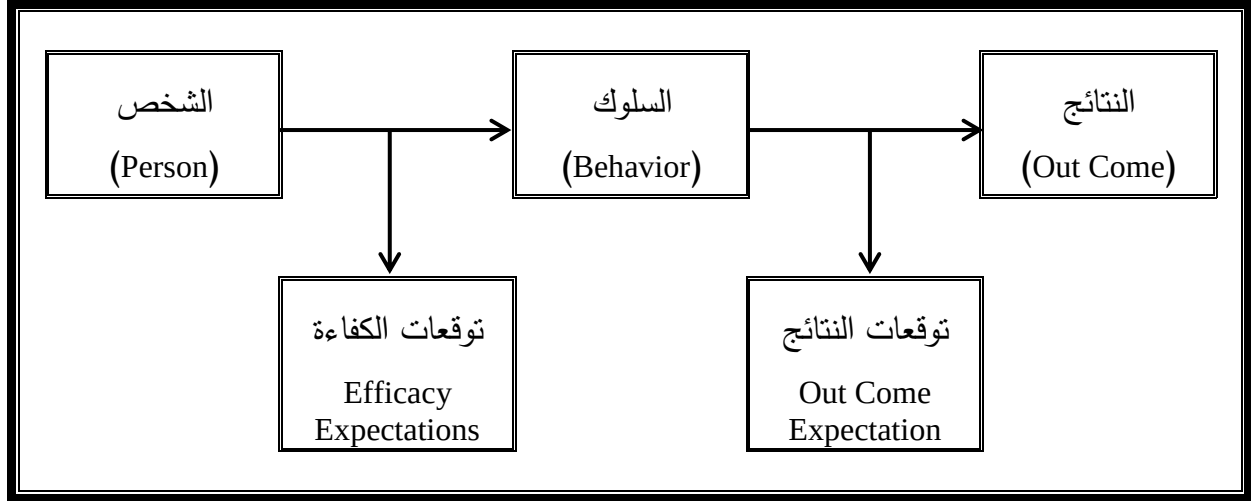
وانطلق باندورا (Bandura, 1977) في نظريته للكفاءة الذاتية من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمشيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الكفاءة التنبؤية Predictive efficacy للفرد وليس من كون هذه المشيرات

مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر باندورا للكفاءة الذاتية على أنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة Stressful. ويرى باندورا أن سلوك الفرد يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بكل من:

١. توقعات النتائج (Out Come Expectations).

٢. توقعات الكفاءة (Efficacy Expectation).

ويبدو ذلك من خلال الشكل رقم (٤) التالي:



الشكل رقم (٤) العلاقة بين توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج (Bandura, 1997, p195)

ويفرق باندورا بين توقعات وأحكام تحدث قبل السلوك، وهي توقعات كفاءة الذات (Self-Efficacy) وتعني الاعتقاد أن الفرد يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي هو بصدد القيام به، وبين توقعات تحدث بعد بداية السلوك وتعرف بتوقعات النتائج، أو توقعات الشخص عن مخرجات الاستجابة (Response Outcomes Expectation)، وتعني اعتقاد الفرد بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج معينة، وتتعكس كفاءة الذات للشخص في التوقعات التي يصدرها عن كيفية قيامه بالمهمة والنشاط المتضمن ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمواظبة المطلوبة (Bandura, 1997, 20)، فالكفاءة هي خاصية محدودة يمكن أن يمتلكها الفرد وتظهر من خلال سلسلة من الأفعال المترابطة والمحسوسة التي يتم الحكم في ضوءها على كفاءة الفرد (أبو وردة، ٢٠٠٨، ٣٩).

ويشير باندورا إلى أن معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تنظيم تصرفاتهم الهامة في حياتهم باعتبارها إدراك هؤلاء الأفراد لكفاءة الذات لديهم، فكل واحد له نمط فريد من كفاءة الذات والتي تؤثر وتحدد الأنشطة التي يقوم بها أو بتجنبها (Bandura, 1977, 182).

وتقوم نظرية كفاءة الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، وللجهد الذي سي بذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة

والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل، ويضيف باندورا (١٩٨٩) أن إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالكفاءة ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة (Bandura, 1989, 729).

ويؤكد باندورا على أن مفهوم الفرد عن كفاءته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه، وهذه الخبرات لممارسات إذا كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الإيجابية (Bandura, 1977, 191).

كما يرى باندورا أن كفاءة الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما أنجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية (Bandura, 1982, 126).

ويضيف باندورا أن كفاءة الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة فعندما تكون الكفاءة مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة وعندما ترتبط الكفاءة بالمنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئباً حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذوو الكفاءة المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيّفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مساراً جديداً.

وحين ترتبط كفاءة الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس (Bandura, 1982, 123).

ونجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لكفاءة الذات مؤكداً أنها نتاج لعشرين عاماً من البحث السيكولوجي امتدت من (١٩٧٧ حتى ١٩٩٧) وعبر عن كفاءة الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وإن إدراك الكفاءة الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ومستويات بردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات، والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني (Bandura, 1997, 25).

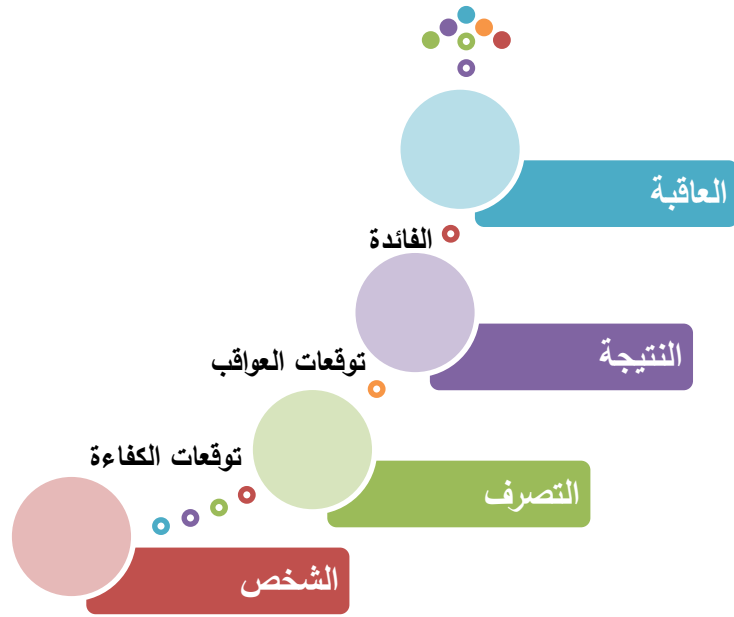
فإن كفاءة الذات تعد أحد موجّهات سلوك الفرد، فعندما يعتقد الفرد في كفاءة ذاته فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً، وتقديراً لذاته، وثقة بنفسه، وتكون قدرته على التحكم في الضغوط التي يواجهها مرتفعة (الجاسر، ٢٠٠٨، ٥).

ومما سبق ترى الباحثة أن نظرية كفاءة الذات تؤكد على أن جميع العمليات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بكفاءة الذات، كما أنه تشير إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فهي لا تهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد فحسب، وإنما تهتم أيضاً بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، فإن مفهوم الكفاءة الذاتية الذي قدمه باندورا (Bandura) في نظريته له دور فعال في الإنجاز، ونجاح الأداء والمواظبة والرفع من كفاءة الذات وقدرتها على مواجهة العديد من المشكلات التي تقف سداً بين الإنسان وبين ثقته بنفسه.

٩. نموذج شفارتسر للكفاءة الذاتية (Schwarzer, 1994):

يرى شفارتسر أن معتقدات الكفاءة الذاتية كبعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات الفرد الذاتية كبعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات الفرد الذاتية حول قدرته في التغلب على المشكلات الصعبة ومتطلباتها التي تواجهه، ولقد وسع شفارتسر نموذج الكفاءة الذاتية العامة لباندورا. ففي حين أن الكفاءة الذاتية وتوقعات النتيجة مستقلتان عن بعضهما عند باندورا ورتبهما بالتسلسل وراء بعضهما، فقد أضاف شفارتسر العاقبة Consequence التي تأتي بعد النتيجة Outcome ومن ثم الفائدة Instrumentality كتوقع جديد، والفائدة بالنسبة له هي توقعات النتيجة، العاقبة Outcome-Expectancy أو هي مكون من ذخيرة المعرفة.

إلا أن الارتباطات بين التوقعات المنفردة ما زالت غير مفسرة إلى مدى بعيد بالنسبة له، لأنه من الصعب جداً فحص التعريفات منفردة، ويفترض شفارتسر نظرياً أنه يمكن ترتيبها هرمياً. وطبقاً لذلك إذا كانت الفائدة بداية، التي تبنى عليها توقعات العاقبة، موجودة فإن توقعات الكفاءة تستند عندئذ على ما يبدو على توقعات العواقب وتوضح التصويرة التالية هذه الارتباطات:



الشكل رقم (٥) النموذج النظري للقيمة . التوقع لشفارتسر (Schwarzer,1994, 128)

ويوضح شفارتسر هذا النموذج من خلال مثال حول التعلم من أجل الامتحان . فمن أجل تجاوز امتحان ما (عاقبة Consequence)، لابد للمرء أن يمتلك معرفة محددة (نتيجة Outcome)، ويطلق شفارتسر على هذا الارتباط توقعات النتيجة – العاقبة أو الفائدة ، ويقصد بتوقعات العاقبة إمكانية تعلم المادة بغض النظر عما إذا كان الشخص يعد نفسه قادراً على تعلم المادة. فما يعتقد الشخص بأنه قادر عليه هو توقعات الكفاءة. وموضوع توقعات العاقبة هو تعلق التصرف بالنتيجة، أما توقعات الكفاءة فهي تعلق الشخص بالتصرف.

وبمقارنة نموذج باندورا الذي يميز فيه بين توقعات الكفاءة الذاتية وتوقعات النتيجة مع النموذج الجديد لشفارتسر فإنه يمكن الافتراض بأنهما متناقضان، فبالنسبة لباندورا فإن التوقعات مستقلة عن بعضها وتتموضع على شكل تعاقبي، في حين تتموضع بشكل هرمي عند شفارتسر، ويمكن توضيح ذلك على الشكل التالي، لا تستبعد التوقعات الضئيلة للعواقب وجود كفاءة ذاتية مرتفعة، لمجرد أنها مترتبة هرمياً في هذا النموذج. إلا أنه يفترض أن تكون توقعات العاقبة موجودة قبل أن تنشأ توقعات الكفاءة عموماً. أما سبب ذلك فيرجع إلى أنه لا يوجد تصرف من دون نتيجة Outcome ولا توجد نتيجة من دون عاقبة Consequence فليس هناك من شخص يفعل شيئاً ما لمجرد أنه يريد أن يقوم بتصرف معين، وإنما لأنه يأمل بنتيجة ما. فقبل توقعات الكفاءة لا بد وأن تكون توقعات العواقب موجودة والتي تبني عليها عندئذ توقعات الكفاءة. وعلى الرغم من ذلك توجد حالات تكون فيها توقعات العواقب ضئيلة وتوقعات الكفاءة عالية. وقد طور شفارتسر من نموذج التوقع – القيمة التصرفي النظري – action

theoretical Expect-Value Model مقياس توقعات الكفاءة المعممة والذي يعده مناسباً بسبب درجة عمومية البناء للتنبؤ بالخبرة والسلوك (رضوان، ١٩٩٧، ١٣).

١٠. العلاقة بين كفاءة الذات وبعض المصطلحات المشابهة:

أ. كفاءة الذات ومفهوم الذات:

يميز كل من «باجرز وميلر» Pajares & Miller بين كفاءة الذات ومفهوم الذات في إن كفاءة الذات عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة. أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد ويشمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد. كما أن «باندورا» (١٩٨٦) يرى أن مفهوم الذات وكفاءة الذات يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغي أن نخلط بينهما أو نستخدم أحدهما مكان الآخر (حسن، ١٩٩٨، ٢٥).

ويذكر «باندورا» (١٩٨٩) أن نظرية التعلم الاجتماعي ترفض تقسيم الذات إلى قسمين الذات كعملية، والذات كموضوع، فمصطلح كفاءة الذات مجموعة عوامل شخصية تتوسط التفاعل بين السلوك والبيئة بينما مصطلح الذات يعد انعكاساً لتقييم الآخرين وهو مركب من النفس والخبرات المباشرة وغير المباشرة (Bandura, 1989, 1181).

ويذكر «جابر» (١٩٩٠) أن «باندورا» ينتقد نظريات الذات لأنها تركز على مفهوم ذات مركب أكثر من تركيزها على كثير من المبادئ المحددة للذات، ومصطلح كفاءة الذات ليس مفهوماً كلياً، إنه يختلف من موقف إلى آخر ويتوقف اختلافه على الكفاءات المطلوبة للأنشطة المختلفة وعلى وجود أو غيبة الآخرين وعلى الكفاءات المدركة لهؤلاء الآخرين وخاصة إذا كانوا منافسين، وميل الشخص إلى الالتفات إلى الإخفاق في أداء أكثر من التفاته إلى النجاح، وإلى الحالات الفسيولوجية المصاحبة وخاصة القلق وعدم الاكتراث والقنوط (عبد الحميد، ١٩٩٠، ٤٤٦).

مما سبق ترى الباحثة أن مفهوم الذات يختلف عن كفاءة الذات، ولا ينبغي أن نخلط بينهما أو نستخدم أحدهما مكان الآخر.

ويشير مفهوم الذات إلى كينونة الفرد، وهي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة الذاتية لدى الفرد. ومفهوم الذات الموجب هو ميل لدى الفرد للحكم على ذاته بصورة طيبة، ومفهوم الذات السلبي هو ميل لنقد ذاته والتقليل من شأنها وقيمتها.

وتعد كفاءة الذات مكون من مكونات تقييم الذات، وهي وجهة نظر داخلية تتأثر بتباين المجالات وتختلف من شخص إلى آخر وتخضع دائماً للتقييم وإعادة التقييم كلما انتقل الفرد من خبرة إلى أخرى،

فهي عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة.

ب. كفاءة الذات وتقدير الذات:

يشير تقدير الذات الى تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه. ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكفؤ، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها (المدني، ٢٠٠٧، ٦٥).

وغالباً ما ينظر للتقدير الذاتي وكفاءة الذات كمصطلح واحد. والحقيقة أنهما مختلفين تماماً. فما يتم إدراكه بالحواس حول كفاءة الذات يتعلق بالأحكام على القدرات الشخصية. بينما تتعلق الأفكار العامة حول التقدير الذاتي بالحكم على القيمة الذاتية. فليس هناك علاقة ثابتة بين المعتقدات الخاصة بقدرات الفرد وما إذا كان يحب أو يكره نفسه. فمثلاً نجد أن بعض الأفراد يحكم على عدم قدرته على أداء ذلك النشاط بدون فقدان لاحترامهم لأنفسهم وذلك لعدم استخدام قيمتهم الذاتية عند حكمهم على عدم أو إمكانية كفاءة الذات لأداء ذلك النشاط، والعكس من ذلك فالأفراد قد يعتبرون أنفسهم ذوي كفاءة عالية ولا يقود ذلك بالاعتزاز بأنفسهم وتقدير ذاتهم في أدائه (Bandura, 1997, 11).

من ناحية أخرى، تتعلق كفاءة الذات بمعتقدات الفرد وكفاءته ومشاعره وأساليبه تجاه أشياء معينة في حياته. مثلاً، قد تكون ثقة الفرد بذاته مرتفعة ولكنه قد يظل متوتراً وغير واثقٍ من نتائج الاختبارات، أو بدء وظيفة جديدة تقوم على أساس تكنولوجي. فقد يتمتع الفرد بالشعبية الاجتماعية داخل وخارج المدرسة، حيث يقدره زملاؤه ومعلموه ووالداه وغيرهم من الأشخاص المهمين مما يؤثر بالإيجاب على ثقته بذاته، ولكنه قد لا يكون، مع ذلك، من ذوي مستويات التحصيل المرتفعة في مجال الدراسة. هذا الفرد قد يشعر بعدم الراحة في التعامل مع المواد الدراسية الكمية والكيفية. وقد تؤدي هذه المعتقدات السلبية إلى إحداث حالات تجنب تعمل على سد السبل المؤدية إلى مداواة هذه المشاعر السلبية من القلق والتوتر إزاء العملية الدراسية (Rampp & Guffey, 1999, 15).

وترى الباحثة أن كفاءة الذات تتعلق بالأحكام على القدرة الشخصية، وبمعتقدات الفرد وكفاءته ومشاعره وأساليبه تجاه أشياء معينة في حياته. وتعكس مدى إدراك الفرد لقدرته واستخدامها في الموقف المناسب، فإن تقدير الذات تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، وحكمه على درجة كفاءته الشخصية، كما تعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته.

ج. كفاءة الذات ومركز الضبط:

مركز الضبط Locus of Control مفهوم اشتقه «روتر» Rotter من نظريته في التعلم الاجتماعي ويقصد به الطريقة التي يدرك بها الفرد أحداث التعزيز التي تحدث له في حياته بحيث يرى «روتر» أن الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث، وبالتالي في إدراكهم لمصدر التعزيز أو مصدر الضبط لسلوكهم، بحيث أن حدثاً ما قد يعتبر لدى بعض الأفراد كتعزيز أو مكافأة، بينما قد يفهم بشكل مختلف لدى البعض الآخر.

وقد أوضح «روتر» أن الأفراد يختلفون في إدراكهم لمركز الضبط، وبالتالي فهو يفرق بين فئتين من الأفراد، الفئة الأولى، وهم من يسميهم «روتر» أصحاب الاتجاه الداخلي لمركز الضبط أو ذوي إدراك الضبط الداخلي Internal Control وهم الذين يدركون النتائج أو المترتبات الإيجابية والسلبية التي تحدث في حياتهم كنتيجة منطقية للأفعال والسلوكيات الخاصة بهم، وأنها ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية تتعلق بسلوكهم وقدراتهم وخصائصهم الشخصية. أما الفئة الثانية فهم أصحاب الاتجاه الخارجي لمركز الضبط أو ذوي إدراك الضبط الخارجي External Control وهم الذين يدركون النتائج أو المترتبات الإيجابية والسلبية التي تحدث لهم في حياتهم كنتيجة لظروف خارجية لا ترتبط بذواتهم، ويصعب السيطرة عليها كالحظ والصدفة والآخرين الأقوياء (أبو ناهية، ١٩٩٤، ١٢٩).

ويرى «روتر» أن مركز الضبط يرتبط بتوقع الناتج. أي يعتقد الأفراد أن الأمور التي تحصل لهم هي تحت سيطرتهم الخاصة أو اعتقادهم بأن ما يحدث لهم خارج عن نطاق سيطرتهم. في حين مفهوم كفاءة الذات يتعلق بقدرة الفرد على القيام بسلوك معين لتحقيق النتائج المنشودة، فالتمتع بمركز ضبط داخلي لا يعني بالضرورة أن الشخص يتمتع بكفاءة ذات عالية فقد نجد مثلاً طالباً يتمتع بمركز ضبط داخلي، وأن النجاح في الدراسة يترتب على أدائه في الاختبار ولكنه في نفس الوقت يشعر بعدم قدرته على اجتياز الاختبار «كفاءة ذات منخفضة» (الحياني، ٢٠٠٢، ٢٥).

وبناء على ذلك، وإن كان هناك تداخل بين مركز الضبط وكفاءة الذات، فكلا البنيتين تهتم بالتحديد بالسهولة أو الصعوبة المدركة لأداء أحد السلوكيات (مركز الضبط) والاعتقاد في أن الشخص قادر على القيم بأي سلوك (كفاءة الذات)، إلا أن مركز الضبط يرتبط بتوقع الناتج، أي يعتقد الأفراد أن الأمور التي تحصل لهم هي تحت سيطرتهم الخاصة أو اعتقادهم بأن ما يحدث لهم خارج عن نطاق سيطرتهم، في حين أن كفاءة الذات تتعلق بقدرة الفرد على القيام بسلوك معين لتحقيق النتائج المنشودة.

ومن الواضح أن هناك درجة ما من التداخل بين مركز الضبط وكفاءة الذات، فكلا البنيتين تهتم بالتحديد بالسهولة أو الصعوبة المدركة لأداء أحد السلوكيات (مركز الضبط) والاعتقاد في أن الشخص قادر على القيام بأي سلوك (كفاءة الذات). ولكن ما هو الفرق بين هاتين البنيتين؟ إن أحد طرق التمييز

بينهما هو الاقتراب من التصور بأن الضبط له شكلان: مركز الضبط الداخلي القائم على عوامل تنبثق من داخل الفرد مثل القدرة والدافعية، ومركز الضبط الخارجي القائم على عوامل تنبثق من خارج الفرد مثل صعوبة المهمة، والتعاون مع الآخرين، والحصول على موارد ضرورية، وحسن الحظ. وقد اشتهر الجدل على يد «تيري» Terry وزملائها والذين قالوا بضرورة استخدام مركز الضبط للإشارة إلى القيود الخارجية على السلوك وضرورة استخدام كفاءة الذات للإشارة إلى عوامل الضبط الداخلي (Manstead and van Eekelen, 1998, 1377).

ويعترض «باندورا» (Bandura, 1977, 204) على نظر الباحثين إلى مركز الضبط كنظير لتوقعات كفاءة الذات، ويفسر سبب هذا بأن «روتر» نفسه في نظريته لمركز الضبط قد نظر إليه كمعتقدات سببية للسلوك، بينما توقعات كفاءة الذات تعني ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بنجاح.

ويشير «الفرماوي، ١٩٩٠، ٢٦٨» إلى وجود فروق في مركز الضبط الداخلي / الخارجي طبقاً لاختلاف توقعات كفاءة الذات، فذوي الكفاءة العادية هي أكثر المجموعات ميلاً للضبط الداخلي، بمعنى أن تعزيز السلوك لديهم يتم داخلياً، بينما مجموعة مرتفعي التوقع يتم تعزيز السلوك لديهم من مصادر خارجية.

ويشارك «شونك» (Schunk, 1991, 209) وجهة النظر السابقة في تقديم الفروق بين كفاءة الذات ومركز الضبط فيذكر إنه إذا كانت كفاءة الذات تعكس مدى إدراك الفرد لقدرته واستخدامها في الموقف المناسب، فإن هذا يبعد بمصطلح كفاءة الذات عن أن يكون من بين المتغيرات السيكولوجية المنتمية للمؤثرات السببية لسلوك مثل مصطلح مركز الضبط الداخلي / الخارجي.

وإجمالاً ترى الباحثة أن كفاءة الذات تكوين نظري وضعه «باندورا» (١٩٧٧) كميكانزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وطبقاً لذلك فإن درجة الكفاءة تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضاً أي أنماط السلوك أكثر فاعلية وبذلك يختلف عن التكوينات الفرضية الأخرى والتي تنتبأ بالسلوك فقط مثل مفهوم «روتر» عن مركز الضبط.

١١. تنمية الكفاءة الذاتية:

يؤكد باندورا على عدة مصادر رئيسية تعمل على تدعيم المشاعر الخاصة بالكفاءة الذاتية لدى الأفراد، وهم الوالدون والمدرسون والأصدقاء. ولكن الوالدين من أهم المصادر التي تلعب دوراً كبيراً في تنمية وتطوير الكفاءة الذاتية في سنوات الطفولة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي نجح بها الفرد وإبراز أفضل الأهداف التي تم إحرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة، أو بمعنى آخر معرفة

الخبرات الناجحة ثم عرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلاً من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع حتى تقوية القدرات التي ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية للفرد (Schultz, 1990, 456).

وتسهم الكفاءة الذاتية في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي سي بذله الفرد، كما تسهم في كيفية إدراكه للمهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك، كما تؤثر المعتقدات بكفاءة الذات على عمليات الانتباه، والتفكير، أو طريقة مساعدة للذات (Facilitating)، أو بطريقة معينة للذات (Debilitating). فالأفراد الذين يملكون إحساساً قوياً بالكفاءة الذاتية، يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل للحلول المناسبة. وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في الكفاءة الذاتية لديهم يحولون انتباههم إلى الداخل، ويغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون البيئة الصعبة، فهم يهتمون بجوانب النقص وعدم الكفاءة الشخصية لديهم، كما يتصورون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية، وهذا النوع من التفكير السلبي يؤدي إلى التوتر والضغط، ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه عن كيفية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي، واحتمالية الوقوع بالفشل (الجبور، ٢٠٠٢، ٨٧).

أن تحسين الكفاءة الذاتية يمثل المفتاح الأساسي في التدريب على التحكم الذاتي، وتكسب الفرد القدرة على الدفاع عن حقوقه مما يجنبه الوقوع مرة أخرى ضحية للظروف، فان الأفراد الذين يعجزون عن التعبير عن مشاعرهم السلبية في المواقف التي تستوجب ذلك يعانون من تدني في توكيد الذات، وينتج عن ذلك عادةً بعض الآثار السلبية كأن يزداد إحساسهم بالوحدة والشعور بالقلق، وهم غالباً يتخذون إجراءات متطرفة ليتجنبوا قلقهم على شكل سلوك غير مؤكد للذات، ومن شأن القدر المنخفض من توكيد الذات أن يزيد من احتمال تورطه في أداء أنواع من السلوك المشكل نتيجة الخضوع لمحاولات الآخرين فرض وجهات نظرهم عليهم وعجزه عن قول لا.

ويُعتبر التدريب التوكيدي وسيلة ضرورية لحمايتهم من أن يكونوا ضحايا لمثل تلك المحاولات السلبية، وذلك بتعريفهم مثلاً، ما معنى أن تنتقص حقوقهم، ويمكنهم التدريب التوكيدي أيضاً التصرف تجاه مواقف سخرية الآخرين منهم، وبصفة خاصة أقرانهم، وإجبارهم على التعامل معهم بصورة لائقة، ويجنبهم كذلك أن يكونوا عدوانيين نظراً لتعلمهم التمييز بين التوكيد لحماية حقوق الفرد والعدوان الذي يعني انتهاك حقوق الآخرين (فرج، ١٩٩٨، ٢١١). ويعدّ التدريب التوكيدي من أفضل برامج حماية الذات التي تساعد الأفراد من خطر التعرض للإساءة، وهناك الكثير من الأفراد يدركون التدريب التوكيدي كمعرفة نظرية ولكنهم يفقدون إلى المهارات الضرورية التي يستطيعون من خلالها حماية حقوقهم (Henderson, 1993, 167).

ويعرّف التدريب التوكيدي بأنه مجموعة متنوعة من الأساليب، والإجراءات المعرفية، والسلوكية الهادفة إلى تعديل معارف، وسلوك الأفراد، وتدريبهم على التعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، وآرائهم، والدفاع عن حقوقهم، ومواجهة من يستغلونهم بطريقة ملائمة دون ما انتهاك لحقوقهم (فرج، ١٩٩٨، ٢٠١).

وبالمثل فتبنّي الفرد اعتقاداً بأنه يمتلك الكفاءة الذاتية لإنجاز الأهداف المطلوبة من بين الخصال الأساسية للفرد المؤكد لذاته، فالتوكيد قد يكون محاولة للترجمة الفعلية للتصورات الإيجابية أو السلبية عن الذات (Bandura, 1997, 52-53). وقد ناقش باندورا العلاقة بين التدريب التوكيدي والكفاءة الذاتية المدركة من خلال ارتباط الكفاءة بالتغيّر في السلوك، وهذا يعني أنّ تزويد الفرد بالإحساس الحقيقي بالقدرة على التكيف سيزيد من فرص النجاح في الحياة الحقيقية، وهذه الفرضية تتضمن تصورات بعيدة المدى، ووجود إحساس إيجابي للكفاءة الذاتية المدركة مبني على توقعين أساسيين هما:

- أنّ الاستجابة المحددة ستكون فعالة في موقف محدد.
 - أن يكون لدى الفرد قدرة على القيام بتلك الاستجابة المحددة. ومن الواضح أنّ توقّعات الفرد حول استجابة محددة تكون مبنية بشكل جزئي على تجارب الحياة الواقعية السابقة، لكن من الممكن عمل الشيء الكثير من أجل استبدال هذا المعتقد (Rimm & Masters, 1979, 79).
- كما وجدت بعض الدراسات فاعلية لاستخدام برنامج التدريب التوكيدي على رفع توكيد كفاءة الذات (الأشهب، ١٩٨٨)، وأنّ الدعم الاجتماعي يؤدي إلى توكيد كفاءة الذات (Croner, 2002).
- ومما سبق ترى الباحثة بإمكانية تحسين الكفاءة الذاتية من خلال التدريب التوكيدي والدعم الاجتماعي من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع حتّى تقوية القدرات التي ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية للفرد من خلال عدّة مصادر رئيسية تعمل على تدعيم المشاعر الخاصة بالكفاءة الذاتية لدى الأفراد، وهم الوالدون والمدرّسون والأصدقاء ولاسيما المرشد النفسي.

- خلاصة:

- من خلال ما عرضناه في هذا الفصل حول الكفاءة الذاتية يمكن أن نستخلص ما يلي:
- ❖ أن الكفاءة الذاتية تعتبر أحد محددات السلوك المهمة ولاسيما في مجال التعلم والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه. فالكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف.
 - ❖ أنها تشير إلى اعتقادات الفرد في قدراته لتنظيم وإنجاز مجموعة من الأعمال اللازمة لإنتاج مهمة معينة.
 - ❖ الكفاءة الذاتية تعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لما لها من أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب الكفاءة الذاتية دوراً رئيسياً في توجيه السلوك وتحديده وتغيير الكفاءة تبعاً لأبعادها الثلاثة: قدر الكفاءة، العمومية، والقوة.
 - ❖ أن توقعات الكفاءة الذاتية من الممكن أن تتغير وفقاً للخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد، ولهذه الكفاءة الذاتية أثر مهم في حياة الأفراد واندفاعهم للعمل والإنجاز حيث تعمل على إثارة الدافعية للسلوك وبالتالي العمل.

ثانياً- الدافعية الداخلية

. مقدمة:

تعتبر الدافعية من الموضوعات المهمة في الدراسات النفسية والتربوية المعاصرة، فالدوافع النفسية تؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة وعلى عملية التعلم بصفة خاصة على اعتبار أن عملية التعلم توجيهه أو تعديل لهذا السلوك (عبد الله، ١٩٩٧، ٩٥). كما أن الدافعية تعد وسيلة لتطوير التعلم ورفع كفاءة الطلاب وتحسين مهاراتهم وتطويرها. ومن هنا فإن أهمية الدافعية تكمن في أنها وسيلة وغاية في آن واحد (العنوم وآخرون، ٢٠٠٥، ١٦٩).

وتهتم البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة للتوجهات الدافعية لدى الأفراد، وأهم الظروف والعوامل التي تعمل على وجود هذه التوجهات، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات. وقد أظهرت نتائج تلك البحوث والدراسات وجود نمطين من التوجهات الدافعية هما: التوجه الدافعي الداخلي Intrinsic وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الذاتي المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المترتبة على تحقيق الأهداف، ويتميز الفرد الذي يتبنى هذا التوجه بالتحدي وحب الاستطلاع والمثابرة والتفوق. والتوجه الدافعي الخارجي Extrinsic وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الخارجي المتمثل في الحصول على الدرجة، أو احترام المعلم أو الوالدين أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين (Vansteenkiste & et al, 2006,) (20).

وتؤكد النظريات المعرفية للتعلم على ما يدور في داخل الطالب وليس في البيئة الخارجية، وقد ركزت النظرية المعرفية في فهمها للدافعية على ما يفكر به الطلبة وكيف يفكرون، وكيف يمكن لتفكيرهم أن يزيد أو يقلل من الدافعية، حيث أكدت هذه النظريات على أهمية الدافعية الداخلية مقابل الخارجية. فالنظريات المعرفية تفسر الدافعية من خلال الإشارة إلى حاجة الفرد نفسه للفهم والاجتهاد، والتفوق والنجاح والاستمرار في تحفيز نفسه (قطامي وآخرون، ٢٠١٠، ٢٩٧). فالدافعية الداخلية تستند على أنه ليس هناك ضغط خارجي وإنها تقاد باهتمام ورضا. فالشخص المدفوع داخلياً يعمل من أجل المتعة وليس بسبب المكافآت (Habibian, 2012, 215).

١. مفهوم الدافعية الداخلية:

إن مفهوم الدافعية الداخلية وتحديده كان محوراً لاهتمام العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم النظرية والفكرية، إذ يلاحظ في الأدب الذي كتب عن الدافعية أن محاولات عدة قد سعت إلى توضيح ماهية الدافعية الداخلية وتعريفها.

ووفقاً لريان وديسي Ryan & Deci الدافعية الداخلية تعرف كعمل النشاط للرضا المتأصل فيه بدلاً من بعض نتائج منفصلة .عندما يكون مدفوعاً داخلياً، يتحرك الشخص إلى العمل من أجل المتعة أو التحدي المستلزم أو المطلوب ليس بسبب المنتجات الخارجية، أو ضغوط أو مكافأة (Ryan & Deci, 56, 2006). فإن الدافعية الداخلية لنشاط ما عندما يؤدي الشخص هذا النشاط في غياب مكافأة أو تحكم خارجي (Deci & Ryan, 1985, 34)

ويشير ليبير (Lepper, 2005) إلى أن الدافعية الداخلية هي الدخول في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة (Lepper, 2005, 324).

ويعرفها شنايدر Schneider بأنها الدافعية التي تأتي من الداخل بدلاً من أي شيء خارجي أو جوائز خارجية مثل المال أو الدرجات، فالشخص المدفوع داخلياً سوف يعمل على حل المشكلة لأنه يجد تحدي في الحل يزوده بإحساس المتعة (Schneider, 2012, 6).

وعرف بسويك Beswick الدافعية الداخلية بأنها عملية التحرك Arousal والرضى التي فيها تأتي المكافآت من القيام بالنشاط وليس من نتائج النشاط (Beswick, 2002, 725).

ويُعرف باتيماننت وكرانت Batemant & Crant الدافعية الداخلية بأنها عبارة عن قيام الفرد بتأدية السلوك من تلقاء نفسه دون أن ينتظر الحصول على تعزيزات اجتماعية أو مادية (Batemant & Crant, 2003, 18).

وعرف فوس Foss الدافعية الداخلية بالرغبة في بذل الجهد في عمل معين مستند على اهتمام ومتعة في العمل نفسه (Foss, 2012, 7).

والدافعية الداخلية كما يراها بوجيانو وروبل Boggiano & Ruble هي جزء من عملية التغيير المعرفي وعندما تتم مواجهة خبرة جديدة بخبرة سابقة لا تتماثل مع البناء المعرفي للفرد تتصارع الخبرات المعرفية ويختل الاتزان المعرفي حتى يكون الفرد بناءات معرفية جديدة ويدخل في سلوكيات مثل البحث، السيطرة، حب الاستطلاع، وكلها مؤشرات للدافعية الداخلية (Boggiano & Ruble, 1979, 1462-1468).

ويقصد بالدافعية الداخلية الحالة التي يندفع فيها المتعلم للقيام بإجراءات لتحقيق هدف ذاتي داخلي معرفي مائل في ذهن المتعلم، وله ملامح وصورة واضحة ومحددة بالنسبة له، وافترض دي سي شروطاً خاصة لتحقيق الدافعية الداخلية وهي:

١. أفكار عن كفاءة الطالب الذاتية العالية وإمكانية إنجاز المهام التحصيلية بنجاح.

٢. شعور الطالب بالمقدرة العالية والإحساس بالتصميم والمثابرة الذاتية والقدرة على التحكم بهذه المقدرة والاختيار لتوجيه نشاطه وطاقته.

٣. التأكد من إتقان المهارات الأساسية اللازمة للأداء، والتقدم بمشاعر ذاتية نحو النجاح والتفوق (قطامي وآخرون، ٢٠١٠، ٣٢٠).

فالدافعية داخلية تعني النمو الطبيعي لميل أو اهتمام الفرد بموضوع محدد، وتعتبر انعكاساً لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتتضح في ثقة الفرد بنفسه واستقلاليته الذاتية، وحب الاستطلاع، وكل ذلك هدفه الأساسي هو تحقيق الذات (النصار وآخرون، ٢٠٠٦، ٣).

من خلال ما تقدم يمكن القول أن الدافعية الداخلية مفهوم يتمتع بالخصائص التالية:

- ❖ حالة داخلية ناتجة عن ميل أو اهتمام يندفع فيها الشخص لتحقيق هدف ذاتي داخلي معرفي.
- ❖ قائم على التحدي وحب الاستطلاع والرغبة في إثبات كفاءة الذات في بيئة تشجع العمل باستقلالية.
- ❖ لا ينتظر الفرد من خلاله أية مكافآت خارجية سواء كانت اجتماعية أو مادية من بيئته المحيطة بل يهدف منها إلى تحقيق الاستمتاع.

وأخيراً تتبنى الباحثة تعريف ليبر Lepper للدافعية الداخلية والذي يشير إلى أن الدافعية الداخلية هي حالة داخلية في الفرد، تدفعه نحو الانخراط في المهام بغرض الوصول إلى السعادة وتحقيق المتعة، وتحرك هذا النشاط عوامل التحدي وحب الاستطلاع والرغبة في تحقيق الاستقلالية وتحقيق الذات.

٢. الدافعية الداخلية والخارجية:

كان «هيدر» Heider (١٩٨٥) أول من ميز بين الدافعية الداخلية والخارجية، وتبعاً لذلك فالسلوك الذي يحدث نتيجة دوافع داخلية يعتبر سلوكاً قصدياً وتحت تحكم الفرد، بينما السلوك الذي ينتج لدوافع خارجية هو سلوك غير قصدي ويقع تحت تحكم عوامل خارجية، والدافعية الداخلية تقابل الرغبة في التعلم، أما الدافعية الخارجية تقابل الحاجة إلى التعلم وكلاهما أحد العوامل التي تؤدي إلى التعلم الناجح.

فالدافعية الداخلية هي دافعية تحركها المتعة Enjoyment-driven أما الدافعية الخارجية فيحركها التعزيز Reinforcement – driven (Brophy, 2004, 12).

والفكرة الأساسية في الدافعية الداخلية تكمن في أن المكافأة المرتبطة بإتمام نشاط ما والانخراط فيه تتبع من النشاط ذاته، وتتمثل هذه المكافأة الداخلية عادةً في الشعور بالسعادة أو الراحة. والسلوكيات المدفوعة داخلياً هي تلك التي تتم المشاركة فيها لذاتها وللسعادة والرضا الناتج عن أدائها، وعندما يكون

الناس مدفوعين داخلياً فإنهم يشاركون بأنشطة تُمتِعهم ويؤدونها بحرية مع إحساس كامل بالاختيار ودون الحاجة إلى مكافآت مادية (Katz, 2001, 8-9).

وتنشأ الدافعية الداخلية من داخل الأفراد، ونتيجة للاستمتاع وتحسن مستوى الكفاية في أداء المهام الأكاديمية المختلفة، بينما الدافعية الخارجية نتيجة للمكافآت أو العقاب بناء على النجاح أو الإخفاق في أداء المهام (Wang, 2008, 634).

أحياناً يكون طلبتنا مدفوعين بشكل داخلي (Intrinsically) أي بعوامل داخل أنفسهم أو تتعلق بالمهمة التي يقومون بأدائها، فعلى سبيل المثال، قد ينشغل الطلبة بنشاط لأنه يشعرهم بالسعادة، ويساعدهم في تطوير المهارات التي يعتقدون أنها مهمة، وأحياناً أخرى يكون الطلبة مدفوعين بشكل خارجي (Extrinsically) أي بعوامل خارج أنفسهم أو لا تتعلق بالمهمة التي يقومون بأدائها، فعلى سبيل المثال، يريدون الحصول على درجات عالية أو فلوس (العلوان، ٢٠٠٩، ٢٨٨-٢٨٩).

فالطلاب المدفوعون داخلياً يستمتعون بالنشاط، ويفخرون بالنتائج، ويستمتعون بالخبرات المتضمنة في عملية اكتساب المعرفة أو نمو المهارات وإنجاز المهام من أجل الرضا الناتج عن إنجازها في غياب الجوائز الخارجية، وإن المشاركة في المهمة هي الغاية والنتيجة المرغوبة، إذ ترى لومسدن Lumsden أن التلميذ المدفوع داخلياً يقوم بالنشاط من أجل النشاط ومن أجل المتعة التي يوفرها النشاط ومن أجل التعلم الذي يمنحه النشاط ومن أجل مشاعر الإنجاز التي يثيرها النشاط (Lumsden, 1994, 1-4).

ولقد كشفت غالبية الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع أن الدافعية الداخلية تفضل على الدافعية الخارجية، وأن الميزة الرئيسة للدافعية الداخلية هي أنها لا تعتمد على المعلم سواء على طريقة عرضه أو أسلوبه أو تشجيعه، بل على المتعلم الذي يكون مندفعاً نحو التعلم من تلقاء نفسه، وهذه ميزة مهمة لها لأن محاولة إبقاء المتعلم متحفزاً ومندفعاً للتعلم تتطلب من المعلم كثيراً من الوقت والجهد والتحضير.

إضافة إلى ذلك، فإن السلوك المدفوع خارجياً سرعان ما يتلاشى حالما يتلاشى المحفز الخارجي، أو يصبح المتعلمون مشبعين تماماً بنوع معين من المعززات، وهذا يدفعهم إلى انتظار مكافآت أخرى من نوع جديد في المستقبل، وعندما يختار المعلمون طريق المكافآت الخارجية للحصول على سلوك معين فإنهم يضعون أنفسهم في مأزق يصعب الخروج منه، ولهذا فإن اعتماد المتعلم على المكافآت الخارجية يمثل واحد من أقوى المشتتات التي تصيب ذهن المتعلم وتبعده عن التعلم حال زوال التعزيز (Williams & Stockdale, 2004, 214).

ومفاهيم الدافعية الداخلية والخارجية ليست بسيطة. حيث إنها تضم أنواعاً مختلفة من دافعية التلاميذ واتجاهاتهم، فالدافعية الداخلية تدرك على أنها مستثارة بالمهمة نفسها (التعلم للتعلم)، بالإضافة

إلى حاجات التلميذ الداخلية (حب الاستطلاع . تحقيق الذات)، بينما الدافعية الخارجية تدرك عادة على أنها مستتارة بالمكافآت الخارجية عن موقف الدراسة (درجات هامة تدون في سجله . تقديرات . نوع الوظيفة)، ومن مظاهر الدافعية الداخلية النماء الداخلي للمهمة (السعادة في التعلم والتوجه نحو التعلم والاندماج في المهمة) (Gottfried & Gottfried, 2001, 104)، وزيادة الجهد والشعور بالكفاية والاهتمام ومستوى منخفض من القلق والعصبية (Cury et al, 1996, 306)، وحب الاستطلاع وتعلم المهام الصعبة ومهام التحدي والمثابرة وتوجه الإتقان ودرجة عالية من اندماج المهمة (Gottfried, 1990, 631).

ومن ناحية أخرى فالدافعية الخارجية مشتقة من عوامل مثل مدح المعلم والدرجات والتقديرات وغيرها من المكافآت الخارجية والمشروطة بالأداء الجيد الأفضل من الآخرين، ومن مظاهرها، التركيز على إظهار القدرة بالنسبة للآخرين (ويشار إلى ذلك بأهداف الإقدام على الأداء في نظرية الهدف) أو التركيز على تجنب إظهار نقص القدرة (أهداف تجنب الأداء) (Cocks & Watt, 2001, 3).

ولقد ركزت البحوث الحديثة في مجال الدافعية على التمييز بين الدافعية الداخلية والخارجية، ويرتبط التمييز بينهما بقضية العزو أو إدراك الذات Self – perception فإذا رأى الأفراد أنفسهم سبباً لسلوكهم . أي أدركوا أنفسهم على أنهم أصل Origin السلوك مع ضبط داخلي للسلوك . فإنهم يعتبرون أنفسهم مدفوعين داخلياً، وإذا رأوا أنفسهم يسلكون بطريقة تحددها العوامل الخارجية أي أنهم خاضعون Pawns . فإن سلوكهم يعتبر من وجهة نظرهم مدفوعاً خارجياً (Gage & Berliner, 1990, 412-413).

وفي النهاية يمكن القول بأن المهمة في التوجه الخارجي تعتبر وسيلة لتحقيق غاية مطلوبة، وتتضمن هذه المهمة أنشطة تتكفل بإظهار قدرات وكفاية الفرد مقارنة بالآخرين، ولكن في التوجه الداخلي فالمشاركة في المهمة لا تعتبر وسيلة ولكنها غاية مرغوبة، فالمشترك ببذل جهداً من أجل التحدي وتعقيد المهمة والإحساس بالكفاية والإتقان والتحكم وتقرير الذات (Newby, 1991, 195).

٣. عناصر الدافعية الداخلية:

حدد ليبر Lepper ثلاثة عناصر للدافعية الداخلية وهي: تفضيل التحدي، والتركيز على حب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية.

أ. تفضيل التحدي Preference for challenge:

ويقصد به أن يشعر الطالب بأن التعليم يستثير قدراته ويستحثها، فمن المبادئ الرئيسية في نظرية التحفيز نحو التعلم أن لا يكون احتمال النجاح في المهام المطلوب إنجازها سهلاً للغاية أو صعباً للغاية، وإنما ينبغي أن يكون بنسبة احتمال متوسطة، فالاحتمالية المعتدلة للنجاح تعد من المركبات الجوهرية في

بناء الحافز الداخلي نحو التعلم. (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٦٨٧-٦٨٨)، فتظهر الدافعية الداخلية في اهتمامات الفرد والبحث عن التحديات المناسبة وإتقانها، وتظهر من حاجات نفسية ومن الفضول الشخصي وبذل الجهد، ويمكنها استثارة السلوك دون المساعدة من مكافآت أو ضغوط خارجية، فمثلاً حتى عند غياب المكافآت والضغوط يمكن للفضول أن يشمل الرغبة في قراءة كتاب ويمكن لحاجة التنافس أن تدخل الشخص في تحد لمدة ساعات، وتزودنا الدافعية الداخلية بقوة داخلية للتعامل مع بيئتنا وبذل الجهد الضروري لممارسة وتطوير مهاراتنا وقابليتنا، فالمهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف يعزوها برونر Bruner إلى تمتعهم باهتمام داخلي مرتبط بالموضوعات ذات الصلة بالعالم الخارجي (San sone & Harackiewicz, 2000, 319).

والأفراد المدفوعين داخلياً يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم بحيث تكون واعدة للنجاح، فلا يكون النجاح فيها مؤكداً أو مستحيلاً ويفضلون المهام التي يقارن أداؤهم بأداء غيرهم، ولديهم قدرة على التوفيق بين قدراتهم والمهام التي يختارونها، ويفضلون اختيار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل فيها وبمقدار الوقت والجهد المطلوب لها (سعادة، ٢٠٠٧، ٧).

ويرى الباحثون أنه بالنسبة للأفراد ذوي التوجه الدافعي الداخلي لا تعتبر المشاركة في المهمة كوسيلة وإنما كنتيجة مرغوبة، فالمشاركون يبذلون الجهد بسبب التحدي والتعقيد الذي تقدمه المهمة ولأن المشاركة توفر مشاعر الكفاءة والإتقان والتحكم وحرية الإرادة (Newby, 1991, 195).

ويمكن أن نربط في هذا المنحى بين التحدي وكفاءة الفرد الذاتية، فيشير باندورا (Bandura, 1982) إلى أن معتقدات الناس حول كفاءة الذات، هي التي تحدد دافعيته وتنعكس على الجهد الذي يبذله، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة المشكلات، وكلما زادت ثقة الأفراد في كفاءة الذات وفاعليتها، زاد جهدهم وإصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات وصعاب (Bandura, 1982, 127-147).

وترى كليفورد Clifford أنه حينما تكون المهمة سهلة فإننا غالباً ننسب نجاحنا فيها إلى سهولتها، وحين تكون صعبة ونجح فيها ننسب النجاح فيها إلى الحظ، وكلتا الحالتين لا تعزز النظرة إلى الذات بالقدر الكافي، أما النجاح في المهمة المعتدلة الصعوبة فإنه يثير في نفوسنا الشعور بتحدى القدرات مما نسميه (بذل الجهد أو حسن اختيار استراتيجيات العمل أو الإمكانيات والقدرات) وهي شيء يبعث في نفوسنا مشاعر الفخر والإحساس بالكفاءة والرضا؛ فانهدام كامل التحدي من التعليم وخلو أساليبه مما يحفز الطلبة إلى بذل أقصى ما لديهم من إمكانيات يضع الطلبة في مستوى إنجازي أقل من قدراتهم، إذ أشار ليبير Lepper إلى أن الطلاب المدفوعين داخلياً من المحتمل أن يختاروا مشكلات تتضمن درجة متوسطة من الصعوبة والتحدى ومن المحتمل أن يختاروا الاستكشاف والمجازفة بحرية (Lepper, 1988, 298).

وانطلاقاً من ذلك وضع بعض الباحثين استراتيجيات مرشدة لتطوير المواد التعليمية المدفوعة داخلياً مثل زيادة إحساس الطالب بالسيطرة على الأنشطة، وتزويد الطالب بأنشطة متحديّة بشكل مستمر، وإثارة فضول الطالب (Lepper, 1988, 301).

ب. التركيز على حب الإستطلاع Focus on Curiosity

يقصد به الرغبة في المعرفة، وهو دافع قوي للتعلم الاستكشافي، وفهم بيئة الشخص، والبحث عن مثيرات جديدة للسلوك، كما أن حب الاستطلاع Curiosity هو الميل إلى البحث عن الجديد أو هو الميل إلى الاقتراب من المواقف والمنبهات الجديدة أو غير المتجانسة نسبياً والاستكشاف لها التساؤل حولها (عبد الحميد وخليفة، ٢٠٠٠، ١٢٥).

ويفترض علماء النفس أن الأفراد يكونون منذ ولادتهم وطوال حياتهم نشطين، وكثيري الأسئلة، وفضوليين، ويظهرون تأهباً للتعلم، ولا يحتاجون إلى حوافز خارجية للقيام بذلك، وهذا الميل الدافعي الطبيعي يكون عنصراً حرجاً في النمو المعرفي والاجتماعي Cognitive & Social Development فمن خلال التأكيد على الميول الفطرية للفرد يمكن تنمية مهاراته ومعارفه (Ryan & Deci, 2006, 55).

والطلاب الذين يتسمون بحب الاستطلاع تجاه العالم المحيط بهم تكون لديهم دافعية داخلية للبحث عن إجابات عن الأسئلة المحيرة والمعقدة، ويعتبر الميل إلى المحافظة على مستوى عال من حب الاستطلاع سمة حقيقية، ويظهر الطلاب الذين يتسمون بحب استطلاع عال سمات شخصية هي: يتفاعلون بطريقة إيجابية مع العناصر الجديد في البيئة وغالباً ما يبحثون عن خبرات جديدة، ويكونون أكثر تحملاً للغموض، وأقل شعوراً بالقلق في مواقف غير مؤكدة أكثر من الطلاب الذين لا يتسمون بحب الاستطلاع، واستكشاف العناصر الجديدة في البيئة بالانتقال إليها، أو معالجتها، أو بتوجيه أسئلة عنها، والمثابرة على دراسة العناصر الجديدة من أجل معرفة المزيد عنها، يتم حفزهم داخلياً أكثر من حفزهم خارجياً للتعلم (الدسوقي، ٢٠٠٦، ٣٢٥-٣٢٦)، لذلك تؤكد بعض الدراسات أن مسألة إقبال الطلبة على الموضوعات الدراسية ترتبط بدرجة عالية بحبهم للاستطلاع والاكتشاف وشعورهم بالمتعة أثناء التعلم وما يصاحب ذلك من تركيز وإثارة الحيوية (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٦٨٨).

ج. الرغبة في الاتقان باستقلالية A Desir for Independent Mastery

يُعد وايت White أول من أشار إلى دافعية الإتقان، واقترح أن الأفراد يبحثون بشكل مقصود عن تحديات لاكتساب وإتقان مهارات جديدة من أجل تجريب متعة الإنجاز بحد ذاتها، ويعطى مثالاً على ذلك من خلال ملاحظة الأطفال وهم يبذلون جهداً في تعلم المشي والكلام حتى يستطيعون التفاعل مع الآخرين بدون قوى تعزيز خارجية (غانم، ٢٠٠٧، ٣٨).

إذ يرى جُتفريد Gottfried أن التوجه نحو الإتقان والشعور بمتعته، حينما يتم إدارة التعلّم بشكل مستقل دون مساعدة الآخرين، يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في الدافعية الأكاديمية (Gottfried, 1990, 529).

وتظهر الدافعية الداخلية في اهتمامات الطلبة والبحث عن التحديات المناسبة وإتقانها، ويمكن استثارة السلوك دون المساعدة، وهذا يتم من خلال تهيئة البيئة الصفية المناسبة لذلك، حيث أكدت الشمايلة على أن أحد جوانب التعلم المنظم ذاتياً، والتي تؤثر فيه الدافعية الداخلية بشكل بارز، هو سلوك طلب المساعدة فالمتعلمون يطلبون المساعدة من الآخرين؛ سواء من المعلمين أو الأقران، بينما يرفض آخرون الفرص والعروض المقدمة لهم للمساعدة ويتجاهلون، وذلك لأسباب تتعلق بربط أهدافهم الأدائية والسعي لتحقيقها بقدراتهم الذاتية وليس بعوامل خارجية، إضافةً إلى اعتقادهم بأن طلب المساعدة يشكل خطراً على إحساسهم بالاستقلالية الذاتية والإرادة الذاتية (الشمايلة، 2007، 1-2).

وقد أجرى ديسي وشوارتز ورايان Deci, Schwartz & Ryan دراسة لتقييم توجه المعلم فيما إذا كان يدعم الاستقلالية أم أنه يدرّس بأسلوبه الذي يتصف بالضبط والتحكم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن لتوجه المعلم أثراً في المناخ العام للصف، وأن الطلبة الذين يعلمهم معلم يركز على الاستقلالية أظهروا دافعية داخلية أعلى، وكفاءة مدركة أكبر، واحتراماً للذات من الطلبة الذين يعلمهم معلم يتسم بالضبط (Deci & Ryan, 1996, 642-650).

٤. أنواع الدافعية الداخلية:

على الرغم من أن بعض الباحثين قد درس الدافعية الداخلية باعتبارها بناء عام إلا أننا نجد باحثين آخرين افترضوا أن الدافعية الداخلية يمكن أن تقسم إلى مكونات أكثر تحديداً حيث أشار فاليراند Vallerand أن الدافعية الداخلية تضم ثلاث أنواع مختلفة وهي الدافعية الداخلية للمعرفة، الدافعية الداخلية للإنجاز، الدافعية الداخلية لاختبار المثيرات (الدافعية للمشاركة في الأحداث المثيرة)، وفيما يلي توضيح هذه المفاهيم:

أ. الدافعية الداخلية للمعرفة Intrinsic motivation to Know:

هذا النوع من الدافعية الداخلية يرتبط بالكثير من المتغيرات كالاكتشاف، الفضول، أهداف التعلم لكن يمكن أن يضاف إلى هذا المنظور أبعاد أخرى مثل الحاجة إلى المعرفة والفهم والبحث عن المعنى لذلك يمكن أن تعرف الدافعية الداخلية للمعرفة بأنها أداء النشاط للسعادة والرضا التي يختبرها الفرد عندما يتعلم، يكتشف أو يحاول فهم شيء ما جديد (Vallerand, et al, 1992, 1005)، ومثال ذلك أن الطلاب يكونون مدفوعين داخلياً للمعرفة عندما يقرؤون كتاباً من أجل المتعة التي يختبرونها عندما يتعلمون شيئاً جديداً.

ب. الدافعية الداخلية للإنجاز :Intrinsic Motivtion Toward Accomplishments

هذا النوع تمت دراسته في علم النفس تحت عنوان دافعية الإتقان، فالأفراد يتفاعلون مع المحيط من أجل أن يشعروا بالكفاءة ولخلق إنجازات فريدة، لذلك تعرف الدافعية الداخلية للإنجاز بأنها المشاركة في نشاط من أجل المتعة والرضا الذي يختبره الفرد عندما يحاول إنجاز أو إبداع شيء ما (المرجع السابق)، فالدافعية الداخلية جذابة لأنها يمكن أن تترجم إلى سلوكيات قابلة للوصف مثل اختيار المهام المتحدية وبذل الجهد والمثابرة (Ferrer-Caja & Weiss, 2002, 42) فالطلاب الذين يوسعون نشاطهم إلى ما وراء ما تتطلبه فروضهم لكي يختبروا السعادة والرضا بينما يحاولون التفوق على أنفسهم فإنهم يبدون دافعية داخلية للإنجاز.

ج. الدافعية الداخلية للمشاركة في الأحداث المثيرة

Intrinsic Motivation to Experience Stimulation

يمكن أن نعرف الدافعية الداخلية لاختبار المثيرات بأنها المشاركة في نشاط بسبب استثارة الحواس المرتبطة بهذا النشاط ؛ وهي ما عرفها ريف وديسي وريان بأنها المشاركة في نشاط بسبب استثارة الحواس المرتبطة بهذا النشاط، ويكون هذا النوع فعالاً عندما يشارك الفرد في نشاط لاختبار الأحداث المثيرة كالمتعة الحسية والإحساس بالجمال والمرح والحماس الناتج عن هذا النشاط (Reeve, et al, 2004, 56).

فالطلاب اللذين يتوجهون للصف من أجل المتعة والحماس التي تثيرها مناقشات الصف، أو الذين يقرؤون كتاباً من أجل المشاعر العارمة الناتجة عن مقطع ممتع وملئ بالعاطفة هي أدلة للأفراد ذوي الدافعية الداخلية للمشاركة في الأحداث المثيرة (Vallerand, et al, 1992, 1006).

هـ. خصائص الأفراد ذوي الدافعية الداخلية:

لفهم أكبر لمفهوم الدافعية الداخلية لا بد من معرفة الخصائص التي يتمتع بها الأشخاص ذوي الدافعية الداخلية إذ يرى الباحثون أن الأفراد ذوي الدافعية الداخلية يؤدون النشاط من منطلق "الرغبة في الشعور بالافتتاد وتأكيد الذات والاصرار في العمل وتصبح المناشط التي تكفل للفرد تحقيق هذه المشاعر جذابة بحد ذاتها. والأفراد ذوي الدافعية الداخلية المرتفعة يميلون إلى عرض مبادرة ذاتية أكبر، يبحثون عن النشاطات الممتعة والمتحدية، ويتعلمون بشكل كبير مسؤوليات أفعالهم (Deci & Ryan, 1985, 111) كما أنهم لا يؤدون المهام كوسيلة للحصول على الثواب ولكن لإكمال المهام كهدف في حد ذاتها، حيث يوظف طاقاته للتحدي وكرغبة في التفوق وتحقيق الذات (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٢٥٥).

وعند المقارنة بين الناس ذوي الدافعية الداخلية وأولئك المحكومون خارجياً نجد أن الفئة الأولى تتمتع باهتمام وحماس وثقة أكبر والتي بدورها تظهر أداء أفضل في صورة مثابرة وإبداع وتبرز الحيوية واحترام الذات (Deci & Ryan, 2006, 69).

وتساهم الدافعية الداخلية بشكل إيجابي في عمليات التعلم ونوعيته، ووجد بشكل خاص أن الأفراد المدفوعين للتعلم بشكل داخلي لديهم قدرة أفضل في تطوير استراتيجيات دراسية أفضل، وقدرة على الإبداع وإدراك أكبر، وأداء أكاديمي واحترام للذات أفضل، بعكس الدافعية الخارجية التي ترتبط بتعلم وأداء ومخرجات تربوية ضعيفة (Baker, 2004, 190).

٦. النظريات التي فسرت الدافعية الداخلية:

أ. نظرية وايت في الدافعية الفعالة

أكد وايت White أن النظريات التقليدية للدافعية مثل نظرية هل وفرويد لم تفسر دافعية الفرد تفسيراً كاملاً، فالدافعية تستثار من داخل الفرد ومن الشعور بحاجات الذات، وأشار في معرض نظريته إلى مفهوم الدافعية الفعالة Effectance-Motivation والتي تنبع من ذات الفرد وليس من خارجه، وعند وايت أن كل الدوافع الذاتية المحددة بمثابة جوانب من دافع عام واحد هو الدافع إلى الاقتدار، والوظيفة البيولوجية للدافع إلى الاقتدار هي الوصول إلى الكفاءة في التعامل مع البيئة (موراى، ١٩٨٨، ١٦٠).

حيث ترتبط الكفاءة ارتباطاً وثيقاً بدافع الفضول ومختلف الوظائف الإدراكية التي تمكن الكائن الحي من تحقيق أفضل نمو وارتقاء واستغلال لقدراته.

وقد اعتمد وايت في صياغة نظريته هذه على أدلة من مختبرات الحيوان، ومن ملاحظات وبحوث بياجيه في النمو العقلي المعرفي بالإضافة إلى منظور مدرسة التحليل النفسي المتعلق بسيكولوجية الأنا ودورها في التعامل مع الواقع كمنظم للخبرة وموجه للسلوك، ويرى وايت أن تقييم الفرد لكفاءته يمثل تلخيصاً لتفاعلاته مع المحيط، ويعتمد التقييم النهائي في اتجاهه العام على نتائج هذه التفاعلات. كما يرى أن الدافع إلى الكفاءة هو دافع ذاتي (داخلي)، لأن المكافآت التي يجنيها الفرد التفاعلات الموجهة مكافآت داخلية تتمثل بالشعور بالمتعة، والرضى عن الذات (Spinath & Steinmayr, 2007, 7).

وبتميز تحليل وايت للدافعية الداخلية بأهمية خاصة، ذلك أنه افترض وجود حاجة لدى الإنسان لتطوير كفاءته الذاتية، وافترض أن قدراً كبيراً من النشاط الإنساني يتجه لتطوير هذه الكفاءة.

ويرى بأن حاجة العضوية البشرية إلى التعامل بصورة فعالة مع المحيط تدفعها للانخراط في النشاطات التي تطور كفاءتها، فالأنشطة التي تنتج نحو هذا الهدف تكون أنشطة ذاتية الدافع تتزود بالطاقة اللازمة لها من حاجة أساسية تختلف عن الحاجات العضوية الأخرى لأنها لا تنجم عن نقص عضوي، وإنما عن

حاجة أكثر تقدماً، هي الحاجة إلى الكفاءة والإحساس بالفاعلية (الشمائلة، 2007، 41)، وذلك لأن الدافعية الداخلية تنشط مدى واسعاً من أنواع السلوك والعمليات النفسية التي تكون المكافأة الأساسية فيها هي خبرة الإنجاز والكفاءة والاستقلالية، إن الحاجة الداخلية للكفاءة وحرية الاختيار تحفز عمليات مستمرة من المحاولة والبحث لتخطي وقهر التحدي المثالي، وعندما يكون الناس أحراراً من تدخل البواعث والمشاعر فإنهم يبحثون عن مواقف تمتعهم وتتطلب استخدام إبداعهم وسعة مصادرهم (Deci & Ryan, 1985, 32).

فالدافعية الداخلية هي النمو الطبيعي لميل أو اهتمام الفرد بموضوع محدد وتعتبر انعكاساً لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتؤدي إلى زيادة ثقة الفرد بنفسه، واستقلاليته الذاتية وكل ذلك هدفه الأساسي هو تحقيق الذات Self-actualization (Vansteenkiste, et al, 2006, 20).

حيث أظهرت الفعالية الدافعية على أنها معتمدة على الكفاءة المدركة، والإدراك الداخلي للضبط، ووجود التحدي المثالي، ووجدت أن المفهوم العام الذي وضعه White عن الفعالية الدافعية إنما هو مفهوم واسع ولا بد من تقسيمه إلى مكونات حيث اقترحت ثلاث مكونات تشير إلى التحدي - الفضول - الاتقان المستقل (Lepper, 2005, 185).

ب. نظرية التقرير الذاتي Self Determination Theory

عرض ديسي وريان Deci & Ryan نظريتهما على أنها جزء متمم للنظرية المعرفية للدافعية، حيث تقترض النظرية المعرفية أن الدافعية الداخلية تتبع من الاحتياجات النفسية الفطرية للكفاءة والتصميم الذاتي (Deci, et al, 2001, 3).

وجاءت نظرية التقييم المعرفي التي قدمت من قبل (Deci & Ryan) لتحديد العوامل المسؤولة عن الدافعية الداخلية، وتعد هذه النظرية جزءاً من نظرية تحديد الذات، التي ترى بأن الأحداث الشخصية مثل الحوافز، والتواصل، والتغذية الراجعة، تؤدي إلى الإحساس بالكفاءة ويمكن لها أن تحسن من الدافعية الداخلية عند ارتباطها بالذات، أو بمركز العزو الداخلي للفرد (Deci & Ryan, 2006, 58).

إن الفرضية الأساسية التي انبثقت عنها هذه النظرية، هي أن السلوك قد يتأثر سلبياً بالمكافآت والتعزيزات التي تصدر عن البيئة الخارجية؛ ذلك لأن المكافآت والتعزيزات تصبح شروطاً خارجية تحكم مسار سلوك الأفراد وبالتالي تقود الفرد لإدراك أن سلوكه موجه من البيئة الخارجية وليس مدفوعاً داخلياً (Ryan & Deci, 2000, 70-72).

وعرف ديسي وريان السلوك المدفوع داخلياً على أنه ذلك السلوك الذي يقوم به الفرد من أجل أن يشعر بالكفاية Competence والتصميم الذاتي Self-determination (أبو عواد، ٢٠٠٩، ٤٣٧)،

وقد اعتبرا الدافعية الداخلية بأنها فطرية عند الفرد، وتقود صاحبها إلى سلوكات معينة مثل اللعب، والاستكشاف، وتطوير البنى المعرفية لديه، فالإنسان نشط بطبيعته (Ryan & Deci, 2000, 70)، فالدافعية الداخلية تزودنا بقدرة للتعامل مع البيئة المحيطة، والاهتمامات الشخصية وممارسة الجهد الضروري لتطوير المهارات والقابليات وينتج عن مثل هذه السلوكات بعض الخبرات الانفعالية الداخلية تزود الأفراد بمعلومات هامة عن بيئاتهم ومواقفهم، وهذه المعلومات تشكل أحكام الأفراد وأفعالهم مثل الشعور بالكفاية الذاتية والتصميم الذاتي (Salovey, et al, 2000, 505-506).

وقد تبنى ديسي وريان Deci, Ryan هذا التوجه المستمد من نظرية وايت، ذلك لاقتناعهما بالآثار (الشعور بالكفاية كغاية مطلوبة بدلاً من المستوى العالي من شيء ما) (Deci, 1975, 61) (Reiss, 2004, 181).

وهذا ما نجده في نظرية تقرير الذاتي أو حرية الإرادة Self-determination theory التي كانت نتاج عمل Deci, Ryan في مجال الدافعية.

فتتطلب دراسة الدافعية الداخلية افتراض أن البشر عبارة عن كائنات حية نشطة تعمل على السيطرة والتحكم بمحيطها الداخلي والخارجي الأمر الذي يقود إلى إدراك أهمية حرية الإرادة في مدى واسع من سلوك وخبرات الإنسان (Deci & Ryan, 1985, 35).

ويعرف ديسي وريان Deci, Ryan حرية الإرادة بأنها نوعية من وظائف الإنسان التي تتضمن الخبرة والاختيار وهي متممة للسلوكيات المدفوعة داخلياً وإلى حد ما بعض السلوكيات المدفوعة خارجياً، وحرية الإرادة هي القدرة على الاختيار وعلى امتلاك هذه الخيارات أكثر من أن تكون التعزيزات والبواعث أو أية قوى أو ضغوط أخرى هي المحدد للفرد. (Deci & Ryan, 1985, 38).

ويحدد ديسي وريان Deci, Ryan في نظرية حرية الإرادة ثلاثة أنواع من الأنشطة المحددة ذاتياً تتدرج على طول متصل يمتد من الدافعية الداخلية Intrinsic motivation إلى اللا دافعية (الاستكانة) Amotivation وبين هذين الطرفين يوجد المجال الأوسع الدافعية الخارجية Extrinsic motivation، بحيث تشير اللادافعية في بداية المتصل إلى حالة نقص في النية (القصد) للفعل ناتجة من عدم تقييم الفرد للنشاط، أو عدم الشعور بالكفاءة أو الاعتقاد بأنه سوف يؤدي إلى نتيجة غير مرغوبة، وتشير الدافعية الداخلية في نهاية المتصل إلى أداء الفعل بسبب الرضا الناتج عنه، وتتمتع بدرجة من الاستقلالية وهي مثال نموذجي لحرية الإرادة (Deci & Ryan, 2006, 72)، بينما تشير الدافعية الخارجية إلى أداء الفعل بسبب فائدته في تحقيق غاية مرغوبة أخرى (Deci & Ryan, 2006, 73).

واعتبر ديسي وريان Deci, Ryan أن هنالك صنفين رئيسيين من السلوكيات المدفوعة داخلياً، فالأفراد يبحثون عن الآتي:

١. المشاركة في العمليات العامة المتعلقة بالبحث والسيطرة على التحديات التي تكون في أعلى مستوياتها بالنسبة لهم.

٢. الحاجة إلى الشعور بالكفاية، وهو الشعور المرتبط بحاجات الجهاز العصبي المركزي للإنسان.

وقد أوضح ديسي وريان Deci, Ryan منهجهم المعرفي للدافعية، وأكدوا فيه أن الأفراد يختارون سلوكياتهم على أساس أهدافهم وتقييمهم لها، ويفحص فيما إذا كانت هذه السلوكيات تؤدي بهم إلى الغاية المنشودة أم لا، ويؤكدان على أن عملية التعلم عند الأفراد في أساسها عملية ذاتية الدفع؛ فهي تنطوي على عملية تعزيز ذاتية، وبعبارة أخرى فإن النشاط التعلّمي نشاط ممتع بذاته، مما يجعله معززاً لذاته، وتكتسب مثل هذه النشاطات خصائصها هذه لإشباع حاجات إنسانية عميقة، هي الحاجات التي تزود الدوافع الداخلية بالطاقة (الشمائلة، 2007، 47).

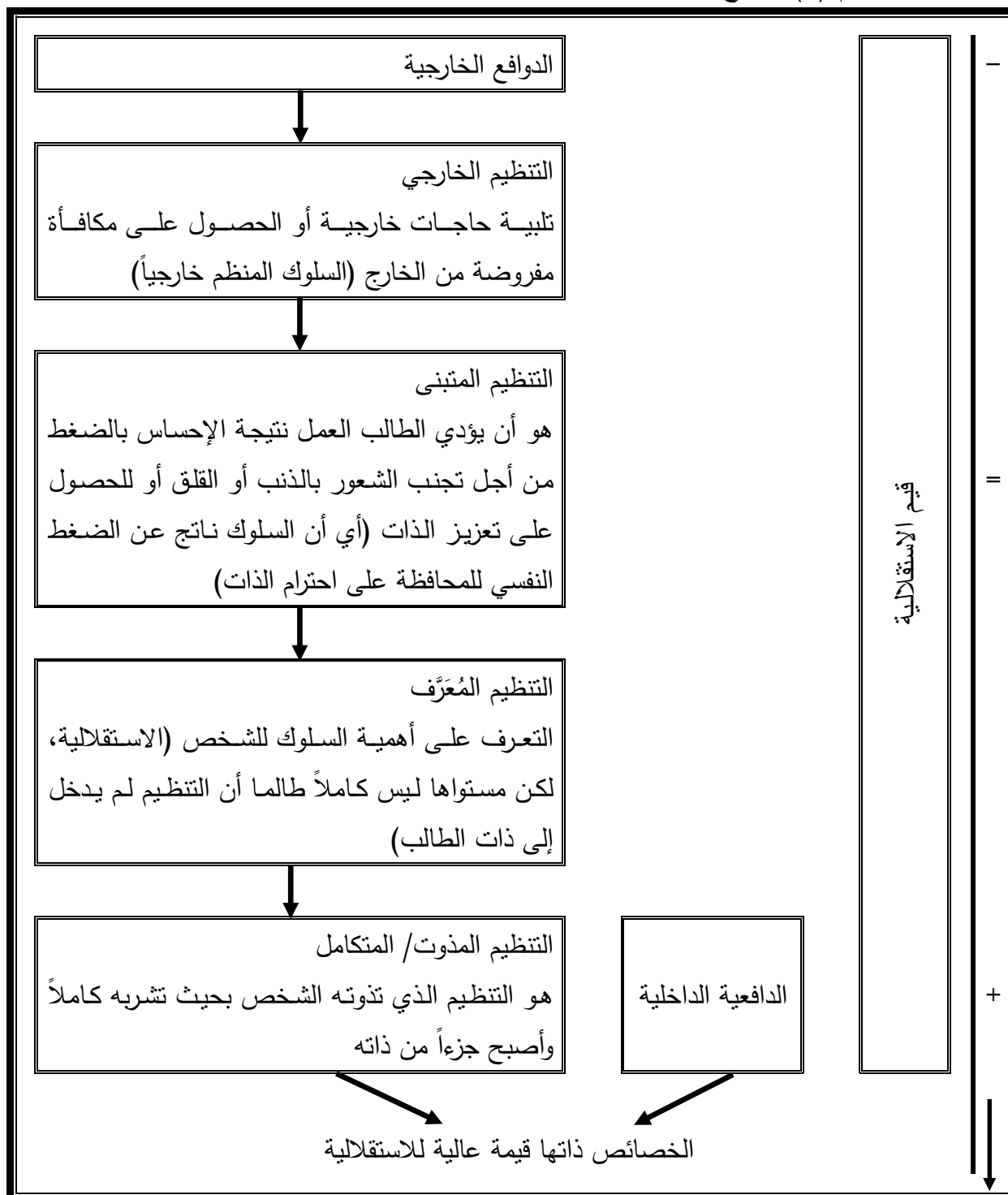
استناداً إلى هذه النظرية يرى كل من ديسي وريان أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية Competence والاستقلال الذاتي Autonomous، حيث بين ديسي أن الأنشطة المدفوعة داخلياً تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلالية الذاتية، وبالعكس فالأنشطة المدفوعة خارجياً يمكن أن تقوض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد عندما يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته، كما بين أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية مقررّة ذاتياً Self- Determined Motivation أكثر احتمالاً للاستمرار في الدراسة الأكاديمية والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم، والكفاية تسهل الدافعية، التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة، وتلقي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة عن الأداء (نوفل، ٢٠١١، ٢٨٣).

وقد افترض ديسي وريان في نظريتهما بأن عملية التعلم لن تحقق أهدافها إلا إذا أخذت بعين الاعتبار الدوافع الداخلية للتعلم، وأن المتعلم الذي يُوجّه في تنظيمه لتعلمه من الخارج لن يستطيع الارتقاء به، لذلك ربطا الدافعية الداخلية بمقدرة المتعلم على تنظيم تعلمه بنفسه دون الحاجة إلى التدخلات الخارجية، ونظرية التقرير الذاتي لريان وديسي تقترح بأن الزيادة في الدافعية الداخلية مرتبطة بإحراز الاستقلال الذاتي والكفاية، بينما الأحداث التي تحبط إشباع هذه الحاجة تنقص الدافعية الداخلية أيضاً (Hanus, 2012, 3).

واعتبر ديسي أن عملية التحول من متعلم مدفوع خارجياً إلى متعلم مدفوع داخلياً تمر ضمن سلوكيات متسلسلة لا يتم الانتقال إلى السلوك التالي منها إلا إذا تخلص المتعلم من ممارسة السلوك السابق، ففي البداية يكون المتعلم المدفوع خارجياً معتمداً في تنظيمه لتعلمه على المعززات الخارجية، ثم ينتقل بعد ذلك إلى تنظيم تعلمه نتيجة الإحساس بالضغط من أجل تجنب الشعور بالذنب أو القلق، أو للحصول على تعزيز الذات، وهو ما يدعى بالتنظيم المتبني، ثم يتخلص من هذا السلوك وينتقل إلى التعرّف إلى أهمية السلوك، أي استقلاليته في تنظيم تعلمه، لكن مستوى هذه الاستقلالية يبقى منقوصاً

طالما أن التنظيم لم يدخل إلى ذاته، وهو ما يدعى بالتنظيم المعرف، وأخيراً يحدث التحول عندما يصبح المتعلم منظماً ذاتياً لتعلمه، وهو ما يدعى بالتنظيم المدمج أو المتكامل، عندها يكون المتعلم مدفوعاً داخلياً نحو التعلم (الشمائلة، ٢٠٠٧، ٤٩).

والشكل رقم (٦) يوضح ذلك:



شكل (٦) نظرية الدافعية الداخلية لديسي وريان

٧. تنمية الدافعية الداخلية:

يشير بنترش وتشنك (Pintrich & Schunk, 2002) إلى إمكانية تحسين الدافعية الداخلية لدى الطلبة عندما يتعلمون في بيئة ذات خيارات متعددة، والسماح لهم بالعمل في بيئة مشجعة للاستقلالية، ودعم المعلم لطلابه، ووضع الأهداف، والتغذية الراجعة، وتنمية التحدي، والفضول، والسيطرة، والخيال، وإشراك الطالب في عمليات التعلم وتحمل مسؤولية تعلمه، والاستجابة الإيجابية له، وتقييم أدائه لا تقييمه ذاتياً، ويعني التحدي تقديم مهمات متوسطة الصعوبة للمتعلم بحيث يشعر بفعالية ومقدرة على إنجازها (سعادة، ٢٠٠٧، ٧).

وقد أكد كل من ديسي وريان في كتابهما " الدافعية الداخلية والكفاية الذاتية في السلوك الإنساني "بأنه عندما تؤمن البيئة التعليمية مستوى جيداً من تطوير كفاية المتعلمين، ومستوى جيداً من التحديات لتطوير إرادتهم نحو التعلم، وتخطي المهمات المتنوعة، وتوافر مصادر غنية من المثيرات، وأجواء تشوبها الاستقلالية وممتعة التعلم فإن التعليم سينتشر ويزدهر (الشميلة، ٢٠٠٦، ٥٢)، والدافعية الداخلية للطلاب يمكن أن تحسن من خلال الممارسات التي تشجع الإحساس بالاستقلال الذاتي، العمل المتحدي بالنسبة للطلاب، الذي يضمن العلاقات الاجتماعية التي تكون مساعدة، والبيئة التي تكون فيزيائياً ونفسياً سليمة. لذلك يجب أن يزود الطلاب بالخيارات ضمن النشاطات وطرق إكمال المهام. فالطلاب المحفزون سيكتشفون ويتابعون اهتماماتهم، بالاستناد على خلفياتهم وتجاربهم المسبقة، بالإضافة للمعلومات المفيدة والتغذية الراجعة المتكررة (Priyadarshini, 2012, 43).

واهتم ديسي وزملاؤه بأهمية التعلم بشكل ممتع ومثير، وأكد كثير من علماء النفس هذا الافتراض عند ديسي، وأشار بعضهم إلى أهمية إدخال عناصر تعليمية مثيرة، وإلى تنوع في الأساليب والوسائل التعليمية، كما اقترح بعضهم الآخر استخدام أسلوب تحفيز خيال المتعلم. ومن ذلك اقترح مالون (Malone, 1981) باستخدام الخيال فالخيال يجعل البيئات التعليمية أكثر إثارة للاهتمام وأكثر من ذلك تعليمية. ويعرف الخيال بأنه يحفز بيئة تثير واحدة من "الصور الذهنية للأشياء ليست حاضرة للحواس أو داخل تجربة فعلية للشخص المعني" وعندما يُعطى المتعلمون الفرصة لتجريب الأشياء بخيالهم دون وجود متطلبات من العالم الخارجي، فإنهم سيعملون على تطوير حلول بناءة يمكن استخدامها أو تطبيقها على مشكلات حقيقية (Malone, 1981, 360) وعند مشاركة المتعلم في العناصر المثيرة للتعلم بدلاً من سيطرة المكافآت عليه، فإن دافعيته الداخلية ستبقى مرتفعة، حيث يرى الطلبة أن النشاط الأكثر متعة هو ذلك النشاط الذي يوفر إشباع حاجاتهم، والذي يتحدى مهاراتهم وقدراتهم، ويعمل على تدريب القدرات التي تهمهم. وعليه فالاهتمام الذي يبديه الطلبة بالنشاط أو أي مجال معرفي يمكن أن يتنبأ بمدى الانتباه الذي يعطيه الطلبة لذلك النشاط والعمليات التي يقومون بها تجاهه لاستيعابه وتذكره (غباري، ٢٠٠٨، ١٠٢) إذ يرى كوهن Kohn أن تركيز معظم المجتمعات على العلامات المدرسية هو الذي أفسد الدافعية

الطبيعية الداخلية عند الأطفال قبل وصولهم إلى نهاية المرحلة الأساسية، وإن العلامات المدرسية ما هي إلا مثال واحد على المكافأة الخارجية، وهناك مكافآت خارجية أخرى مثل النجوم والشارات التي توضع على صدر الطفل، والمديح الذي يكال له، وكلها تعتبر جزءاً من هذه القضية، وبغض النظر عما إذا كان الخبراء متحيزين أم لا فإنهم يقولون أن المكافأة الداخلية هي أنجح وسيلة معززة حتى الآن، لأنها تجعل الطفل يتعلم من تلقاء نفسه. أما المشكلة الرئيسية فتكمن عند الأطفال الذين لم يهتدوا بعد إلى مصادر الدافعية الداخلية، وهنا يأتي دور المعلم في استخدام الوسائل التعليمية والإدارية المناسبة التي تصيب تماماً موقع الدافعية الداخلية عند المتعلمين (Brandt, 1995, 13-16).

٨. أثر المكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية:

توجد بحوث عديدة عن تأثير التوجهات والمكافآت الخارجية على الدافعية الداخلية. ومن المصطلحات المرتبطة بشدة مع مصطلح الدافعية الداخلية هو مصطلح الدافعية المتواصلة (المستمرة) Continuing وهي الدافعية للاشتراك في المهمة بعد زوال المكافآت (Miller & Hom, 1990, 539).

فقد يلجأ بعض الآباء والمعلمين . بل الأكثرية منهم . إلى إعطاء مكافأة خارجية في محاولة لتحسين دافع التلميذ للدراسة. ولبيان ماهية هذا الأمر يطرح السؤال الآتي نفسه: ماذا يحدث لمستوى الدافعية عندما يضيف شخص ما مكافأة خارجية؟ هل تزيد الدافعية أم تنقصها؟ .

وتوضح البحوث أن الأفراد إذا كانوا يستمتعون بالنشاطات. فتقديم المكافآت عن الأداء بهذه النشاطات ربما يقلل من دافعتهم الداخلية، وعندئذ يؤدي إلى تأثير متناقض لاختزال الأداء بدلاً من تعزيزه (Baron, 1996, 352).

ولقد كشفت دراسة ديساي وزملائه، أن سلوك الدافعية الداخلية ليس له علاقة ظاهرية بالمكافآت الخارجية، ويؤدي إلى الإحساس بالكفاية الذاتية وحرية الإرادة. وقد اقترحوا عمليتين يمكن من خلالهما إضعاف الاهتمام الداخلي أو تقويته عند المتعلم نحو أي نشاط، العملية الأولى تم اشتقاقها مباشرة من موضع السببية (Locus of causality)، فإذا حصل تغير في موضع السببية عند المتعلم من الداخل إلى الخارج بسبب تلقيه مكافأة، فإن انخفاضاً في قوة الدافعية الداخلية سيحدث تحت ظروف معينة، والأساس هنا هو الافتراض القائل بأن المكافآت الخارجية لها تأثير أقوى على المتعلمين من المكافآت الداخلية، فعندما يدرك المتعلم موضع السببية الخارجي فإنه سيتصرف وفقاً لهذا. أما العملية الثانية التي تستطيع المكافآت الخارجية تغيير الدافعية الداخلية للمتعلم من خلالها فهي تغيير مشاعر الفرد اتجاه كفايته (Competence) وتصميمه الذاتية (Self-determination) عنده، فإذا طورت هذه المشاعر

فإن الدافعية الداخلية للفرد ربما تزداد، أما إذا تلاشت هذه المشاعر فإن الدافعية الداخلية سوف تنخفض (Deci, Koestner & Ryan, 2001, 3).

فعندما ندخل عنصر المكافأة الخارجية لأداء المهام الأكاديمية فإننا نحول الاهتمام من المتعة الشخصية الداخلية إلى الإثابة الخارجية، هذا التحول يؤدي إلى نقص الفاعلية الذاتية في الأداء. ويعتبر هذا التعزيز نوعاً من الرشوة.

ويفترض علماء نظرية الدافعية الداخلية أن التأثير السلبي للمكافآت على السلوك بعد سحبها يفسر من خلال عمليات معرفية ووجدانية. فيفترض علماء نظرية العزو الذاتي Self-attribution أنه عندما تقدم المكافأة فإن الأفراد يدركون أنها السبب في اندماجهم في النشاط حتى ولو كان الاهتمام الداخلي سبباً قوياً وكافٍ لكي يؤديوا هذا النشاط. ولكن بسبب إدراكهم للمكافأة كسبب للنشاط فإنهم يوقفون النشاط عند سحبها. ويعرف ذلك بمبدأ الإنقاص (الإهمال) Discounting principle (Stipek, 1981, 127).

ومن المعروف أن صغار الأطفال يتميزون بالرغبة الشديدة في تعلم عمل الأشياء ولكن هذه الرغبة الجارفة الشديدة سرعان ما تضع بعد تعرضهم للتربية الرسمية المدرسية. وقد يكون من أسباب ذلك أن نشاط التعلم، ذلك النشاط المثاب إثابة ذاتية داخلية يتحول إلى استجابة تستخدم في الحصول على تقديرات مرتفعة، أو استحسان المعلمين والأبوين، أو الوصول إلى الجامعة (موراي، ١٩٩٨، ١٥٧).

أي أن المناخ المدرسي والبيئات المدرسية التحكيمية واستخدام مكافآت خارجية يؤثران على الدافعية الداخلية ويقللونها (Gottfried et al, 2001, 10).

ولقد وجد أن المكافآت اللفظية تقلل الاهتمام بدرجة أقل عن المكافآت الملموسة ولكن يوجد فرق يجب ملاحظته وهو أن المكافآت اللفظية التي تقدم معلومات عن الأداء (شكراً فأنت تؤدي عملاً جيداً) تدرك على أنها مفيدة وتؤدي إلى توجه داخلي والشعور بالكفاية. أما التي تحاول أن تتحكم في السلوك (شكراً فهذه هي الطريقة التي أحب أن يتم بها العمل) لا تكون مفيدة وتؤدي إلى توجهات خارجية وتقلل الدافعية (Gage & Berliner, 1984, 414).

وبالرغم من أن الباحثين وضحو النتائج السلبية للحوافز الخارجية (اندماج الأنا . المكافآت . الضغط الاجتماعي) على الحوافز الداخلية (الفهم . المتعة المتضمنة في النشاط)، فيبدو أن دافعية التلميذ ستستمر في أن تنتج من كلا المصدرين لأن الحوافز الخارجية تعمل خلال نشاط التلميذ اليومي (Miller & Hom, 1990, 544).

فقد وجد أن التلاميذ منخفضي التحصيل. والذين يندمجون في وضع الهدف الفردي (دافعية داخلية)، وكان يقدم لهم معلومات مقارنة عن الزملاء (دافعية خارجية). يؤديون بشكل أفضل في مسائل

الرياضيات، ويحققون نتائج صحيحة أفضل ممن يتوفر لهم شرط واحد فقط (أي يتوفر لهم دافعية داخلية فقط أو دافعية خارجية فقط) (Santrock, 1999, 562-563).

ويعتبر دور المعلم هو خلق بيئة تعلم تشجع التلاميذ على استخدام الأنماط الدافعية الفعالة والتي تساعد على التعلم، وذلك بدلاً من التأثير المباشر على تحصيل التلاميذ فتوجهات المعلمين نحو التحكم مقابل الاستقلال يمكن أن تؤثر على دافعية التلاميذ الداخلية والكفاية المدركة والشعور العام بقيمة الذات.

فالتلاميذ في حجرة الدراسة التي يدعم فيها المعلم الأسلوب الاستقلالي نجدهم أكثر حبا في المكوث في المدرسة ويظهرون كفاية أكاديمية مدركة عالية مقارنة بالتلاميذ مع المعلم ذي الأسلوب التحكمي (Reeve et al, 1999, 537).

من خلال العرض السابق للأدب النظري حول مفهوم الدافعية الداخلية يتضح أن هذا المفهوم لقي اهتمام الباحثين حيث تناولوه بالتعريف والتفسير وفقاً لنظريات تباينت وفقها وجهات النظر حوله كونه يعد مفهوماً حديثاً نسبياً إذا ما قورن بغيره من مفاهيم علم النفس، وبينت الباحثة من خلال ما عرضته أن هذا المفهوم يقوم على فكرة أساسية وهي أن الأفراد المدفوعين داخلياً ينخرطون في النشاطات وفي أداء الواجبات فقط من أجل ذواتهم، يبتغون من ذلك تحقيق المتعة وتنمية الشعور بالذات لديهم، لا يحركهم إلى ذلك سوى رغبتهم بالتحدي وحب الاستطلاع والرغبة في تحقيق الاستقلالية إضافة إلى حاجتهم للمعرفة والفهم، كما استعرضت الباحثة صفات الأفراد المدفوعين داخلياً وما هي السبل الملائمة لتطويره وتنميته وبشكل خاص لدى طلبة المدارس

ثالثاً: التحصيل الدراسي: Academic Achievement

- مقدمة:

تولي الدوائر العلمية في مجالي علم النفس والتربية اهتماماً كبيراً بدراسة التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات من مثل (الذكاء، الخصائص الشخصية، الكفاءة الذاتية، الاتجاهات، الدوافع،) وذلك نظراً لأهمية هذا المتغير من حيث أنه يعتبر من أكثر المحكات التي استخدمت في الحكم على مدى تحقيق المدرسة لوظيفتها الأكاديمية المتمثلة في بناء المهارات الأساسية، والنمو العقلي، ووظيفتها الاجتماعية المتمثلة في إعداد التلاميذ للمشاركة في بناء وتقدم المجتمع على جميع الصعد، الاجتماعية والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، ووظيفتها في بناء الفرد على الصعيد الشخصي من خلال تنمية قدرات وميول التلاميذ كأفراد، ودعم قدرتهم على التفكير بشكل ناقد وإبداعي. إذ يعكس التحصيل الأكاديمي مدى جودة أو رداءة مخرجات العملية التعليمية، وبناءً عليه يلعب الدور الرئيسي في إعادة النظر في المناهج والبرامج الحالية، لكونه المرآة الحقيقية لمدى فاعلية تلك البرامج.

ويعد التحصيل الدراسي مسألة هامة جداً بالنسبة لمعظم النظم التعليمية في العالم. فهو بمثابة دالة على أداء التلميذ الدراسي ونموه، منبئاً عن مدى تقدمه للوفاء بأهداف تعليمية معينة حددتها احتياجات مجتمعية معينة. ويأخذ النظام التحصيلي أبعاداً هامة نظراً لانعكاساته الإيجابية أو السلبية على النمو الأكاديمي للطلبة.

وضمن هذا الإطار سوف نتطرق إلى العديد من التعاريف حول التحصيل الدراسي وما يتعلق به من عناصر أساسية.

١. مفهوم التحصيل الدراسي:

إن عملية التعلم والتعليم واحدة من أهم المؤشرات الدالة على تقدم البشرية، وينظر إلى التعليم في عالمنا المعاصر بوصفه عملية تغيير وتطوير لها آثاره الإيجابية في دفع حركة المجتمع والارتقاء به، ويقاس مدى تطور الأمم بمقدار المعرفة العلمية التي يحصل عليها أفرادها ويقاس التحصيل الدراسي كم المفاهيم العلمية لدى التلاميذ، ومن أهم المؤشرات التي تعتمد عليها النظم التربوية وقياس كمية التعلم وبالتالي هو مؤشر على مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

و"يستخدم مفهوم التحصيل للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في مجال دراسته فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية" (علام، ٢٠٠٦، ١٢٢)، ويرتبط مفهوم التحصيل الدراسي بعدة مصطلحات أهمها "التحصيل الأكاديمي" (Academic Achievement) الذي يعني: المعرفة التي تم الحصول عليها (المدرسة)، والتي تم

تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس، وهناك أيضاً مصطلح "التعليم الأكاديمي" (Academic Education) الذي يعني: الدراسة الموجهة نحو اكتساب المعرفة النظرية أو العملية، وكذلك تشمل الدراسة الأكاديمية المنهج الأكاديمي، وأخيراً هناك مصطلح الإنجاز الأكاديمي (Academic performance) الذي يعني التحصيل الظاهر للتعليم عند مقابله بقوة التعلم الكامنة، ويتم قياس هذا الإنجاز بالدرجات من خلال الاختبارات (noules, 1977, 272 – 273).

ويشير سمارة والعديلي للتحصيل الدراسي بأنه: "يقصد به المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة" (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨، ٥٢)

ويلاحظ أن هذا المفهوم يربط بين التحصيل والاختبارات التي تستعمل لقياس المحصلة النهائية لمجموعة المعارف والمهارات والتي تتمثل في المجموع العام لدرجات التلاميذ في نهاية السنة الدراسية. وترمي الاختبارات التحصيلية إلى قياس بعض أشكال القدرات العقلية أي ما تعلمه الشخص من أجل المعرفة أو العمل، كما يساعد التحصيل الدراسي المعلم على رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ العقلية والمعرفة، في حين تهدف الاختبارات التحصيلية كما ذكر سابقاً إلى تحديد المستوى المعرفي للتلميذ بالنسبة إلى فرقته الدراسية، فإن هذا يعطي للتحصيل التشخيصية وتنبؤيه (الرشدان وجعيني، ١٩٩٩، ١١٧).

ولقد بين (الشناوي، ١٩٩٦) أن التحصيل الدراسي يهدف إلى: أنه يعمل على تحفيز الطلبة على الاستذكار، والحصول على معلومات وصفية، وتبين مدى ما حصله التلميذ من خبرة معينة بطريقة مباشرة، ومعرفة مستوى التلميذ التعليمي، الحصول على معلومات عن ترتيب التلميذ في التحصيل في خبرة معينة ومركزه بالنسبة لمجموعته، ويساعد على معرفة ما إذا كانت التلاميذ قد وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل أم لا، فما يساعد في تشخيص نواحي القوة والضعف في عملية التعليم (الشناوي، ١٩٩٦، ١٤) وقد يشكل التحصيل الدراسي للتلاميذ أمراً مهماً مقارنة بغيره من المجالات فيرجع ذلك لأسباب أهمها:

- أن الضعف في التحصيل قد يؤدي إلى الرسوب، وإلى إعادة الصف الدراسي فتكون له آثار نفسية واقتصادية على التلميذ وأسرته ومجتمعه.
- إن ضعف التحصيل في مادة معينة أو أكثر يؤثر في تحديد مستقبل التلميذ في مدى استمراره في الدراسة في المراحل المختلفة ونوع التخصص الذي يتجه إليه، ونوع الوظيفة الذي يشغلها في الحياة العملية.
- إذا كان التحصيل مهم للتلاميذ فإنه أيضاً مهم للمجتمع، حيث أن تقدم المجتمع يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية التلاميذ وفقاً للتربية ونوع التعلم الذي يتلقونه، وما تحقق منه من أهداف (حمدان، ١٩٩٦، ٤ - ٥).

٢. أهمية التحصيل الدراسي:

برزت الحاجة الماسة إلى العلم ومتابعة التحصيل الدراسي من خلال دور المعلم الكبير والفعال في حياة الفرد والمجتمع على المستويات كافة وفي مختلف الاتجاهات، فأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر على شخصية التلميذ. فالتلميذ يقبل في المرحلة الدراسية الأولى على التعلم واكتساب المهارات ويعمل على تجاوز الاختبارات والامتحانات بنجاح والحصول على مستوى عالمي من الدرجات، ويتنافس مع زملائه في الصف ليكون في المستوى الأفضل، وذلك مما يلبي لديه الشعور بالكفاءة وحب المنافسة والتعلم ويزداد ذلك الشعور لدى التلميذ في المراحل الدراسية الثانية.

فللتحصيل الدراسي أثر كبير على شخصية التلميذ، فالتحصيل الدراسي يجعل التلميذ يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، حيث أن وصول التلميذ إلى مستوى تحصيلي مناسب يثبت الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر، أما فشل التلميذ في التحصيل الدراسي، فإنه يؤدي به إلى فقد الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والتوتر والقلق به (بدور، ٢٠٠١، ١٧٣).

"وتبدو أهمية التحصيل الدراسي من خلال ارتفاعه تصاعدياً كونه يعد الفرد لتبوؤ مكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات، فالكليات العلمية تعد طلبتها لمهن ما زالت تحتل قمة الهيكل المهني، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعامل فيها، تجعل التلاميذ أكثر إصراراً وإقبالاً على الالتحاق به، بصرف النظر عما إذا كانت تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم" (نوفل، ٢٠٠١، ٢٨).

ونظراً لأن التحصيل الدراسي من مخرجات العملية التربوية، وتبعاً لذلك توجهت أنظار المربين في العصر الحديث إلى مدخلات العملية التربوية، وتضع التربية المعلم والمنهج الأساسية في العملية التربوية، وتضع التربية الحديثة التلميذ عادة في مركز الاهتمام وإلى جانبه تضع كل من المنهج والمعلم، فالتحصيل الدراسي متغير في غاية الأهمية لأثره الأكاديمي بل والاجتماعي والنفسي على التلميذ والأسرة والمجتمع (الحامد، ١٩٩٦، ٢٠).

وتبعاً لذلك فإن التحصيل الدراسي يحظى باهتمام واسع من قبل التربويين لكونه يعد المخرج الأساسي الذي يقاس عليه نجاح العملية التربوية. وأن أهمية التحصيل لا تتعلق بالمؤسسات التربوية فحسب، بل ترتبط بالفرد ارتباطاً وثيقاً لما لها من دور في تقييمه من الناحية الاجتماعية والعلمية، وهي تؤمن له الارتقاء العلمي والاجتماعي وتحقق له تقدير مهماً للذات مما يدفعه لاكتساب المزيد من المعرفة العلمية التي تعد أساس تقدم الأمم والمجتمعات البشرية.

رابعاً: العلاقة بين متغيرات البحث

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية الداخلية:

تؤكد ستبك Stipek "على أن الشعور بالكفاءة تنشأ بواسطة النجاح في المهام التي تعزز الدافعية الداخلية، وتعمل على المشاركة في المهام المتماثلة والشعور بعدم الكفاءة يضعف الدافعية الداخلية، وأن الكفاءة المدركة ترتبط بالدافعية الداخلية ارتباطاً وثيقاً، حيث أكدت معظم الدراسات أن التلاميذ الواثقين المؤمنين بكفاءتهم يكون لديهم متعة داخلية في أداء المهام المدرسية أكثر من الذين يمتلكون إدراك أقل حول قدرتهم الأكاديمية" (Stipek, 1998, 121).

ونجد أن الدافعية تحتوي على مجموعة خاصة من الأهداف تتضمن الكفاءة وتتمايز إلى فئتين:

- أهداف الإتقان Mastery Goals التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفاءتهم لتمكينهم من أي شيء جديد.
- أهداف الأداء Performance Goals والتي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة لكفاءتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفاءتهم، حيث توجد أهداف الإتقان في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة لأنهم يجدون استمتاعاً داخلياً Intrinsically وتعكس أهداف الأداء توجهها خارجياً Extrinsically يكون الأفراد مدفوعين فيه أكثر للحصول على مكافآت خارجية (زايد، ٢٠٠٣، ٩١).

وتوصلت "براون" إلى أن أهداف الأداء تضع الفرد في مخاطر الفشل من الهيمنة على الكفاءة وأنها تقود الفرد إلى اختيار كل من المهمة السهلة أو الابتعاد عن المهمة الصعبة، وأن القيام بعمل الأخطاء وبذل المجهود يعتبران إشارة إلى عدم الكفاءة وليس جزءاً من عملية التعلم، بينما نجد أن أهداف الإتقان تمد الفرد بفرصة عظيمة للتحدي ولتحسين قدرته وتعتبر الأخطاء جزءاً من عملية التعلم، والمجهود الذي يبذله الفرد لا يعتبر دليلاً على عدم الكفاءة (lent, 1984, 12).

وتشير الكفاءة الذاتية إلى قدرة الفرد على الأداء والإنجاز، من خلال اعتقاداته المحددة بمستوى الدافعية لديه. فكلما زادت الثقة بالكفاية الذاتية زادت الجهود المبذولة للوصول إلى الهدف، حيث تمثل الكفاءة الذاتية وسيطاً معرفياً للسلوك، حيث إن توقع الفرد لكفاءته الذاتية يحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به، وبالتالي يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله، ودرجة المثابرة التي سيبيدها في مواجهة المشكلات التي تعترضه (خالد، ٢٠١٠، ٤١٦).

وقد أشار «سيرفون وبيك» (Cervone and Peak 1986) إلى أن معتقدات الأشخاص حول كفاءة الذات تحدد مستوى دافعيتهم، فكلما زادت ثقة الأفراد في كفاءة أو فعالية الذات، زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم

الذاتية مشكلات، فإنهم يقللون من مجهوداتهم ويحاولون حل هذه المشكلات بطريقة غير ناجحة (Cervone & Peake, 1986, 493)

وتولد إدراكات الكفاءة المرتفعة المتولدة من التغذية الراجعة الإيجابية تفضيلاً لمهام التحدي ذات المستوى العالي، والتلميذ الذي يشعر بعدم الكافية ويعتقد أن النواتج راجعة لعوامل خارجية فإنه يعاني من مشاعر منخفضة للتقدير الذاتي . وبناء على ذلك يتبنى توجهاً دافعياً خارجياً، وعلى العكس فالتلميذ الذين يشعرون بأنهم مؤثرون في المهام الأكاديمية ويشعرون بالسيطرة على النواتج يميلون إلى أن يتبنوا توجهاً دافعياً داخلياً . (Boggiano at el ,1986:135).

. الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

تسلم نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي بأن مدركات الأفراد لقدراتهم تعكس كفاءتهم الذاتية التي تؤثر في كيفية تصرفاتهم، ومستوى دافعيتهم، وعمليات تفكيرهم، واستجاباتهم الانفعالية .

وتفترض نظرية كفاءة الذات «لبناندورا» أن اعتقادات الكفاءة تؤثر في أنماط النشاط التي يختارها الأفراد للانغماس فيها، ومستوى الجهود التي يبذلونها، ومثابرتهم في مواجهة الصعوبات . ومعتقدات الفرد أو توقعاته تحدد أداء سلوك معين من عدمه، كما تحدد كم الجهد المطلوب لأداء السلوك ومدة استمرار هذا السلوك حينما يقابل الفرد بعض العقبات (اللياني، ٢٠٠٢، ٢٢).

لمفهوم كفاءة الذات تأثيرها القوي في اختيارات الأفراد، وجهودهم وقدرتهم على الوقوف في وجه ما يعترض طريقهم من شوائب ومقدار القلق الذي يشعرون به. وقد تكون هذه الآراء التي يكونها الأفراد عن أنفسهم مؤشرات أفضل لسلوكياتهم بالمقارنة مع قدراتهم الحقيقية، إذ تعد هذه المعتقدات من الأدوات التي يستخدمها الأفراد في تحديد كيفية توظيفهم لمعارفهم ومهاراتهم. ومن ناحية أخرى، تساعدنا هذه المعتقدات من خلال دور الوسيط الذي تلعبه، في تفسير سبب اختلاف حصيلة أداء الأفراد على الرغم من تشابه معارفهم ومهاراتهم (Abouserie, 2001, 9).

فلكفاءة الذات أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة، ولكن هذا يرتبط بظروف الأداء وصعوبة المهمة والاستثارات المتمثلة في حوافز وجوانب تنشيطية أخرى، ويؤكد على العلاقات السببية المتبادلة بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية وأن أحكام كفاءة الذات هي العوامل الشخصية التي تتوسط التفاعل بين السلوك والعوامل البيئية (المدني، ٢٠٠٧، ٧٢). كما أنها مؤشر دقيق يعبر عن أداء وإنجازات الدارس بدءاً من حجم المادة والتقييم، والتشجيع، وجمع مصادر المعلومات المرتبطة بقدرات الطالب الخاصة ومن ثم تنظيم اتجاهاته ومجهوده استناداً إلى هذا التقييم الذاتي (Rampp and Guffey, 1999, 18).

فالطلاب الذين يتمتعون بارتفاع كفاءة الذات لديهم المزيد من الاستعداد للقيام بالمهام الصعبة ولطول المثابرة ومن ثم النجاح بالمقارنة مع الطلاب ذوي كفاءة الذات الأقل. وعلى هذا فإذا تمكنا من رفع كفاءة الذات لأفراد في مجال الدراسة، فسوف يؤدي هذا إلى ارتفاع مستويات الأداء في صورة ارتفاع للدرجات وإلى التغلب على الخوف عند اختيار المواد الدراسية، وهي أمور تقودنا في النهاية إلى زيادة المعرفة (Rampp and Guffey, 1999, 45).

والأشخاص ذوي الإحساس القوي بكفاءة الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدٍ يجب اجتيازه بتفوق أكثر من كونها تهديدات شخصية يجب اجتنبها، فهم يستندون إلى أهدافهم ويحافظون على بؤرة المهمة التي تقوم بتوجيه الأداء الفعال أكثر من الإبقاء على النواقص الشخصية والعقبات التي ستعترض طريقهم، ويزيدون من جهدهم في مواجهة الفشل ويعززون سبب الفشل إلى عدم بذل قدر كافٍ من الجهد أكثر من عزوه إلى التوقف وإرجاع سبب الفشل وببساطة إلى نقص شخصي في القدرة. بمعنى أنه كلما زادت كفاءة الذات للفرد زاد الاحتمال بأنه سيحقق بالفعل السلوك المنشود. وبانخفاض كفاءة الذات يسود شعور بالتوتر وعدم الثقة تجاه العمل الدراسي عموماً. وقد نسأل حينئذ، لماذا لم يتخلف هذا الفرد عن النظام بعد المرحلة الثانوية؟ إن تحفز ودافعية الفرد قد يكونا درجة كبيرة من القرار المتعلق بالدراسة في بعض معتقدات الفرد فيما وراء معرفته بأنه سوف يصبح أفضل لأي مجال للدراسة وسوف يحقق الأهداف المنشودة (Rampp & Guffey, 1999, 15).

إن معتقدات الكفاءة الذاتية هي تقديرات، مرتبطة بالسياق، للقدرة على إنجاز المهمة بنجاح. وتتكون بناءً على خبرات الإتقان وخبرات الآخرين والمفاهيم الاجتماعية/ اللفظية وتفسيرات الحالات الانفعالية والسيكولوجية. وتساهم هذه المعتقدات في التنبؤ بنتائج التحصيل الدراسي فيما وراء نطاق ما قد تساهم به القدرة والإنجازات السابقة ومعرفة المهارة فقط. إن الطلاب يحتاجون ما هو أكثر من القدرة والمهارات لتحقيق النجاح، كما يحتاجون إلى لشعور بالقدرة لكي يحسنوا استخدام مهاراتهم وينظموا تعلمهم. وتختلف معتقدات الكفاءة الذاتية عما يرتبط بها من تراكيب مثل معتقدات الكفاءة ومفهوم الذات حيث إنها تُعدّ أكثر تعلقاً بالمهمة وتكون على أساس مقاييس معيارية وليس المقارنة بالآخرين (Klassen, 2002, 89).

ومن الاستنتاجات الأخرى التي افترضها الباحثون استناداً إلى دراسات جامعة ميتشجان أنه كلما قام الطلاب بتطوير مهارات التفكير والتعلم، كلما تطورت مستويات الكفاءة الذاتية والإنجاز لديهم. لذلك، تم إيلاء المزيد من الاهتمام في الوقت الحاضر لملاحظة ومتابعة آثار التطبيق الفعال لاستراتيجيات التعلم على الإنجازات، وبالتالي، أصبح حتمياً من الآن فصاعداً اختبار نتائج وتحليلات الكفاءة الذاتية (Higgins, 2000, 14).

وتُعد كفاءة الذات عاملاً من العوامل الهامة في سلوك الفرد التحصيلي. حيث تظهر القدرة الشخصية للفرد من خلال مشاركته ومثابرته وتكراره للمحاولات «تقترح الأبحاث والنظريات أن الطلاب يختلفون في مدى اعتقادهم في قدرتهم على التحكم بنتائج تعلمهم (الشعور بقدراتهم الخاصة)». وتعرف الكفاءة الذاتية بأنها المفهوم الذاتي للطلاب عن قدرته الدراسية. وشعور الفرد بكفاءته الذاتية له تأثير مباشر على اختياره للأنشطة، وتوقع النجاح النهائي، يؤثر بذلك على الجهود بمجرد بدئها. ويقوم الناس في الغالب بمعالجة ووزن ودمج مصادر المعلومات المختلفة فيما يخص قدراتهم، وبناءً على ذلك ينظمون سلوك اختيارهم وبذلك جهودهم. ويمكن توظيف الكفاءة الذاتية على مستوى أعلى كأسلوب لتحسين التعلم من خلال التعبير اللفظي والتغذية الراجعة (Carns & Carns, 1991, 341).

وعلى هذا فإن زيادة حمس الطلاب تحتاج في الغالب إلى عكس ميولهم، بتحسين الشعور بكفاءة الذات، وتحديد الأسباب الحقيقية للنتائج وذلك عن طريق إدراك العلاقة بين النجاح والفشل من ناحية والجهد واستخدام الاستراتيجيات من ناحية أخرى، ويعد العامل الأخير ضرورياً لظهور العاملين السابقين له (Graham, 2003, 17).

. الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي:

الدوافع الداخلية تشكل أهم الأسس الدافعة للنشاط الذاتي التلقائي للفرد وتقف خلف إنجازاته الأكاديمية والمهنية العامة، والفرد الذي يهوى الاطلاع والقراءة من أجل متعة ذاتية شخصية تقوم على الدوافع للمعرفة والقراءة مثل هذا الفرد يكون مدفوعاً بدافع ذاتي أكثر استمراراً وثباتاً وقوةً لأنه يحقق لنفسه إشباعاً ذاتياً ومن ثم فإن تأثير الدوافع الذاتية على مستوى الإنجاز والأداء الفردي يفوق تأثير الدوافع الخارجية والاجتماعية (الزيات، 1995، 453-454)، وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أنه تم التنبؤ بارتباط الدافعية الداخلية إيجابياً بالتحصيل الدراسي، فالطلاب الذين لديهم دافعية داخلية أكبر في مجال من المجالات الدراسية كانوا أكثر احتمالاً لأن يدركوا أنفسهم على أنهم كفء في هذا المجال (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٢٥٥).

وفيما يتعلق بعلاقة الدافعية الداخلية بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى ذات الصلة بالعملية التعليمية، أوضحت الدراسات وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية وكل من الأداء الأكاديمي (Lepper, 2005; ١٧٦) وتوصل بنترش وديجورت (Pintrich & DeGroot, 1996) إلى أن الدافعية الداخلية تعتبر أفضل منبئ للأداء الأكاديمي للطلبة؛ لذلك فإن معرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة ودافعيتهم للتعلم تعتبر أمراً ذا قيمة تربوية، إذ يذهب الأدب التربوي إلى افتراض علاقة موجبة متبادلة طردية بين متغير الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي؛ فزيادة الدافعية تسهم في تحسين التحصيل،

والتعلم يزيد من فهم الطالب لهدف هو وعيه لما يريد تحقيقه، لذلك تزداد مثابرته وتخطيطه وحماسه واندماجه في العمل الصفّي (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٦٩٠).

أن الدافعية الداخلية للطلبة تؤدي إلى أداء أفضل في المدرسة إلى الحد الذي ينشُدون فيه التحديات وتنمية الفضول والاهتمام بالعمل المدرسي والرغبة في إتقان المهام الرئيسية لذلك، فهناك ارتباط إيجابي بين الدافعية الداخلية والإنجاز الأكاديمي (Lepper, et al, 2005, 185-186).

وعندما يكون الطلبة مدفوعين داخلياً، فإنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونون نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي، ليثابروا ويبتكروا في هذه المهام وليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٦٨٧).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الدافعية الداخلية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- تمهيد:

تقوم الباحثة في هذا الفصل بإلقاء الضوء على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة من خلال توضيح أهداف تلك الدراسات والعينات التي طبقت عليها وأهم الأدوات والإجراءات التي اشتملت عليها، فضلاً عن النتائج التي توصلت إليها.

وعملت الباحثة على تقسيم الدراسات التي تناولت متغيرات البحث بالدراسة إلى ثلاثة محاور كما يلي:

- المحور الأول: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الدافعية الداخلية وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي

وفيما يلي عرض دراسات كل محور من محاور الدراسة حسب التسلسل الزمني للدراسات، ويلي كل محور تعقيب يعكس تلخيصاً لأوجه الاستفادة من هذه الدراسات.

المحور الأول

الدراسات التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات

أولاً. الدراسات العربية:

(١) دراسة المخلافي (٢٠١٠):

- العنوان: فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء.
- الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي، الدهاء "الحنكة") لدى عينة من طلبة جامعة صنعاء، وتعرف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغيري التخصص والجنس، كما استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي، الدهاء "الحنكة") وفقاً لمتغيري التخصص والجنس.
- العينة: تكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبة، منهم (55) طالباً، و(55) طالبة، موزعين إلى (40) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية، و(70) طالباً وطالبة من التخصصات الإنسانية.
- الأدوات: وقد استخدم الباحث مقياس فعالية الذات الأكاديمية الذي أعدته ريم سليمان Slimon، ومقياس التحليل الإكلينيكي الذي أعده كاتل Cattel، وقننه على البيئة العربية محمد السيد عبد الرحمن وصالح أبو عبادة.
- أهم النتائج: وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
 - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية.
 - توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الجنس للإناث.
 - لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي، الدهاء "الحنكة") وفقاً لمتغير التخصص، وكذلك عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي) وفقاً لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس سمة الحنكة "الدهاء" وفقاً لمتغير الجنس لصالح الجنس للإناث.

(٢) دراسة اليوسف (٢٠١٣)

- عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات
- هدف الدراسة: تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل
- أدوات الدراسة: مقياس المهارات الاجتماعية لريجيو (Rejeo, 1986) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للعدل (٢٠٠١)
- نتائج الدراسة:
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور.
- أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة الصف الأول متوسط.

ثانياً. الدراسات الأجنبية:

١. دراسة ويجسمان (Wijisman, 2010):

- عنوان الدراسة: "الكفاءة الذاتية وإدراك التغذية الراجعة والدافعية الداخلية"
- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية قبل تقديم التغذية الراجعة المكتوبة، وإدراك التغذية الراجعة، والدافعية الداخلية بعد تدخل التغذية الراجعة.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالب من كلية العلوم الاجتماعية في جامعة أوترخت Utrecht.
- أدوات الدراسة: استبيان يتضمن ثلاث أبعاد جانبية: الكفاءة الذاتية، وإدراك التغذية الراجعة، والدافعية الداخلية، ومشروع يتلقى فيه نصف المشاركين تغذية راجعة إيجابية ونصف المشاركين تغذية راجعة سلبية.

- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:
 - التغذية الراجعة الإيجابية أكثر تشجيع وتنمية للكفاءة الذاتية من التغذية الراجعة السلبية.
 - توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية.
 - أن الدافعية الداخلية أعلى لدى الذين تلقوا التغذية الراجعة إيجابية من الذين تلقوا تغذية راجعة سلبية.
- ٢. دراسة يون وآخرون (Youn, et al , 2010):
 - عنوان الدراسة: "دور التوجه للهدف الدافعي الداخلي، والكفاءة الذاتية، وممارسة التعلم الإلكتروني في التعليم الهندسي"

"The Role of Intrinsic Goal Orientation, Self-Efficacy, and E-Learning Practice in Engineering Education".

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية التي يملكها الطلاب في فئة الهندسة التمهيدية، والتعرف على الدور الذي يقوم به التوجه للهدف الداخلي، والكفاءة الذاتية للطلاب وممارسة التعلم الإلكتروني في تحقيق التعلم.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً من الطلاب الذين التحقوا في دورة تمهيدية في مواد العلوم والهندسة الطبقة عرضت في جامعة متوسطة الحجم في المنطقة الشمالية الغربية من الولايات المتحدة خلال فصل الربيع من عام ٢٠٠٨.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية: تسع وحدات للتعليم الإلكتروني الذاتي في هذا الدراسة. واستخدام التعلم الذاتي التنظيم، وخصائص فعالة مثل اتجاه الهدف الداخلي والكفاءة الذاتية.
- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:
 - أظهرت النتائج أن تعلم الطلاب تحسن بشكل ملحوظ في نهاية الدورة وكما أشارت تلك الدراسة إلى أن تجاه الهدف الداخلي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب ساهموا في ممارسة التعلم الإلكتروني مما أدى إلى مساهمات كبيرة في تعلمهم.

٣. دراسة لي (Li, 2012):

- عنوان الدراسة: "دراسة اتجاهات طلبية الجامعة، وكفاءتهم الذاتية، وجهدهم وتحصيلهم الدراسي لدى طلاب الجامعة اتجاه مناهج البحث والإحصاء"

"A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City U Students towards Research Methods and Statistics"

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين موقف طلاب العلوم الاجتماعية تجاه طرق البحث والإحصاء، الكفاءة الذاتية والجهد والإنجاز الأكاديمي.
- عينة الدراسة: عينة من ١٥٣ طالبا من قسم الدراسات الاجتماعية التطبيقية في جامعة مدينة هونج كونج.

- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

أن كلا من الاتجاه والكفاءة الذاتية يمكنهما التنبؤ بشكل كبير بالجهد. ومع ذلك، عندما أُجري تحليل الانحدار المتعدد آخر لتقدير قوة التنبؤ الاتجاه، والكفاءة الذاتية والجهد على التحصيل الدراسي، تبين أن محاولة فاشلة للجهد في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. في هذه الدراسة، يمكن اعتبار جهد فقط كعامل غير مباشر ولكن ليس عاملاً ضرورياً في العلاقة بين الاتجاه، والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

٤. دراسة شيكولايكو (Shukullaku, 2013):

- عنوان الدراسة: "العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي تبعاً للجنس لدى طلاب ألبانيا"

"The Relationship between Self – efficacy and Academic Performance in the Context of Gender among Albanian Students".

- هدف الدراسة: معرفة أثر الجنس على الكفاءة الذاتية والتحصيل لدى طلاب ألبان في جامعة كل من تيرانا، ألبانيا.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (١٨٠) طالباً وطالبة، منهم (١٠٢) إناث و (٧٨) ذكور من السنة الأولى والثانية والثالثة.

- أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية المختصر (GSE-6) لـ (Romppel et al, 2013)، واستخدمت الدرجات الطلبة في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ كمقياس للأداء الطلاب الأكاديمي.

- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى أن:

هناك فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور.

لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الأكاديمي

توجد علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي

٥. دراسة تيناو (Tenaw, 2013):

- عنوان الدراسة: "العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والإنجاز الأكاديمي والجنس في مجال الكيمياء التحليلية في كلية ديبري ماركوس لإعداد المعلمين"

"Relationship Between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Debre Markos College of Teacher Education".

- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في كلية ديبري ماركوس والكشف عن الفروق تبعاً للجنس في الكفاءة الذاتية والإنجاز بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز لديهم.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة في كلية ديبري ماركوس في أثيوبيا.

- أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية لديان ل. ويت روز (Diane L. Witt-Rose) واختبار تحصيل في الكيمياء.
- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:
 - وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي.
 - وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.
- ٦. دراسة لو وتشوي (Loo & Choy, 2013):
- عنوان الدراسة: مصادر الكفاءة الذاتية المؤثرة على الأداء الأكاديمي لطلاب الهندسة
- "Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students"
- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مصادر الكفاءة الذاتية (تجربة إتقان، تجربة بالإثابة، الإقناع الاجتماعية، الانفعال) والأداء الأكاديمي، والتنبؤ بالمصدر الرئيسي للكفاءة الذاتية الذي يؤثر على الأداء الأكاديمي.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (178) طالباً من طلاب الهندسة في السنة الثالثة في جمهورية البوليكتيك - سنغافورة.
- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:
 - مصادر الكفاءة الذاتية كانت مرتبطة مع الإنجاز في الرياضيات وكذلك المعدل التراكمي في مجال الهندسية والالكترونيات .
 - تبين أن تجربة إتقان كان المنبئ الرئيسي للإنجازات الأكاديمية في الرياضيات والهندسة.
- ٧. دراسة كومارراجيو ونادلر (Komarraju, Nadler, 2013):
- عنوان الدراسة: "الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي"
- "Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter"
- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة التوجهات الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وإدارة الموارد في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) طالباً جامعياً.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحث الأدوات التالية: استبيان لاستراتيجيات الدافعية للتعلم، ومقياس للذكاء في النظريات الضمنية، ومقياس لأهداف الإنجاز

نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

- أن الكفاءة الذاتية المرتفعة تنطوي على السعي إلى تحقيق أهداف عالية التمكن تنطوي على التحدي واكتساب المعرفة الجديدة وكذلك أهداف الأداء التي تنطوي على درجات جيدة وتفوق الآخرين.
- أن تحليل الانحدار الهرمي المتعدد إلى أن الكفاءة الذاتية، وتنظيم الجهد، وطلب المساعدة تنبئ بـ ١٨٪ من التباين في برنامج العمل العالمي GPA
- أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية قادرون على الإنجاز الأكاديمي لأن مراقبة وتنظيم الذات ودوافعهم تستمر في مواجهة الصعوبات.

٨. دراسة فاهيدنيا (Vahidnia, 2013)

– عنوان الدراسة: "الكفاءة الذاتية والدافعية لدى متعلمين الدراسات العليا الإيرانيين"

"Self-efficacy and Motivation among Iranian EFL Learners".

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية والكفاءة الذاتية لدى متعلمين الدراسات العليا الإيرانيين.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالباً وطالبة منهم (٣٨) ذكور و(٥٥) إناث من متعلمي EFL من أربع جامعات مختلفة في مشهد.
- أدوات الدراسة: مقياس التوجه الدافعي في تعلم اللغة الإنكليزية لنويلس (Noels et al 2000)، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة (GSES) لشيرار (Sherer et al, 1982)، ومقياس الكفاءة الذاتية الإنكليزية (ESES) لريمي (Rehemi, 2001).

– نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

- وجود علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية في اللغة الإنكليزية والدافعية الداخلية لدى أفراد العينة.
- عدم وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية في اللغة الإنكليزية والدافعية الخارجية لدى أفراد العينة.

٩. دراسة أزار (Azar, 2013):

– عنوان الدراسة: "الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز- والتأجيل الأكاديمي كمتنبئات للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية"

"Self-Efficacy, Achievement Motivation and Academic Procrastination as Predictors of Academic Achievement in Pre-College Students"

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى: معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ودافعية الإنجاز والتأجيل الأكاديمي مع التحصيل الأكاديمي والتحقيق في صحة تنبؤهم بالتحصيل الأكاديمي.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة (١٠٠) ذكور و(١٠٠) إناث من الصفوف المختلفة في مدارس ثانوية في Orumieh.

- أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس لاي (lay's academic procrastination scale) للتسويق الأكاديمي ومقياس هيرمان (Herman's) للدافعية الإنجاز ومقياس للكفاءة الذاتية.
- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:
 - الكفاءة الذاتية الأكاديمية والجنس هي أفضل متنبئ للتحصيل الأكاديمي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الإناث.

. تعقيب على دراسات المحور الأول:

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات نجد أن: تنوع الهدف الرئيسي للدراسات في هذا المحور فكان الهدف الرئيسي لبعض الدراسات هو التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات والتحصيل الدراسي مثل دراسة (اليوسف، ٢٠١٣)، وكان التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية مثل دراسة (المخلافي، ٢٠١٠)، وكان الهدف معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية قبل تقديم التغذية الراجعة المكتوبة، وإدراك التغذية الراجعة، والدافعية الداخلية بعد تدخل التغذية الراجعة في دراسة ويجسمان (Wijisman, 2010)، في حين كان الهدف الرئيسي هو التعرف على مستويات الدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية التي يملكها الطلاب في فئة الهندسة التمهيدية، والتعرف على الدور الذي يقوم به التوجه للهدف الداخلي، والكفاءة الذاتية للطلاب وممارسة التعلم الإلكتروني في تحقيق التعلم مثل دراسة يون وآخرون (Youn, et al , 2010)، وكان الهدف الرئيسي هو دراسة العلاقة بين موقف طلاب العلوم الاجتماعية تجاه طرق البحث والإحصاء، الكفاءة الذاتية والجهد والإنجاز الأكاديمي مثل دراسة لي (Li, 2012)، وكان الهدف الرئيسي هو معرفة أثر الجنس على الكفاءة الذاتية والتحصيل لدى طلاب ألبان في جامعة كل من تيرانا، ألبانيا مثل دراسة دراسة شيكولاكيو (Shukullaku, 2013)، في حين كان الهدف الرئيسي التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في كلية ديبري ماركوس والكشف عن الفروق تبعاً للجنس في الكفاءة الذاتية والإنجاز بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز لديهم مثل دراسة دراسة تيناو (Tenaw, 2013)، وكان الهدف الرئيسي هو التعرف على العلاقة بين مصادر الكفاءة الذاتية (تجربة إتقان، تجربة بالانابه، الإقناع الاجتماعية، الانفعال) والأداء الأكاديمي، والتنبؤ بالمصدر الرئيسي للكفاءة الذاتية الذي يؤثر على الأداء الأكاديمي مثل دراسة لو وتشوي (Loo & Choy, 2013)، وكان الهدف الرئيسي هو معرفة التوجهات الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وإدارة الموارد في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي مثل دراسة كومارراجيو ونادر (Komarraju, Nadler, 2013)، في حين الهدف الرئيسي هو التعرف على العلاقة بين الدافعية والكفاءة الذاتية لدى متعلمين الدراسات العليا الإيرانيين. مثل دراسة فاهيدنيا (Vahidnia, 2013).

اشتملت دراسات هذا المحور على عينات من طلبة الجامعة مثل دراسة (المخلافي، ٢٠١٠) ودراسة ويجسمان (Wijisman, 2010) ودراسة يون وآخرون (Youn et al, 2010) ودراسة لي (Li, 2012) ودراسة شيكولاكيو (Shukullaku, 2013) ودراسة تيناو (Tenaw, 2013) ودراسة لو وتشوي (Loo & Choy, 2013) ودراسة كومارراجيو ونادلر (Komarraju & Nadler, 2013) ودراسة فاهيدنيا (Vahidnia, 2013).

وفي دراسات أخرى كانت العينة من طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة آذار (Azar, 2013) بينما كانت العينة من طلبة المرحلة المتوسطة في دراسة (اليوسف، ٢٠١٣).

كما كان هناك اختلاف بين الدراسات في الأدوات المستخدمة في قياس الكفاءة الذاتية

بعض الدراسات استخدمت:

مقياس الكفاءة الذاتية المختصرة (GSE-6) لـ (Romppel et al, 2013) في دراسة (شيكولاكيو، ٢٠١٣) في حين استخدم مقياس الكفاءة الذاتية لديان ويت روز (Diane l. witt-Rose) في دراسة تيناو (Tenaw, 2013) وتم استخدام الكفاءة الذاتية العامة (GSES) من إعداد (Shereretal, 1982) ومقياس الكفاءة الذاتية الإنكليزية من إعداد (Rehemi, 2001) في دراسة فاهيدنيا (Vahidnia, 2013). ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة (للعدل، ٢٠٠١) في دراسة (اليوسف، ٢٠١٣)

تنوعت المتغيرات التي ارتبطت مع الكفاءة الذاتية في هذا المحور حيث:

- ارتبطت الكفاءة الذاتية مع الدافعية الداخلية مثل دراسة ويجسمان (Wijisman, 2010) وارتبطت مع الدافعية في دراسة فاهيدنيا (Vahidnia, 2013)، كما ارتبطت مع دافعية الإنجاز في دراسة آذار (Azar, 2013).
- ارتبطت الكفاءة الذاتية مع التحصيل الدراسي مثل دراسة شيكولاكيو (Shukullaku, 2013)، ودراسة تيناو (Tenaw, 2013) ودراسة لو وتشوي (Loo & Choy, 2013) ودراسة لي (Li, 2012)، ودراسة كومارراجيو ونادلر (Komarraju, Nadler, 2013).
- ارتبطت الكفاءة الذاتية مع المهارات الاجتماعية مثل دراسة (اليوسف، ٢٠١٣)
- ارتبطت الكفاءة الذاتية مع بعض السمات الشخصية في دراسة (المخلافي، ٢٠١٠)

المحور الثاني

الدراسات التي تناولت متغير الدافعية الداخلية وعلاقته ببعض المتغيرات:

أولاً. الدراسات العربية:

١. دراسة الشعيلي (2007):

- عنوان الدراسة: "الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان".
- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع من مدارس الحلقة الثانية من التعليم بمحافظة مسقط بسلطنة عمان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي الذي يمثل المجموع الكلي للمواد الدراسية وفي مادتي اللغة العربية والرياضيات.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (540) طالبا وطالبة، من طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع من مدارس الحلقة الثانية من التعليم بمحافظة مسقط بسلطنة عمان.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الدافعية الداخلية والخارجية، كما تم استخدام درجات الطلبة في نتائج الاختبارات التحصيلية لنهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2006/2007م) لجميع المواد الدراسية ككل وفي مادتي اللغة العربية والرياضيات كل على حدة.
- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الصف الدراسي وهي لصالح طلاب الصف الخامس.
 - وجود ارتباط إيجابي بين الدافعية الداخلية والدرجات الكلية في جميع المواد الدراسية.
 - وجود ارتباط إيجابي بين الدافعية الداخلية ودرجة كل من مادتي الرياضيات واللغة العربية كل على حدة.

٢. دراسة العلوان والعطيات (2010)

- عنوان الدراسة: "العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن"
- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة، (62) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و (49) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني.
- **أدوات الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل (Lepper, 2005).
- **نتائج الدراسة:** أشارت أهم النتائج إلى:
 - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة.
 - وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدنيي التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل.
 - عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

ثانياً. الدراسات الأجنبية:

١. **دراسة فالليراند وآخرون (Valler et al, 1994).**
 - **عنوان الدراسة:** "مقارنة بين الدافعية الداخلية والكفاءة المدرسية المدركة لدى الطلاب الموهوبين والعاديين".
 - **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الكفاءة المدرسية المدركة والدافعية الداخلية لدى الطلاب الموهوبين والعاديين.
 - **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (135) طالباً كندياً وفرنسياً من طلاب مرحلة التعليم الابتدائي، وقد بلغ متوسط أعمارهم (10) سنوات، توزعوا كما يلي: بالنسبة لمتغير الجنس: (64) ذكور، (71) إناث، وبالنسبة لمتغير الموهبة: (69) موهوب، (66) عادي.
 - **أدوات الدراسة:** استخدم الباحثون الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة وهي: مقياس التوجيه الدافعي لقياس الدافعية الداخلية والخارجية لهارتر (Harter, 1981) (Scale of intrinsic vs extrinsic)، ومقياس القدرة الإدراكية المحسوسة (cognitive perceived orientation in the classroom competence) من إعداد (Harter, 1982).
 - **نتائج الدراسة:** أشارت أهم النتائج إلى:
 - وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الكفاءة المدرسية المدركة والدافعية الداخلية لدى أفراد عينة البحث.
 - وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الموهبة في الدافعية الداخلية لصالح الطلاب الموهوبين.

■ وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الموهبة في الكفاءة المدرسية المدركة لصالح الطلاب الموهوبين.

■ عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس.

■ عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة المدرسية المدركة تبعاً لمتغير الجنس.

٢. دراسة ليبير وآخرون (Lepper, et al, 2005).

- عنوان الدراسة: "التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية في الصف: الفروق العمرية والارتباطات الأكاديمية".

"Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates".

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

■ التعرف على العلاقة بين الدافعية الداخلية والخارجية باستخدام مقاييس مستقلة لكل منهما.

■ التعرف على العلاقة بين الدافعية الداخلية والخارجية، والتحصيل الدراسي.

■ التعرف على الفروق في الدافعية الداخلية والخارجية تبعاً لمتغير العمر.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (797) طالباً وطالبة من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف الثامن الإعدادي، ينتمون إلى مدرستين حكوميتين في منطقة خليج سان فرانسيسكو في كاليفورنيا، حيث بلغ عدد أفراد العينة في المدرسة الأولى (577) طالباً وطالبة في منطقة حضرية كبيرة، أما عدد أفراد العينة في المدرسة الثانية فبلغ (220) طالباً وطالبة في منطقة سكن الضواحي، منهم الذكور (396) ذكر، والإناث (401) أنثى.

- أدوات الدراسة: استخدم الباحثون الأدوات التالية في تحقيق أهداف الدراسة: مقياس التوجيه الدافعي (Harter's, 1981) لقياس الدافعية الداخلية والخارجية، ومقياس مرغوبة الاجتماعية للأطفال: (the Children's Social Desirability Scale) لكراندل وآخرون (Crandall et al., 1965)، ومعدلات التحصيل الدراسي للطلاب.

- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج:

■ وجود علاقة إيجابية بين الدافعية الداخلية ومعدلات التحصيل الدراسي للطلاب.

■ وجود فروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الصف الدراسي، حيث أظهرت الدافعية الداخلية تناقصاً طويلاً من الصف الثالث إلى الصف الثامن.

٣. دراسة أيوب (Ayub, 2010):

- عنوان الدراسة: "تأثير الدافعية الداخلية والخارجية على الأداء الأكاديمي"

"Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance"

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الدافعية الداخلية والخارجية على الأداء الأكاديمي.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة منهم (١٠٠) ذكور و(١٠٠) إناث، وقد تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢١) بمتوسط عمري 18.56 سنة.
- **أدوات الدراسة:** استخدم الباحث مقياس الدافعية الأكاديمي لفاليراند (Vallerand, 1992)
- **نتائج الدراسة:** أشارت أهم النتائج إلى:
 - وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الأكاديمية والأداء.
 - كانت الدافعية الداخلية لدى الإناث أعلى بينما كانت الدافعية الخارجية لدى الذكور أعلى
 - الطلاب الذين لديهم دافعية داخلية أكثر قدرة على مواجهة التحديات، وإثبات الإنجازات في مساعيهم الأكاديمية مقارنة بأولئك الذين لديهم دافعية خارجية.
- ٤. **دراسة زيمانيسكي (Szymanski، ٢٠١١):**
 - **عنوان الدراسة:** "مسارات التقدم: دراسة العلاقات بين الهوية العرقية، والدافعية الداخلية الأكاديمية، والدعم المدرسي المدرك على التحصيل الدراسي لدى الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي"

Pathways toward progress: examining the relationships among racial identity, academic intrinsic motivation, and perceived support on African American students' academic achievement"

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقات بين الهوية العرقية، والدافعية الداخلية الأكاديمية، والدعم المدرسي المدرك، والتحصيل الأكاديمي للطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً في صفي الحادي عشر والثاني عشر من مدرستين في منطقة في الغرب الأوسط.
- **نتائج الدراسة:** أشارت أهم النتائج إلى:
 - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهوية العرقية والدافعية الداخلية الأكاديمية.
 - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي.
 - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والدعم المدرسي المدرك في السيطرة على التحصيل الأكاديمي.

١. تعقيب على دراسات المحور الثاني:

- بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت الدافعية الداخلية وعلاقتها ببعض المتغيرات نجد أن:
- تنوع الهدف الرئيسي للدراسات في هذا المحور فكان الهدف الرئيس هو التعرف على مستوى الدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة الصفوف الخامس والسابع والتاسع من مدارس الحلقة الثانية من التعليم بمحافظة مسقط بسلطنة عمان وعلاقتها بالتحصيل الدراسي الذي يمثل المجموع الكلي للمواد الدراسية وفي مادتي اللغة العربية والرياضيات. مثل دراسة الشعيلي (٢٠٠٧).
 - وكان الهدف الرئيسي هو تفصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن مثل دراسة العلوان والعطيات (٢٠١٠)، وكان الهدف الرئيسي هو تفصي العلاقة بين الدافعية الداخلية والتفكير الابتكاري لدى أفراد عينة البحث والكشف عن الفروق بينهم تبعاً لمتغيرات البحث مثل دراسة قائلير وآخرون (Valler et al, 1994). بينما كان الهدف الرئيسي هو التعرف على العلاقة بين الدافعية الداخلية والخارجية باستخدام مقاييس مستقلة لكل منهما. والعلاقة بين الدافعية الداخلية والخارجية، والتحصيل الدراسي، الفروق في الدافعية الداخلية والخارجية تبعاً لمتغير العمر. مثل دراسة ليبر وآخرون (Lepper et al., 2005). بينما كان الهدف الرئيسي هو معرفة تأثير الدافعية الداخلية والخارجية على الأداء الأكاديمي مثل دراسة أيوب (Ayub, 2010) وكان الهدف الرئيسي هو التعرف على العلاقات بين الهوية العرقية، والدافعية الداخلية الأكاديمية، والدعم المدرسي المدرك، والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة زيمانيسكي (Szymanski, 2011).
 - دراسات هذا المحور اشتملت بأكملها على عينات من الطلاب، تنوعت فيها المراحل الدراسية التي تم تناولها بالدراسة، حيث تم استهداف طلاب مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى والثانية في دراسة قائلير وآخرون (Valler et al, 1994)، ودراسة ليبر وآخرون (Lepper et al., 2005)، ودراسة كريكموري (Creekmore, 2010) ودراسة الشعيلي (2007)، في حين استهدفت دراسة العلوان والعطيات (2010) ودراسة زيمانيسكي (szymanski, 2011)، وتناولت دراسة أيوب (Ayub, 2010) طلاب المرحلة الجامعية، وكان متغير الجنس حاضراً في كافة دراسات المحور، وتناولت دراسة قائلير وآخرون (Valler et al, 1994) متغير الموهبة (موهوب - غير موهوب) كمعيار للمقارنة بين أفراد العينة، في حين تناولت دراسة العلوان والعطيات (2010) متغير التحصيل (عالي - متدني) كمعيار للمقارنة بين أفراد العينة.
 - وكان هناك اختلاف بين الدراسات في الأدوات المستخدمة في قياس الدافعية الداخلية حيث استخدمت دراسة قائلير وآخرون (Valler et al, 1994) ودراسة ليبر وآخرون (Lepper et al.,)

2005) ودراسة أيوب (Ayub, 2010) مقياس التوجه الدافعي، واستخدمت دراسة العلوان والعطيات (2010) مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المٌطور من قبل (Lepper, 2005)، في حين عمد الباحثون في دراسات كل من الشعيلي (2007)، إلى استخدام مقاييس من إعدادهم لقياس الدافعية الداخلية.

وتنوعت المتغيرات التي ارتبطت مع الدافعية الداخلية في هذا المحور حيث:

- ارتبطت الدافعية الداخلية إيجابياً مع متغيرات:
 - الكفاءة المدرسية المدركة في دراسة فالليراند وآخرون (Vallerand et al., 1994).
 - التحصيل الدراسي في دراسة ليبير وآخرون (Lepper et al., 2005)، ودراسة أيوب (Ayub, 2010) ودراسة كريكموري (Creekmore, 2011) ودراسة الشعيلي (2007)، ودراسة العلوان والعطيات (2010).
 - في حين ارتبطت الدافعية الداخلية سلبياً مع متغير الدافعية الخارجية في دراسة ليبير وآخرون (Lepper et al., 2005).

المحور الثالث

الدراسات التي تناولت متغيرات الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي

لم تجد الباحثة أي دراسة عربية تناولت متغير الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

١. دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin. 2007)

- عنوان الدراسة: "الكفاءة الذاتية، الدافعية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلاب كلية بنغلاديش"

"Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students"

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية، الدافعية والأداء الأكاديمي لدى الطلاب الذين التحقوا بدورة التسويق التمهيدية في إحدى الجامعات الخاصة ببنغلاديش.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (125) طالباً من طلاب جامعة التسويق في جامعة خاصة تقع في بنغلاديش.

- أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات التالية: مقياس الكفاءة الذاتية إعداد الباحثين بالاعتماد على مقياس Pintrich & Degrool 1990، ومقياس الدافعية إعداد الباحثين مؤلف من ٦ بنود تقيس الدافعية الداخلية و ٦ بنود تقيس الدافعية الخارجية بالاعتماد على مقياس (MSLQ).

نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:

وجود علاقة ذات دلالة احصائية طردية بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث (R=289).

وجود علاقة ذات دلالة احصائية طردية بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية لدى أفراد عينة البحث (R=490) وبين الكفاءة الذاتية والدافعية الخارجية (R=297).

وجود علاقة ذات دلالة احصائية طردية بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث (R=327) وبين الدافعية الخارجية والأداء (R=251).

الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية الأعلى كان أدائهم الأكاديمي أفضل من ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية المنخفضة.

٢. دراسة يوايلدير (Yildirim, 2011):

- عنوان الدراسة: "الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، والقلق، والتحصيل في الرياضيات: النتائج من تركيا، واليابان، وفنلندا؟"

"Self-efficacy, Intrinsic Motivation, Anxiety and Mathematics Achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland"

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، والقلق، دراسة مقارنة بين تركيا واليابان وفنلندا لتوقع الأداء في الرياضيات في امتحان PISA.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مدارس في البلدان الثلاثة في المرحلة الأولى ومن طلاب الصف الثاني.
- **أدوات الدراسة:** استبيان طالب PISA واختبار الرياضيات التي كانت تدار كجزء من المسح PISA. كان تصميم العينات المستخدمة لتقييم PISA بالنسبة لتركيا، واليابان، وفنلندا عينة طبقية مرحلتين حيث كانت المدارس في المرحلة الأولى وكان الطلاب الثانية وحدات المعاينة مرحلة (OECD 2005). واستخدمت استجابات الطلبة على العناصر ذات الكفاءة الذاتية، الدوافع الذاتية والقلق في الاستبيان وعلاماتهم محو الأمية الرياضيات في الدراسة الحالية.
- **نتائج الدراسة:** أشارت أهم النتائج إلى:
 - الكفاءة الذاتية الموجبة في البلدان الثلاثة تتوقع إنجاز في الرياضيات وهذا التأثير مرتبط بشكل عالي في فنلندا.
 - الدافعية الداخلية ترتبط بشكل إيجابي والقلق بشكل سلبي باعتقادات الكفاءة الذاتية في تركيا.
 - لم تتوسط العلاقة السببية بين الكفاءة الذاتية والإنجاز في الرياضيات من الدافعية الداخلية.
 - تتوسط العلاقة السببية بين الكفاءة الذاتية والإنجاز في الرياضيات من القلق في البلدان الثلاثة.
 - أنه عند السيطرة على تأثير الكفاءة الذاتية على الإنجاز في الرياضيات، وتأثير الدافعية الداخلية والقلق صغير جداً، وعلى الرغم من أن الآثار كانت ذات دلالة إحصائية، سواء الدافعية الداخلية والقلق إحالة تأثير الكفاءة الذاتية على الإنجاز في الرياضيات مشكوك فيها.

٣. دراسة نيهاموس، ريوداسيل، وأديلسون (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012)
- عنوان الدراسة: "الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية، والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس المتوسطة الأمريكية المشاركة في برنامج بعد المدرسة"

"Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program"

- هدف الدراسة: هدفت الدراسة الطولية إلى معرفة تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الدافعية الداخلية، والمشاركة في برنامج بعد المدرسة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المدارس المتوسطة الأمريكية على مدى سنة دراسية واحدة.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٧) طالباً أمريكياً في الصفوف من الصف السادس إلى الصف الثامن في مدرستين من المدارس العامة الأمريكية ١٩ طالباً من مدرسة ذكور و٣٨ من مدرسة الثانية المختلطة فكانت نسبة الذكور المشاركة (٧٢%) ونسبة الإناث (٢٨%) ومن الصف السادس ١٩% ومن الصف السابع ٣٤% ومن الصف الثامن ٤٧% ليشتركوا في برنامج بعد المدرس مصمم خصيصاً لطلاب أمريكا.
- أدوات الدراسة: استخدم الباحثان الأدوات التالية: استبيان التوجه الدافعي الداخلي/الخارجي (IEMS) (lepper, 2005)، استبانة الكفاءة الذاتية (Morgan-Jinks, 1999) وبرنامج ما بعد المدرسة يقاس بعدد الجلسات التي يحضرها تراوحت بين (٤ - ٣٦) بمتوسط قدره ١٤ جلسة.
- نتائج الدراسة: أشارت أهم النتائج إلى:
- وجود ارتباط موجب بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي.
 - أن الكفاءة الذاتية مؤشراً إيجابياً للحضور في البرنامج ومقياس للإنجاز في الرياضيات.
 - أن الحضور في البرنامج ساهم بشكل إيجابي في الإنجاز الأكاديمي.
 - نمو متعدد المستويات في الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية ظل مستقراً على مدى العام لا علاقة له بدرجة المشاركة بالبرنامج ما بعد المدرسة.

. تعقيب على دراسات المحور الثالث:

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي يتضح الآتي:

- كان الهدف الرئيسي لمعظم الدراسات التي وردت في هذا المحور التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب مثل دراسة شودي وشهاب الدين

(Niehaus,) ودراسة نيهافوس، ريوداسيل. وأديلسون (Chowdhury, Shahabuddin, 2007) ودراسة يوايلديرم (Yildirim, 2011).

- اعتمدت هذه الدراسات على عينات متنوعة، فقد تضمنت بعض هذه الدراسات عينات من طلاب الجامعة مثل دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007)، وفي دراسات أخرى كانت العينة من طلبة من الصف السادس إلى الصف الثامن مثل دراسة نيهافوس، ريوداسيل، وأديلسون (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012) وفي دراسة يوايلديرم (Yildirim, 2011) كانت العينة من طلاب المرحلة الأولى في الصف الثاني.

بينت النتائج التي توصلت إليها دراسات هذا المحور:

- وجود علاقة ذات دلالة احصائية طردية بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية مثل دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007) ودراسة نيهافوس، ريوداسيل، وأديلسون (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012) ودراسة يوايلديرم (Yildirim, 2011).

- وجود علاقة ذات دلالة احصائية طردية بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي مثل دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007) ودراسة نيهافوس، ريوداسيل، وأديلسون (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012) ودراسة يوايلديرم (Yildirim, 2011).

- وجود علاقة ذات دلالة احصائية طردية بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي مثل دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007) ودراسة نيهافوس، ريوداسيل، وأديلسون (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012).

- كما تبين أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية الأعلى كان أدائهم الأكاديمي أفضل من ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية المنخفضة مثل دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007).

كما كان هناك اختلاف بين دراسات هذا المحور أيضاً في الأدوات المستخدمة في قياس الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية، حيث استخدمت دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007) مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحثين بالاعتماد على مقياس (Pintrich & Degrool, 1990)، ومقياس الدافعية إعداد الباحثين مؤلف من ٦ بنود تقيس الدافعية الداخلية و ٦ بنود تقيس الدافعية الخارجية بالاعتماد على مقياس (MSLQ).

- كما استخدمت دراسة كل من نيهافوس، ريوداسيل، وأديلسون (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012) استبيان التوجه الدافعي الداخلي/الخارجي (IEMS) (lepper, 2005)، استبانة الكفاءة الذاتية (Morgan-Jinks, 1999) وبرنامج ما بعد المدرسة يقاس بعدد الجلسات التي يحضرها تراوحت بين (٤ - ٣٦) بمتوسط قدره ١٤ جلسة.

واستخدمت دراسة يويالديرم (Yildirim, 2011) استبيان طالب PISA واختبار الرياضيات التي كانت تدار كجزء من المسح PISA. كان تصميم العينات المستخدمة لتقييم PISA بالنسبة لتركيا، واليابان، وفنلندا عينة طبقية مرحلتين حيث كانت المدارس في المرحلة الأولى وكان الطلاب الثانية وحدات المعاينة مرحلة (OECD 2005). واستخدمت استجابات الطلبة على العناصر ذات الكفاءة الذاتية، الدوافع الذاتية والقلق في الاستبيان وعلاماتهم محور الأمية الرياضيات في الدراسة الحالية.

. تعقيب عام:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة وجدت الباحثة أنه وعلى الرغم من وفرة الدراسات العربية بشكل عام، وتعدد الدراسات الغربية حول هذه المتغيرات، إلا أن عدد الدراسات التي أشارت بشكل مباشر وواضح إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي كان قليلاً جداً، ويكاد يكون معدوماً في الدراسات المحلية أو العربية، وخاصة تلك الدراسات التي تتعلق بتأثير الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية على التحصيل الدراسي، وقد اطلعت الباحثة على عدد كبير منها ولم تعرض إلا ماله صلة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية.

ويلاحظ أن البحث الحالي تشابه مع بعض دراسات المحور الأول والمحور الثاني في تناوله طلاب المرحلة الثانوية من الذكور والإناث بالدراسة، مثل دراسة آذار (Azar, 2013)، ودراسة العلوان والعطيات (2010) ودراسة زيمانيسكي (szymanski, 2011).

بينما اختلف البحث الحالي مع كافة الدراسات السابقة في قياس متغيرات الدراسة حيث عمدت الباحثة إلى استخدام مقياس من إعداد Bandura لقياس الكفاءة الذاتية، واستخدم مقياس من إعداد Lepper لقياس الدافعية الداخلية.

وتشابه البحث الحالي مع دراسات المحور الثالث في تناوله للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

. وقد استفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات السابقة فيما يلي:

- اختيار عينة البحث الحالي من طلاب المرحلة الثانوية.
- اختيار الأدوات المناسبة للبحث.
- صياغة فروض البحث الحالي بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة.

وبناءً على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية نستنتج وجود علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، وبالتالي فإن الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية تسهم إسهاماً قوياً في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، الأمر الذي يدعم الأساس المنطقي لتناول تلك المتغيرات معاً في هذه الدراسة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة

أولاً. منهج الدراسة.

ثانياً. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة.

ثالثاً. أدوات الدراسة.

رابعاً. إجراءات تطبيق الدراسة.

خامساً. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة

تستعرض الباحثة في هذا الفصل منهج الدراسة والإجراءات التي اتبعتها في تنفيذها ميدانياً من أجل تحقيق أهدافها، وتمثلت هذه الإجراءات في تحديد مجتمع البحث، وتوضيح العينة التي قام عليها وتقديم وصف مفصل للمراحل التي مر بها إعداد الأدوات التي استخدمتها الباحثة. وتختتم هذا الفصل ببيان الخطوات المتبعة في تنفيذ البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أولاً. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الأكثر ملائمة للدراسة الحالية، ويتناول المنهج الوصفي التحليلي الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع ويسمح بإجراء التحليلات الكيفية والكمية، التي بدورها توفر مؤشرات تفيد في تفسير الظواهر واختبار الفرضيات. ويعرف المنهج الوصفي "بأنه مجموعة من الإجراءات والفعاليات تشترك في وصف المواقف أو الظواهر، وقد يكون هذا الوصف ضرورياً لاتخاذ القرار أو لدعم أغراض أعم" (ملحم، ٢٠٠٧، ٣٧١).

ثانياً. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

(١) المجتمع الأصلي للدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الثانوي العام الذين يدرسون في المدارس الرسمية في مدينة دمشق للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ حيث بلغ عددهم حسب إحصائيات وزارة التربية - مديرية التخطيط والإحصاء (١٣٠٩١) طالباً وطالبة، توزعوا على (٧٥) مدرسة ثانوية رسمية كما يلي: (٢٩) ثانوية ذكور، و(٤١) ثانوية إناث، و(٥) ثانويات مختلطة، وقد عملت الباحثة على تقسيم مدينة دمشق إلى خمسة مناطق وهي: شمالية، جنوبية، شرقية، غربية، وسط المدينة حسب مديرية التخطيط والإحصاء، الملحق رقم (٢) وذلك لتسهيل عملية السحب والجدول التالي يبين توزيع المجتمع الأصلي للدراسة وفقاً للمناطق الخمسة.

الجدول رقم (١) المجتمع الأصلي للدراسة

المنطقة	عدد المدارس
الشمالية	١٣
الشرقية	٢٢
الغربية	١٦
الجنوبية	١٣
وسط المدينة	١١

(٢) عينة الدراسة:

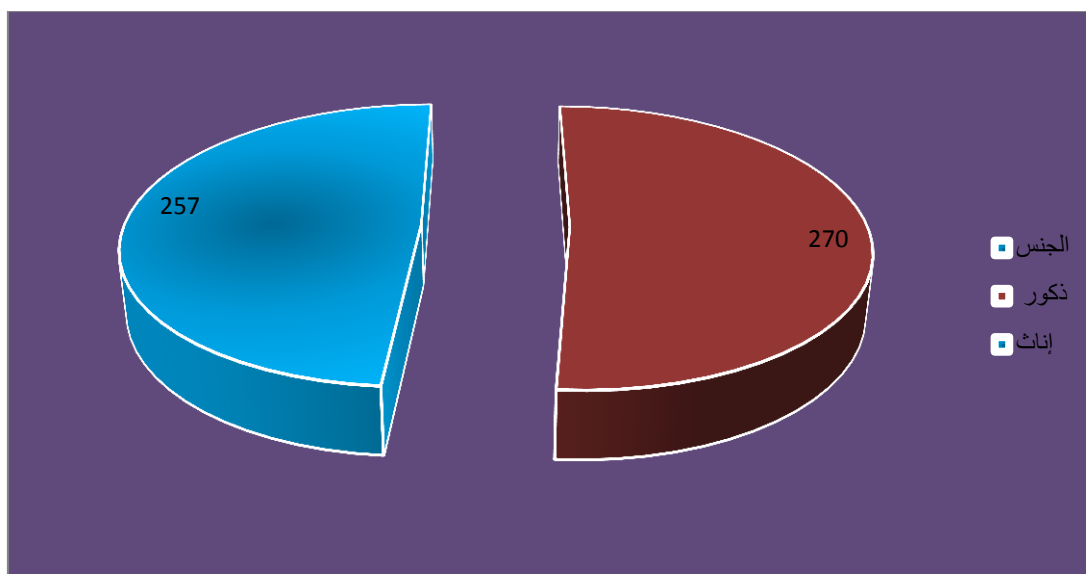
تكونت عينة الدراسة من (٥٢٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق الرسمية، حيث عملت الباحثة على سحب عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ تم سحب ما نسبته 20% من مدارس كل منطقة تعليمية حيث بلغ عدد المدارس المسحوبة (15) مدرسة، تضمنت (138) شعبة، ثم تم سحب 20% من شعب المدارس المسحوبة فبلغ عدد الشعب المسحوبة (26) شعبة ضمت (569) طالباً وطالبة، إذ استبعدت الباحثة (14) استبانة لعدم إكمال الإجابات فيها، وتغيب عن الدوام 28 طالب في فترة تطبيق أدوات الدراسة، وتكونت العينة من (٢٨٧) طالباً وطالبة من التخصص العلمي و(٢٤٠) طالباً وطالبة من التخصص الأدبي، وتكونت من (٢٧٠) من الذكور و(٢٥٧) من الإناث والجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمنطقة التعليمية.

الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمنطقة التعليمية

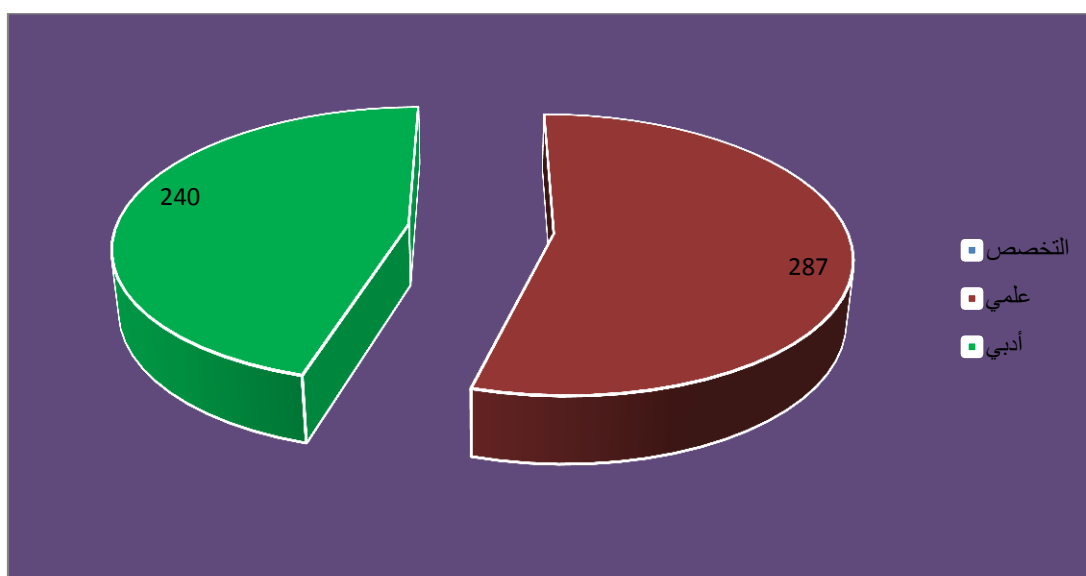
المنطقة	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلاب
الشمالية	2	2	51
الشرقية	5	9	209
الغربية	4	7	193
الجنوبية	2	4	59
وسط المدينة	2	4	٥٧
المجموع	15	26	569

الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الجنس والتخصص العلمي

الجنس	الفرع العلمي	الفرع الأدبي	المجموع
ذكور	١٦٨	١٠٢	٢٧٠
إناث	١١٩	١٣٨	٢٥٧



شكل (٧) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس



شكل (٨) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص العلمي

ثالثاً. أدوات الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

- مقياس الكفاءة الذاتية لباندورا (Bandura, 2006) ترجمة وإعداد الباحثة.
- مقياس الدافعية الداخلية لليبير (Lepper, et al, 2005) ترجمة وإعداد الباحثة.

أولاً- مقياس الكفاءة الذاتية لـ (Bandura, 2006):

(١) مقياس الكفاءة الذاتية في صورته الأصلية:
(أ) وصف المقياس:

أعد مقياس الكفاءة الذاتية من قبل باندورا (Bandura, 2006)، ويعد هذا المقياس لقياس الكفاءة الذاتية لدى الطلبة والمؤلفة من (٥٥) بند، وهو مقياس تقرير ذاتي، ويتكون من ثلاثة عوامل أساسية موزعة على تسعة مقاييس فرعية وهي:

١. الكفاءة الأكاديمية: وهي إدراك الشخص لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل القسم، وتتضمن المقاييس الفرعية التالية:

✓ المقياس الفرعي الثاني: الإنجاز الأكاديمي.

✓ المقياس الفرعي الثالث: التعلم المنظم ذاتياً.

٢. الكفاءة الاجتماعية: وهي إدراكات التلاميذ لمهاراتهم وقدراتهم في التفاعل مع الآخرين، ويرتبط كل من الدعم العاطفي والاجتماعي المدرك والتماسك الأسري إيجابياً بالكفاءة الاجتماعية المدركة والإحساس بالانتماء للزملاء والجهد الدراسي والاهتمام في المدرسة (Wantzel, 1998, 203) وتتضمن المقاييس الفرعية التالية:

✓ المقياس الفرعي الأول: المصادر الاجتماعية.

✓ المقياس الفرعي الرابع: وقت الفراغ ووقت المهارات والأنشطة اللاصفية.

✓ المقياس الفرعي السابع: الكفاءة الاجتماعية.

✓ المقياس الفرعي الثامن: كفاءة تأكيد الذات.

✓ المقياس الفرعي التاسع: دعم أولياء الأمور.

٣. التنظيم الذاتي: وهو العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافاً، ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق تلك الأهداف ويوجه خبرات تعلمه، ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات وتلبية توقعات الآخرين (Purdi, 2003, 91) وتتضمن المقاييس الفرعية التالية:

✓ المقياس الفرعي الخامس: التنظيم الذاتي.

✓ المقياس الفرعي السادس: تلبية توقعات الآخرين.

(ب) تصحيح المقياس:

يتألف مقياس الكفاءة الذاتية من (٥٥) بند، وهي موزعة على ثلاثة عوامل موزعة على المقاييس الفرعية التسعة للمقياس كما هو موضح بالجدول رقم (٤):

الجدول (٤) توزع البنود على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية

رقم البند في المقياس	البعد	
١٣-١٢-١١-١٠-٩-٨-٧-٦-٥	الإنجاز الأكاديمي	الكفاءة الأكاديمية
٢٣-٢٢-٢١-٢٠-١٩-١٨-١٧-١٦-١٥-١٤	التعلم المنظم ذاتياً	
٤-٣-٢-١	المصادر الاجتماعية	الكفاءة الاجتماعية
٣١-٣٠-٢٩-٢٨-٢٧-٢٦-٢٥-٢٤	وقت الفراغ - وقت المهارات والأنشطة اللاصفية	
٤٧-٤٦-٤٥-٤٤	الكفاءة الاجتماعية	
٥١-٥٠-٤٩-٤٨	كفاءة تأكيد الذات	
٥٥-٥٤-٥٣-٥٢	دعم أولياء الأمور	
٣٩-٣٨-٣٧-٣٦-٣٥-٣٤-٣٣-٣٢	تنظيم الذاتي	التنظيم الذاتي
٤٣-٤٢-٤١-٤٠	تلبية توقعات الآخرين	

وتتم الإجابة على المقياس باختيار بديل واحد من ثلاثة بدائل (تتطبق بدرجة كبيرة - تتطبق بدرجة متوسطة - تتطبق بدرجة قليلة)، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجات (٣ - ٢ - ١) على التوالي.

(ج) الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية بالنسخة الأجنبية:

أولاً- صدق المقياس:

❖ الصدق البنائي (Construct Validity):

تم التحقق من الصدق البنائي (صدق التكوين) بتطبيق المقياس من قبل ويليامس وكومبس (Williams & Coombs) على عينة تكونت من (٥٠٠) طالب ثانوي ٥٠% إناث (N=248) و ٤٠% ذكور (N=202) و ١٠% لم يشر إلى جنسهم في بطاقات المقياس (N=50).

وقد تم تحليل البيانات تحليلًا عامليًا، وقد أظهرت النتائج وجود ثلاثة عوامل مترابطة للكفاءة الذاتية وهي: (الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الأكاديمية، التنظيم الذاتي).

❖ الاتساق الداخلي: (The internal consistency):

تم حساب درجات الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية وذلك من خلال تطبيق المقياس من قبل ويليامس وكومبس (Williams & Coombs) على عينة تكونت من (٥٠٠) طالب ثانوي.

وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي بالنسبة للاختبارات الفرعية: الكفاءة الأكاديمية (٠.٣٧ - ٠.٥٤)، والكفاءة الاجتماعية (٠.٣٦ - ٠.٦٧)، والتنظيم الذاتي (٠.٣٧ - ٠.٦٣).

قام كل من ويليامس وكومبس (Williams & Coombs) بحساب معامل ثبات ألفا وكانت قيمته (0.92) وذلك بالنسبة للمقياس الكلي، أما معامل ثبات الأبعاد فقد تراوح بين (0.61) للكفاءة الاجتماعية و (٠.٨٧) للتنظيم الذاتي.

(٢) إعداد الاختبار في صورته العربية:

(أ) الدراسة الاستطلاعية:

كانت الخطوة الأولى في إعداد المقياس ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضه على مجموعة من الأساتذة للتأكد من صحة الترجمة، ثم تم إخضاعه للترجمة العكسية لضمان صدق الترجمة وملاءمته للبيئة المحلية وللطلبة؛ والملحق رقم (١) يبين أسماء السادة الذين قاموا بترجمة المقياس، وبالفعل تم التأكد من الترجمة وتعديل بعض العبارات وذلك بتأويل الفكرة في بعض البنود والابتعاد عن الترجمة الحرفية مع الاحتفاظ بالمعنى العام لها وتمثيلها للبعد الذي تنتمي له.

ووضعت الباحثة تعليمات للإجابة عن بنود المقياس، كما روعي في صياغة الفقرات السهولة، والوضوح، وبساطة الأسلوب، وملاءمتها للطلبة.

ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية أولى بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً وطالبة في محافظة دمشق بتاريخ ١٧/٩/٢٠١٣، وكان الهدف من التطبيق معرفة مدى مناسبة صياغة العبارات ووضوحها لدى الطلبة، ومعرفة كيفية تعامل الطالب مع المقياس والصعوبات الممكنة التعرض لها أثناء التطبيق، ومن خلال هذا التطبيق تم تسجيل بعض الملاحظات والاستفسارات وتم الاستفادة منها بتعديل بعض العبارات وإعادة صياغتها.

ثم تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة دمشق الملحق رقم (١).

مع تقديم التعريف النظري والإجرائي للكفاءة الذاتية وعرض أبعاد المقياس (ملحق رقم "٣")، وذلك للتعرف على:

- مدى مناسبة بنود المقياس لقياس الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية ووضوح بنود المقياس للطلبة.
- مدى ملائمة بنود المقياس للبيئة العربية.
- مدى وضوح تعليمات المقياس للطلبة.

وتمت الاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في تعديل صياغة بعض الفقرات، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تصل إلى (٨٠%) من تقييم المحكمين، وتم حذف البند (٥٥) وذلك لإشارة المحكمين إلى أن الهيئات المحلية والدينية لا تتدخل في نظام التعليم في الجمهورية العربية السورية وذلك فقط من اختصاص وزارة التربية ومديرياتها وهو مدى ثقتك بقدرتك على اقناع الناس خارج نطاق المدرسة للاهتمام في مدرستك (على سبيل المثال: الجماعات المحلية، والكنائس) وتم تعديل صياغة بعض البنود في المقياس ويبين الجدول (٥) التعديلات التي قامت بها الباحثة وفق آراء السادة المحكمين:

جدول (٥) البنود التي تم تعديلها في مقياس الكفاءة الذاتية

رقم البند	قبل التعديل	بعد التعديل
٧	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم العلوم	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم الفيزياء
١٥	مدى ثقتك بقدرتك على حث نفسك على الاستذكار حتى وإن كان لديك أمور أخرى تثير اهتمامك	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز نفسك على الاستذكار حتى إن كانت لديك أمور أخرى تثير اهتمامك
٢٣	مدى ثقتك بقدرتك على حث نفسك للقيام بالواجبات المدرسية	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز نفسك للقيام بالواجبات المدرسية
٣٨	مدى ثقتك بقدرتك على مقاومة ضغط الأقران لممارسة الجماع الجنسي	مدى ثقتك بقدرتك على مقاومة ضغط الأقران لممارسة الجنس.

ب) الدراسة السيكمترية:

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الثانية وبلغ حجمها (١٠٠) طالباً وطالبة في محافظة دمشق في ٢٣/٩/٢٠١٠ وذلك لحساب صدق وثبات المقياس. وقد استغرق تطبيق المقياس ٣٠ دقيقة.

أولاً: الصدق Validity: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام:

❖ صدق المحكمين Face validity:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة دمشق الملحق رقم (١)، مع تقديم التعريف النظري والإجرائي للكفاءة الذاتية وعرض أبعاد المقياس الملحق رقم (٣) وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم لعبارات المقياس مر المقياس بعدة تعديلات من حيث صياغة بعض العبارات بناءً على آراء السادة المحكمين.

❖ الصدق التمييزي "Discriminate Validation":

هو مفهوم كمي، وإحصائي، يعبر بلغة العدد، عن درجة تلك الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز، أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب، أو المظهر من السمة، التي يتصدى لقياسها، ولاشك في أن القدرة التمييزية للبنود تتصل مباشرة، بصدق تلك البنود، ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه"، (ميخائيل، ٢٠٠٦، ١٥٢).

وتقوم هذه الفكرة على مقارنة المتوسطات بين متوسط درجات الأقوياء ومتوسط درجات الضعفاء على مقياس الكفاءة الذاتية، حيث تم ترتيب الدرجات تصاعدياً، ثم تحديد الربع الأعلى والأدنى، ثم حساب اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، ويوضح الجدول رقم (٥) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الكفاءة الذاتية.

الجدول رقم (٦) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الكفاءة الذاتية

قيمة T	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
-٧.٣٠٣	٠.٠٠٠	دالة

يتضح من الجدول (٦) أن الفرق دال بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية، وهذا يشير الى أن المقياس صادق ولبنوده القدرة التمييزية في قياس ما وضعت لقياسه.

❖ الاتساق الداخلي Internal Consistency:

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق لكل مفردة عن طريق حساب معاملات الارتباط المصحح بين المفردة والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي، ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت النتائج كالاتي:

١. معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابعة له:

الجدول رقم (٧) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابعة له

معامل الارتباط	البعد الأول: المصادر الاجتماعية	معامل الارتباط	البعد الثاني: الإنجاز الأكاديمي	معامل الارتباط	البعد الثالث: التعلم المنظم ذاتياً	معامل الارتباط
	رقم البند		رقم البند		رقم البند	
.822	١	.687	١	.619	١	.822
.623	٢	.819	٢	.582	٢	.623
.764	٣	.815	٣	.652	٣	.764
.577	٤	.781	٤	.630	٤	.577
.597			٥	.٥٤٥	٥	.597
.651			٦	.653	٦	.651
.846			٧	.677	٧	.846
.570			٨	.569	٨	.570
.579			٩	.557	٩	.579
.532					١٠	.532
معامل الارتباط	البعد الرابع: وقت الفراغ	معامل الارتباط	البعد الخامس: التنظيم الذاتي	معامل الارتباط	البعد السادس: تلبية توقعات الآخرين	معامل الارتباط
	رقم البند		رقم البند		رقم البند	
.581	١	.574	١	.936	١	.581
.599	٢	.625	٢	.759	٢	.599
.769	٣	.515	٣	.880	٣	.769

٤	.654	٤	.948	٤	.775
٥	.517	٥	.962		
٦	.502	٦	.622		
٧	.681	٧	.902		
٨	.542	٨	.511		
البعد السابع: الكفاءة الاجتماعية	معامل الارتباط	البعد الثامن: كفاءة تأكيد الذات	معامل الارتباط	البعد التاسع: دعم أولياء الأمر	معامل الارتباط
رقم البند		رقم البند		رقم البند	
١	.674	١	.632	١	.681
٢	.621	٢	.681	٢	.748
٣	.770	٣	.710	٣	.762
٤	.795	٤	.592		

٢. معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للعامل التابعة له:

الجدول رقم (٨) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للعامل التابعة له

العامل الأول: الكفاءة الأكاديمية	معامل الارتباط	العامل الثاني: الكفاءة الاجتماعية	معامل الارتباط	العامل الثالث: التنظيم الذاتي	معامل الارتباط
رقم البند		رقم البند		رقم البند	
١	.630	١	.529	١	.886
٢	.617	٢	.642	٢	.737
٣	.561	٣	.599	٣	.833
٤	.554	٤	.729	٤	.905
٥	.540	٥	.487	٥	.907
٦	.595	٦	.475	٦	.616
٧	.718	٧	.545	٧	.837
٨	.471	٨	.520	٨	.624
٩	.549	٩	.441	٩	.737
١٠	.806	١٠	.518	١٠	.459
١١	.599	١١	.537	١١	.494
١٢	.784	١٢	.446	١٢	.627
١٣	.545	١٣	.619		
١٤	.556	١٤	.622		
١٥	.604	١٥	.528		

		.536	١٦	.837	١٦
		.508	١٧	.564	١٧
		.543	١٨	.527	١٨
		.565	١٩	.500	١٩
		.624	٢٠		
		.534	٢١		
		.716	٢٢		
		.574	٢٣		

٣. معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (٩) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول: المصادر الاجتماعية	.785
البعد الثاني: الإنجاز الأكاديمي	.873
البعد الثالث: التعلم المنظم ذاتياً	.928
البعد الرابع: وقت الفراغ والأنشطة اللاصفية	.751
البعد الخامس: التنظيم الذاتي	.754
البعد السادس: تلبية توقعات الآخرين	.820
البعد السابع: الكفاءة الاجتماعية	.817
البعد الثامن: كفاءة تأكيد الذات	.837
البعد التاسع: دعم أولياء الأمور	.783

٤. معامل الارتباط بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (١٠) معامل الارتباط بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس

عوامل المقياس	معامل الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية للمقياس
العامل الأول: الكفاءة الاجتماعية	.944
العامل الثاني: الكفاءة الأكاديمية	.941
العامل الثالث: التعلم المنظم ذاتياً	.828

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

❖ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس الكلي (0.95)، كما تراوحت معاملات الثبات بين (0.54- 0.93) بالنسبة للمقاييس الفرعية، ويوضح الجدول (١١) معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية.

جدول رقم (١١) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول: المصادر الاجتماعية	٤	.778
البعد الثاني: الإنجاز الأكاديمي	٩	.785
البعد الثالث: التعلم المنظم ذاتياً	١٠	.844
البعد الرابع: وقت الفراغ والأنشطة اللاصفية	٨	.710
البعد الخامس: التنظيم الذاتي	٨	.928
البعد السادس: تلبية توقعات الآخرين	٤	.622
البعد السابع: الكفاءة الاجتماعية	٤	.684

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الثامن: كفاءة تأكيد الذات	٤	.537
البعد التاسع: دعم أولياء الأمور	٣	.558
الدرجة الكلية	٥٤	.957

❖ الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split – Half Method:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النصف الأول من بنود المقياس والنصف الثاني من بنود المقياس، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بالنسبة للمقياس الكلي (0.961).

٣) مقياس الدافعية الداخلية في صورته الأصلية: (أ) وصف المقياس:

أعد مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية في صورته الأجنبية ليبر (Lepper, 2005)، ويعد هذا المقياس لقياس الدافعية الداخلية لدى الطلبة. ويتكون من ثلاثة مقاييس فرعية وهي:

✓ المقياس الفرعي الأول: تفضيل التحدي (Perference of Challenge):

ويشير إلى ميل الطالب لتفضيل المهام الصعبة مقابل تفضيل المهام التي يمكن إنجازها بنجاح مع القليل من الجهد (Lepper et al, 2005, 185).

✓ المقياس الفرعي الثاني: حب الاستطلاع (Curiosity):

وتشير إلى تفضيل الطالب للسلوك المدفوع بالفضول أو حب الاستطلاع مقابل السلوك المدفوع بالرغبة في إرضاء المعلم أو الحصول على درجات جيدة (Lepper et al, 2005, 185).

✓ المقياس الفرعي الثالث: الإتقان باستقلالية (Independent Mastery):

ويشير إلى تفضيل الطالب لإتقان المواد الأكاديمية بشكل مستقل مقابل الاعتماد الكبير على المعلم للاسترشاد به في إتقان المواد الأكاديمية (Lepper et al, 2005, 185).

(ب) تصحيح المقياس:

يتألف مقياس الدافعية الداخلية من (١٧) بند، وهي موزعة على الأبعاد الفرعية الثلاثة للمقياس كما هو موضح بالجدول رقم (١٢):

الجدول (١٢) توزيع البنود على أبعاد مقياس الدافعية الداخلية

البعد	رقم البند في المقياس
تفضيل التحدي	٦-٥-٤-٣-٢-١
حب الاستطلاع	١٢-١١-١٠-٩-٨-٧
الإتقان باستقلالية	١٧-١٦-١٥-١٤-١٣

وتتم الإجابة على المقياس باختيار بديل واحد من خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت (موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة)، والدرجة المقابلة لهذه البدائل هي (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على التوالي.

وعلى هذا فإن النتائج التي يتم الحصول عليها على كامل بنود المقياس تقيس درجة الدافعية الداخلية، وهناك درجات تعطى لقياس الأبعاد الثلاثة: تفضيل التحدي، حب الاستطلاع، العمل باستقلالية.

(ج) الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الداخلية بالنسخة الأجنبية:

أولاً- صدق المقياس:

❖ **الصدق العاملي:**

قام ليبير (Lepper, 2005) بإجراء تحليل عاملي لعبارات المقياس على عينة مكونة من (١٧٨) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل إلى وجود ثلاثة عوامل هي: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الاتقان باستقلالية، وتشعب العاملين الأولين بـ(٦) عبارات، والثالث بـ(٥) عبارات.

❖ **الاتساق الداخلي: (The internal consistency):**

تم حساب درجات الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الداخلية وذلك من خلال تطبيق المقياس من قبل ليبير وآخرون (Lepper, 2005) على عينة مكونة من (١٧٨) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي بالنسبة للاختبارات الفرعية: تفضيل التحدي (٠.٥٤ - ٠.٨٠)، وحب الاستطلاع (٠.٤١ - ٠.٧١)، والعمل باستقلالية (٠.٤٧ - ٠.٦٢)، (Lepper, 2005,) (196).

ثانياً- الثبات:

قام ليبير (Lepper, 2005) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (١٧٨) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية، وتوصل إلى معاملات ثبات (٠.٧٣) لبعد تفضيل التحدي و (٠.٦٨) لبعد حب الاستطلاع و (٠.٧٦) لبعد الرغبة في الإتقان باستقلالية. وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

(٤) إعداد الاختبار في صورته العربية:

(أ) الدراسة الاستطلاعية:

كانت الخطوة الأولى في إعداد المقياس ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في اللغة الانكليزية للتأكد من صحة الترجمة، ثم تم إخضاعه للترجمة العكسية لضمان صدق الترجمة وملاءمته للبيئة المحلية وللطلبة، والملحق رقم (١) يبين أسماء السادة

الذين قاموا بترجمة المقياس، وبالفعل تم التأكد من الترجمة وتعديل بعض العبارات وذلك بتأويل الفكرة في بعض البنود والابتعاد عن الترجمة الحرفية مع الاحتفاظ بالمعنى العام لها وتمثيلها للبعد الذي تنتمي له. ووضعت الباحثة تعليمات للإجابة عن بنود المقياس، كما روعي في صياغة الفقرات السهولة، والوضوح، وبساطة الأسلوب، وملاءمتها للطلبة.

ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية أولى بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً وطالبة في محافظة دمشق بتاريخ ١٧/٩/٢٠١٣، وكان الهدف من التطبيق معرفة مدى مناسبة صياغة العبارات ووضوحها لدى الطلبة، ومعرفة كيفية تعامل الطالب مع المقياس والصعوبات الممكنة التعرض لها أثناء التطبيق، ومن خلال هذا التطبيق تم تسجيل بعض الملاحظات والاستفسارات وتم الاستفادة منها بتعديل بعض العبارات وإعادة صياغتها.

ثم تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة دمشق الملحق رقم (١).

مع تقديم التعريف النظري والإجرائي للدافعية الداخلية وعرض أبعاد المقياس (ملحق رقم "٣")، وذلك للتعرف على:

- مدى مناسبة بنود المقياس لقياس الدافعية الداخلية لدى الطلبة.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية ووضوح بنود المقياس للطلبة.
- مدى ملائمة بنود المقياس للبيئة العربية.
- مدى وضوح تعليمات المقياس للطلبة.

وتمت الاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في تعديل صياغة بعض الفقرات، حيث تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تصل إلى (٨٠%) من تقييم المحكمين، وتم تعديل صياغة بعض البنود في المقياس وبيين الجدول (١٣) التعديلات التي قامت بها الباحثة وفق آراء السادة المحكمين:

جدول (١٣) البنود التي تم تعديلها في مقياس الدافعية الداخلية

رقم البند	قبل التعديل	بعد التعديل
١٠	أقوم بالمهام الدراسية لكي أتوصل إلى أشياء كثيرة أريد معرفتها	أنجز واجباتي المدرسية لكي أتوصل إلى أشياء كثيرة كنت أرغب في معرفتها.
١٣	أود المحاولة لمعرفة كيفية القيام الواجبات المدرسية بنفسني	أفضل أداء الواجبات المدرسية بطريقة المحاولة؛ لأنها تجعلني أعتمد على نفسي

ب) الدراسة السيكمترية:

تم تطبيق المقياس على عينة الاستطلاعية الثانية وبلغ حجمها (١٠٠) طالباً وطالبة في محافظة دمشق بتاريخ ٢٣/٩/٢٠١٣ وذلك لحساب صدق وثبات المقياس. وقد استغرق تطبيق المقياس ١٠ دقائق

أولاً: الصدق Validity: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام

❖ صدق المحكمين Face validity:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة دمشق الملحق رقم (١)، مع تقديم التعريف النظري والإجرائي للكفاءة الذاتية وعرض أبعاد المقياس الملحق رقم (٣) وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم لعبارات المقياس مر المقياس بعدة تعديلات من حيث صياغة بعض العبارات بناءً على آراء السادة المحكمين.

❖ الصدق التمييزي "Discriminate Validation":

هو مفهوم كمي، وإحصائي، يعبر بلغة العدد، عن درجة تلك الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز، أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب، أو المظهر من السمة، التي يتصدى لقياسها، ولاشك في أن القدرة التمييزية للبند تتصل مباشرة، بصدق تلك البنود، ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، ٢٠٠٦، ١٥٢).

وتقوم هذه الفكرة على مقارنة المتوسطات بين متوسط درجات الأقوياء ومتوسط درجات الضعفاء على مقياس الدافعية الداخلية، حيث تم ترتيب الدرجات تصاعدياً، ثم تحديد الربع الأعلى والأدنى، ثم حساب اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، ويوضح الجدول رقم (١٤) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الدافعية الداخلية.

الجدول رقم (١٤) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الدافعية الداخلية

قيمة T	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
-٢٩.٦٩٢	٠.٠٠٠	دالة

يتضح من الجدول (١٤) أن الفرق دال بالنسبة لمقياس الدافعية الداخلية، وهذا يشير الى أن المقياس صادق ولبنوده القدرة التمييزية في قياس ما وضعت لقياسه.

❖ الاتساق الداخلي Internal Consistency:

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق لكل مفردة عن طريق حساب معاملات الارتباط المصحح بين المفردة والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي، ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مفردة

والدرجة الكلية للمقياس ككل، ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت النتائج كالاتي:

١. معامل الارتباط بين بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابعة له:

جدول (١٥) معامل الارتباط بين بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابعة له

معامل الارتباط	البعد الأول: تفضيل التحدي	معامل الارتباط	البعد الثاني: حب الاستطلاع	معامل الارتباط	البعد الثالث: الإتقان باستقلالية
رقم البند	رقم البند	رقم البند	رقم البند	رقم البند	رقم البند
١	.718	١	.740	١	.663
٢	.762	٢	.659	٢	.739
٣	.691	٣	.519	٣	.710
٤	.586	٤	.526	٤	.656
٥	.767	٥	.567	٥	.609
٦	.651	٦	.756		

٢. معامل الارتباط بين بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٦) معامل الارتباط بين بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	.663	٧	.696	١٣	.661
٢	.666	٨	.576	١٤	.745
٣	.589	٩	.490	١٥	.710
٤	.503	١٠	.473	١٦	.536
٥	.728	١١	.562	١٧	.408
٦	.662	١٢	.648		

٣. معامل الارتباط بين بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٧) معامل الارتباط بين بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول: تفضيل التحدي	.916
البعد الثاني: حب الاستطلاع	.909
البعد الثالث: الإتقان باستقلالية	.899

ثانياً: ثبات المقياس "Reliability":

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق.

❖ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة للمقياس الكلي (0.89)، كما تراوحت معاملات الثبات بين (0.68- 0.78) بالنسبة للمقاييس الفرعية، بينما بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للمقياس ككل (0.969)، كما تراوحت معاملات الثبات بين (0.925-0.963)، ويوضح الجدول (١٨) معاملات الثبات لمقياس الدافعية الداخلية.

جدول رقم (١٨) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة الإعادة لمقياس الدافعية الداخلية

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الثبات بالإعادة بيرسون
البعد الأول: تفضيل التحدي	6	.787	.956
البعد الثاني: حب الاستطلاع	6	.696	.963
البعد الثالث: الإتقان باستقلالية	5	.687	.925
الدرجة الكلية	١٨	.890	.969

٥) التحصيل الدراسي:

اعتمدت الباحثة المعدل العام الذي حصل عليها الطالب في الامتحانات النهائية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ لقياس التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

رابعاً. إجراءات تطبيق الدراسة:

بالنسبة لإجراءات التطبيق فقد تم تطبيق أدوات الدراسة بشكل جمعي، في شهري أيلول وتشرين الأول للعام ٢٠١٣-٢٠١٤.

وقد عملت الباحثة على تطبيق أدوات الدراسة بنفسها لضمان سير العملية بالشكل المطلوب، حيث كانت الباحثة تقوم بقراءة التعليمات الخاصة باستبيان الكفاءة الذاتية على المفحوصين، وبعد الانتهاء من استبيان الكفاءة الذاتية كانت الباحثة تقوم بقراءة التعليمات الخاصة باستبيان الدافعية الداخلية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة قامت الباحثة بتصحيحها بناءً على المفاتيح الخاصة بها.

خامساً. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم جمع البيانات بواسطة الأدوات المذكورة سابقاً، وأعطيت كل إجابة الدرجة المناسبة، ثم أدخلت إلى الحاسب الآلي عن طريق برنامج الـ (SPSS)، ومن ثم استخرجت النتائج آلياً، وسيتم عرضها بالتفصيل في فصل تحليل نتائج الدراسة، حيث جرى استخدام المعالجات الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون: لتحديد الارتباطات.
- ومعامل ألفا كرونباخ: لحساب معامل الثبات لمقاييس الدراسة.
- ومعامل سبيرمان - براون: لتصحيح الثبات بالتجزئة النصفية لمقاييس الدراسة.

- اختبار (T-test): لتحديد القوة التمييزية لعبارات مقاييس الدراسة، ومعرفة الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة على مقاييس الدراسة.
- اختبار تحليل الانحدار المتعدد.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

. تمهيد.

أولاً. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

ثانياً. مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- تمهيد:

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها بالبحث باستخدام الأسلوب الإحصائي الذي يتناسب مع طبيعة كل فرض من فروض البحث، وعرض التفسيرات المناسبة في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث.

أولاً. عرض نتائج البحث ومناقشتها:

الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي، ويتفرع عنها الفرضية الفرعية التالية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على عوامل مقياس الكفاءة الذاتية (الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، التنظيم الذاتي) ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

وللتحقق من صحة الفرضية الرئيسية والفرضية الفرعية عنها، جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، والجدول رقم (١٩) يوضح ذلك:

جدول (١٩) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	٥٢٧	٠.884**	0.00	دال
عوامل الكفاءة الذاتية	٥٢٧	0.825**	0.00	دال
	٥٢٧	0.754**	0.00	دال
	٥٢٧	0.687**	0.00	دال

بالنسبة للفرضية الرئيسية القائلة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي.

نلاحظ من الجدول رقم (١٩) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (0.884) وهي علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) وبالتالي نرفض الفرضية الرئيسية الأولى، ونستنتج من ذلك أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007)، ودراسة يوايلديرم (Yildirim, 2011). ودراسة نيهاموس، ريوداسيل، وأديلسون (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012)، ودراسة لي (Li, 2012)، ودراسة شيكولاكيو (Shukullaka, 2013)، ودراسة آزار (Azar, 2013)، ودراسة تيناو (Tenaw, 2013)، ودراسة لو وتشوي (Loo & Choy, 2013)، ودراسة كومارراجيو ونادلر (Komarraju, Nadler, 2013)، والتي خلصت إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية طردية بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي. وتفسر الباحثة تلك النتيجة في ضوء ما يؤكد بانديورا من أن السبب الذي يكمن خلف قدرة بعض الطلاب على المذاكرة والحصول على درجات مرتفعة، ووجود بعضهم الآخر الذي يبذل مجهوداً أقل ويحصل على درجات أقل يتمثل في كفاءة الذات، ويناقش بانديورا تأثير كفاءة الذات في النمو من خلال كل من العمليات المعرفية والانفعالية، ففي الجانب المعرفي نجد أن معتقدات كفاءة الذات تحسن من الانتباه والفهم وعمليات الذاكرة، أما في المجال الانفعالي فإن معتقدات كفاءة الذات من شأنها أن تؤثر في نوعية الحياة الانفعالية وقابلية الشخص للتعرض للقلق والاكتئاب، إن معتقدات الطلاب حول قدراتهم على أداء العمل المدرسي تؤثر في المجهود الذي يبذلونه وأيضاً في مآثرتهم (Lackaye & Margalite, 2008, 16).

وبرى السيد محمد أن العلاقة بين كفاءة الذات والتحصيل الأكاديمي يمكن تمثيلها في اتجاهين، فمعتقدات الفرد عن كفاءة ذاته ترتبط إيجابياً بالدرجة المرتفعة للتحصيل الأكاديمي، والعكس صحيح، فالدرجة المرتفعة من التحصيل الأكاديمي تؤدي إلى معتقدات مرتفعة عن كفاءة الذات، وذلك لسببين الأول: إن الأداء الناجح من جانب الفرد يوفر له خبرات مباشرة عن تمكنه من القيام بمهام معينة، ويؤدي تفسير الفرد لهذا النجاح بأنه ناتج عن قدرة وجهد إلى زيادة توقعاته عن كفاءته الذاتية، والثاني: أن الأداء الجيد يحصل صاحبه على التغذية الراجعة المناسبة، والتشجيع المستمر من قبل الآخرين، ويعد ذلك مصدراً آخر لزيادة مستوى كفاءة الذات لدى الفرد (حسن، ٢٠٠٥، ٧٧).

وبشير كل من كوماراجو ونادلر (٢٠١٣) إلى أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية قادرون على الإنجاز الأكاديمي لأن مراقبة وتنظيم الذات ودوافعهم تستمر في مواجهة الصعوبات (Komarraju, Nadler, 2013, 67)، فالطلاب الذين يتمتعون بارتفاع كفاءة الذات لديهم المزيد من الاستعداد للقيام بالمهام الصعبة ولطول المثابرة ومن ثم النجاح بالمقارنة مع الطلاب ذوي كفاءة الذات الأقل.

فإن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تؤثر على درجة إقباله على التعلم الذاتي من خلال التأثير على الاستخدام الفعال لمهارات الدراسة، واستراتيجيات التعلم، فهذه الأنشطة تمثل مفتاح تحسين وتطوير كفاءته الأكاديمية. الدرجة المرتفعة من كفاءة الذات ترتبط باستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وإدارة الوقت، وإدارة وتنظيم التعلم، ويمكن أن ينعكس هذا كله في صورة أداء أفضل على المهام الأكاديمية المختلفة (حسن، ٢٠٠٥، ٧٦-٧٧).

فإدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالكفاءة ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة (Bandura, 1989, 729).

وعلى هذا، فإن الكفاءة الذاتية تمثل العامل الرئيس في نجاح المتعلم في مدرسته، فالمتعلم إذا شعر بكفاءة ذاتية عالية، فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد، والمثابرة اللازمة لإتقان العمل، لذا فإنه يمكن القول أن الكفاءة الذاتية هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانيات، وقدرات، والتي تعد بمثابة مقياس، أو معيار لقدراته، وأفكاره، وأفعاله، وأنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين (عبد الحميد، ١٩٩٠، ٢٥٢).

فالطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية مدركة أكاديمياً أثبتوا قدرة تلقائية في أداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهداً إضافياً عند أداء وظائف معينة، وأن هؤلاء الطلاب يتعرضون للاضطرابات أقل من غيرهم وأنهم قادرون على تنظيم أنفسهم (علوان، ٢٠١٢، ٢٢٦).

وبالنسبة للفرضية الفرعية القائلة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على عوامل الكفاءة الذاتية (الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، التنظيم الذاتي) ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

نلاحظ من الجدول رقم (١٩) وجود ارتباط بين الكفاءة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٢٥*) وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، كما نلاحظ وجود ارتباط بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٥٤*) وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، كما يبين الجدول وجود ارتباط بين التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٨٧*) وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبالتالي نرفض الفرضية (الفرعية الأولى) ونستنتج من ذلك أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على عوامل الكفاءة الذاتية (الكفاءة الأكاديمية، الكفاءة الاجتماعية، التنظيم الذاتي) ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

ولم توجد في حدود علم الباحثة أية دراسة تدعم هذه النتيجة أو تختلف معها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن كفاءة الذات هي ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما، أو معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد (Bandura, 1997, 22)، وطبقاً لنموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا" فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل

الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء، والمعلمون، والأقران (Zimmerman, 1995, 330). والتي تساهم في أدائه وهذا ما يفسر ارتباطها بالتحصيل الدراسي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بما يراه ميرفي (Murphy) بأن كفاءة الذات هي: "ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، واستخدامه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في الأداء" (المصري، ٢٠١١، ٤٦).

وبالنسبة للطلاب، تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية على دافعتهم الأكاديمية، وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبالتالي على نجاحهم الأكاديمي. فالطلاب الذين يؤدون أعمالهم بثقة، يتصفون بالجد والمثابرة ومواجهة الصعاب وبالتالي تحقيق الانجازات (حسونه، ٢٠٠٩، ١٢٨).

كما أن معتقدات الكفاءة الذاتية هي تقديرات، مرتبطة بالسياق، للقدرة على إنجاز المهمة بنجاح، وتتكون بناءً على خبرات الإتقان وخبرات الآخرين والمفاهيم الاجتماعية / اللفظية وتفسيرات الحالات الانفعالية والسيكولوجية، وتساهم هذه المعتقدات في التنبؤ بنتائج التحصيل الدراسي فيما وراء نطاق ما قد تساهم به القدرة والإنجازات السابقة ومعرفة المهارة فقط (Klassen, 2002, 89). وأن علاقة الطالب بزملائه تعتبر سياقاً هاماً لكل من النمو الاجتماعي والمعرفي، فسعى التلاميذ لتحقيق الأهداف الاجتماعية الأكاديمية (أي أن يساعدوا زملاءهم في المشاكل الأكاديمية) يرتبط إيجابياً بتقبل الزميل (Wantzel, 1998, 173)، فإدراكات التلاميذ لمهاراتهم وقدراتهم في التفاعل مع الآخرين، ويرتبط كل من الدعم العاطفي والاجتماعي المدرك والتماسك الأسري إيجابياً بالكفاءة الاجتماعية المدركة والإحساس بالانتماء للزملاء والجهد الدراسي والاهتمام في المدرسة (Wantzel, 1998, 203). وهذا يفسر ارتباط الكفاءة الاجتماعية بالتحصيل الدراسي.

وإن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مثل تنظيم الاستيعاب، وتحديد الهدف وتخطيط العمل المدرسي، والمراقبة الذاتية من خلال تقييم الذات، والنماذج المختلفة وملاحظة الآخرين أثناء قيامهم بأداء معين كلها عناصر أساسية في الإنجاز الأكاديمي والتقييم الإيجابي (حسن، ٢٠٠٥، ٦٤).

فلكفاءة الذات أثر بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة، ولكن هذا يرتبط بظروف الأداء وصعوبة المهمة والاستثارات المتمثلة في حوافز وجوانب تنشيطية أخرى، ويؤكد على العلاقات السببية المتبادلة بين العوامل البيئية والسلوكية والشخصية وأن أحكام كفاءة الذات هي العوامل الشخصية التي تتوسط التفاعل بين السلوك والعوامل البيئية (المدني، ٢٠٠٧، ٧٢).

الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي، ويتفرع عنها الفرضية الفرعية التالية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الدافعية الداخلية (تفضيل التحدي، حب الاستطلاع، الإتقان باستقلالية) ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

وللتحقق من صحة الفرضية الرئيسية والفرضية الفرعية عنها، جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، والجدول رقم (٢٠) يوضح ذلك:

جدول (٢٠) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	٥٢٧	٠.860**	0.00	دال
عوامل الدافعية الداخلية	٥٢٧	0.749**	0.00	دال
	٥٢٧	0.731**	0.00	دال
	٥٢٧	0.611**	0.00	دال

بالنسبة للفرضية الرئيسية القائلة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي.

نلاحظ من الجدول رقم (20) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (0.860) وهي علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) وبالتالي نرفض الفرضية الرئيسية الأولى، ونستنتج من ذلك أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007)، ودراسة نيهاموس، ريوداسيل، وأديلسون (Niehaus, Rudasill & Adelson, 2012)، ودراسة (الشعيلي، ٢٠٠٧)، ودراسة (العلوان والعطيات، ٢٠١٠)، ودراسة ليبر وآخرون (Lepper et al, 2005)، ودراسة أيوب (Ayub, 2010)، ودراسة كريكموري (Creekmore, 2010)، ودراسة زيمانيسكي (Szymanski, 2013) والتي خلصت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية طردية بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية للتعلم يتصفون بالميل الدائم نحو التعلم القيم لذاته، ونحو الاستمتاع بالعملية التعليمية والشعور بالفخر بنواتج الخبرة التي تتضمن اكتساب المعرفة وتنمية المهارات (Brophy, 2004, 200).

فالطلبة ذوي الدافعية الداخلية غالباً ما يكونون مهتمين في ما يتعلمون، ويكونون أكثر فاعلية ونشاطاً في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحد لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع، فالدافعية الداخلية تتضمن الاستمتاع بالتعلم المدرسي الذي يتصف بحب الاستطلاع والتوجه نحو الإتقان والمثابرة، ونحو تعلم المهمات التي تتسم بكل من الصعوبة والتحدي والجدة. كما أن الطلاب المدفوعين داخلياً يستمتعون بالنشاط، ويفخرون بالنتائج، ويستمتعون بالخبرات المتضمنة في عملية اكتساب المعرفة أو نمو المهارات وإنجاز المهام من أجل الرضا الناتج عن إنجازها في غياب الجوائز الخارجية، وإن المشاركة في المهمة هي الغاية والنتيجة المرغوبة، إذ ترى لومسدن Lumsden أن التلميذ المدفوع داخلياً يقوم بالنشاط من أجل النشاط ومن أجل المتعة التي يوفرها النشاط ومن أجل التعلم الذي يمنحه النشاط ومن أجل مشاعر الإنجاز التي يثيرها النشاط (Lumsden, 1994, 1-4).

وعلى هذا، فإن الدافعية الداخلية تنتج جهداً مثابراً لدى الطلبة، مما يؤدي بهم إلى تخطي الصعوبات والمشاكل والقيام بالعمل بحماس والتفوق مما يجعلهم يتفوقون في تحصيلهم، كما أن الطلبة الذين يتمتعون بالدافعية الداخلية يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوزون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي، وتبين أنهم أكثر اهتمام وثقة وحماس في أداء المهام من أجل المرح أو التحدي بدلاً من المحفزات الخارجية، ضغوط، أو جوائز (Keung, et al, 2012, 54).

وعندما يكون الطلبة مدفوعين داخلياً، فإنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونون نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي، ليثابروا ويبتكروا في هذه المهام وليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٦٨٧).

ويذكر كل من ريان وديسي أن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية هم طلبة يركزون على التعلم الفردي والذاتي، ويعززون نجاحهم وإنجازاتهم إلى قدراتهم وجهودهم، وبالتالي فهم يميلون إلى إتقان المهمات بأنفسهم دون مساعدة الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة الذين لديهم دافع داخلي عالٍ للتعلم يتعلمون في المدرسة بفعالية أكبر، ويحققون تحصيلاً علمياً أعلى، وتكون لديهم مواقف من الكفاءة أفضل، وتكون إصابتهم بالقلق الأكاديمي أقل (Ryan & Deci, 2006, 56)، فالدافعية الداخلية تساهم بشكل إيجابي في عمليات التعلم ونوعيته، ووجد بشكل خاص أن الأفراد المدفوعين للتعلم بشكل داخلي لديهم قدرة أفضل في تطوير استراتيجيات دراسية أفضل، وقدرة على الإبداع وإدراك أكبر، وأداء أكاديمي واحترام للذات أفضل (Baker, 2004, 190). كما أن الدافعية الداخلية للطلبة تؤدي إلى أداء أفضل في المدرسة إلى الحد الذي ينشدون فيه التحديات وتنمية الفضول والاهتمام بالعمل المدرسي والرغبة في إتقان المهام الرئيسية (Lepper, et al, 2005, 185-186).

وبالنسبة للفرضية الفرعية القائلة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على أبعاد الدافعية الداخلية ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

نلاحظ من الجدول رقم (٢٠) وجود ارتباط بين تفضيل التحدي والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٤٩) وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، كما نلاحظ وجود ارتباط بين حب الاستطلاع والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٣١) وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، كما يبين الجدول وجود ارتباط بين الإتقان باستقلالية والتحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٦١١) وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبالتالي نرفض الفرضية الفرعية الثانية ونستنتج أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على أبعاد الدافعية الداخلية ومتوسط درجاتهم في التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العلوان والعطيات والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم على أبعاد الدافعية الداخلية: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع والرغبة في الإتقان باستقلالية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من ما أكدته مالون Malone بالقول أن الأنشطة تكون مدفوعة داخلياً إذا توافر فيها واحد على الأقل مما يلي: التحدي، الفضول وحب الاستطلاع، حرية الاختيار وإتقان أداء المهام باستقلالية (Malone, 1981, 335).

فهذه العناصر تعبر عن النمو الطبيعي لميل أو اهتمام الفرد، وتعتبر انعكاساً لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية غالباً ما يكونون مهتمين في ما يتعلمون، ويكونون أكثر كفاءة ونشاطاً في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جودة وتحدي لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع، فالدافعية الداخلية تتضمن الاستمتاع بالتعلم المدرسي الذي يتصف بحب الاستطلاع والتوجه نحو الإتقان والمثابرة نحو تعلم المهمات التي تتسم بكل من الصعوبة والتحدي والجدة.

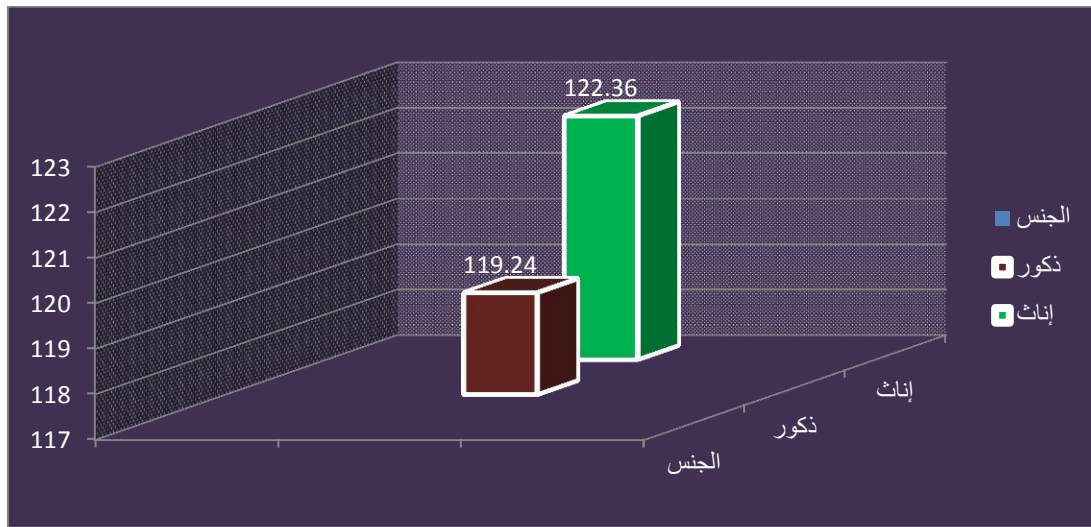
ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بما يراه جُتفريد Gottfried أن التوجه نحو الإتقان والشعور بمتعته، حينما يتم إدارة التعلم بشكل مستقل دون مساعدة الآخرين، يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في الدافعية الأكاديمية (Gottfried, 1990, 529)، وأن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية هم طلبة يركزون على التعلم الفردي والذاتي، ويعززون نجاحهم وإنجازاتهم إلى قدراتهم وجهودهم، وبالتالي فهم يميلون إلى إتقان المهمات بأنفسهم دون مساعدة الآخرين. (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٧٠٥)

الفرضية الرئيسية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس:

وللتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) والجدول رقم (٢١) يبين ذلك:

جدول (21) الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	ن	الكفاءة الذاتية			
		م	ع	ت	مستوى الدلالة
ذكر	٢٧٠	١١٩.٢٤	١٧.٢٩	٢.٠٥٤-	0.04
أنثى	٢٥٧	١٢٢.٣٦	١٧.٥٨		
دالة					



شكل (٩) يبين الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس

نلاحظ من الجدول رقم (٢١) والشكل (٩) وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية حيث كان متوسط درجات الذكور (١١٩.٢٤) بانحراف معياري (١٧.٢٩)، في حين كان متوسط درجات الإناث (١٢٢.٣٦) بانحراف معياري (١٧.٥٨)، وكانت قيمة ت (٢.٠٥٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٤)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث. وبالتالي نرفض الفرضية الرئيسية الثالثة، ونستنتج من ذلك أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (المخلافي، ٢٠١٠) ودراسة أزار (Azar, 2013)، والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث وتختلف مع نتائج دراسة (اليوسف، ٢٠١٣)، ودراسة شيكولاكيو (Shukullaku, 2013)، ودراسة تيناو (Tenaw, 2013) وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما ذكره آزار (٢٠١٣) بأن الإناث أكثر التزاماً ومتابعة للدراسة من الذكور، وأكثر سعياً وراء النجاح في محاولة منهن لإثبات ذاتهن وتكوين شخصية مستقلة بهن، وهي بذلك أكثر كفاءة في التعلم من الذكور، فإن معظم الدراسات تظهر أنه في المتوسط، الإناث تفعل أفضل في المدرسة من الذكور، وإنهن يحصلن على درجات أعلى ويتابعون في المدرسة الثانوية بمعدل أعلى مقارنة بالذكور (Azar, 2013, 177).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى ما أشار إليه كلاً من كيومر ولاي (٢٠٠٦) (Kumar & Lai, 2006) بأن تفوق الإناث على الذكور في الكفاءة الذاتية قد يعود إلى الأعراف الاجتماعية والقيود العائلية، فالإناث لا يتعرضن كثيراً للبيئة الخارجية، ويكرسن أقصى وقتهن للأنشطة الداخلية والمساعي الفكرية، في حين يظهر الذكور مهملين وغير متناسقة دراستهم، وهذا قد يكون عائداً إلى المتغيرات المختلفة التي تتحكم بالنمط السلوكي لديهم، فغالباً ما ينشغلون بأعباء الأسرة التي قد تؤثر سلباً على أدائهم وكفاءتهم مقارنة بالإناث (Kumar & Lai, 2006, 252).

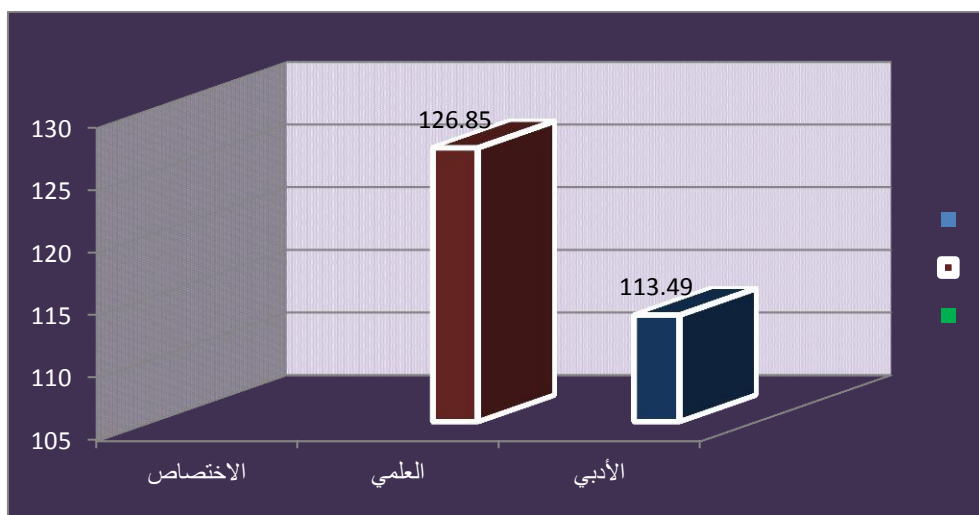
وترى الباحثة أن محاولة الفتاة لإثبات كفاءتها الذاتية من خلال النجاح المدرسي وما يمكن أن يمنحها من فرص تساعد على تحقيق ذاتها حيث يعتبر النجاح مخرج اجتماعي بالنسبة إلى الفتاة يؤمن لها فرص العمل ويساعدها في تحقيق ذاتها ويثبت دورها في المشاركة في نهضة المجتمع باقتدار، كما يمكن تفسير ذلك بأن الإناث أكثر ميلاً لبذل الجهد من الذكور، ولعل مرد ذلك إلى محاولة الفتاة إثبات ذاتها في مجتمع شرقي يميل إلى تعظيم دور الرجل، أضف إلى ذلك أن وجود الفتاة العربية في المنزل معظم وقتها مقارنة بالذكور يعطيها الفرصة لتنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد، يمكنها من امتلاك الوقت وبذل الجهد فيما تتشغل فيه من أعمال أكثر من الذكور الذين يجدون فرصة خارج البيت مع أقرانهم. وهذا ما يفسر الفروق في الكفاءة الذاتية لصالح الإناث.

الفرضية الرئيسية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي).

للتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (22) الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

الاختصاص الدراسي	ن	الكفاءة الذاتية			
		م	ع	ت	مستوى الدلالة
علمي	٢٨٧	126.85	16.73	9.433	0.00
أدبي	240	113.49	15.51		
دلالة الفروق					



الشكل (١٠) الفروق في الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

نلاحظ من الجدول رقم (٢٢) والشكل رقم (١٠) وجود فروق بين الطلاب في الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية حيث كان متوسط درجات طلاب الفرع العلمي (١٢٦.٨٥) بانحراف معياري (١٦.٧٣)، في حين كان متوسط درجات الفرع الأدبي (١١٣.٤٩) بانحراف معياري (١٥.٥١)، وكانت قيمة t (٩.٤٣٣) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبالتالي نرفض الفرضية الرئيسية الرابعة، ونستنتج من ذلك أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح الفرع العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المخلافي، ٢٠١٠). والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح الفرع العلمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يُقدّمون على حل المشكلات واختيار المهام التعليمية الصعبة، ولديهم القدرة على التخطيط، ووضع الأهداف وهذا ما يتطلبه التخصص العلمي.

ربما ترجع هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها : إن الطلبة من ذوي التخصصات العلمية يحتاجون إلى بذل جهود مناسبة، وتعلم المهارات المساعدة على زيادة التحصيل الدراسي بما يتناسب وطبيعة المواد الدراسية التي يتعلمونها، بالإضافة إلى أنه هذا التخصص يحتاج إلى متابعة مستمرة من قبل الطالب سواء في الدراسة أو استذكار الدروس، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تمتع الطالب بكفاءة عالية نحو التعلم. أما بالنسبة للتخصص الأدبي فإن مواده تجعل الكثير من الطلبة يشعرون بالملل، لأنها تعتمد في دراستها (استذكارها) بدرجة أساسية على عملية الحفظ أكثر من الفهم، وهي بذلك قد تؤدي إلى نقص الكفاءة الذاتية لدى بعض الطلبة (المخلافي، 2010، ٥٠٢-٥٠٣).

كما أن الدراسة العلمية تتضمن موضوعات واقعية مرتبطة بحياتنا، وذات قيمة، ويمكن التحقق منها عملياً مما ينمي لديه الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية والمعرفة، والإتقان باستقلالية، والصبر، والمثابرة، واقتناعه بقدراته على إنجاز المهام الصعبة مما يزيد الكفاءة الذاتية لديه. (محمود والجمالي، ٢٠١٠، ٩٦).

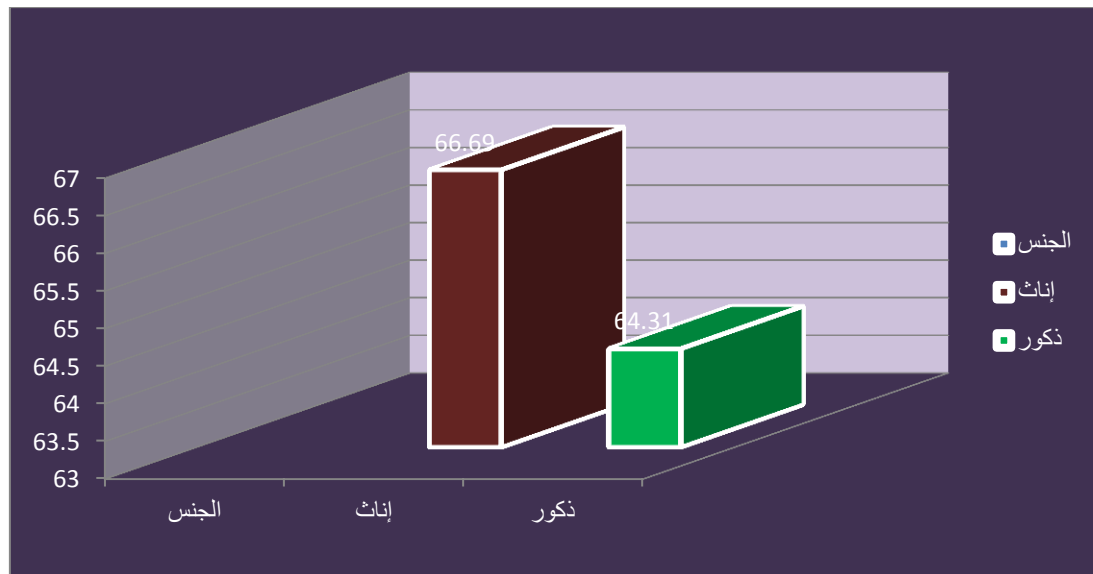
بالإضافة إلى أن طلاب الأقسام العلمية يحققون ذواتهم أكثر من طلاب الأقسام الأدبية ربما يكون لمكانة هذه التخصصات المرتفعة مقارنة لمكانة الأقسام الأدبية أو بما يتاح للطلاب من فرص عمل أفضل مما يزيد من مستوى الطموح لديهم، فهم ينسبون نجاحهم لقدراتهم ويتحدون أنفسهم وهم واقعيون في أهدافهم ومستوى طموحهم مرتفع ويهتمون بالتميز ويتقنون أعمالهم ويبدلون الجهد في الصعاب والتنافس وكذلك الاستعداد المستمر للنجاح والنشاط البارز (المصري، ٢٠١١، ١٧٦).

الفرضية الرئيسية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس

وللتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) والجدول رقم (٢٣) يبين ذلك:

جدول (23) الفروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	ن	الدافعية الداخلية			
		م	ع	ت	مستوى الدلالة
ذكر	٢٧٠	٦٤.٣١	١١.٩٤	2.345	0.019
أنثى	٢٥٧	٦٦.٦٩	١١.٢٩		
دالة الفروق					دالة



شكل (١١) يبين الفروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس

نلاحظ من الجدول رقم (٢٣) والشكل (١١) وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الدافعية الداخلية حيث كان متوسط درجات الذكور (٦٤.٣١) بانحراف معياري (١١.٩٤)، في حين كان متوسط درجات الإناث (٦٦.٦٩) بانحراف معياري (١١.٢٩)، وكانت قيمة ت (٢.٣٤٥) عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث. وبالتالي نرفض الفرضية الرئيسية الخامسة، ونستنتج من ذلك أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة الشعيلي (٢٠٠٧) ودراسة أيوب (Ayub, 2010) والتي خلصت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث وتختلف مع نتائج فالليراند وآخرون (Vallerand, et al, ١٩٩٤) ودراسة العلوان والعطيات (٢٠١٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية الداخلية

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطالبات الإناث يزداد مستوى دافعيتهن ومثابرتهم على التعلم بسبب نمط التنشئة الاجتماعية السائد، والذي يركز على أهمية الدراسة بالنسبة إلى الفتاة، بالإضافة على ما تقدمه الأسرة والمجتمع للإناث من توجيهات تتعلق بالشهادة التعليمية باعتبارها سلاحاً في يد كل منهم، كما أنه كلما تقدم الطلبة في السلم التعليمي أصبحوا أكثر وعياً وإدراكاً لرغباتهم المهنية وطموحاتهم العلمية وحيث يبحثون عن التنافس البناء مع الذات ومع الآخرين، ومن جهة أخرى فإن درجة هذا الوعي والرغبة في التنافس البناء لدى الإناث أكبر منها لدى الذكور، ولعل ذلك يرتبط بما سبق قوله، فضلاً عن أن الإناث ينشأن وهن يسمعن كثيراً من النصائح والتوجيهات المتعلقة بأهمية التعلم والتعليم، من أجل الحصول على وظيفة تحقق لهن الثقة بالذات والشعور بالأهلية والتميز.

كما أن الإناث أقل عرضة للمشتات وأكثر تركيزاً على الدراسة والتعلم، والنظر إلى العملية التعليمية باعتبارها فرصة لا بد من اقتناصها على نحو مناسب، مقارنة بالذكور الذين لا يشعرون أن التعلم المدرسي يساعدهم على تحقيق أحلامهم بفرص عمل متميزة ومجدية اقتصادياً والتي تصبح اهتماماتهم مختلفة عن الميدان المدرسي في هذه المرحلة (أبو عواد، ٢٠٠٩، ٤٦٥).

والإناث يملن إلى الاعتماد على النفس عن طريق التعلم لإثبات وجودهن بقوة أمام أفراد المجتمع ومن أجل رفع مستواه المعرفي والثقافي، كما أن الإناث مدفوعات نحو الاهتمام بقوانين المدرسة وتعليماتها ويخصصن الجزء الأكبر من وقتهن للدراسة ومتابعة الواجبات الدراسية (الزحيلي، ٢٠٠٢، ٢١٢).

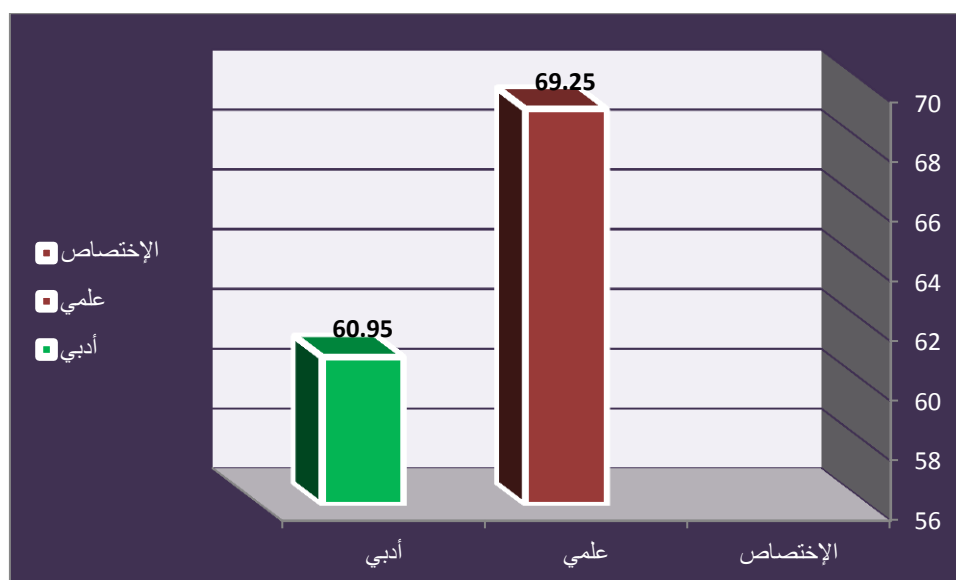
ولعل شيوع مفاهيم الديمقراطية والمساواة بين الرجل والمرأة في المجتمع السوري، قاد الأنثى إلى التفكير بامتلاك الكفايات الأساسية التي تمكنها من نزعة الاستقلال، الأمر الذي يفرض عليها بذل المزيد من الجهد كي تحظى بالفرص التي يحظى بها الرجل.

الفرضية الرئيسية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي).

للتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية وفقاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (24) الفروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

الدافعية الداخلية					ن	الاختصاص الدراسي
دلالة الفروق	مستوى الدلالة	ت	ع	م		
دالة	0.00	٨.٦٨٥	٩.٩٧	٦٩.٢٥	٢٨٧	علمي
			١١.٩٨	٦٠.٩٥	٢٤٠	أدبي



الشكل (١٢) الفروق في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي

نلاحظ من الجدول رقم (٢٤) والشكل رقم (١٢) وجود فروق بين طلاب الفرع العلمي وطلاب الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس الدافعية الداخلية حيث كان متوسط درجات طلاب الفرع العلمي (٦٩.٢٥) بانحراف معياري (٩.٩٧)، في حين كان متوسط درجات طلاب الفرع الأدبي (٦٠.٩٥) بانحراف معياري (١١.٩٨)، وكانت قيمة ت (٨.٦٨٥) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وبالتالي نرفض الفرضية الرئيسية السادسة، ونستنتج من ذلك أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص لصالح التخصص العلمي.

ويمكن تفسير تلك النتيجة انطلاقاً ما ذهب له الاتجاه المعرفي والذي يفترض أن الفرد مدفوع في أداؤه المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة الدافعية التي تسود أداؤه، وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية يسعى فيها الفرد إلى الحصول على إجابة عن سؤال محير أو حل لمشكلة مستعصية، أو اكتشاف لشيء جديد (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٦٨٦).

وإن الدراسة العلمية تعتمد في أغلبها على طريقة حل المسائل مما يستدعي من الطالب الانشغال بالتفكير لحلها ولاسيما مواد كالرياضيات والفيزياء والكيمياء بينما الدراسة الأدبية تعتمد على الحفظ والتكرار مما يجعل الطالب يعتمد على الاستذكار في استدعائها وهذا ما يفسر امتلاك الطلبة ذوي الاختصاصات العلمية للدافعية الداخلية أكثر من ذوي الاختصاصات الأدبية.

حيث تمثل الحاجة إلى تعلم وفهم الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلات، حيث عرفها كل من كاسيوبو وبيتي Cacioppo, & Petty أنها "الانشغال بالتفكير والاستمتاع به" (جرادات والعلوي، 2010، 320).

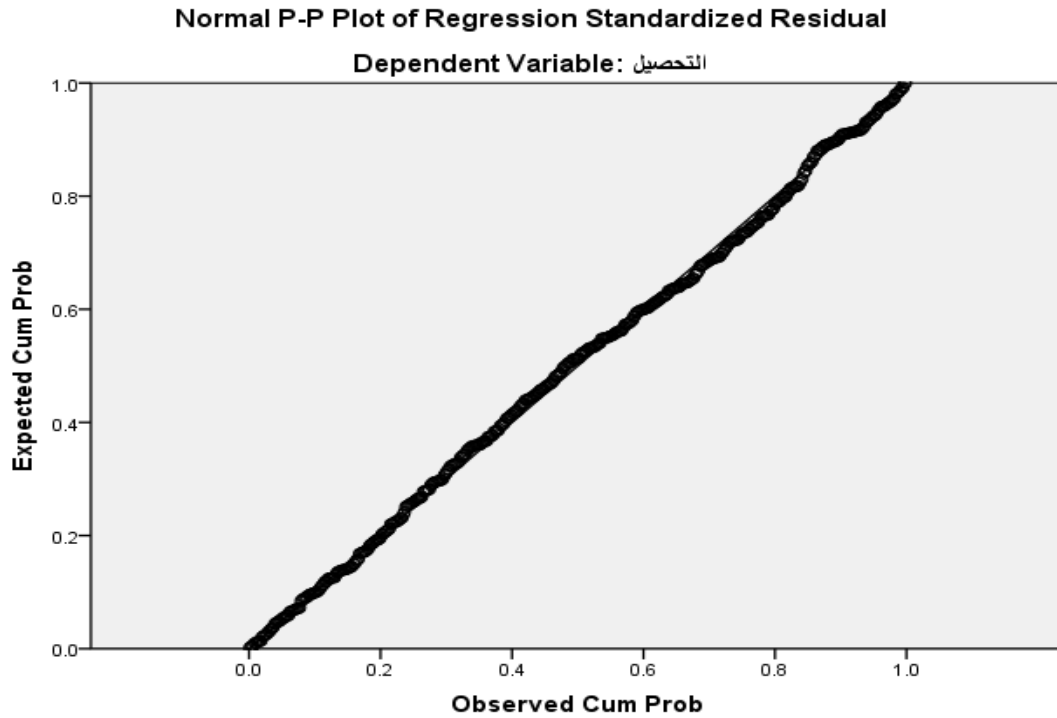
والدافعية الداخلية للدراسة هي الاستمتاع بالتعلم المدرسي الذي يتسم بالاتجاه نحو التفوق، حب الاستطلاع، المثابرة، التركيز على المهمة تعلم المهام المتحدية للعقل والصعبة والغريبة وغير المألوفة (أبو هاشم، ٢٠١٠، ١١٠).

فالمهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف يعزوها برونر Bruner إلى تمتعهم باهتمام داخلي مرتبط بالموضوعات ذات الصلة بالعالم الخارجي (San Sone & Smith, 2000, 319).

وترى الباحثة أن الدراسة العلمية بما فيها من إجراء التجارب، وتكرار المحاولات، وحل المشكلات، والاهتمام باكتشاف الحقائق الجديدة تجعل الطالب على علم بخصائص الأشياء، وتتضمن موضوعات واقعية مرتبطة بحياتنا.

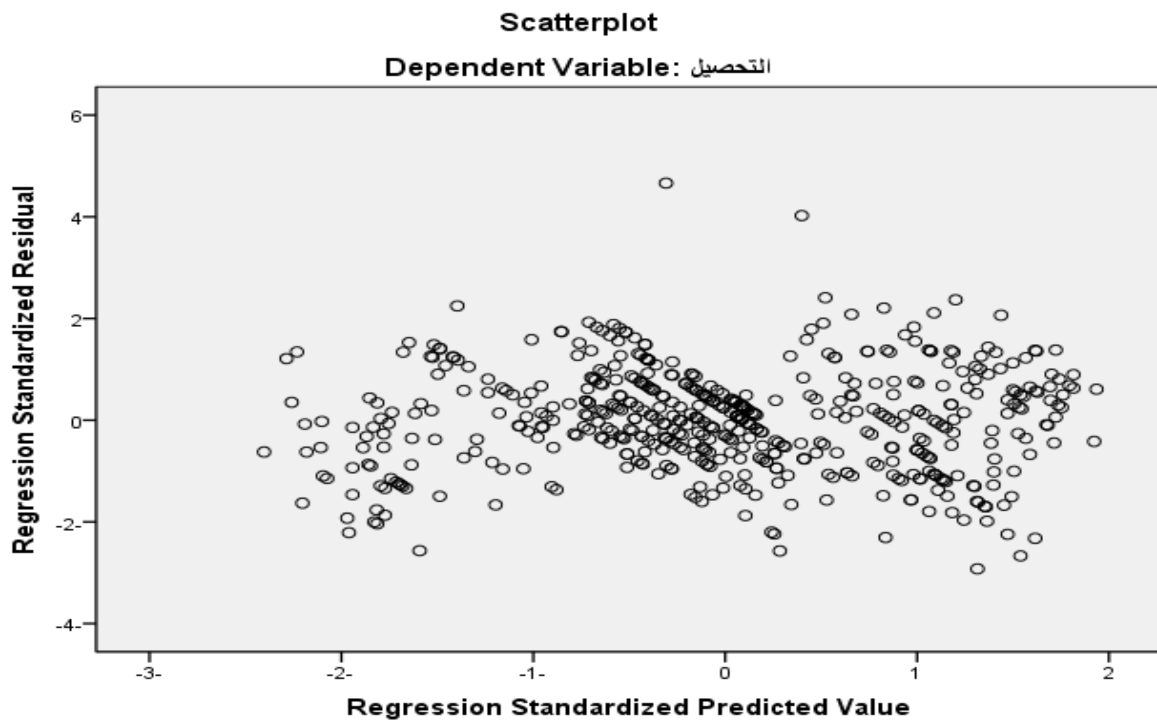
النتائج المتعلقة بسؤال البحث: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة عينة البحث من خلال الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية ؟

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بالتحصيل بالاعتماد على الكفاءة الذاتية، والدافعية الداخلية (كمغيرين مستقلين) تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بعد التأكد من تحقق شروط استخدامه فكانت النتائج التالية:



شكل رقم (١٣) الانحدار المعياري الطبيعي حول المتغير التابع (التحصيل) - تخطيط الاحتمال الطبيعي

يظهر شكل تخطيط الاحتمال الطبيعي أن النقاط متوزعة بحيث تشكل خطاً قطعياً مستقيماً من أسفل اليسار إلى أعلى اليمين وهذا يدل على عدم وجود انحرافات كبيرة عن الطبيعية .



شكل رقم (١٤) تخطيط الانتشار الخاص بالرواسب المعيارية

نلاحظ أن قيم الانتشار موزعة بشكل شبه مستطيل ومعظمها مركزة في المنتصف على طول نقطة الصفر وتتحصر داخل المجال من -٣ إلى +٣ ويوجد قيمتين شاذتين فقط وهما لا يؤثران على شكل الانحدار كون العينة كبيرة الحجم. وبالتالي يمكن اعتماد نتائج تحليل الانحدار في التنبؤ بقيم المتغير التابع (التحصيل) في هذا النموذج. كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢٥) نموذج التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة عينة البحث من خلال الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية

المتغيرات المستقلة	الثابت (أ)	معامل الانحدار (ب)	الخطأ القياسي	قيمة (ت) معامل الانحدار	معامل التحديد	قيمة ف
الكفاءة الذاتية	16.49	0.545	0.015	19.985	.852	١٥٠٩.٣٣٣
الدافعية الداخلية		0.431	0.023	15.809		

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيمة معامل التحديد $r = 0.852$ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٠) وهذا يعني بأن الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية تفسر ٠.٨٥٢ من التباين (التغيرات الحاصلة في التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة)، حيث بلغت قيمة (ف): (١٥٠٩.٣٣٣) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠٠) أي أن المتغيرات المستقلة تفسر ما مقداره (٨٥%) من التباين في التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة وأن (١٥%) من التباين الحاصل في التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تفسره عوامل أخرى (١ - ٢): أي تباين غير مفسر.

ومما سبق، فإنه يمكن القول بإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم في الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية. كما يلي:

$$\text{التحصيل} = ١٦,٤٩ + ٠,٥٤٥ \times \text{كفاءة ذاتية} + ٠,٤٣١ \times \text{دافعية داخلية} + \text{الخطأ العشوائي}$$

هذا يعني أنه إذا استطعنا زيادة الكفاءة الذاتية درجة واحدة يتوقع أن يزداد التحصيل بالمتوسط ٠,٥٤٥ درجة، وإذا استطعنا زيادة الدافعية الداخلية بمقدار درجة واحدة يتوقع أن يزداد التحصيل بمقدار ٠,٤٣١ درجة.

ومما سبق، فإنه يمكن القول بإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم في الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شودي وشهاب الدين (Chowdhury & Shahabuddin, 2007) والتي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية الأعلى كان أدائهم الأكاديمي أفضل من ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية المنخفضة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن ذوي الكفاءة الذاتية يعززون نجاحاتهم وفشلهم إلى الذات متمثلة في (القدرة، حجم الجهد المبذول، تنظيم الوقت، استخدام استراتيجيات مناسبة للاستذكار) ولذلك لديهم تهيؤ وتوقع مفاده أنهم يستطيعون تحقيق الهدف إذا حاولوا وثابروا في بذل الجهد، وإذا فشلوا فإنهم يفسرون الفشل في ضوء فكرتهم عن ذواتهم وتفسيرهم لإمكاناتهم، أنه يمكن إعادة المحاولة مع بذل مزيد من

الجهد لثقته في إمكاناته (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٢٧٦)، وتُعد كفاءة الذات عاملاً من العوامل الهامة في سلوك الفرد التحصيلي. حيث تظهر القدرة الشخصية للفرد من خلال مشاركته ومثابرتة وتكراره للمحاولات فالكفاءة الذاتية هي المفهوم الذاتي للطلاب عن قدرته الدراسية، وشعور الفرد بكفاءته الذاتية له تأثير مباشر على اختياره للأنشطة، وتوقع النجاح النهائي، ويؤثر بذلك على الجهود بمجرد بدئها.

وعلى هذا فإذا تمكنا من رفع كفاءة الذات لأفراد في مجال الدراسة، سوف يؤدي هذا إلى ارتفاع مستويات الأداء على صورة ارتفاع للدرجات وايضا إلى التغلب على الخوف عند اختبار المواد الدراسية، وهي أمور تقودنا في النهاية إلى زيادة المعرفة (Rampp and Guffey, 1999, 45).

فتعتبر كفاءة الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث أنها تمثل مركزاً هاماً في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة، والتي تعترض أدائه التحصيلي، وترتفع مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الأكاديمي (بدوي، ٢٠٠١، ١٥١). فالكفاءة الذاتية هي قدرة الفرد على الأداء والإنجاز، من خلال اعتقاداته المحددة بمستوى الدافعية لديه. فكلما زادت الثقة بالكفاية الذاتية زادت الجهود المبذولة للوصول إلى الهدف، حيث تمثل الكفاءة الذاتية وسيطاً معرفياً للسلوك، حيث إن توقع الفرد لكفاءته الذاتية يحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به، وبالتالي يحدد مقدار الجهد الذي سيبدله، ودرجة المثابرة التي سيبدلها في مواجهة المشكلات التي تعترضه (خالد، ٢٠١٠، ٤١٦).

كما أشار كورمير ونورس (Cormier & Nuris) إلى الكفاءة الذاتية على أنها إحدى استراتيجيات إدارة الذات، وكلما زادت قناعة الفرد بأن لديه قدرات تمكنه من حل المشكلات بكفاءة زادت لديه الدافعية لتحويل هذه القناعات إلى سلوك واقعي (بيروتى وحمدى، ٢٠١٢، ٢٨٥).

ويرى كل من سيرفون وبيك (Cervone & Peake) بأن معتقدات الأشخاص حول كفاءتهم التي تحدد مستوى الدافعية، وينعكس ذلك على المجهود التي يبذلونه في أعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات.

كما أنه كلما زادت ثقة الفرد في كفاءة الذات تزيد مجهوداته، ويزيد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، فعندما يواجه الفرد بموقف ما يكون لديه شكوك في قدرته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر على محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة (Cervone & Peake, 1986, 493)، وتعتبر توقعات الكفاءة الذاتية ذات أهمية بالنسبة للسيرورات الدافعية ولطور الإرادة في تصرف ما، ففي طور الدافع تقوم توقعات الكفاءة الذاتية بتوجيه اختيار المتطلبات والقرارات فيما يتعلق باستراتيجيات التغلب وفي طور الإرادة تؤثر توقعات الكفاءة الذاتية على الجهود المبذولة ومدى الاستهلاك المادي والمعنوي الذي سيبدله الفرد ومدى التحمل عند التغلب على مشكلة ما (رضوان، ١٩٩٧، ٢٦).

وتؤكد ستبك "على أن الشعور بالكفاءة التي تنشأ بواسطة النجاح في المهام التي تعزز الدافعية الداخلية، وتعمل على المشاركة في المهام المتماثلة والشعور بعدم الكفاءة يضعف الدافعية الداخلية، وأن الكفاءة الذاتية ترتبط بالدافعية الداخلية ارتباطاً وثيقاً، حيث أكدت معظم الدراسات أن التلاميذ الواثقين المؤمنين بكفاءتهم يكون لديهم متعة داخلية في أداء المهام المدرسية أكثر من الذين يمتلكون إدراك أقل حول قدرتهم الأكاديمية" (Stipek, 1998, 121).

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أنه تم التنبؤ بارتباط الدافعية الداخلية إيجابياً بالتحصيل الدراسي، فالطلاب الذين لديهم دافعية داخلية أكبر في مجال من المجالات الدراسية كانوا أكثر احتمالاً لأن يدركوا أنفسهم على أنهم كفء في هذا المجال (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٢٥٥).

وتوصل بنترش وديجورت (Pintrich & DeGroot, 1996) إلى أن الدافعية الداخلية تعتبر أفضل منبئ للأداء الأكاديمي للطلبة؛ لذلك فإن معرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة ودافعتهم للتعلّم تعتبر أمراً ذا قيمة تربوية، إذ يذهب الأدب التربوي إلى افتراض علاقة موجبة متبادلة طردية بين متغير الدافعية للتعلّم والتحصيل الدراسي؛ فزيادة الدافعية تسهم في تحسين التحصيل، والتعلّم يزيد من فهم الطالب لهدف هو وعيه لما يريد تحقيقه، لذلك تزداد مثابرته وتخطيطه وحماسة واندماجه في العمل الصفّي (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٦٩٠).

فالدافعية الداخلية منبئ بمستوى التحصيل الدراسي، حيث أن مظاهر الدافعية الداخلية: السعادة في التعلّم، والتوجه نحو التعلّم، والاندماج في المهمة، وإدراك التحكم في مواقف التعلّم، وتعلّم المهام الصعبة، فالدافعية الداخلية المرتفعة تؤدي إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية في المواقف الدراسية، وتقلل من القلق الاختباري وبالتالي يرتفع التحصيل الدراسي (أبو هاشم، ٢٠١٠، ١٤٠-١٤١).

وهذا يتفق مع ما أشار إليه ليبر (Lepper, 2005) من أن الطالب المرتفع في الدافعية الداخلية الأكاديمية يكون أكثر تفوقاً في المهمة، ويكون أكثر كفاءة في التعلّم عن الطالب المنخفض في الدافعية الداخلية (العلوان والعطيات، ٢٠١٠، ٧١١).

ثانياً- البحوث المقترحة:

- وتقترح الباحثة عدد من البحوث المرتبطة بدراستها ويمكن أن تحقق المزيد من العمق في التحليل ودراسة هذه المتغيرات، ومن هذه البحوث المقترحة:
١. إجراء دراسة تتناول الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل (الذكاء الانفعالي، المهارات الدراسية، المهارات الاجتماعية).
 ٢. إجراء دراسة تتناول كفاءة الذات في علاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة، وتعرف الفروق بينهما في ذلك، وتحديد السمات الأكثر ارتباطاً بكفاءة الذات.
 ٣. إجراء دراسة مقارنة بين طلبة المراحل الدراسية (مدارس) المختلفة في كفاءة الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتكيف الأكاديمي وسمات الشخصية.
 ٤. إجراء دراسة تتناول تأثير الكفاءة الذاتية لدى عينات مختلفة كالمدرسين والمدراء.
 ٥. إجراء دراسة تتناول الدافعية الداخلية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي.
 ٦. إجراء دراسة تتناول الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات لدى عينة من الموظفين في المؤسسات الرسمية.
 ٧. إجراء دراسة عن فعالية برنامج مقترح لتنمية الكفاءة الذاتية ودوره في رفع درجة الدافعية الداخلية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية أو الإعدادية.

ملخص الدراسة باللغة العربية

نصر، ألفت أجود. الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية
وعلاقتها بالتحصيل الدراسي / دراسة ميدانية على
عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس
الرسمية في مدينة دمشق. رسالة ماجستير، جامعة
دمشق، كلية التربية، ٢٠١٣م.
(المشرف: د. فتون خرنوب)

ملخص الدراسة باللغة العربية

نصر، ألفت أجود. الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي / دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية، ٢٠١٣.

(المشرف: د. فتون خرنوب)

يعد مفهوم كفاءة الذات من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، والتي حظيت في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مختلف مجالات علم النفس، ومنها مجال علم النفس التربوي، على أساس أن هذا المفهوم يسهم كمتغير وسيط في تفسير السلوك الأكاديمي للطلاب، ويؤثر إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة، فالطلبة الذين لديهم إدراك عالٍ لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويبدلون جهداً كبيراً، ويظهرون مستويات قليلة من القلق، و مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم تعلم منظم ذاتياً، و دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات الدراسية، وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أنه تم التنبؤ بارتباط الدافعية الداخلية إيجابياً بالتحصيل الدراسي، فالطلاب الذين لديهم دافعية داخلية أكبر في مجال من المجالات الدراسية كانوا أكثر احتمالاً لأن يدركوا أنفسهم على أنهم كفاء في هذا المجال وانطلاقاً من ذلك طرحت الدراسة سؤالاً جوهرياً يدور حول طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدينة دمشق، ومن أجل تقديم إجابة علمية عن هذا التساؤل فقد تم تقسيم الدراسة إلى خمسة فصول، تناول الفصل الأول منها الإطار مدخل الدراسة من حيث مشكلتها، وأهميتها، وأهدافها، وفرضياتها، وحدود الدراسة، إضافة إلى مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، أما الفصل الثاني فقد تناول الإطار النظري للدراسة من حيث الكفاءة الذاتية، والدافعية الداخلية، والتحصيل الدراسي، بينما تناول الفصل الثالث الدراسات السابقة في ثلاثة محاور تناول المحور الأول الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودرس المحور الثاني في الدافعية الداخلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، بينما بحث المحور الثالث للدراسات في

الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، وقد جاء **الفصل الرابع** للحديث عن منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية، وذلك من خلال توضيح منهج الدراسة، إضافة إلى المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها، وإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، والدراسة السيكمترية لأدوات الدراسة، كما بحث الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وأخيراً **الفصل الخامس** الذي تطرق إلى عرض نتائج الدراسة ومناقشتها من خلال تحليل النتائج.

بناءً على ما سبق فقد هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث، إضافة إلى تعرف العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث، وكذلك الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغيري الجنس والاختصاص الدراسي (علمي . أدبي)، وأيضاً الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغيري الجنس والاختصاص الدراسي (علمي . أدبي). وأخيراً إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث من الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لباندورا وهو من ترجمة وإعداد الباحثة، ومقياس الدافعية الداخلية للبيير ترجمة وإعداد الباحثة، وقد تألف مقياس الكفاءة الذاتية من قسمين:

القسم الأول: مقدّمة توضّح هدف الدراسة ومتغيراتها وهي: (الجنس، الاختصاص الدراسي "علمي . أدبي").

القسم الثاني: يضمُّ بنود المقياس، والتي بلغ عددها (٥٤) بنداً، موزّعة على ثلاثة عوامل وهي: (الكفاءة الأكاديمية، ويقسم إلى بعدين وهما: الإنجاز الأكاديمي، والتعلم المنظم ذاتياً، و الكفاءة الاجتماعية وهو مقسم إلى خمسة أبعاد وهم: المصادر الاجتماعية، ووقت الفراغ - وقت المهارات والأنشطة اللاصفية، والكفاءة الاجتماعية. وكفاءة تأكيد الذات، ودعم أولياء الأمور، وأخيراً التنظيم الذاتي الذي قسم إلى: التنظيم الذاتي، وتلبية توقعات الآخرين).

كما تألف مقياس الدافعية الداخلية من قسمين:

القسم الأول: مقدّمة توضّح هدف الدراسة ومتغيراتها وهي: (الجنس، الاختصاص الدراسي "علمي . أدبي").

القسم الثاني: يضم بنود المقياس، والتي بلغ عددها (١٧) بنداً، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: (تفضيل التحدي، وثاني درس في حب الاستطلاع، وأخيراً الإتقان بالاستقلالية).

وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (٥٢٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي العام في مدارس مدينة دمشق الرسمية، ولقد تم اختيار هذه العينة باتباع أسلوب السحب العشوائي للعينات الطبقية، واعتمد الباحث نسبة (٢٠%) من مجموع من شعب المدارس المسحوبة فبلغ عدد الشعب المسحوبة (٢٦) شعبة ضمت (٥٦٩) طالباً وطالبة، إذ استبعدت الباحثة (١٤) استبانة لعدم إكمال الإجابات فيها، وتغيب عن الدوام ٢٨ طالب في فترة تطبيق أدوات الدراسة، وتكونت العينة من (٢٨٧) طالباً وطالبة من التخصص العلمي و(٢٤٠) طالباً وطالبة من التخصص الأدبي، كما اعتمدت الدراسة في تحصيل المعلومات اللازمة للإجابة عن فرضيات الدراسة وتحقيق أغراض الدراسة على **المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج مفادها:**

١. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي.
٢. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية ومتوسط أدائهم في التحصيل الدراسي.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس .
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي).
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الجنس.
٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي).

أما بالنسبة لسؤال الدراسة: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة عينة البحث من خلال الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية، فكانت الإجابات عنه بأنه: يمكن القول بإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم في الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية.

وبناءً على البيانات والنتائج التي أسفرت عنها الدراسة النظرية والميدانية فإن الباحثة تُقدم بعض تقترح عدد من البحوث المرتبطة بدراستها ويمكن أن تحقق المزيد من العمق في التحليل ودراسة هذه المتغيرات، ومن هذه البحوث المقترحة:

١. إجراء دراسة تتناول الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل (الذكاء الانفعالي، المهارات الدراسية، المهارات الاجتماعية).
٢. إجراء دراسة تتناول كفاءة الذات في علاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة، وتعرف الفروق بينهما في ذلك، وتحديد السمات الأكثر ارتباطاً بكفاءة الذات.
٣. إجراء دراسة مقارنة بين طلبة المراحل الدراسية (مدارس) المختلفة في كفاءة الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتكيف الأكاديمي وسمات الشخصية.
٤. إجراء دراسة تتناول تأثير الكفاءة الذاتية لدى عينات مختلفة كالمدرسين والمدرء.
٥. إجراء دراسة تتناول الدافعية الداخلية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من طلبة التعليم الأساسي.
٦. إجراء دراسة تتناول الدافعية الداخلية والخارجية وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات لدى عينة من الموظفين في المؤسسات الرسمية.
٧. إجراء دراسة عن فعالية برنامج مقترح لتنمية الكفاءة الذاتية ودوره في رفع درجة الدافعية الداخلية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية أو الإعدادية.

مراجع الدراسة

أولاً. مراجع الدراسة باللغة العربية.

ثانياً. مراجع الدراسة باللغة الأجنبية.

مراجع الدراسة

أولاً. المراجع باللغة العربية:

١. أبو عواد، فريال. (٢٠٠٩). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، ٢٥ (٤+٣)، صص ٤٣٣-٤٧١.
٢. أبو غالي، عطايف محمود. (٢٠١٢). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٠ (١)، صص ٦١٩-٦٥٤.
٣. أبو غزال، معاوية محمود؛ وعلاونه، شفيق فلاح. (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطويرية. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٦ (٤)، صص ٢٨٥-٣١٧.
٤. أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (١٩٩٤). إدراك موضع الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بقطاع غزة. **مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب**، (٣٠)، صص ١٤٠-١٤٨.
٥. أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية "الداخلية - الخارجية" لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. **المؤتمر العلمي الثامن بعنوان استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات"**، صص ١٠٠-١٥٠.
٦. أبو وردة، منى حامد محمد. (٢٠٠٨). **علاقة الكفاية المدركة والاستقلال الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق. مصر.
٧. الأحمد، أمل؛ ومنصور، علي. (٢٠٠٦). **علم نفس التعلم**. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، التعليم المفتوح، قسم رياض الأطفال.
٨. بدور، غيثاء علي. (٢٠٠١). **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
٩. بدوي، منى حسن. (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٩ (١١)، صص ١٥١-٢٠٠.
١٠. بني خالد، محمد. (٢٠١٠). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، ٢٤ (٢)، صص ٤١٣-٤٣٢.

١١. بيروت، عائدة؛ وحدي، نزيه. (٢٠١٢). فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٨ (٤)، ص ص ٢٨٣-٣٠٢.
١٢. الجاسر، البندري بنت عبد الرحمن محمد. (٢٠٠٨). *النكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول - الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١٣. جرادات، عبد الكريم؛ والعي، نصر. (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (٤)، ص ص ٣١٩-٣٣١.
١٤. الحامد، محمد معجب. (١٩٩٦). *التحصيل الدراسي - دراسته - نظرياته، واقعه والعوامل المؤثرة فيه*، ط ١. الرياض: دار الصولتية للتربية للنشر والتوزيع.
١٥. الحربي، حنان بنت حمادي. (2006). *معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
١٦. حسن، السيد محمد أبو هاشم. (٢٠٠٥). *مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا*. السعودية: مركز بحوث كلية التربية، (٢٣٨)، جامعة الملك سعود، مادة البحث العملي، ص ص ١-٧٨.
١٧. حسن، مصطفى. (٢٠٠٣). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب التشخيص - العلاج*. القاهرة: دار القاهرة للطباعة والنشر والتوزيع.
١٨. حسونة، سامي عيسى. (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. *مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية*، ١٣ (٢)، يونيو، ص ص ١٢٢-١٤٩.
١٩. حسيب، عبد المنعم عبد الله. (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين. *مجلة علم النفس*، (٥٩)، ص ص ١٣٩-١٢٤.
٢٠. حسين، منال زكريا؛ ومحمد، محمد سعد؛ وبدر، خالد عبد المحسن. (٢٠١٠). كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات. *مجلة دراسات نفسية*، ٢٠ (٢)، إبريل، ص ص ١٩٧-٢٢٥.
٢١. حمدان، محمد زياد. (١٩٩٦). *التحصيل الدراسي*، ط ١. صنعاء: دار التربية الحديثة للطباعة.
٢٢. حمدي، نزيه، وداود، نسيم (٢٠٠٠). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتمال والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات في العلوم التربوية*، ٢٧ (١).

٢٣. الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم. (٢٠٠٦). **التفاعل بين أساليب التحكم التعليمي ومستويات حب الاستطلاع وأثره على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت**. كلية التربية النوعية. جامعة المنيا. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية. جامعة المنصورة ١٢-١٣ أبريل.
٢٤. الدوسري، هيفاء بنت شبنان. (٢٠١١). **فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بكل من الأفكار غير العقلانية والدافعية للإنجاز لدى معلمات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
٢٥. رزق، أمينة. (٢٠٠٩). **نظريات الشخصية**، ط ١. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
٢٦. الرشدان، عبد الله؛ وجعيني، نعيم. (١٩٩٩). **المدخل الى التربية والتعليم**، ط ٢. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٧. رضوان، سامر جميل. (١٩٩٧). توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس". الشارقة: مجلة شؤون اجتماعية، (٥٥)، السنة الرابعة عشرة، خريف ١٩٩٧، ص ص ٢٥-٥١.
٢٨. زايد، نبيل محمد. (٢٠٠٣). **الدافعية والتعلم**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٢٩. الزحيلي، غسان. (٢٠٠٢). **الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم، دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
٣٠. الزيات، فتحي مصطفى. (1995). **الأسس المعرفية لتكوين وتجهيز المعلومات**. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
٣١. الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠١). **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، في سلسلة علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات**. الجزء (٢)، القاهرة: منشورات دار النشر للجامعات.
٣٢. سالم، رفقة خليف. (٢٠٠٨). **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية**. مجلة البحوث والدراسات التربوية والنفسية، (٢٣)، ص ص ١٣٤-١٦٩.
٣٣. سعادة، مهند. (٢٠٠٧). **أثر تنمية الدافعية الداخلية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان.
٣٤. سمارة، نواف أحمد؛ والعديلي، عبد السلام موسى. (٢٠٠٨). **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣٥. شاهين، هيام صابر صادق. (٢٠١٢). **فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٤)، ص ص ١٤٧-٢٠١.

٣٦. الشمالية، نسرين. (٢٠٠٧). *أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعليم على درجة التعلم المنظم ذاتياً لطلبة المرحلة الأساسية العليا*، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
٣٧. الشناوي، عبد المنعم. (١٩٩٦). *أثر الذكاء والتحصيل الدراسي على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة*، بحث تجريبي. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر*، (٢٦)، ص ١٠-٣٥.
٣٨. صالح، نسرين علي. (٢٠٠٩). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية الداخلية ومشاركة الطالب في الحياة الجامعية من منظور علم نفس إيجابي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
٣٩. طلافحة، فراس؛ والحرمان محمد. (٢٠١٣). *أثر تدريس وحدة تعليمية وفقاً لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، ٢٧(٦)، ص ١٢٢٣-١٢٥٦.*
٤٠. عبد الحميد، جابر. (١٩٩٠). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية.
٤١. عبد الحميد، شاكراً؛ وخليفة، عبد اللطيف. (٢٠٠٠). *دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
٤٢. عبد الفتاح، فوقية. (٢٠٠٥). *علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٣. عبد الله. مجدي أحمد محمد. (١٩٩٧). *علم النفس العام دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
٤٤. العبدلي، سعد بن حامد آل يحيى (٢٠٠٩). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
٤٥. العتوم، عدنان؛ وعلاونة، شفيق؛ والجراح، عبد الناصر؛ وأبو غزال، معاوية. (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٤٦. العتيبي، بندر بن محمد حسن (٢٠٠٨). *اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
٤٧. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٦). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤٨. العلوان، أحمد فلاح. (٢٠٠٩). *علم النفس التربوي تطوير المتعلمين*. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

٤٩. العلوان، أحمد فلاح؛ والعطيات، خالد عبد الرحمن. (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، ٢(18)، ص ص ٦٨٣-٧١٧.
٥٠. العلوان، أحمد؛ والمحاسنة، رندة. (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٧(٤)، ص ص ٣٩٩-٤١٨.
٥١. علوان، سالي طالب. (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٣٣(٣)، ص ص ٢٢٤-٢٤٨.
٥٢. غانم، ناصر. (٢٠٠٧). *أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتياً مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
٥٣. غباري، ثائر أحمد. (٢٠٠٨). *الدافعية، النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٥٤. فرج، طريف (١٩٩٨). *توكيد الذات، مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية*. القاهرة: دار غريب.
٥٥. الفرماوي، حمدي علي. (١٩٩٠). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، المنصورة*، ١٤(١)، ج ٢، ص ص ٣٧١-٤٠٨.
٥٦. فيصل، قريشي. (٢٠١١). *التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية*. رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر- باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس.
٥٧. قطامي، نايفة؛ وغرابية، عياش؛ ومطر، جيهان؛ وشريم، رغدة؛ والزغبى، رفعة؛ وظاظا، حيدر. (٢٠١٠). *علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق*. عمان: دار وائل للنشر.
٥٨. اللحياني، مريم حميد أحمد. (٢٠٠٢). *فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي - الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٥٩. محمود، جيهان عثمان. (٢٠٠٩). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. *بحث منشور في جامعة طيبة، كلية التربية*، ص ص ٤٦٢-٤٨٢.
٦٠. محمود، محمود كاظم؛ وسهيل، حسن أحمد. (٢٠٠٨). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *بحث منشور في (مجلة الأستاذ)*، مجلة علمية محكمة، تصدر عن كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، (٧٢)، ص ص ٢٧-٥٠.

٦١. محمود، هويدة حنفي؛ الجمالي، فوزية عبد الباقي. (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة و مدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك) في الولايات المتحدة الأمريكية*، 1(١)، ص ص ٦١-١١٥.
٦٢. المخلافي، عبد الحكيم. (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٦ (ملحق). ص ص ٤٨١-٥١٤.
٦٣. مخول، مالك سليمان. (٢٠٠٣). *علم نفس الطفولة والمراهقة*. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.
٦٤. المدني، فاطمة بنت رمزي أحمد. (٢٠٠٧). *ما وراء المعرفة وعلاقتها بفاعلية الذات والتحصيل، دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة*، رسالة دكتوراه فلسفة غير منشورة في علم النفس التربوي (التعلم والفروق الفردية)، السعودية: جامعة طيبة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس التربوي.
٦٥. المشيخي، غالب بن محمد علي. (٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
٦٦. مصبح، مصطفى عطية إبراهيم، (٢٠١١)، *القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة.
٦٧. المصري، نيفين عبد الرحمن. (٢٠١١). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة*. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر - غزة، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم علم النفس.
٦٨. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧): *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط ٥. عمان: دار المسيرة.
٦٩. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٧). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط ٥. عمان: دار المسيرة.
٧٠. موراي، إدوارد. ج. (١٩٩٨). *الدافعية والانفعال*. ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ومحمد عثمان نجاتي. القاهرة: دار الشروق.
٧١. النجار، فريد (٢٠٠٣). *المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية*. بيروت: مكتبة لبنان.
٧٢. النشاوي، كمال أحمد الإمام. (٢٠٠٦). *فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية*. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

٧٣. نوفل، ابراهيم نوفل. (٢٠٠١). *علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
٧٤. نوفل، محمد. (٢٠١١). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٢٥ (٢). ص ص ٢٧٧-٣٠١.
٧٥. اليوسف، رامي محمود. (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١ (١)، يناير، ص ص ٣٢٧-٣٦٥.

ثانياً. المراجع باللغة الأجنبية:

1. Abouserie, Reda. (2001). Personal intelligence and self-efficacy in memory tasks. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, (2) 5 , pp.9-18.
2. Ayub, Nadia. (2010). Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance. Department of Social Sciences. College of Business Management, Karachi, *Journal of Pakistan Business Review July, P P363-372*.
3. Azar, Firouzeh Sepehrian. (2013). *Self-Efficacy, Achievement Motivation and Academic Procrastination as Predictors of Academic Achievement in Pre-College Students*. Proceeding of the Global Summit on Education, (e-ISBN 978-967-11768-0-1), 11-12 March 2013, Kuala Lumpur. Organized by www.WorldConferences.net, p p173-178.
4. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, Prentice – Hall. New York
5. Bandura, A. (1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency, *American Psychologist*, 37, 2, P P122-147.
6. Bandura, A. (1983). Self- Efficacy Determinants of Anticipated fear and Calamities, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), P P464-469.
7. Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), P P117-148.
8. Bandura, A. (1995). *Self- Efficacy in Changing*, Cambridge University Press. New York.
9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: exercise of control*. Stanford University W. H. Freeman and Company, New York.
10. Bandura, A. (2000). *Self-efficacy: The foundation of human Behavior, mental process and consciousness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC.

11. Bandura, A. (1989). **Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy**. *Developmental Psychology*, 25(5), P P729-735.
12. Bandura, Albert. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. ***Journal of Educational Psychologist*, 28(2), P P117-148.**
13. Bandura, A. (1988). Perceived Self – Efficacy in Coping with Cognitive Stressors and opioid Activation, ***journal of Personality and social psychology*, VOL.55,.3.**
14. Batemant, T. & Crant, M. (2003). Revisiting intrinsic and extrinsic motivation. ***Journal of Applied Psychology*, 88(1), P P16-38.**
15. Beswick, D. (2002). Management implication of the interaction between Intrinsic motivation and extrinsic rewards. ***Journal of Applied Psychology*, 87(5), P P724-738.**
16. Boggiano, A. K; & Ruble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. ***Journal of Personality and Social Psychology*, 37, P P1462-1468.**
17. Bong, M. (1997). ***Congruence of Measurement Specificity on Relation Between Academic Self-efficacy and Achievement***. Indexes 13, paper presented at the annual meeting of the American educational research Association (Chicago, IL, March, 24-28-1997).
18. Brandt, R. (1995). Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn. ***Journal of Educational Leadership*, 53, P P13-16.**
19. Brophy, Jere. (2004). ***Motivating students to learn***, Second Edition Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers
20. Carns, Ann W; Carns, Micheal R. (1991). Teaching study skills, ***Cognitive strategies and Metacognitive skills Trough self-Diagnosed Learning styles. School Counselor*, may 1991, 5(38), pp.341-346.**
21. Cassidy, J. and Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. ***Child Development*, 63, P P350-365.**
22. Cervone, D. & Preake, P. (1986). Anchoring Efficacy and action. The influence of Judgmental Heuristics on self-efficacy judgments and behavior. ***Journal of personality and social psychology*, 50(3).**
23. Chowdhury Mohammed S.; Shahabuddin. A. M. (2007). ***Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students***. *College Quarterly*, Winter 2007 - Volume 10 Number 1, Pp1-9, http://www.senecac.on.ca/quarterly/2007-vol10-num01-winter/chowdhury_shahabuddin.ht.
24. Cocks, R. J., & Watt, H. M. G. (2001). ***Self-perceptions of academic competence: How they develop and how they relate to intrinsic motivation for learning in English and Math for year six students***. Paper presented at the AARE annual conference, Fremantle Perth, December 2-6, 2001.

25. Creekmore, Jason. (2010). *Intrinsic Motivation and its effects on Student Academic Achievement*. August, 2010. <http://www.edarticle.com>.
26. Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
27. Deci, E. L & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), P P68-78.
28. Deci, E. L & Ryan, R. M. (r). *Intrinsic Motivation and Self- Determination in Human Behavior*. Ed. Elliot Aronson, New York and London: Plenum Press.
29. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, P P1-27.
30. Deci, E. Schwartz, A. & Ryan, R. (1996). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children ; reflection on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 88(5), P P642 – 650.
31. Ferrer-Caja, E., & Weiss, M.R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation in physical education with students enrolled in elective courses. *Journal of Experimental Education*, 71, P P41-65.
32. Foss, Nicolai. (2012). *Revisiting the Link Between Cooperative Climate and Knowledge Sharing Behavior: the Role of Job Autonomy and Intrinsic Motivation*, Paper to be presented at the DRUID 2012 on June 19 to June 21 at CBS, Copenhagen, INGENIO (CSIC-UPV) and University of Valencia Institute of Innovation and Knowledge Management Denmark.
33. Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1984). *Educational psychology*, 3rd Ed. Houghton Mifflin company, Boston.
34. Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1990). *Educational Psychology*. 5th edition, Houghton Mifflin.
35. Gist, M. E; & Mitchell, t. R. (1992). Self-Efficacy: A theoretical analysis. of it's determinants and malleability. *academy of Management Review*, 17(2), pp.183-211.
36. Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 3, P P525-538.
37. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), PP3-13.
38. Graham, Suzan J. (2003). Learners' metacognitive beliefs. A modern foreign languages case study. *Research in Education*, (70), pp9-20.

- 39.Habibian, Maryam (2012). The Relationship between intrinsic motivation and extrinsic motivation with learner autonomy among PhD. Students in national university of Singapore. *E-Namgi, FSSK, UKM, 7(1), issn: 1832-884x, 215-223.*
- 40.Hanus, Michael, D. (2012). *Pay to Play: Effects of Money and Choice on Intrinsic Motivation, Enjoyment, and Self-Esteem in Video Game Players*, Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of the Arts in the Graduate School of The Ohio State University.
- 41.Henderson, Z. (1993). *Self-Protection Programs for Children-What Works! Human Ecology*, (21), Issue. 3
- 42.Higgins, Barbara Ann. (2000). *An Analysis of the Effects of Integrated Instruction of Metacognitive and Study Skills Upon the Self-Efficacy and Achievement of Male and Female Students*. (Master Thesis) Miami University, pp.2-63.
- 43.Juvonen, J. & Bear, G.(1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms, *Journal of Educational psychology,84(3), P P323-330.*
- 44.Katz ,H.(2001). *The relationship of intrinsic motivation, cognitive style and, tolerance of ambiguity and, creativity in scientists*, Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy, Seton Hall University.
- 45.Keung, Yau Hon; Shan, Kan Man & Fong, Cheng Alison. (2012). Strengthening Intrinsic Motivation of University Students in Hong Kong. *Advances In Management Vol. 5 (11) Nov. (2012). P P54-60.*
- 46.Klassen, Rob. (2002). *A Question of Calibration: A Review of The Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities*. Learning Disabilities Quarterly, (25). pp.88-102..
- 47.Komarraju, Meera; Nadler, Dustin. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences, Volume 25, June 2013, Pages 67–72.*
- 48.Kumar, Rajesh & Lal, Roshan. (2006). The Role of Self-Efficacy and Gender Difference among the Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology July, 32(3), P P249-254.*
- 49.LacKaye, M. & Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, Loneliness, Efforts & Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students With Learning Disabilities & Their Non Learning Disabilities Peers At Two Age Group. Learning Disabilities. *A Contemporary Journal 6(2), PP1-20.*
- 50.Lent, R. Brown, D, Larkin, C. (1984). Relation of self-efficacy expectation to Academic Achievement and persistence, *Journal of counseling psychology, 31.*
- 51.Lepper, M, R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition And Instruction.5(4). P P289-309.*

52. Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self – rated motivation and memory performance, Scandinavian. ***Journal of psychology, 46(4), P P323–330.***
53. Lepper, Mark R.; Corpus, Jennifer Henderlong & Iyengar, Sheena S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. ***Journal of Educational Psychology Copyright 2005 by the American Psychological Association 2005, 97(2), P P184–196.***
54. Li, Lilian. K.Y. (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City U Students towards Research Methods and Statistics. ***Discovery Student E-Journal, 1, 2012, P P154-183.***
55. Loo, C.W; Choy, J.L.F. (2013). Sources of Self-Efficacy Influencing Academic Performance of Engineering Students. ***American Journal of Educational Research, 2013, 1(3), p p86-92.*** Available online at: <http://pubs.sciepub.com/education/1/3/4>.
56. Lumsden, L, S. (1994). Student Motivation To Learn. ***ERIC Digest, Number 92. ED 37D200.***
57. Malone, Thomas. W. (1981). Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. ***COGNITIVE SCIENCE, 4, P P333-369.***
58. Manstead, Antony S. R.; van – Eekelen; & Sander A. M. (1998). Distinguishing between perceived behavioral control and self-efficacy in the domain of academic intention and behaviors. ***Journal-of-Applied-Social-Psychology. 1998 Aug; (28) 15, pp.1375-1392.***
59. Mavies, B. (2001). Self-efficacy and OSCE performance among second year medical students. ***Journal of advances in Hel the science Education m Vol , P.P93-102, Nether lands m kluwer academic Publishers.***
60. Miller, A., & Hom, Jr. L. (1990). Influence of extrinsic and ego incentive value on persistence after failure and continuing motivation. ***Journal of Educational Psychology, 82(3), P P539–545.***
61. Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. ***Journal of Educational Psychology, 83, P P195-200.***
62. Newman, R., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. ***Journal of Educational Psychology, 82, P P92–100.***
63. Niehaus, Kate; Rudasill, Kathleen Moritz & Adelson, Jill L. (2012). Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program. Hispanic. ***Journal of Behavioral Sciences, 34(1). July 28, 2013, p p117-136.***
64. Noules, Asa, S.K. (1977). ***The international Encyclopedia of higher education.*** san fransisco: josses Boss publishenrs

65. Pajares, K (2002). Gender and perceived self-efficacy in self – regulated learning. ***Theory into Practice*, 41(2), p 116-125.**
66. Plotnik , R. (1993). ***Introduction to psychology***, 3rd edition. Brooks /scale publishing company. California.
67. Priyadarshini, V.; Joseph, Jelsy. (2012). A Study of variation in intrinsic motivation among B- School students in Coimbatore based in EGO states international. ***Journal of Business Intelligent*, Vol 01, Issue 02, December 2012, ISSN: 2278-2400,** <http://iirpublications.com>, P P41-46.
68. Purdi, N. (2003). Student conception of learning and their use of self-regulated learning strategies: across- Cultural comparison, ***Journal of Education Psychology*, 95(1), P P87-100.**
69. Rampp, Lary C.; Guffey, J. Stephen (1999). ***The Impact of Metacognition Training on Academic Self-Efficacy of Selected Underachieving College Students***. Arkansas State University, pp. 2-95
70. Rampp, Lary C.; Guffey, J. Stephen. (1999). ***The Impact of Metacognition Training on Academic Self-Efficacy of Selected Underachieving College Students***. Arkansas State University, pp. 2-95.
71. Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). ***Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation***. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31–60). Greenwich, CT: Information Age Press
72. Reiss, S. (2004). Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires, ***Review of General Psychology*, 8(3), P P179-193.**
73. Rimm, D. & Masters, J. (1979). ***Behavior Therapy Techniques and Empirical Findings***, New York.
74. Rose, Diane, L. (2003). ***Student Self-Efficacy In College Science: An Investigation Of Gender, Age, And Academic Achievement***, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree With a Major in Education, University of Wisconsin-Stout.
75. Ryan, R., & Deci, E. (2006). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction. ***Contemporary Educational psychology*, 31(1), P P54-57.**
76. Ryan, R., and Deci, E. (2006). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction. ***Contemporary Educational psychology*, 31(1), P P54-57.**
77. Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J.D . (2000). ***Current Directions in Emotional Intelligence Research***. In M. Lewis, & J.M. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of Emotions*. New York : Guilford Press

78. San Sone, C. & Harackiewicz, J. (2000). Controversies and Directions. ***Intrinsic Motivation and Extrinsic Motivation: pp 311-333***, San Diego: Academic Press.
79. Schneier, Jeremy. (2012). ***Intrinsic Motivation vs. Extrinsic Motivation: A Survey of Middle School Students to Determine Their Motivation for Taking Choir as an Elective Class***. The Education Leadership Faculty, Northwest Missouri State University, Department of Educational Leadership, College of Education and Human Services, Maryville, Mo 64468, Submitted in Fulfillment for the Requirements for, 61 – 683 Research Paper Spring 2012.
80. Schultz, D. (1990). ***Theories of Personality***, Wods Worth, Inc., Belmont, California.
81. Schunk, D. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. ***Educational Psychologist, 3(26), pp.207-231***.
82. Shukullaku, Rudina. (2013). The Relationship Between Self-efficacy and Academic Performance in the Context of Gender among Albanian Students. ***European Academic Research, Vol, I. Issue 4/ July 2013. Issn 2286-4822, www.euacademic.org, p p467-478***.
83. Spinath, B. & Steinmayr, R., (2007). ***Longitudinal Analysis of Intrinsic Motivation and Competence Beliefs: Is There a Relation over Time?*** Work Paper, University of Heidelberg, Germany.
84. Stipek, D. (1998). ***Motivation to learn from theory to practice***, London: Allyn and Bacon.
85. Tenaw, Yazachew Alemu. (2013). Relationship Between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Debre Markos College of Teacher Education. ***Journal of AJCE, 2013, 3(1). ISSN 2227-5835, p p1-28***.
86. Vahidnia, Fatemeh. (2013). Self-efficacy and Motivation among Iranian EFL Learners: An Investigation into their Relationships. ***International Journal of English Language Education. ISSN 2325-0887. 2013, Vol. 1, No. 3, P P79-89***.
87. Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., Vallieres, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Motivation in Education. ***Journal of Educational and Psychological Measurement, 52(4), P P1003-1017***.
88. Vansteenkiste, M, Lens, W & Deci, E (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. ***Journal of Educational Psychologist, 41(1), P P19-31***.

- 89.Wang, F. (2008). Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning. *North American Journal of Psychology* , 10(3), P P633-646.
- 90.Wentzal, Kathryn, R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), P P202-209.
- 91.Williams, R.L.;& Stockdale, S.L. (2004). *Classroom Motivation Strategies for Prospective Teachers*. The Teacher Educator, 39(3), P P212-230
- 92.Yildirim, Selda. (2011). Self-efficacy, Intrinsic Motivation, Anxiety and Mathematics Achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. Necatibey Faculty of Education. *Electronic Journal of Science and Mathematics Education. Vol. 5, Issue 1, June 2011, pp. 277-291.*
- 93.Youn, Chyung; Moll, Amy J. & Berg, Shelley A. (2010). The Role of Intrinsic Goal Orientation, Self-Efficacy, and E-Learning Practice in Engineering Education. *The Journal of Effective Teaching, Vol. 10, No. 1, 2010, p p22-37.*
- 94.Zimmerman ,B. (1989). A Social Cognitive View of Self – Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, P P329-339.
- 95.Zimmerman, B.J. (1995). *Self-Efficacy and Educational development In Bandura, A.(Ed) Self-Efficacy in Changing societies (pp.202-231)* Cambridge: Cambridge university press

ملحق الدراسة

الملحق رقم (١) أسماء السادة محكمين أدوات الدراسة

الملحق رقم (٢) توزع المدارس الثانوية في مدينة دمشق

الملحق رقم (٣) الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة

في مديرية تربية دمشق

الملحق رقم (٤) مقياس الكفاء الذاتية العامة

الملحق رقم (٥) مقياس الدافعية الداخلية

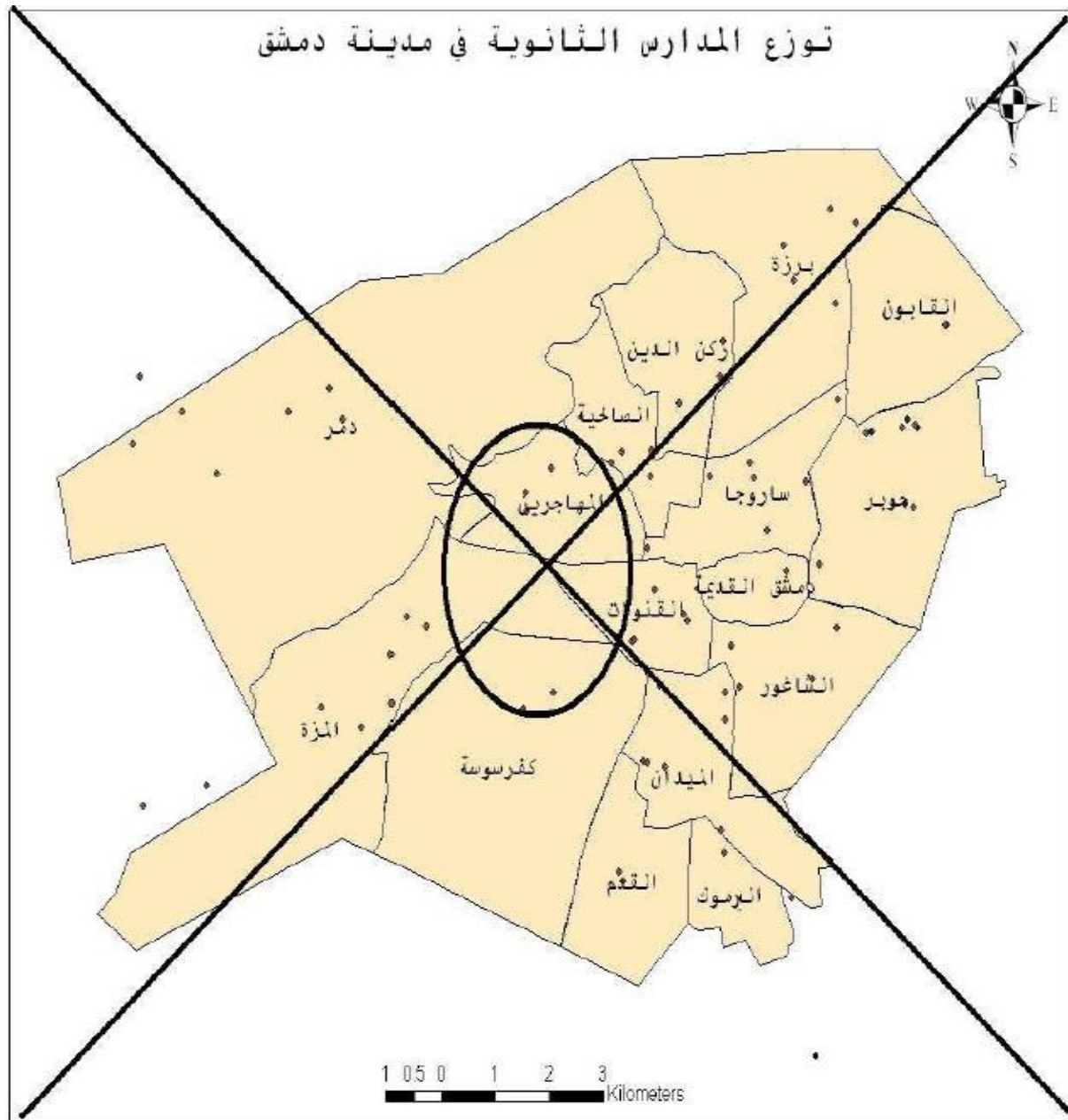
الملحق رقم (١)

أسماء السادة محكمين أدوات الدراسة

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	الكلية والجامعة
١.	أ.د. علي نحيلي	الأستاذ في قسم علم النفس	التربية . دمشق
٢.	أ.د. سامر جميل رضوان	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي	التربية . دمشق
٣.	د. رمضان درويش	الأستاذ المساعد في قسم التقويم والقياس التربوي والنفسي	التربية . دمشق
٤.	د. رنا قوشحة	الأستاذة المساعدة في قسم التقويم والقياس التربوي والنفسي	التربية . دمشق
٥.	د. بســـــــــماء آدم	المدرسة في قسم علم النفس	التربية . دمشق
٦.	د. سناء مسعود	المدرسة في قسم علم النفس	التربية . دمشق
٧.	د. منذر الخوري	المدرس في قسم أصول التربية	التربية . دمشق
٨.	د. سعاد معروف	المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	التربية . دمشق
٩.	د. سليمان كاسوحة	المدرس في قسم علم النفس	التربية . دمشق
١٠.	د. غسان العدوي	المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	التربية . دمشق
م	السيد المترجم	الصفة العلمية	الكلية والجامعة
١.	أ.د. سامر جميل رضوان	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي	التربية . دمشق
٢.	أ.د. محمد زهير السمهوري	الأستاذ في قسم اللغة الإنكليزية	الآداب . دمشق
٣.	د. فتون خرنوب	المدرسة في قسم علم النفس	التربية دمشق
٤.	د. سعاد معروف	المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس	التربية . دمشق
٥.	د. غسان العدوي	المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس	التربية . دمشق

الملحق رقم (٢)

توزع المدارس الثانوية في مدينة دمشق



◆ مدرسة ثانوية.

الملحق رقم (٣)

الموافقة الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة في مديرية تربية دمشق

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية



التاريخ: ١٤٣٣/ / هـ

الموافق: ٢٠١٢/ / م

الرقم: ٤٣/٤ (٣/٤)

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى كتاب جامعة دمشق بلا رقم تاريخ ٢٠١٣/٩/١٦ م المتضمن تسهيل مهمة الطالبة ألفت أجود نصر في السنة الثانية تخصص ماجستير علم النفس التربوي بكلية التربية بعنوان: "الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي . دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق".

وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ٣٢١١/م^٤ ٢٠١٣/٩/١٦ م على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق بحثها في مدارس محافظتكم.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير .
- مكتب السيد معاون الوزير .
- مديرية المناهج والتوجيه /مع الاستبانة/

الملحق رقم (٤)

مقياس الكفاء الذاتية العامة

عزيزي الطالب:

أمامك مجموعة من العبارات حول اعتقادك عن قدرتك، والمطلوب منك أن تحدد مدى انطباقها عليك وذلك بوضع علامة (X) أمام كل عبارة في العمود المقابل لها لبيان مدى تطابق مضمون كل عبارة مع قناعتك الشخصية، وهناك ثلاثة استجابات محتملة لكل عبارة (تتطبق هذه العبارة بدرجة قليلة - بدرجة متوسطة - بدرجة كبيرة) علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تنطبق عليك، كما أن هذه المعلومات لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الجنس: ذكر أنثى

الاختصاص: علمي أدبي

التحصيل الدراسي:

م	البنود	تتطبق بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
*	المصادر الاجتماعية:			
١.	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز معلميك على أن يساعدك إن شعرت أنك بحاجة إلى مساعدة في الواجبات المدرسية.			
٢.	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز زميلك في الصف على أن يساعدك إن شعرت أنك بحاجة إلى مساعدة في الواجبات المدرسية.			
٣.	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز الآخرين على أن يساعدوك في حل مشاكلك الاجتماعية إذا لزم الأمر.			
٤.	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز أحد أصدقائك على أن يساعدك في حل مشاكلك الاجتماعية إذا لزم الأمر.			
*	الإنجاز الأكاديمي:			
٥.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم الرياضيات العامة.			
٦.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم الجبر.			

م	البنود	تنطبق بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
٧.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم الفيزياء .			
٨.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم علم الأحياء.			
٩.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم القراءة والكتابة، والمهارات اللغوية.			
١٠.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم كيفية استخدام أجهزة الكمبيوتر.			
١١.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم لغة أجنبية.			
١٢.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم الدراسات الاجتماعية.			
١٣.	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية.			
*	التعلم المنظم ذاتياً:			
١٤.	مدى ثقتك بقدرتك على الانتهاء من الواجبات المدرسية في مواعيدها.			
١٥.	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز نفسك على الاستذكار حتى وإن كان لديك أمور أخرى تثير اهتمامك.			
١٦.	مدى ثقتك بقدرتك على التركيز دائما خلال الحصة الصفية.			
١٧.	مدى ثقتك بقدرتك على أخذ الملاحظات خلال الحصة الصفية.			
١٨.	مدى ثقتك بقدرتك على استخدام المكتبة للحصول على معلومات حول الواجبات الصفية.			
١٩.	مدى ثقتك بقدرتك على التخطيط اليومي لعملك المدرسي لما يلزم عمله.			
٢٠.	مدى ثقتك بقدرتك على تنظيم عملك المدرسي.			

م	البنود	تنطبق بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
٢١	مدى ثقتك بقدرتك على تذكر المعلومات المقدمة في الصف والكتب المدرسية بشكل جيد.			
٢٢	مدى ثقتك بقدرتك على ترتيب مكان للدراسة دون أن تلتهي.			
٢٣	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز نفسك للقيام بالواجبات المدرسية.			
*	وقت الفراغ وقت المهارات والأنشطة اللا صفية:			
٢٤	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم المهارات الرياضية بشكل جيد.			
٢٥	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم مهارات الرقص بشكل جيد.			
٢٦	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم مهارات الموسيقى بشكل جيد.			
٢٧	مدى ثقتك بقدرتك على القيام بالأشياء اللازمة للعمل في صحيفة المدرسة.			
٢٨	مدى ثقتك بقدرتك على القيام بالأشياء اللازمة للمساعدة في التوجيه المدرسي.			
٢٩	مدى ثقتك بقدرتك على القيام بالأشياء اللازمة للمشاركة في المسرحيات المدرسية.			
٣٠	مدى ثقتك بقدرتك على القيام بالأنشطة الرياضية المنتظمة.			
٣١	مدى ثقتك بقدرتك على تعلم المهارات اللازمة لممارسة رياضة الفريق.			
*	التظيم الذاتي:			
٣٢	مدى ثقتك بقدرتك على مقاومة ضغط الأقران لأن تفعل أشياء في المدرسة يمكن أن تضعك في ورطة.			

م	البنود	تنطبق بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
٣٣	مدى ثقتك بقدرتك على الامتناع عن الهروب من المدرسة عندما تشعر بالملل أو بالضيق.			
٣٤	مدى ثقتك بقدرتك على مقاومة ضغط الأقران لتدخين السجائر.			
٣٥	مدى ثقتك بقدرتك على مقاومة ضغط الأقران لشرب الخمر.			
٣٦	مدى ثقتك بقدرتك على مقاومة ضغط الأقران لشرب الحشيش.			
٣٧	مدى ثقتك بقدرتك على مقاومة ضغط الأقران لاستخدام المهدئات.			
٣٨	مدى ثقتك بقدرتك على مقاومة ضغط الأقران لممارسة الجنس.			
٣٩	مدى ثقتك بقدرتك على التحكم بمزاجك.			
*	تلبية توقعات الآخرين:			
٤٠	مدى ثقتك بقدرتك على بلوغ توقعات والديك لك.			
٤١	مدى ثقتك بقدرتك على بلوغ توقعات أساتذتك لك.			
٤٢	مدى ثقتك بقدرتك على بلوغ توقعات أقرانك لك.			
٤٣	مدى ثقتك بقدرتك على بلوغ توقعاتك لنفسك.			
*	الكفاءة الاجتماعية:			
٤٤	مدى ثقتك بقدرتك على إقامة صداقة مع الطلاب الآخرين من الجنس الآخر والاحتفاظ بها.			

م	البنود	تنطبق بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
٤٥ .	مدى ثقتك بقدرتك على إقامة علاقة صداقة مع الطلاب الآخرين من نفس الجنس والاحتفاظ بها.			
٤٦ .	مدى ثقتك بقدرتك على إدارة المحادثة مع الطلاب الآخرين والتواصل معهم.			
٤٧ .	مدى ثقتك بقدرتك على العمل في مجموعات.			
*	كفاءة تأكيد الذات:			
٤٨ .	مدى ثقتك بقدرتك على التعبير عن افكارك عندما تكون مخالفة لآراء زملائك.			
٤٩ .	مدى ثقتك بقدرتك على الدفاع عن نفسك عندما تشعر بأنك تلقى معاملة ظالمة			
٥٠ .	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز الآخرين على التوقف عن إزعاجك أو إيذاء مشاعرك.			
٥١ .	مدى ثقتك بقدرتك على ردع شخص يطلب منك أن تفعل شيئاً غير معقولاً وغير مريح.			
*	دعم أولياء الأمور والمجتمع:			
٥٢ .	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز والديك على مساعدتك على حل مشكلة تواجهك.			
٥٣ .	مدى ثقتك بقدرتك على تحفيز أخوتك على مساعدتك في حل مشكلة تواجهك.			
٥٤ .	مدى ثقتك بقدرتك على إقناع والديك للمشاركة في الأنشطة المدرسية.			

الملحق رقم (٥)

مقياس الدافعية الداخلية

أخي الطالب/أختي الطالبة:

تحية طيبة وبعد؛

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف دافعتك للدراسة، أرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، ثم ضع إشارة في المكان الذي تعتقد بأنه ينطبق عليك وتحت واحدة فقط من التقديرات الآتية: (موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة). كما أرجو الإجابة عن جميع العبارات ولا تترك أي عبارة بدون إجابة، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة؛ فهذه الدراسة لغايات البحث العلمي فقط.

الجنس: ذكر أنثى

الاختصاص: علمي أدبي

التحصيل الدراسي:

وشكراً لتعاونكم

الرقم	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
	تفضيل التحدي					
	أحب أن أعمل بجد من أجل التحدي.					
٢	أحب أن أتعلم بقدر ما أستطيع في المدرسة.					
٣	أفضل الاستمرار بالعمل الجديد الذي هو على مستوى أكثر صعوبة.					
٤	أحب المواد الدراسية التي تجعلني أفكر بالأشياء الصعبة وأتقن الأمور لمعرفتها.					
٥	أفضل حل المشكلات الصعبة لأنني استمتع بمحاولة حلها.					
٦	أحب الواجبات المدرسية الصعبة لأنني أجدتها أكثر تشويقاً ومتعة.					

الرقم	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
	حب الاستطلاع					
٧	أقوم بطرح الأسئلة في الحصة الصفية لأنني أريد أن أتعلم الأشياء الجديدة.					
٨	أقوم بعمل مشاريع إضافية لأتعلم أشياء تثير اهتمامي.					
٩	أقرأ بعض الأشياء لأنني أكون مهتماً بموضوعها.					
10	انجز واجباتي المدرسية لكي أتوصل إلى أشياء كثيرة كنت أريد في معرفتها.					
١١	أعمل بجد لأنني أحب تعلم الأشياء الجديدة .					
١٢	أتناول المشكلات لكي أتعلم طريقة حلها.					
	الاتقان باستقلالية					
١٣	أفضل أداء الواجبات المدرسية بطريقة المحاولة؛ لأنها تجعلني أعتمد على نفسي.					
١٤	عندما لا أفهم شيء ما على الفور، فإنني أفضل محاولة فهمه وتخمينه بنفسي.					
١٥	عندما أخطأ، فإنني أفضل التوصل إلى معرفة الجواب الصحيح بنفسي.					
١٦	إذا واجهتني مشكلة ما، فاني استمر في المحاولة حتى أتوصل إلى حلها بنفسي.					
١٧	أفضل القيام بواجباتي المدرسية دون مساعدة من الآخرين.					



THE SUMMARY

The Summary

Nassr, Olfat Ajoad. Self-efficacy and Intrinsic motivation and their Relationship to Academic Achievement / A Field Study on A Sample of Secondary Third Grade Students in Public Schools in Damascus City. Master Thesis, University of Damascus, Faculty of Education, 2013.
(Supervisor: d . Fetoun Kharnoub)

The concept of the Self Efficacy- is consider of theoretical constructions which is based on Social Cognitive Theory to Bandura , which has received in recent years increasingly important in various areas of psychology , including the field of educational psychology , on the basis that this concept contributes to a variable broker in interpreting the behavior of academic students , and affects to recognize self- efficacy for individuals on their academic performance in multiple ways , students who have high recognize of their Academic efficacy face errands nature challenge , and making a great effort , and show low levels of anxiety, and flexibility in the use of learning strategies , and they have Self-Regulated Learning, and high accuracy in evaluate them self for their academic performance and high intrinsic motivation about School assignments , the results of several studies have shown that predicted positive attachment between intrinsic motivation and academic achievement , Students who have greater intrinsic motivation in the field of academic areas were more likely to recognize themselves as incompetent in this area and from this study posed a fundamental question revolves around what is the relationship Self-efficacy and Intrinsic motivation and their Relationship to Academic Achievement among the students of Secondary Third Grade Students in Public Schools in Damascus City, and in order to provide a scientific answer to this question has been study is divided into five chapters , the first chapter of which frame the entrance to the study in terms of her problem , and the importance, objectives , and assumptions , and limitations of the study , in addition to the study terms and their definitions procedural ,

The second chapter dealt with the theoretical framework for the study in terms of self-efficacy , and intrinsic motivation, and academic achievement , while the third chapter dealt with previous studies in three axes taking the first axis of self-efficacy and its relationship with some variables , and studied the second axis in the intrinsic motivation and its relationship with some variables ,

while the search axis III studies in self-efficacy and intrinsic motivation and academic achievement , came fourth quarter to talk about the survey's methodology and procedures of the field , and that by clarifying the methodology of the study, in addition to the original society for the study and appointed , and procedures for the application of the field study , and the study psychometric tools for the study , also discussed the statistical methods used in the study, and finally Chapter V, which touched to display the results of the study and discussed through the analysis of the results.

Based on the above may study aimed to identify the relationship between self-efficacy and academic achievement among members of the research sample , in addition to know the relationship between the intrinsic motivation and academic achievement among members of the research sample , as well as to detect differences in the average performance of the members of the research sample on a scale of self-efficacy depending on the variables of sex and academic competence (scientific literature) , and also detect the differences in the average performance of the members of the research sample on a scale depending on the intrinsic motivation for the variables of sex and academic competence (scientific literature) . Finally, the predictability of academic achievement among members of the research sample of self-efficacy and intrinsic motivation .

To achieve the objectives of the study stature researcher applying standard self-efficacy to Bandura, a translation prepared by the researcher, and the measure of the intrinsic motivation for Lepper and translation prepared by the researcher , and self-efficacy scale consisted of two parts:

Section I: Introduction describes the purpose of the study and their variants, namely: (sex , academic competence "scientific literature") .

Section II: Contains items questionnaire, which numbered (54) items, distributed on three factors , namely: (Academy efficacy, and is divided into two dimensions , namely: academic achievement, Self-Regulated Learning , and social efficacy is divided into five dimensions are: Enlisting Social Resources, and Leisure Time Skills and Extracurricular Activities, and Social Self-Efficacy and Self-Assertive Efficacy, and Enlisting Parental, and finally Self-regulatory , which was divided into Self-Regulatory Efficacy:, and Self-Efficacy to Meet Others' Expectations) .

The intrinsic motivation scale consisted of two parts:

Section I: Introduction describes the purpose of the study and their variants , namely: (sex , academic competence "scientific literature") .

Section II : Contains items questionnaire, which numbered (17) items, spread over three dimensions , namely: (preference the challenge, and the second lesson curiosity , and finally independence mastery) .

And represented the study sample in a stratified random sample consisting of 527 students from the third grade students in general secondary schools in the city of Damascus, the official , and has been selected this sample following the method of random drawing of samples of class , and the researcher proportion (20%) of the total of people schools withdrawn , bringing the number of people drawn (26) Division included (569) male and female , as ruled researcher (14) The identification of the lack of complete responses in, and absent from the always 28 students in the application of tools for the study, the sample consisted of (287) students of scientific specialization and (240) students of literary specialty , the study also adopted in the collection of the information necessary to answer the hypotheses of the study and the achievement of the purposes of the study on descriptive analytical method , **and found a set of results that :**

1. There is a significant correlation between the mean scores of sample individuals on the scale of self-efficacy ,and their mean scores on the academic achievement .
2. There is a significant correlation between the mean scores of sample individuals on the scale of intrinsic motivation ,and their mean scores on the academic achievement.
3. There are differences between mean performances of sample individuals on the self -efficacy scale according to the gender variable.
4. There are significant differences between the mean performances of sample individuals on the self –efficacy scale according to the academic major variable (literary or scientific).
5. There are differences between mean performances of sample individuals on the intrinsic motivation scale according to the gender variable.
6. There are significant differences between the mean performances of sample individuals on the intrinsic motivation scale according to the academic major variable (literary or scientific).

As for the question of the study: Is it possible to predict academic achievement of students in the research sample through self-efficacy and intrinsic motivation, his answers were that: arguably predictable academic achievement among members of the study sample by knowing their scores in self-efficacy and intrinsic motivation.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology



Self- efficacy and Intrinsic Motivation and their Relation to Academic Achievement

**✦ A Field Study on A Sample of Secondary Third Grade Students in Public
Schools in Damascus City ✦**

**A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of The
Requirements Master Degree In Educational Psychology**

Prepared by

Olfat Ajoad Nassr

Supervised by

Dr. Fetoun Kharnoub

**Teacher of General Psychology
Damascus university**

Damascus: $\frac{1434-1435 \text{ H-A}}{2013-2014 \text{ C-A}}$