الكفاءات الذاتية المدركة والدافع للإنجا لدى طالبات الصف الأول الثانوي المتأخرات دراسياً والعاديات

د. نهلة مولي السيد
أستاذ علم النفس المساعد
كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر

الملخص:

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الكفاءات الذاتية المدركة بأبعادها وبين الدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتحديد مدى تأثير المستوى الدراسى فى إدراك طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية لكفاءاتهم الذاتية، ودافعيتهم للإنجاز، فضلاً عن صياغة معادلة تنبؤ بالدافع للانجاز من خلال أبعاد الكفاءات الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول من الرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) فرداً من طالبات الصف الأول الثانوى بمحافظة الطائف مقسمين حسب المستوى الدراسي.

الأدوات:

تم تطبيق مقياسى الكفاءات الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

بتحليل بيانات الدراسة تم التوصل إلى عدد من النتائج منها:

١. وجود علاقات ارتباطية دالة بين دافعية الإنجاز للطالبات وكل الكفاءات الذاتية المدركة (الكفاءة الاجتماعية، وكفاءة الظهور الفيزيقي، والكفاءة الأكاديمية، والجاذبية العاطفية، والكفاءة فى التصرف، والقيمة الإجمالية للذات).
٢. وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المتأخرات دراسياً والعاديات فى جميع الكفاءات الذاتية المدركة وذلك لصالح العاديات من الطالبات
٣. وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المتأخرات دراسياً والعاديات فى دافعية الإنجاز لصالح الطالبات العاديات.
٤. أمكن صياغة معادلة تنبؤ بدافعية الإنجاز للطالبات من خلال كفاءة الظهور الفيزيقي، والكفاءة الأكاديمية، وكفاءة التصرف، والقيمة الإجمالية للذات، والمستوى الدراسى للطالبات.

المقدمة:

لقد زاد الاهتمام فى الآونة الأخيرة بالبحث فى إدراك الكفاءات الذاتية وهو يعتبر قريب جداً من البحث الذى يتناول مفاهيم الهوية الشخصية Personal Identity ومفهوم الذات، وتقدير الذات، وغيرها من المفاهيم المتعلقة بالذات، كما بدأ التحول من تناول النماذج أحادية البعد إلى النماذج متعددة الأبعاد لتقويم الذات Self-evaluation. إلا أنه على أية حال لم

توجد دلائل إمبيريقية مؤكدة على وجود تمايز بين مجالات الكفاءات المعرفية، والاجتماعية، والبدنية، ولكن توجد دلائل على وجود درجة متوسطة من الارتباطات الدالة بين كفاءات تلك المجالات.

وبعد موضوع تحديد مستوى الكفاءة المدركة لدى المتعلم موضوعاً ذا علاقة وثيقة بدافعية التعلم لارتباطه ارتباطاً مباشراً بمفهوم الفرد عن قدراته ومستوى تمكنه ومن ثم تأثيره على أدائه فى مواقف الإنجاز اللاحقة، الأمر الذى يمكن القول معه بأن تباين إدراك الطلاب لمستوى كفاءتهم يقف خلف تباين مستوى إنجازهم. وتتشكل إدراكات وأفكار الفرد حول نفسه بفعل عمليات تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية وتتأثر بخبرات النجاح والفشل التى يعيشها، كما تؤدى تقييمات الوالدين وأفراد الأسرة والمعلمون والأقران وتوقعاتهم للفرد دوراً بارزاً فى تكوين مفهومه عن ذاته، فهم المرآة التى يرى الفرد نفسه من خلالها ويدرك إمكاناته وقدراته، فإدراكات الفرد وكيفية رؤية الآخرين له أو ما يسمى بالذات المنعكسة Reflected Self تتمايز تدريجياً من خلال الأفكار والتوقعات التى يعكسها الآخرون حول شخصيته، ولقد أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين أفكار الفرد عن ذاته وقدراته وبين توقعات وأفكار الآباء والمدرسين والآخرين (أحمد عربيات، عماد الزغلول، ٢٠٠٨، ٤١).

كما أن للخبرات الإيجابية التى يتعرض لها الأفراد داخل المؤسسات الاجتماعية والتعليمية دور فى تنمية الشعور بالأمن النفسى لديهم، وتعزز مستوى تقدير الذات، فى حين تؤدى عوامل الحرمان والتفكك الأسرى والتسلط إلى الوحدة النفسية والشعور بعدم الأمن النفسى وتدنى مستوى تقدير الذات الأمر الذى ينعكس سلباً على تفاعلات الفرد الاجتماعية، ومستوى أدائه الأكاديمى (Jearald, 2003)

كما تشكل الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة فى حياة الفرد أكثر مصادر المعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية نظرا لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقية على مدى إمكان سيطرة الفرد أو نجاحه فيما يسعى لتحقيقه، وتبنى النجاحات المتكررة حس قوى وثقة فى الكفاءة الذاتية للفرد، بينما يضعف الفشل المتكرر هذا الحس، ويقوض ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، وخاصة إذا تحقق الفشل أو وجد قبل إن يتأكد لدية على نحو راسخ أو ثابت شعوره بالكفاءة الذاتية، وعلى هذا فتأثير الفشل يختلف باختلاف توقيت حدوثه وتكراره وديمومته.وتحتاج عملية إعادة بناء ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، ومن ثم كفاءته الذاتية، إلى تكرار ممارسة الفرد لخبرات النجاح، والتغلب على العقبات أو المعوقات اعتمادا على جهد ذاتى مستمر ونشط.

ومع إن النجاح عادة يرفع اعتقادات أو ادراكات الكفاءة الذاتية، كما أن الفشل المتكرر يؤدى إلى خفضها، إلا أن اثر الانجاز أو الأداء ألانجازى على اعتقادات أو إدراك الكفاءة الذاتية يتوقف على طبيعة هذه الانجازات، وقيمتها المدركة، ومدى تقدير المجتمع والأشخاص المهمين فى حياة الفرد لهذه الانجازات (فتحى الزيات، ٣٩٤، ١٩٩٩).

فضلا عن أن متغير تقدير الذات يتأثر بدرجة كبيرة بالأنشطة اللامنهجية التى يشارك فيها الطلاب والتى تقع خارج نطاق الأنشطة التعليمية الأكاديمية. (March, 2003)

وفى إطار العمليات المعرفية فى نظرية "بياجيه" وتحول الطفل من مرحلة العمليات الحسية إلى العمليات المجردة، فإن صورة الذات Self representation فى سلوك ومشاعر الفرد تتغير وتتبدل بانتقال الطفل لمرحلة المراهقة، فالطفل فى عمر الثمان سنوات وما قبلها لا يكون أحكاماً عن كفاءاته الذاتية فى المجالات المختلفة، ولكنه يكون إدراك كلى عن قيمة الذات Self-worth وفى المستوى الأعلى من التجريد تظهر الرغبات، والأمزجة، والدوافع (Harter, 1990, 315). من ثم فى مرحلة المراهقة يفضل قياس إدراك الفرد لكفاءاته الذاتية فى مجالات متنوعة ومحددة ولا يقاس كمفهوم ذات كلى أو قيمة كلية للذات Global Self Worth.

ويشير مصطلح الدافعية بشكل عام إلى: مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التى تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذى اختل لديه (توق ٢٠٠٣، ٢٠١ في: نصر العلي، محمد سحلول، ٢٠٠٦، ٩٤) كما تشير الدافعية إلى العوامل التى تنشط وتوجه وتقود السلوك، وتعتبر شرطاً أساسياً لحدوث التعلم وانتقائها يحول دون حدوثه، حيث يتم دفع الفرد لموقف التعلم بعدة دوافع أو تنظيم متكامل من الدوافع (محيى الدين حسن (١٩٨٨، ٣١)، وفى إطار النظريات المعرفية التى تهتم بالتفسير المعرفى للدافعية يشير سيد عثمان، وفؤاد أبوحطب (١٩٧٨، ١١٥) إلى نظرية التكوين الشخصى "لكيلي" والتى تتناول الفرد باعتباره مخلوقاً معرفياً لديه دوافع معرفية، وتفسر السلوك على أساس تحديده لكل من الهدف وإمكانية الوصول إليه والذى من خلاله يحدث النمو المعرفي، فهو يحاول أن يكتشف ويقوم بنشاطات موجهة بدافع المعرفة. ومن ثم أصبح ميدان الدافعية لم يعد قاصراً على المجال المزاجى أو الوجدانى بل تعداه إلى الجانب العقلى المعرفى أيضاً.

وإذا كانت الدوافع بصفة عامة مهمة فى عملية التعلم فالدافع للانجاز يعد من أهم تلك الدوافع فى هذا المجال. فعن

طريقه تتبدى نتائج العمل لدى الفرد، ويلعب الدافع للانجاز دوراً مهماً فى التعلم المدرسي، ويتمثل هذا الدافع في: نزعة الفرد فى تنفيذ الأعمال بكفاءة فى وقت قصير وبمستوى أداء متميز.

مشكلة الدراسة:

مع التدفق المعلوماتى الهائل على شبكة المعلومات العالمية وتقدم التقنيات الحديثة للوصول إلى المعرفة والمعلومات، تظهر الحاجة ملحة لدراسة الكفاءات الذاتية المدركة والكشف عن مكنونات الشخصية وخاصة فى مرحلة المراهقة والمتغيرات المرتبطة بها التى تعمل فى إطار دافعية الفرد وتدفعه إلى مزيد من البحث والتقصى مثل الدافع للانجاز، حتى يصل إلى درجة من التوافق الاجتماعى مع أقرانه والمحيطين به.

وعلى الرغم من انتباه الباحثين فى الآونة الأخيرة لتناول الكفاءات الذاتية المدركة خاصة فى البيئة الأجنبية، والقليل منها فى البيئة العربية، فإن القليل منها اهتم بطلاب المرحلة الثانوية- فى حدود علم الباحثة- وكان جل اهتمامها بمرحلة الطفولة فيما عدا البعض القليل منها الذى اهتم بطلاب المرحلة الجامعية، والمرحلة المتوسطة، على الرغم من أن المرحلة الثانوية هى التى تحدد مستقبل الطالب التعليمى والاجتماعى ويجب البحث فى إطارها والعمل على فهم مكنوناتها، تحقيقاً لأكبر درجة من التوافق النفسى والاجتماعى لدى طلابها.

ولم توجد أى دراسة عربية- فى حدود علم الباحثة أيضاً-وخاصة بالمملكة العربية السعودية تناولت الكفاءات الذاتية المدركة بمرحلة المراهقة، سوى دراسة محمد عبدالسميع رزق ٢٠٠٨ التى تناولت بروفيل الكفاءات الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية العاديين والمتفوقين. واقتصرت الدراسات على تناول الكفاءات المعرفية والاجتماعية. ولم تتطرق إلى الكفاءات الأخرى التى يركز عليها المراهقين مثل الكفاءات البدنية وحب الظهور، والإعجاب العاطفى وغيرها. وبالتالى لم يتم تناول هذه الكفاءات فى علاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية: الدافع للإنجاز والمستوى الدراسي، كما أنه لم يكن هناك فحص للفروق بين المتأخرات دراسياً والعاديات فى تلك المتغيرات والكفاءات الذاتية المدركة، مما يدعم بشكل كبير إجراء الدراسة الحالية.

وإذا كان التأكيد فى تلك المرحلة على التحصيل الدراسى وتحقيق مستوى متقدم فيه فإن متغيرات الدراسة الحالية من أهم المتغيرات التى تساعد على فهم كيف يحقق طالب المرحلة الثانوية مستوى من التحصيل الدراسى المرتفع، ومما يؤكد ذلك ما أشار إليه أسسور وكونل (Assor& Connell, 2005, 25) أن امتلاك إدراك عن الكفاءات الذاتية المدركة بدرجة إيجابية من المحتمل أن يكون مرتبط بالإنجاز الأكاديمى الحقيقى على مدى السنوات الماضية، والإنجاز الأكاديمى المتوقع، وتوجهات الأداء. كما أشارت العديد من الدراسات بأن التحصيل الدراسى له علاقة ارتباطية دالة بالكفاءة المدركة مثل دراسة: فائقة محمد بدر (٢٠٠٦) وأحمد عربيات، وعماد الزغلول (٢٠٠٨).

وفيما يتعلق بالكفاءات الذاتية المدركة أشارت نتائج دراسة توسون وزاند (Thomson& Zand, 2002) بأنه توجد فروق بين الجنسين فى بعد القيمة الإجمالية للذات والكفاءة الرياضية، الجاذبية العاطفية، والكفاءة الاجتماعية،.... إلخ لصالح الذكور، وأيدتها نتائج دراسة هانم أبو الخير (٢٠٠٣) فيما يخص الكفاءات المعرفية لصالح الذكور. وأتفقت معها دراسة سليفان وإيفانز (Sullivan & Evans, 2006) حيث أظهرت أن متوسطات درجات الذكور أعلى من متوسطات درجات الإناث فى مجالات الكفاءات الدراسية، والكفاءات للألعاب البدنية. بينما أشارت نتائج دراسة إبراهيم المغازى (٢٠٠٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسى لصالح الإناث. ودراسة هانم أبوالخير (٢٠٠٣) أشارت بعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات فى الكفاءة الاجتماعية.

ومما سبق يتضح أن الدراسة الحالية باتت قضية بحثية فى حاجة إلى البحث والتقصى عن متغيراتها فى علاقتها ببعضها وعلاقتها بالجنس ودرجة التفوق الدراسى وإمكانية التنبؤ بالدافع للانجاز من خلال الكفاءات الذاتية المدركة فى مرحلة المراهقة، ويمكن صياغة تساؤلاتها على النحو التالي:

١. هل توجد علاقة بين درجات أبعاد مقياس إدراك الكفاءات الذاتية (الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الظهور الفيزيقى، الكفاءة الأكاديمية كفاءة الألعاب البدنية، الجاذبية العاطفية، الكفاءة فى التصرف، والقيمة الكلية للذات) وبين درجات مقياس الدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟
٢. ما الفروق بين متوسطات درجات المتأخرات/ والعاديات دراسياً فى أبعاد مقياس إدراك الكفاءات الذاتية (الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الظهور الفيزيقى، الكفاءة الأكاديمية كفاءة الألعاب البدنية، الجاذبية العاطفية، الكفاءة فى التصرف، والقيمة الكلية للذات) لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟
٣. ما الفروق بين متوسطات درجات المتأخرات/ والعاديات

دراسياً فى مقياس الدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟

٤. ما دلالة درجة التنبؤ بالدافع للإنجاز من خلال أبعاد الكفاءات الذاتية المدركة (الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الظهور الفيزيقى، الكفاءة الأكاديمية كفاءة الألعاب البدنية، الجاذبية العاطفية، الكفاءة فى التصرف، والقيمة الكلية للذات) لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١. الكشف عن درجة دلالة العلاقة بين الكفاءات الذاتية المدركة بأبعادها (الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الظهور الفيزيقى، الكفاءة الأكاديمية كفاءة الألعاب البدنية، الجاذبية العاطفية، الكفاءة فى التصرف، والقيمة الكلية للذات) وبين الدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمدينة الطائف.

٢. تحديد درجة دلالة تأثير المستوى الدراسى فى إدراك طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية لكفاءاتهم الذاتية، ودافعيتهم للإنجاز.

٣. صياغة معادلة تنبؤ بالدافع للانجاز من خلال أبعاد الكفاءات الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول من الرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

أهمية الدراسة:

تم اختيار متغير الدافع للإنجاز لفحص علاقته بالكفاءات الذاتية المدركة انطلاقا من الإطار النظرى المعرفى لدافعية الإنجاز الذى يتضمن نظرية فاعلية الذات Self- Efficacy "لباندورا"، ونظرية قيمة الذات "لكوفنجتون" ونظرية العزو "لواينر ففى هذه النظريات يفترض أن مدركات الفرد تؤثر فى السلوك والتعلم وأن لها أهمية تربوية وعلمية كبيرة (Stipek.1989, 521). ومما أكدته نظرية "أتكنسون" بأن الأفراد سوف يدركون بأنهم أكفاء فى أداء مهمة ما فى ضوء احتمالية نجاحهم عليها، وانطلاقاً أيضاً من المقولة القائلة"كل سلوك وراءه دافع "بمعنى أن سلوك الطلاب نحو التحصيل والإقبال على المواد الدراسية بشغف وحب يكمن وراءه الدافع للانجاز. وهذا السلوك من أهم متطلبات التعليم فى الآونة الحالية، الذى تقل فيه مصادر التعزيز الخارجي، حيث أن النشاط العقلى فى ذاته والنجاح فيه يعد مكافأة للطالب. وعليه فإن ذوى الدافع للانجاز العالى يقبلون على مواجهة المشكلات الصعبة، ومواجهة التحديات. ولعل ما يشير إليه ماسلو (Maslow, 1954, 94) "بأن تاريخ الجنس البشرى يمدنا بأناس ممن تحدوا الصعاب والمخاطر وابتكروا الطرق فى مواجهتها، وما كان ذلك إلا إشباعاً لدافع ذاتى نحو المعرفة والفهم هو فى مجمله يشير إلى الدافع للانجاز ووظيفته فى سلوك الفرد.

وتلعب دافعية الانجاز دورا مهما وخطيرا فى رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته فى مختلف المجالات والأنشطة التى يواجهها، وهذا ما أكده ماكليلاند حين رأى أن مستوى دافعية الانجاز الموجود فى أى مجتمع هو حصيلة الطريقة التى ينشأ بها الأطفال فى هذا المجتمع، وهكذا تبدوا أهمية دافعية الانجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، ولكن أيضا بالنسبة للمجتمع الذى يعيش فيه هذا الفرد.

وبالنسبة للطالبات فى المراحل التعليمية المختلفة يتقدمون إلى البحث والتعلم والإنجاز الأكاديمى بثقة وثبات نتيجة التعزيزات الداخلية التى يتلقونها من أنفسهم ونتيجة إدراكهم لكفاءاتهم الذاتية والدافع نحو المعرفة. ومما يؤيد ذلك إن الشعور بالفاعلية والكفاءة الذى يسببه النجاح فى مواجهة المهام يعزز مجهود الإتقان ويزيد الدافعية الداخلية للاشتراك فى المهام المشابهة، والشعور بعدم الكفاءة يضعف الدافعية الداخلية، حيث أن العمل بدون تحقيق نجاح يقوض الحماس للعمل فى المهام المشابهة (Stipek& Gralinski, 1996, 401)، ولقد أوضحت الدراسات علاقة سببية بين الكفاءة المدركة والدافعية الداخلية، حيث أن مدركات الكفاءة تسبب خبرات وجدانية إيجابية تحدث بدورها دافعية داخلية. (HSueh, 1997, 3416)

ويمتاز الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع (المدركين لكفاءاتهم إدراك إيجابي) بتقبلهم للنقد البناء الموجه إليهم، ويشعرون بأنهم مؤهلون وأكفاء فى إنجاز المهام والمتطلبات الموكولة إليهم، وينظرون لأنفسهم بشكل إيجابي، ويصدرون تعليقات وعبارات تدل على محبتهم لأنفسهم، وتدل على وصف أنفسهم بأنهم ذوو فائدة وقيمة، ويرون أنفسهم بأنهم محبوبون ولا يشعرون بأنهم تحت مراقبة الآخرين، ويستمتعون خلال التفاعل مع الآخرين، كما أنهم مرتاحون فى المواقف الاجتماعية، وفى مشاركة مجموعات النشاطات، كما أنهم يبحثون عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات التى تواجههم، كما يتميزون بحديث ذاتى إيجابى متفائل، بعيداً عن الإحباط والشكوى والتشاؤم (Harter, 1993, 92). بشكل عام يمكن الافتراض بأن لديهم دافع للانجاز مرتفع.

وطبقًا لافتراضات كاسيبو وآخرون (Cacioppo, et al., 1996) أن هناك فروقاً فردية فى رغبة المشاركة فى الأنشطة

المعرفية والتمتع بمثل هذه الأنشطة، وهذه الفروق تنعكس فى الحاجة إلى الانجاز. ومن ثم فإنه من المفترض أن الأفراد الذين يدركون كفاءاتهم الذاتية على أنهم متميزين تتولد لديهم الدافعية للانجاز والاستزادة منها فى مختلف أنشطتهم المعرفية، ومن ثم يتفاعلون مع الحياة ويكون راضين عنها. كما أن الافتراض المقابل يزال قائماً والذى مؤداه بأن الأفراد الذين يدركون كفاءتهم الذاتية على أنها على درجة متوسطة فإنهم يقبلون على المعرفة والبحث عنها للرقى بتلك الكفاءات والتميز فيها.

ومن ثم فالكشف عن التأثيرات والعلاقات المتبادلة بين المتغيرات موضوع الدراسة الحالية يسهم فى التخطيط لأهداف المتعلم ومستقبله وفق متغيرات الدراسة، فلا يبخس نفسه حقها، وفى المقابل لا يضع لنفسه أهدافاً لا يستطيع الوصول إليها لعدم توافر الكفاءات الذاتية لتحقيقها، كما أن الدافعية للانجاز لديه تتفاعل مع كفاءاته المدركة لتصل به إلى أقصى مستوى ممكن من أهدافه، وكذلك تناولها لمتغيرات ذات أهمية قصوى فى العمل التربوى والإنجاز الأكاديمى وهى متغيرات الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفى.

كما أن التوصل لمعادلة تنبؤية بالدافع للانجاز يسهم فى كيفية التعامل مع دافعية التعلم لدى الطلاب من خلال المتغيرات الداخلة فى تلك المعادلة.

الإطار النظرى للدراسة:

يتم تناول الإطار النظرى لمتغيرات الدراسة بشكل متكامل ويمكن من خلالها صياغة فروض الدراسة وتفسير نتائجها التى يتم التوصل إليها.

- أولاً: الكفاءات الذاتية المدركة Self -Perception Competences: يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد الفرد فى إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوى عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام والمشكلات، والتأثير فى الأحداث لتحقيق انجاز ما.

ويرتبط هذا المفهوم على نحو موجب بوجهة الضبط الداخلية لروتروالعزو السببى للنجاح والفشل لواينر ,Weiner 1982, Weiner, S) فى فتحى الزيات، ٣٨٢، ١٩٩٩)

وقد كان ظهور هذا المفهوم على يد البورت باندورا عام ١٩٩٧ عندما نشر مقالة بعنوان الكفاءة أو فاعلية الذات: نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، حيث لقى دعما متناميا ومطردا من العديد من نتائج هذه الدراسات.

وباتت كفاءة أو فاعلية الذات بؤرة اهتمام الدراسات التى تتناول المشكلات الإكلينيكية مثل (مشكلات الخواف، والإحباط، والمهارات الاجتماعية، والتحكم فى الألم، ومشكلات انخفاض مستوى الأداء بوجه عام، ثم طوره "باندورا"عام ١٩٨٦، حيث ارتبط لدية بمفهوم الضبط الذاتى للسلوك فى نظريتة الاجتماعية المعرفية، من خلا مانشره عن: الأسس الاجتماعية للتفكير والفعل: (Bandura, 1986)

ومن خلال هذه النظرية طور باندورا الفكرة القائلة بأن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا قياسيا، أو معياريا، لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط القياسى أو المعيارى، يمثل الإطار المعيارى للسلوكيات التى تصدر عنهم، من حيث مستواها ومحتواها.

وهذه المعتقدات تشكل نظاما ذاتيا System لترميز الإحداث وتمثلها، والتعلم بالنمذجة، وتخطيط الاستراتيجيات البديلة، ويصبح السلوك نتاج التفاعل المتبادل بين النظام الذاتى للفرد، والتأثيرات الخارجية للمحددات البيئية ,Bandura) 1986, p25)

وعلى الجانب الأخر قد أوضحت"هارتر" أن تقدير الذات يحدد نظريا وعمليا كادراك للكفاءات الذاتية، وان تلك الكفاءات تقسم إلى مهارات فى المجالات: الفيزيقية، الاجتماعية أو بين الأشخاص، والمعرفية، والألعاب البدنية ,Wichstrom) 1995, p100)

وتقرر سوزان هارتر (Harter, 1984, 1963) بأن تقييم الذات يحدد فى ضوء النسبة بين إدراك الكفاءة الذاتية وتطلعات الشخص فى مجال معين من مجالات الحياة، وقيمة الذات مشتقة من مفهوم الذات فى ذلك المجال طبقاً لمدى مناسبة الشخص له. وطبقاً لنظرية "هارتر" فإن مفهوم الذات يبدأ تشكيله ما بين فترة الثمانى سنوات إلى سن الحادية عشر سنة، وعندها تبدأ جوانب جديدة من مفهوم الذات تتبلور وتنمو لدى الفرد، ومن ثم يجب قياس تلك الجوانب بمقاييس مختلفة خلال فترة المراهقة، وأخرى خلال المرحلة الجامعية، وثالثة خلال فترة النضج.

والنظريات البيئية Ecological Theory افترضت أن العلاقات بين الأفراد داخل العائلة وخارجها لها علاقة حاسمة فى تكوين ونمو مفهوم الذات لدى أفرادها. وأوضحت الأبحاث تاريخياً أن سلوكيات الأفراد تصبح أكثر اجتماعية عندما يتفاعلون معاً فى أنشطة جماعية، ويقترح الإطار البيئى أن السياق الاجتماعى يتم فيه تعلم القيم الثقافية وبخاصة عندما يكون السياق الاجتماعى مشجعاً على الاتصال بالآخرين.

ونظرية التعلم الاجتماعى "لباندورا" تفترض أن المراهقين يستقون محكات لسلوكياتهم من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وخاصة ذوى السلطة، الذين يمدونهم بنماذج الدور والإرشادات السلوكية (Sullivan & Evans, 2006, 515).

وكما ترى نظرية كولى Cooley أن الذات Self مكون اجتماعى تعبر عن انعكاس رأى المجتمع على الذات، فقدرات الفرد تتطور معرفياً واجتماعيا فى إطار هذه الذات التى تعكس نظرة الآخرين والتى تنموا وتتطور بشكل أفضل من خلال التفاعل مع الأقران فى فترة المراهقة (Irwin, 2002, 222). ومن ثم فإدراك الفرد لكفاءاته الذاتية تعبر عن رأى الفرد وتقييمه لهذه الذات، وتعد القوى المحركة له، ويتحدد فى ضوئها أهدافه وتفاعلاته مع شئون الحياة بمختلف مجالاتها وخاصة التى يرى أو يقيم نفسه فيها بدرجة مرتفعة.

ويوجد بعض التداخل بين المفاهيم التى تتناول الذات، فيعد تقدير الذات– الذى يشير إلى الطريقة التى يدرك بها الفرد نفسه والطريقة التى يعتقد أن الآخرين يدركونه بها (Tarkovsky, 2006) من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع وأشمل هو مفهوم الذات، إذ يشكل تقدير الذات جانباً مهماً منه، ويتصل به اتصالاً وثيقاً حيث يشير مفهوم الذات إلى: تكوين عقلى معرفى منظم ومتعلم من الادراكات، والمفاهيم، والتقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته، كما هى عليه (الذات المدركة)، وكما يعتقد أو يتصور أن الآخرين يرونه بها (الذات الاجتماعية)، وكما يود أو يتمنى أن يكون عليه (الذات المثالية) (حامد زهران، ١٩٩٠). كما يشير مفهوم الذات إلى الصورة التى يكونها الفرد عن نفسه، وتقييمه لها (إبراهيم أبو زيد، ١٩٨٧). فالفرد الذى يكون مفهومه عن ذاته إيجابى ويشير بأنه رياضى ثم يستمر ليذكر أنه سعيد بهذا الوصف، فهذه السعادة تمثل تقدير الفرد للجانب الرياضى فى الذات. وفى هذا الإطار يتضح مدى الاقتراب والتمايز بين مفهوم الذات وتقييم الذات والكفاءات الذاتية المدركة، كما يمكن التمييز بينهما بشكل أكثر وحسب ما قررته "سوزان هارتر"(Harter, 1990, 315)

وفى إطار العمليات المعرفية فى نظرية "بياجيه" وتحول الطفل من مرحلة العمليات الحسية إلى العمليات المجردة، فإن صورة الذات Self-representation ومفهوم الذات فى سلوك ومشاعر الفرد تتغير وتتبدل بانتقال الطفل لمرحلة المراهقة، فالطفل فى عمر الثمان سنوات وما قبلها لا يكون أحكاماً عن كفاءاته الذاتية فى المجالات المختلفة، ولكنه يكون إدراك كلى عن مفهوم الذات وقيمة الذات Self-worth وفى المستوى الأعلى من التجريد تظهر الرغبات، والأمزجة، والدوافع. من ثم فى مرحلة المراهقة يفضل قياس إدراك الفرد لكفاءاته الذاتية فى مجالات متنوعة ومحددة ولا يقاس كمفهوم ذات كلى أو قيمة كلية للذات.

كما أن مفهوم فاعلية الذات والذى يعرفه باندورا (Bandura, 1997, 12-15) بأنه معتقدات الأفراد المتعلقة بإمكانياتهم للقيام بمستويات معينة من الأداء تؤثر فى حوادث مهمة فى حياتهم. له علاقة بمفهوم الكفاءات الذاتية المدركة، حيث إن إدراك الفرد فاعلية ذاته يتعلق بتقييمه لقدراته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وعلى التحكم بالأحداث ومستوى الهدف الذى يسعى لتحقيقه وطبيعة مجال ذلك الهدف، وفى مقدار الجهد الذى سيبذله ومدى مثابرته فى التصدى للعوائق التى تعترضه، وفى أسلوبه فى التفكير وفى مقدار التوتر الذى سيعانيه فى تكيفه مع المطالب البيئية التى سيواجهها، خاصة فى مرحلة المراهقة حيث يكون تعامل الفرد مع المثيرات السيكولوجية الاجتماعية على أساس من النضج والبراعة الجسدية، وذلك يكون له أثر واضح على التخطيط الذاتى للكفاءة فى المجال الجسمانى والسيكولوجي، ويعيد فيها المراهقون تنظيم إدراكهم للكفاءات الاجتماعية والأكاديمية وذلك يكون دعماً لمشاعرهم العاطفية، إضافة إلى ذلك فإن العلاقات الشخصية تدعم الشعور بالرضا، وهذا بدوره يجعل المراهق أكثر قدرة على تحمل الضغوط والإجهاد، وترتفع بذلك فاعليته الاجتماعية.

وتؤكد ليلى المزروع (٢٠٠٧، ٧١) أن إدراك الفرد فاعليته الذاتية يؤثر بدوره على تقييمه لقدراته وإمكاناته، وعلى تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وقدرته على التحكم بالأحداث، كما انه يحدد مقدار الجهد الذى سيبذله الفرد ودرجة المثابرة التى تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التى قد تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه. ومن ثم يمكن اعتبار أن إدراك الفرد لكفاءاته الذاتية مرحلة سابقة على تحديد فاعلية الذات فى أى مجال من مجالات العمل، وإذا حقق نجاحات فى هذا المجال يتزايد مستوى الكفاءة المدركة لديه ومن ثم تزداد فاعلية ذاته وهكذا.

وتقرر (Fisher, 1978, p273) أن الكفاءة الذاتية تحدث فى ظل وجود تقدير الذات ولكن لا يحدث فى غيابة وهكذا فان إدراك الفرد الذاتى للكفاءة المدركة يبدو انه يؤثر فى الدافعية الذاتية للفرد فقط إذا حدث فى سياق تقدير الذات

ويرى (نايف عبدالله البرجيسى، ١٩٩٠، ٦٠) أن الأفراد الذين يتميزون بنشاط متوقد ومستمر ويثابرون حتى يصلوا إلى الهدف ويشعرون بالكفاءة الذاتية أثناء مواجهتهم للمشكلة

ومحاولة حلها يتميزون بدافعية داخلية مرتفعة

وتشير هارتر ١٩٨٥ "Harter" إلى أن القيمة الكلية للذات Global Self-worth والتى تتكون لدى الفرد نتيجة التفاعلات الاجتماعية وعمليات نفسية، يمكن أن تشير إلى تقدير الذات، بينما تقييم الذات فى المجالات المتمايزة، تشير إلى الكفاءات الذاتية المدركة التى تعمل كدالة للذات فى هذه المجالات، وتنشأ نتيجة التغذية الراجعة من مصادر اجتماعية مثل: الأقران، العائلة، المتخصصين. أو من مصادر غير اجتماعية مثل: ما يشعر به الفرد من نجاحاته فى أنشطة حالية أو رصيده من النجاحات فى أنشطة حياتية أو أكاديمية ماضية (Schungel, et al., 2006, 1251)

وفيما يتعلق بنمو وتطور المفاهيم المرتبطة بالذات والكفاءات الذاتية المدركة يشير الخطيب (٢٠٠٤) بأن تقدير الذات يبدأ بالتطور منذ فترة الرضاعة، وتقوم ممارسات الوالدين والأخوة والمحيطين بالطفل بدور مهم فى هذا التطور، إذ أن شعور الطفل بالاهتمام، والرعاية من خلال حصوله على الطعام، وإحساسه بالدفء والحب، والحنان يعطيه شعوراً بقيمته، وأهميته مما يساعده فى أن يطور تقديراً إيجابياً لذاته (مصطفى هيلات، ٢٠٠٧، ١٥٧). فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء علاقات اجتماعية مع أقرانه من نفس عمره الزمني، فيكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية ويتعلم الأدوار الاجتماعية، ويتقبل التغير الاجتماعى المستمر ويتوافق معه وتنمو مهاراته الاجتماعية وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وهذا كله يعكس مدى ارتفاع كفاءته الاجتماعية فيؤدى دوره بفاعلية فى المجتمع (مجدى حبيب، ١٩٩٠)

- الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التى تقوم عليها نظرية الكفاءة الذاتية:

١. توجد عدد من الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التى تقوم عليها نظرية الكفاءة الذاتية تبدو جديرة بالدراسة والبحث وهي:
٢. يسعى الناس جاهدين إلى التحكم فى الأحداث التى تؤثر على حياتهم وضبطها أو على الأقل ضبط إيقاعها.
٣. مستوى دافعية الأفراد وحالاتهم الانفعالية أو الوجدانية وأفعالهم هى دالة لما يعتقدون فى دواتهم من إمكانات لا ما هى علية بالفعل.
٤. تؤثر اعتقادات أو ادراكات الكفاءة أو الفعالية الذاتية للفرد على وجهة السلوك وطاقته، المثابرة فى مواجهة التحديات أو الفشل، القدرة على مواجهة الضغوط والاحباطات فى المواقف الصعبة.
٥. يمكن للناس أن يتحكموا فى أو يضبطوا إيقاع ما يصدر عنهم من فعل أو سلوك وما يقوم به الناس أو يفعلوه فصديا هو المحدد لكفاءاتهم.
٦. تقف الكفاءة الذاتية للفرد خلف (طموحاته وتوقعاته، وسلوكياته وأفعاله وجهوده ومثابرته، وردود أفعاله الانفعالية أو الوجدانية)، وعلى ذلك فان النواتج المعرفية للعقل لدية ترتبط على نحو موجب باعتقادات أو ادراكات الكفاءة الذاتية.
٧. هناك ذات واحدة أو وحدة للذات لا ذات موضوعية او ذاتية، لذا ترفض النظرية الاجتماعية المعرفية فكرة الثنائية حيث تتفاعل العوامل الذاتية الشخصية والمحددات البيئية والسلوك تفاعلا يقوم على تبادل التأثير والتأثر. (فتحى مصطفى الزيات، ٣٨٩، ١٩٩٩)

- مفهوم الكفاءات الذاتية المدركة: تعرف الكفاءة Competence بأنها مهارة أداء المهمة على حسب ما يستطيع الفرد بغض النظر عن مستواه فى القدرة، وتتعلق بكيف يدرك الفرد نفسه ومستوى المهمة والمعوقات التى يواجهها عندما يقوم بالأداء عليها. وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة على أنها الطريقة التى ينظر بها الفرد لقدراته (نبيل محمد زايد،٢٠٠٤، ٥).

ومن الخصائص المميزة للكفاءات الذاتية المدركة أنها مستقرة عبر فترات زمنية طويلة، وفى مواقف ذات طبيعة مختلفة، كمواقف الدراسة، ومواقف خارج المدرسة، ومواقف داخل المنزل، أى فى مجالات التفاعل مع الحياة بشكل عام، وهذا يساعد فى فهم الكثير من المشكلات السلوكية للطلاب الاجتماعية منها والمعرفية والمساعدة فى حلها والتنبؤ بمسارها والحلول المقنعة لها (Steel, et al, 1996, 60).

ويعرف إدراك الذات Self -Perception: بأنه إدراك الشخص لكيفية رؤية الآخرين له، وكيف يرى هو نفسه من خلال دمجه لكل المعلومات والخبرات الشخصية والبيئية المشتقة من تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة (Brown, 1987, 9)

- مفهوم الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى:

١. الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات: يفرق باجرز وميلر (Pajares& Miller, 1994) بين مفهوم الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات بقولهما ان فعالية الذات عبارة

عن تقييم محدد السياق للكفاءة فى اداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة فى مواقف معينة.أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد ويشتمل معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد، إلا أن بندورا (١٩٨٦) يرى أن مفهوم الذات والكفاءة الذاتية يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغى أن نخلط بينهما أو نستخدم احدهما مكان الأخر.

٢. الكفاءة والفاعلية: يرى بعض الباحثين والدارسين فى مجال علم النفس أن مفهوم الكفاءة والفاعلية لهما نفس المعنى ولكن أمكن بناء على الإطار النظرى والدراسات تحديد الفرق الدقيق بين كلا المفهوم ين فالكفاءة هى توافر الإمكانات الشخصية للفرد والتى يتاح له عن طريقها بذل الجهد ليتمكن من حل المشاكل التى تواجهه والتغلب على العقبات التى لا يمكن لغيرة تخطيها وتحقيق الأهداف التى لا يمكن لغيرة بلوغها، بينما الفعالية هى السلوك الأدائى الموجة نحو حل المشكلات ومقاومة الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل والضغوط ومحاولة التغلب عليها واتخاذ الأساليب الايجابية لذلك ولما يصاحبها من توترات أو مخاوف ومحاولة الوصول إلى هذه الأهداف على الرغم من الصعوبات والتوترات حين تكون لهذه الأهداف قيمتها. (أيمن غريب قطب، ١٩٩٠، ١٦٧، ١٦٩)

ويمكن تمييز عدد من الكفاءات الذاتية المدركة فى فترة المراهقة بصفة خاصة وتحديد مفاهيمها كالتالي:

١. الكفاءة الاجتماعية: Social Competence إدراك الفرد بأن لديه المهارات للاشتراك فى الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه، والتى تظهر من خلال قدرته على تكوين الأصدقاء المقربين لديه وشعوره بالقبول الاجتماعي.
٢. كفاءة الظهور الفيزيقى Physical Appearance Competence: إدراك الفرد بأن لديه مظهر وشكل جسمى متميز يشعر تجاهه بالرضا، وهو سعيد بهيئته كما هى ولا يخجل من الظهور أمام الأخرين.
٣. الكفاءة الأكاديمية العامة General Academic Competence: أدراك الفرد بأن لديه درجة من الذكاء ومستوى من المهارات العقلية التى تمكنه من الأداء الجيد والسريع للأعمال الدراسية داخل الفصل الدراسى وخارجه.
٤. كفاءة الألعاب البدنية Athletic Competence: إدراك الفرد بأن لديه المهارة فى أداء الألعاب البدنية بمستوى متميز تؤدى به إلى الشعور بأنه رياضى من الطراز الأول.
٥. كفاءة الجاذبية العاطفية Romantic Apeal Competence: إدراك الفرد بأنه أكثر شهرة وجاذبية تجعل من يعجب بهم أن يبادلونه نفس الإعجاب.
٦. الكفاءة فى التصرف Behavioral Conduct Competence: إدراك الفرد بأنه يتصرف بالطريقة الصحيحة والتى ينبغى أن يتصرف بها مما يجعله يشعر بالرضا عن تلك التصرفات.

ويهتم باندورا بمظهر خاص من الإدراك الذاتى بشكل خاص يتمثل فى فاعلية السلوك الذاتى أو فى تصور الكفاءة الذاتية (Bandura, 1977)، الذى يشكل المكون الرئيسى فى منظومة مفهوم الذات، حيث أثبتت دراسات تجريبية وعيا دية أهمية هذا البناء بالنسبة للخبرة والسلوك الإنسانى. والمقصود بالكفاءة الذاتية أو توقعات الكفاءة الذاتية "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذى يحقق نتائج مرغوب فيها فى أى موقف معين" (جابر عبدالحميد، ١٩٨٦: ٤٤٢)، وهذا يعنى انه عندما تواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل فإن الفرد، قبل أن يقوم بسلوك ما، يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الكفاءة الذاتية، فى حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثانى من الكفاءة الذاتية، أى على الفرد أن يكون مقتنعاً على أساس من المعرفة والقدرة ...الخ بأنه يمتلك بالفعل الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة (Schwarzer, 1993) وقناعة الفرد بإمكانية التأثير على نفسه والبيئة المحيطة تجعل مواجهة متطلبات الحياة أكثر سهولة (Bandura, 1986) "فكلما ازداد اعتقاد الإنسان بامتلاكه إمكانات سلوك توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا سلوك فاعل" (Schwarzer, 1994: 105).

- ثانيا: الدافعية للإنجاز: يمثل الدافع للإنجاز جانبا هاما فى نظام الدوافع الإنسانية باعتباره متغيراً دينامياً فى الشخصية،حيث يتأثر ويؤثر فى متغيرات الشخصية

الأخرى. (آمنه التركي،١٩٨٥، ١٣) فالدافع للإنجاز دافع بشرى معقد أو مركب يتسم بالطموح والمتعة فى المنافسة والاستقلال وتفضيل المخاطرة والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة أو التحكم فى الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها. ولقد أثبتت الدراسات أن الدافع للإنجاز يُكتسب فى مرحله مبكرة من عمر الإنسان ويُدعم من خلال استحسان المجتمع للسلوك الإنجاز أو العقاب للفشل ولذلك يظل ثابتا فى شخصيه الفرد فى مراحل عمره المتتالية. كما أن الدافع للإنجاز يشبع لدى الفرد غايات معينه أو يمكن أن يخلق سلوكه الناجح والمتميز وأيضا يؤدى فى جوانب منه إلى نمو الجماعة وازدهارها اجتماعيا واقتصاديا. (مجدى أحمد محمد،١٩٩٦ صص٨٩، ٨١).

- تعريف الدافع للإنجاز: قد أثار الكثير من الجدل والنقاش، وأخذ كل باحث يعرفه من أطار عمله، ومن إطار النظرية التى يتبناها، ويرجع الفضل فى تحديد مفهوم الدافع للإنجاز وإرساء الأسس التى يمكن أن تستخدم فى قياسه لهنرى موراى (Murray, 1938) غير أن هذا المفهوم قد أخذ فى الذيوع والانتشار منذ بداية الخمسينات من خلال الأبحاث التى قام بها كل من "ماكيلاند وأتكنسون" وعدد كبير من الدارسين منذ عام (١٩٥٣) وحتى الآن.

ومن التعريفات التى تناولت مفهوم دافعيه الانجاز انه عند (ماكيلاند) استعداداً يتميز بالثبات النسبى للسعى للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامناً فى الفرد حتى يستثار بمثيرات أو مؤثرات أو علامات فى موقف الإنجاز تبين له أن الأداء سيكون وسيله تحصيل، وهو يرى أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل فى النجاح، وتتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل (عطية، ١٩٩٦، ٩٣).

ويُعرف أيضا بأنه استعداد ثابت نسبيا فى الشخصية يحدد مدى سعى الفرد ومثابرته فى سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع، وذلك فى المواقف التى تتضمن تقييم مستوى معين من الامتياز (مجدى أحمد عبدالله، ١٩٩٧، ٧٩)

كما يعرفه (عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ٩٦) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعى نحو تحقيق التفوق لتحقيق أهداف معينه والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التى قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

كما أشار عمر السنوسى (٢٠٠٢، ٣١) إلى أن الدافع للانجاز هو: بناء افتراضى متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقه ونظام واستقلاليه والعمل على تخطى العقبات التى تصادفه والتغلب عليها،مما يبث الثقة والطمأنينة فى نفسه بهدف بلوغ معايير الامتياز وتحقيق الأهداف.

أما عبير صابر (٢٠٠٣، ٢٩) فقد عرفته بأنه حاجه متعلمة ومكتسبه من البيئة يقوم فيها الفرد بتأسيس أهداف معينه ليست بالغه الصعوبة أو السهولة فى التحقيق يسعى فيها لبلوغ مستويات مرتفعه وأثناء سعيه لتحقيق تلك الأهداف يواجه بعض الصعوبات والتحديات فيقوم بالمثابرة والإصرار لتخطيها لتحقيق الأهداف التى يسعى لها.

من الواضح أن الدافعية تحتل موقعا رئيسيا فى كل ما قدمه علم النفس حتى الآن من نظم وأنساق سيكولوجيه، ويرجع ذلك إلى بديهيه مؤداها أن كل سلوك وراءه دافع ورغم ما قد يشيع بين هذه النظريات من تعارض فهى تكاد تتفق فيما بينها على هذه البديهة، وتقررها كل نظريه بشكل أو بآخر وتفرد لها مكانا متميزا فى نسقها العلمى (صفاء الأعسر وآخرون، ١٩٨٣، ٧)

هذا ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية فى تحريك وتوجيه السلوك الإنسانى بصفه عامه وفى التعلم والانجاز بصفه خاصة، فالدوافع تؤثر على عمليات الانتباه والإدراك والتحليل والتذكر والتفكير والابتكار وهذه بدورها ترتبط بالتعلم والانجاز وتؤثر فيه وتتأثر به كما تعتبر الدافعية أحد الشروط التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عمليه التعلم فى أى مجال من مجالاته المتعددة سواء فى تعلم أساليب طرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات أو المعارف أوفى حل المشكلات.

ويشير يوسف العبدالله، وسبيكة الخليفى (٢٠٠١، ١٦) إلى أن الدافعية كانت ولازالت من القضايا المعاصرة فى علم النفس التربوى والتى شغلت بال الباحثين لسنوات طويلة وكان هم الكثيرين منهم البحث عن طريقه لأثاره الدافعية عند الطلاب وغيرهم من الناشئين، ولأن هم الكثيرين منهم أن يعرفوا كيفيه العلاقة بينها وبين الكثير من المتغيرات ولعل أهمها التحصيل الدراسي،فقد رأى بعض الباحثين أنه مؤثر يستدل منه على وجود الدافعية لدى الطلاب فمن لديه دافعيه قويه لابد أن يكون تحصيله عالياً.

وتلعب الدافعية أدواراً هامه فى عمليه التعلم وموقف التعلم وتتمثل هذه الأدوار فى وضع أهداف معينه والسعى لتحقيقها بمعنى أنها تُطبع السلوك بالطابع الغرضي، وأيضا تعمل على تزويد السلوك بالطاقة وتثير النشاط،حيث أن التعلم يحدث عن طريق النشاط ويزداد بزيادة الدافع، فالدوافع تمثل الطاقات الكامنة عند الكائن الحى والتى تجعله يقوم بنشاط

معين، بالإضافة إلى المساعدة فى تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكى يتم التعلم (إبراهيم وجيه، ٢٠٠٥، ٥٥- ٥٩)

ولذلك ينظر التربويين إلى الدافعية على أنها هدفاً تربوياً ينشده أى نظام تربوي، فاستثاره دافعيه الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينه لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسه نشاطات معرفيه ووجدانيه وحركيه تتعدى نطاق التعليم كما أنها وسيله تستخدم فى إنجاز الأهداف التعليمية. (محمد محمود شبيب، ١٩٩٨، ١٦٤)

فسلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة فى بعض المواقف دون مواقف أخرى، وذلك يرجع إلى مستوى دافعيه الفرد ونحو ممارسة السلوك فى هذه المواقف دون غيرها،

ولذلك تعتبر الدافعية حاله ناشئه لدى الفرد فى موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية. (الشرقاوي،٢٥٣،١٩٩١)

إن البحث عن القوى الدافعة التى تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسى يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية فى مجالات التعلم المتعددة، سواء فى تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو فى تكوين المهارات المختلفة التى تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي).

ويشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التى تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية فى السلوك: هى تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن، كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية- نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين فى اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه (جبالى بو حمامة، وآخرون، ٢٠٠٦).

ويشير ماكليلاند (McClelland, 1985) إلى أن دافعية الانجاز تكوين افتراضى يعنى الشعور المرتبط بالأداء التقييمى حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة فى النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعى الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، والتفوق على الآخرين.

وترى نظرية دافعية الإنجاز لإتكنسون (Atkinson, 1960) أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتى لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوى الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهداً كبيراً فى محاولات الوصول إلى حل المشكلات.

كما يؤكد اتكنسون (Atkinson) على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما انه يختلف عند الفرد الواحد فى المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل مرتبطة بالدافع للوصول إلى النجاح، واحتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة، والقيمة الباعثة للنجاح (Petri and govern, 2004)

ويضيف بول (Ball, 1977) أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم فى العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل.

ويمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بقدرتهم على وضع تصورات مستقبلية معقولة ومنطقية فى تصوراتهم للمشكلات التى يواجهونها، والتى تمتاز بأنها متوسطة الصعوبة ويمكن تحقيقها (جبالى بو حمامة، وآخرون، ٢٠٠٦).

ويؤكد إبراهيم قشقوش (١٩٧٩) أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدى لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التى تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضى دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

وترى الباحثة أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والانجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفى هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعدون أن المشكلة تحديًا شخصيا لهم. وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبى حاجات داخلية لديهم، وبالتالى يؤدى حتما إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمى الذى هو فى الأصل مستوى محدد من الانجاز أو براعة فى العمل المدرسى أو براعة فى الأداء فى مهارة ما أو فى مجموعة من المعارف.

إن القوة الدافعة للانجاز تساهم فى المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للطلبة دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الانجاز والمثابرة فى العمل والأداء الجيد بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الانجاز -كما نقاس حاليا- وسيلة جيدة

للتنبؤ بالسلوك الأكاديمى المرتبط بالنجاح أو الفشل فى المستقبل (شفيق علاونة، ٢٠٠٤).

إن الدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمى والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية نحو التعلم وزيادة تحقيق الانجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هى مهمة يشترك فيها كل من البيت والمدرسة معا وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فدافعية الانجاز والتحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل فى البيت، أما من تميزوا بدافعية منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية لديهم (يوسف قطامى وعبدالرحمن عدس، ٢٠٠٢).

إنّ الإفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر فى حياتهم، وفى مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم فى مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للتحصيل وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل فى اختبار السرعة فى انجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفى حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا فى المجتمع، والمرتفعون فى دافع التحصيل واقعيون فى انتهاز الفرص بعكس المنخفضين فى دافع التحصيل الذين يقبلوا بواقع بسيط، أو يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (Santrrock, 2003).

وهناك فروق بين ذوى دافعية الانجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث فى هذا المجال أن ذوى الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا فى المدرسة، ويحصلون على ترقيات فى وظائفهم وعلى نجاحات فى إدارة أعمالهم أكثر من ذوى الدافعية المنخفضة، كذلك فأنّ ذوى الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها كثير من التحدّي، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدى فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوى الدافعية المرتفعة أنّ لديهم رغبة قوية فى الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءا على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التى تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون فى مهمات تتساوى فيها المكافآت (شفيق علاونة، ٢٠٠٤).

وتعرف دافعية الانجاز بالدراسة الحالية على أنها: نزعة الفرد فى تنفيذ الأعمال بكفاءة وفى وقت قصير وبمستوى أداء متميز. وتحدد الدرجة لدافعية الانجاز وفق مقياس الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

- أولاً: دراسات تناولت الكفاءات الذاتية المدركة:

استهدفت دراسة حمدى الفرماوى (١٩٩١) العلاقة بين توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى عينة مكونة من (١٢٦) من طلاب الجامعة، وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضى ومتوسطى ومرتفعى التوقع لفاعلية الذات فى سمات الشخصية: السيطرة، والقدرة على بلوغ المكانة، والحضور الاجتماعي، وتقبل الذات، والشعور بالرضا والسعادة، والمسؤولية، والمجاراة، والنضج الاجتماعي، وضبط الذات، والتسامح، وإجادة الإنجاز، والاستقلال فى الإنجاز) لصالح المجموعة مرتفعة التوقع فى فاعلية الذات، وكانت الفروق غير دالة فى سمة الميل الاجتماعي.

ودراسة ويشستروم (Wichstrom, 1995) استهدفت المقارنة بين الخصائص السيكومترية لنسخة معدلة فى صياغتها لمقياس بروفيل الكفاءات الذاتية "لسوزان هارتر" مع النسخة الأصلية، وكان ذلك بالتطبيق على ١٣١٥ مراهقاً نرويجياً فى عمر زمنى بين ١٣- ٢٠ سنة. وتم إعادة صياغة فقرات المقياس بتحديد محتوى الفقرة وعكسها وصياغتها فى فقرة واحدة على مقياس استجابة رباعي، وبحساب الصدق العاملى والثبات للنسختين كانت النسخة المعدلة مشابهة تقريباً للنسخة الأصلية فى معاملاتها للصدق والثبات والأفضلية كانت للنسخة المعدلة، كما كانت عدد العوامل التى توصلت إليها هى ستة عوامل للمقياس. وهذا ما أكدته دراسة توسون وزاند (Thomson& Zand, 2002) فيما بعد على النسخة الأصلية وعلى عينة مختلفة من الأمريكان الأفارقة.

وهذا ما انتهجته الدراسة الحالية فى ترجمة النسخة الأصلية لمقياس "سوزان هارتر" عن بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة إلى العربية ثم إعادة صياغة فقراتها بشكل مبسط على الشكل التى أوصت به دراسة ويشستروم (Wichstrom, 1995) وهذا ما سيتم تناوله فى إجراءات الدراسة الحالية.

وجاءت دراسة ستيل وآخرون (Steele, et al, 1996) لفحص العلاقة بين إدراك المراهقين لكفاءتهم المعرفية وكفاءتهم الاجتماعية على مدى ثلاث سنوات متتالية، والاختلاف بين عينة من (الأمهات والمعلمين) وعينة المراهقين

فى إدراك تلك الكفاءات، وبتطبيق بنود الكفاءة المعرفية والكفاءة الاجتماعية من مقياس بروفيل الكفاءات الذاتية "لسوزان هارتر ١٩٨٥" على ٢٨٧ من المراهقين وأمهاتهم ومعلميهم على فترات متتالية لمدة ثلاث سنوات كشفت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها: توجد علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة المعرفية والكفاءة الاجتماعية للطلاب على مدار الثلاث سنوات. وعلى الرغم من أن متوسطات درجات إدراك المعلمين والأمهات للكفاءات الاجتماعية والمعرفية للطلاب كانت أقل من إدراك الطلاب أنفسهم لكفاءاتهم المعرفية والاجتماعية ولم تكن الفروق بين المتوسطات فروق دالة. ومن ثم فإن هناك اتساق فى إدراك الطلاب والمعلمين والأمهات للكفاءات الذاتية للطلاب عبر فترات زمنية طويلة.

وفحصت دراسة علاء الشعراوى (٢٠٠٠) علاقة فاعلية الذات ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما استهدفت فحص الفروق بين الجنسين وبين الصفوف الدراسية، والتفاعل بين الجنس والصف الدراسى فى تباين درجات مقياس فاعلية الذات. وبتطبيق أدوات الدراسة على (٤٦٧) طالب وطالبة بالصف الأول والثانى الثانوى وتحليل بيانات الدراسة كشفت عن عدد من النتائج من أهمها: لا توجد فروق بين الجنسين وكذلك بين الصفوف الدراسية، كما لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين الجنس والصف الدراسى فى الفاعلية الذاتية، إلا أنه توجد علاقة موجبة دالة بين فاعلية الذات وكل من: الدافع للإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصى وتحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي.

دراسة توسون وزاند (Thomson& Zand, 2002) استهدفت فحص الخصائص السيكومترية لمقياس بروفيل الكفاءات الذاتية "لسوزان هارتر"Harter لدى عينة أمريكية إفريقية من المراهقين. وبتطبيق المقياس على ١٧٤ من الطلاب فى مرحلة المراهقة المبكرة وإجراء التحليل العاملى بأسلوب المكونات الأساسية أسفرت الدراسة عن (٦) عوامل أساسية، وأكدت النتائج على أنه ليس من المفضل أن تكون القيمة الإجمالية للذات تمثل بعداً من الكفاءات المدركة للذات، كما أن كفاءة العمل يتم إلغاؤها من المقياس بمرحلة المراهقة حيث أنه لا يمكن قياسها بشكل مميز فى تلك المرحلة. وهذا ما أستفادت منه الدراسة الحالية فى حذف كفاءة العمل من المقياس الحالى للدراسة.كما كشفت الدراسة عن درجات عالية من الصدق ألتمييزى والصدق ألتقاربى للمقياس، وعن فروق بين الجنسين فى بعد القيمة الإجمالية للذات والكفاءة الرياضية، الجاذبية العاطفية، والكفاءة الاجتماعية،.... إلخ لصالح الطلاب الذكور.

وبحثت دراسة بيلى (Pillay, 2003) عن الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الريف والحضر المتخلفين عقلياً ممن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ٤٠-٧٠ درجة ذكاء. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الريف أقل من الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الحضر، وفسرت الدراسة ذلك فى ضوء أن أطفال الريف يهتمون بمسؤوليات منزلية مثل إحضار المياه وخشب التدفئة، ورعاية الماشية، وممارسات أخرى غير شائعة أدت إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية لديهم. كما أظهرت الدراسة ارتفاع النضج الاجتماعى لدى أطفال الحضر بسبب تهيئة فرص التفاعل الاجتماعى لهم.

ودرست هانم أبوالخير (٢٠٠٣) اتجاه وسلوك البحث عن العون فى ضوء أهداف الإنجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة، وبتطبيق مقاييس الدراسة التى أعدتها على (٣٦ طالب، ٢٤٣ طالبة) من التخصصات علمى وأدبى وصناعي، وتحليل بيانات الدراسة توصلت إلى: عدم وجود فروق دالة تعزى إلى التخصص فى كل من أهداف الإنجاز، والكفاءة المدركة، وفى اتجاه وسلوك البحث عن العون. كما كشفت الدراسة عن فروق بين الطلاب والطالبات فى الكفاءة الأكاديمية، وهدف التعلم لصالح الطلاب، وعدم وجود فروق بينهما فى الكفاءة الاجتماعية وهدف الأداء، فضلا عن عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات فى اتجاه وسلوك البحث عن العون. وأخيراً كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوى الكفاءة الاجتماعية وذوى الكفاءة الأكاديمية فى سلوك الإقدام نحو العون والفوائد المدركة من العون لصالح ذوى الكفاءة الأكاديمية، وفى سلوك الإحجام عن العون، والتهديد المدرك من العون لصالح ذوى الكفاءة الاجتماعية.

واستهدفت دراسة إبراهيم المغازى (٢٠٠٤) معرفة جوانب الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية، الشعبة الأدبية والشعبة العلمية، والمقارنة بينهما فى الكفاءة الاجتماعية، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. وتضمنت العينة عدد (١٠٢) طالب وطالبة من كلية التربية ببورسعيد واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الكفاءة الاجتماعية، وكشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسى لصالح الإناث. كما توجد فروق بين إناث الشعب العلمية والشعب الأدبية فى كل من الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي. لصالح الشعب العلمية.

واستهدفت دراسة سليفان وإيفانز (Sullivan & Evans, 2006) إلى فهم أعمق لمستوى إدراك الكفاءات الذاتية وعلاقته

بالرضا العائلى لدى ٥٩ مراهق ومراهقة من الأمريكان الأفارقة ممن يعيشون فى البيوت العامة، وبتطبيق أدوات الدراسة من بروفيل الكفاءات الذاتية "لهارتر" ومقياس للرضا العائلي، تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها: أن درجات الطلاب فى البيوت العامة مماثلة تقريباً مع عينة الطلاب العاديين الذين أشارت لها معايير المقياس فى الأداء المدرسى والفروق بين الجنسين فى معظم مجالات الكفاءات الذاتية المدركة فيما عدا قليل من الاستثناءات مثل: أن متوسطات درجات الذكور أعلى من متوسطات درجات الإناث فى مجالات الكفاءات الدراسية، والكفاءات للألعاب البدنية. كما كشفت الدراسة عن علاقة إرتباطية بين كفاءات الظهور الفيزيقى والكفاءات المدرسية وارتباطهما إيجابياً بالقيمة الإجمالية للذات. كما كانت الكفاءة المدركة فى تكوين الأصدقاء المقربين على ارتباط سالب مع الاضطرابات العائلية. وأكدت النتائج على أن الأداء المدرسى منبئ بالقيمة الإجمالية للذات المدركة.

وهدفت دراسة فائقة محمد بدر (٢٠٠٦) الكشف عن الفروق بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والعاديات فى الكفاءة الأكاديمية المدركة، والقدرة على الكتابة، والتحصيل الدراسي. وبتطبيق أدوات الدراسة على ٢٥٠ طالبة فى المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بعد تصنيفهم على ذوات صعوبات تعلم وعاديات، وتحليل البيانات، أسفرت الدراسة عن: وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوات صعوبات التعلم، والعاديات فى الكفاءة الذاتية المدركة، وفى القدرة على الكتابة لصالح الطالبات العاديات، كما توجد علاقة دالة بين التحصيل الدراسى والكفاءة الذاتية المدركة.

ودراسة ليلى المزروع (٢٠٠٧) استهدفت الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز، والذكاء الوجدانى لدى عينة مكونة من (٢٣٨) طالبة من جامعة أم القرى، حيث تم اختيارهن عشوائياً، حيث طبقت عليهن أدوات الدراسة، وبعد تحليل البيانات أسفرت الدراسة عن: وجود ارتباط موجب ودال بين درجات فاعلية الذات وكل من دافعية الإنجاز والذكاء الوجدانى بأبعاده المختلفة.

وفى دراسة أجراها كلا من ديميتريوس وايفانجيلا (٢٠٠٩) بعنوان الدافعية الذاتية الأكاديمية المدركة والكفاءة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية فى المدارس اليونانية من ذوى صعوبات التعلم والعاديين حيث هدفت الدراسة إلى فحص الفروق فى الدافعية الذاتية والكفاءة الأكاديمية المدركة لدى طلاب الصف الخامس والسادس الابتدائى حيث بلغ عدد الطلاب من ذوى صعوبات التعلم (٤٠) طالبا ومن العاديين ٤٠ طالبا وقد طبق عليهم مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ومقياس الكفاءة الأكاديمية واختبار تحصيلى لمادتى التاريخ والعلوم وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادتى التاريخ والعلوم تنخفض لديهم الدافعية للتعلم كما تنخفض لديهم الكفاءة الأكاديمية مقارنة بأقرانهم من العاديين كما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية الذاتية والكفاءة الأكاديمية والتحصيل فى مادتى العلوم والتاريخ للطلبة العاديين.

- ثانياً: دراسات تناولت دافعية الانجاز:

فى دراسة أجراها كلنجر (Klinger, 1966) حاول فيها تقصى الدراسات التى بحثت العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمى تبين أن هناك دراستين من كل خمسة دراسات تمت مراجعتها أثبتت أن الطلاب ذوى الدافعية العالية للإنجاز كانوا أعلى تحصيلا من الآخرين ذوى الدافعية المنخفضة فى الإنجاز، وقد أكد هذه النتيجة ما توصل إليه فاروق موسى (١٩٨٧) فى الدراسة التى أجراها على مجموعتين من التلاميذ متساوين فى القدرة ومختلفين فى دافعية الإنجاز، إذ تبين أن الطلبة من المجموعة ذات الدافع العالى للإنجاز قد تفوقوا على زملائهم فى اختبارات السرعة فى اللغة والحساب وحل المشكلات.

وفى دراسة أجراها فداء الشافعى (١٩٩٨)، ونظام النابلسى (١٩٨٦) تبين أن دافعية الإنجاز ترتبط إيجابياً بالقدرة على حل المشكلات، كما أكد يوسف قطامى ونايفة قطامى (١٩٩٦) على هذه العلاقة فى الدراسة التى أجريت على البيئة الأردنية حول أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين من سن المراهقة. إذ حاول الباحثان معرفة مدى قوة الارتباط بين هذين المتغيرين، وقد تم اختيار عينة الدراسة من بين الطلبة الذين ينتمون إلى واحدة من بين ثلاث فئات عمرية، وهي: (١٢، ١٣، ١٤) سنة استناداً إلى نظرية بياجيه التى تفترض أن هذه الأعمار أصبحت فى مستوى العمليات العقلية المجردة. وقد بلغت عينة الدراسة (٥٣٨) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية متعددة المراحل، وقد طبق الباحثان على المفحوصين اختبار مصفوفة رافن المتتابعة المتقدمة لقياس الذكاء، ومقياس سمث (Smith) لدافعية الإنجاز، ويتكون من عشر فقرات. كما طبق الباحثان مقياس أسلوب تفكير حل المشكلة، الذى قاما ببنائه اعتماداً على منحى برانسفورد وشتاين (Bransford and Stein, 1984)، وما أنجزه سمث (Smith) بهذا الخصوص. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط المتغيرات المستقلة

(الذكاء ودافعية الإنجاز) بالمتغير التابع (أسلوب تفكير حل المشكلة)، وقد فسر متغير دافعية الإنجاز ما نسبته (٠,٣٥) من تباين تفكير حل المشكلات وكانت هذه النسبة دالة إحصائياً. وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بأن دافع الإنجاز يتضمن ميل الفرد المتفوق بطبيعته لأن يبذل مستوى تفكير أكثر تنظيماً، وأكثر فاعلية لحل المشكلة التى تواجهه، وأن الطلبة المتفوقين يستوعبون معنى الإنجاز من خلال التفوق فى المجالات الدراسية، مع اعتبار أن اهتمامهم بحل المشكلات يعد أحد ملامح التفوق والإنجاز.

وفى دراسة أجراها نظام النابلسى (١٩٨٦)، هدفت إلى تحديد ما إذا كانت مكونات دافعية الإنجاز ترتبط بأساليب حل المشكلات، قام الباحث بدراسة مدى ارتباط الحل التكتيكى والاستراتيجى الأساسى والخلفى وعلاقته بمكونات دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة السنتين الأولى والثانية بكلية مجتمع طولكرم بلغت (١٨٠) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩-٢٢) سنة بمتوسط أعمار قدره (٢٠) سنة. طبق عليهم بطارية اختبارات فى دافعية الإنجاز، وقائمة من ثلاث مشكلات خاصة بأسلوب حل المشكلات، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تأثير مكونات دافعية الإنجاز كعوامل تختلف تبعاً لأسلوب حل المشكلات، كما كشفت النتائج عن وجود تفاعل دال بين مدخلات حل المشكلات ونمط التفكير فى التأثير على بعض اختبارات دافعية الإنجاز.

أما سيرى (Siry, 1990) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعى ومنخفضى دافعية الإنجاز وبين قدرتهم على حل المشكلات، وقد افترض سيرى (Siry, 1990) أن الأفراد ذوى الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بطموح عالٍ وقوى للتوصل إلى الحل، وأن هذا الطموح يتمثل بمحاولاتهم الجادة ومثابرتهم الدائمة من أجل ذلك، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلبة ذوى مستوى الطموح العالى للإنجاز كان أداؤهم عالياً فى حل المشكلات، وبفارق دال إحصائياً عن زملائهم منخفضى الطموح للإنجاز، كما وجد أن مستوى الطموح لأفراد الدراسة كان يتذبذب خلال العمل على مهمة حل المشكلات، والذى يزيد بعد أى أداء ناجح، ويقل بعد أى أداء غير ناجح، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مستوى الطموح للإنجاز، فى حين لم تؤكد الدراسة على الفرضية الثالثة.

وفى دراسة أجراها فيرمر وزملاؤه (Vermeer, Monique& Gerard, 2000) حول أثر كل من الدافعية والجنس فى سلوك حل المسائل الحسابية، لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، قام الباحثون باختيار عينة مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (١١) و(١٢) سنة ينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة الدخل، خضع المشاركون لاختبار القدرة المنطقية المجردة، وذلك من خلال مقياسين فرعيين معدلين لاختبار القدرة غير اللفظية، كما طبق عليهم مقياس الدافعية واختبار حل المشكلات الذى تكون من (٦) مشكلات حساب و(٦) مشكلات تطبيق، تم بناء المشكلات فى أزواج بحيث كانت العمليات الحسابية المطلوبة لكلا النوعين من المشكلات نفسها، لكن إحدى المشكلتين فى الزوجين تقدم المسألة كعملية حسابية فيما المشكلة الأخرى تقدم موقفاً على المفحوص تحديد عملياته الحسابية ثم بعد ذلك إجراء هذه العمليات. لذلك فإن المعرفة الإجرائية المطلوبة لحل كلا النوعين من المشكلات هى ذاتها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابى والتطبيقي، كما وجد تفاعل دال إحصائياً بين المتغيرين المستقلين (الدافعية والجنس) وارتباطهما بحل المشكلات، إذ أظهرت النتائج أن كفاءة الذكور كانت أعلى منها عند الإناث فى حالة مشكلات التطبيق، فى حين لم يكن أثر للجنس فى حالة المشكلات الحسابية.

وفى دراسة أجراها لهمان (Lehmann, 1989) لمعرفة أثر دافعية الإنجاز على مهارة معالجة المعلومات لدى مجموعة من الطلبة الموهوبين أثناء حل المشكلة، قام الباحث بتصنيف عينة الدراسة والبالغة (١٣٤) طالباً موهوباً إلى صنفين: (٦٠) طالباً موهوباً منخفضى الإنجاز وكانت نسبة ذكائهم (١٢٠) فما فوق، و(٧٤) طالباً موهوباً صنفوا كمرتفعى إنجاز، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مهارة معالجة المعلومات بين الأطفال الموهوبين منخفضى الإنجاز، والأطفال الموهوبين مرتفعى الإنجاز أثناء حل المشكلة.

وفى دراسة أجراها نيومان (Newman, 1998) حول أثر كل من الأهداف الإنجازية الشخصية للطلبة، والأهداف التعليمية المتعلقة بسياق المشكلة، والجنس على طلب الأطفال المساعدة أثناء حلهم للمشكلات، قام الباحث باختيار عينة مكونة من (٧٨) طالباً وطالبة من الصفين الرابع والخامس، من مدارس ابتدائية متنوعة عرقياً، ومن طبقتين من الطبقات الوسطى فى منطقة سكنية فى الجزيرة الجنوبية بكاليفورنيا، تم اختيارهم حسب السجلات المدرسية وتقارير المدرسين، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات حسب إنجازهم: إنجاز عالٍ، ومتوسط، ومنخفض، بناءاً على اختبار الإنجاز فى جامعة ستانفورد، كما أجاب الطلبة عن استبانة عن الأهداف

الشخصية، وأخرى عن الأهداف التعليمية المتعلقة بسياق المشكلة، واختبار آخر لحل المسائل الرياضية، وقد حدد نيومان (Newman) الهدف التعلمى (Learning Goal) على أنه تعلم ألغاز رياضية تستطيع أن تساعد الطالب كيف يتعلم حل جميع أنواع المشكلات حتى الصعبة منها، فى حين حدد الهدف الأدائى (Performance goal) على أنه العمل على حل المسائل الحسابية والرياضية والتى تستطيع أن تحدد للطلبة مقدار ذكائهم، وما الدرجة التى يمكنهم أن يحصلوا عليها فى الرياضيات، أظهرت نتائج الدراسة أنه ليس لمتغير الجنس أثر دال إحصائياً على سلوك طلب المساعدة، فى حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف التعلم الشخصية المتعلقة بسياق حل المشكلة وأهداف الإنجاز الشخصية، فالطلاب الذين لديهم أهداف تعلمية مرتبطة بسياق المشكلة كانوا أكثر طلباً للمساعدة من الباحث بالمقارنة مع زملائهم الذين لديهم معرفة أكثر منهم، مما يساعدهم فى تكيفهم مع المشكلة. أى عندما تكون المشكلة ذات هدف –المطلوب منها– متفق مع أهداف الطلبة الشخصية أى هدف المشكلة هو نفسه هدف الطالب يكون طلبهم للمساعدة أكثر لأن رغبتهم عالية فى تحقيق الإنجاز.

وفى دراسة تيلر وفاسو (Tyler& Vasu, 1995) والتى حاولا فيها تقصى العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات ودافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات، قامت الباحثتان بدراسة المتغيرات السابقة على عينة تألفت من (٦٣) طالباً وطالبة من الصف الثالث إلى الصف الخامس الابتدائي، فى ريف جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، وطبقتا عليهم مجموعة من الاختبارات لقياس المتغيرات المستقلة للدراسة، اشتمل اختبار القدرة على حل المشكلات على ست استراتيجيات تكونت من: تشكيل هدف فرعي، وربط سلسلة، وفك سلسلة، ومحاولة وخطأ منتظمة، وتمثيل بديل، واستراتيجية التناظر، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والقدرة على حل المشكلات.

مما سبق يلاحظ أن الأفراد ذوى الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بفاعلية أكبر فى حل المشكلات وقدرة أعلى فى التحصيل الأكاديمي، والعمل على مهمات ذهنية تتطلب قدرا عاليا من الجهد العقلى والعمليات المعرفية، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه بعض علماء النفس أمثال ماكليلاند واتكنسون (McClelland, 1985 & Atkinson, 1960) منذ ما يقارب نصف قرن عندما افترضوا أنه يمكن تفسير معظم أنماط السلوك الإنسانى من خلال إحدى مكونات الدافعية المهمة، وهى الحاجة للإنجاز، والتى تمنح الفرد رغبة فى أن يكون ناجحاً فى الأنشطة التى تعتبر معايير للامتياز، وتخطى العقبات وحل المشكلات.

ومن عرض بعض الدراسات التى تناولت الكفاءات الذاتية المدركة وبعض المفاهيم القريبة منها استخلص الباحث النقاط التالية:

١. كل مرحلة عمرية تم قياس الكفاءات المدركة فيها بمقياس خاص بها، وكانت الغلبة لمقياس "سوزان هارتر" لمرحلة الطفولة سواء فى البيئة العربية أو البيئة الأجنبية.
٢. أفضل مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة بمرحلة المراهقة وكان أكثر شيوعاً فى الاستخدام بين الدراسات هو مقياس "سوزان هارتر" والذى استخدم فى ثقافات مختلفة: الأمريكية والصينية والأفارقة الأمريكان. وتم فحص الخصائص السيكومترية لهذا المقياس واتضح أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ولم ترد أية دراسة عربية لقياس بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة بمثل هذا المقياس، سوى المقياس الذى قام بترجمته محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٩) واقتصرت الدراسات التى تناولت الكفاءات الذاتية المدركة على الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الأكاديمية فقط.
٣. يوجد اتساق بل وشبه إجماع فى النتائج على أن الكفاءات الذاتية المدركة والمتغيرات المتعلقة بها كالفاعلية الذاتية وتقدير الذات لها علاقة بالمتغيرات الأكاديمية مثل التحصيل الدراسي، والمتغيرات الدافعية كدافعية الإنجاز.
٤. لم يوجد اتساق فى النتائج فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فى الكفاءات الذاتية المدركة أو المتغيرات المتعلقة بها كالكفاءة الذاتية أو تقدير الذات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٣١٨ فرداً من طالبات الصف الأول الثانوى بمدارس الرابعة والخامسة والواحدة والعشرون بمحافظة الطائف مقسمين حسب المستوى الدراسى حسب الجدول التالي:

جدول (١) محددات اختيار عينة الدراسة الحالية

المتغيرات		المجموع
المستوى الدراسي*	متأخرات دراسياً	١٥٠
	عاديات	١٦٨
المجموع		٣١٨

* تم تحديد المستوى الدراسى فى ضوء درجات التحصيل الدراسى فى نهاية الفصل الدراسى السابق على تطبيق الأدوات، فالطالبة الناجحة فى جميع المواد تعتبر من العاديات والتى ترسب فى مادة أو أكثر أعتبرت من المتأخرات دراسياً

أدوات الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١. مقياس الكفاءات الذاتية المدركة: هذا المقياس من إعداد هارتر (Harter, 1986) ونقله إلى العربية محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٨) ويطبق على مدى عمرى من ١٣-٢٠ سنة، ويستخدم المقياس فى تقييم عدد من الكفاءات هي:

أ. الكفاءة الاجتماعية: إدراك الفرد بأن لدية المهارات للاشتراك فى الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه معها، والتى تظهر من خلال قدرته على تكوين الأصدقاء المقربين لديه وشعوره بالقبول الاجتماعي. ولقد اشتمل على ٢٢,٧% من التباين الكلى بجذر كامن قدره ٧,١٥.

ب. كفاءة الظهور الفيزيقي (المظهر الجسمي): إدراك الفرد بأن لديه مظهر وشكل جسمى متميز يشعر تجاهه بالرضا، وهو سعيد بهيئته كما هى ولا يخجل من الظهور أمام الأخرين. ولقد اشتمل على ٧,٤٢% من التباين الكلى بجذر كامن قدره ٢,٥٩.

ج. الكفاءة الأكاديمية العامة: أدراك الفرد بأن لديه درجة من الذكاء ومستوى من المهارات العقلية التى تمكنه من الأداء الجيد والسريع للأعمال الدراسية داخل الفصل الدراسى وخارجه. ولقد اشتمل على ٦,١٢% من التباين الكلى بجذر كامن قدره ٢,٣٢

د. كفاءة الألعاب البدنية: إدراك الفرد بأن لديه المهارة فى أداء الألعاب البدنية بمستوى متميز تؤدى به إلى الشعور بأنه رياضى من الطراز الأول. ولقد اشتمل على ٥,٣١% من التباين الكلى بجذر كامن قدره ١,٨٥

ه. كفاءة الجاذبية العاطفية: إدراك الفرد بأنه أكثر شهرة وجاذبية تجعل من يعجب بهم أن يبادلونه نفس الإعجاب. ولقد اشتمل على ٤,٥٥% من التباين الكلى بجذر كامن قدره ١,٥٢.

و. الكفاءة فى التصرف: إدراك الفرد بأنه يتصرف بالطريقة الصحيحة والتى ينبغى أن يتصرف بها مما يجعله يشعر بالرضا عن تلك التصرفات. ولقد اشتمل على ٣,٧٢% من التباين الكلى بجذر كامن قدره ١,٣٨.

الخصائص السيكومترية للمقياس: المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات حيث قدم معد المقياس أنواع مختلفة من الصدق منها الصدق التمييزي، والصدق المرتبط بمحك خارجي، والصدق العاملي، والاتساق الداخلي، كما تم حساب الثبات باستخدام أسلوب ألفا كرونباك والتجزئة النصفية، وفى الدراسة الحالية تم التحقق من الشروط السيكومترية التالية

أ. الصدق التلازمي: تم التحقق من الصدق التلازمى بحساب الارتباط بين درجات (١١٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوى فى أبعاد مقياس الكفاءات الذاتية المدركة وأبعاد مقياس الكفاءات (المعرفية، والاجتماعية) من إعداد هانم أبو الخير (٢٠٠٣). وأسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الكفاءات الذاتية المدركة ودرجات الكفاءات المعرفية والاجتماعية

المتغيرات	الكفاءة الاجتماعية	كفاءة المظهر الجسمي	الكفاءة الأكاديمية العامة	كفاءة الألعاب البدنية	الجاذبية العاطفية	الكفاءة فى التصرف	القيمة الإجمالية للذات
الكفاءة المعرفية	٠,٥٣٧	٠,٤٣٥	٠,٧٥٣	٠,٥٢٤	٠,٥٢٦	٠,٥٣٤	٠,٨١٦
الكفاءة الاجتماعية	٠,٦٥٣	٠,٥٦٧	٠,٥٤٦	٠,٧٤٥	٠,٧٢٣	٠,٧٦٤	٠,٨٩٢

من الجدول يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يتضح منه الصدق التلازمى لمقياس الكفاءات الذاتية المدركة بالدراسة الحالية.

ب. الاتساق الداخلي: بتطبيق المقياس على عينة مقدارها (١١٠) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوى. وحساب قيم معاملات الارتباط لدرجات أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية، أسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الكفاءات الذاتية المدركة والدرجة الكلية

المتغيرات	الكفاءة الاجتماعية	كفاءة لظهور الفيزيقى	الكفاءة الأكاديمية العامة	كفاءة الألعاب البدنية	الجاذبية العاطفية	الكفاءة فى التصرف
الدرجة الكلية	٠,٧٣	٠,٦١	٠,٦٨	٠,٦٢	٠,٥٨	٠,٥٩

من الجدول يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الكفاءات الذاتية المدركة، دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى الاتساق الداخلى للمقياس.

ج. ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة باستخدام أسلوبين هما:

- إعادة التطبيق: وذلك بتطبيق المقياس على (٦٢) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي. وبفاصل أسبوعين تم إعادة التطبيق للمقياس، وبحساب الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثانى أسفر ذلك عن بيانات من الجدول (٤).
- أسلوب الفا كرونباك: وذلك بتطبيق المقياس على (٦٢) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، وإيجاد معامل ألفا كرونباك بين درجات فقرات كل بعد من أبعاد المقياس أسفر ذلك عن بيانات من الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات الثبات بأسلوب إعادة التطبيق وأسلوب ألفا كرونباك لبروفيل الكفاءات الذاتية لمدركة

المتغيرات	الكفاءة الاجتماعية	كفاءة لظهور الفيزيقى	الكفاءة الأكاديمية العامة	كفاءة الألعاب البدنية	الجاذبية العاطفية	الكفاءة فى التصرف	القيمة الإجمالية للذات
الثبات بأسلوب إعادة التطبيق	٠,٧٧	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٨٤	٠,٥٨	٠,٩٧٦
الثبات بأسلوب ألفا كرونباك	٠,٧٣	٠,٦١	٠,٦٨	٠,٦٢	٠,٥٨	٠,٥٩	٠,٨٢٦

من الجدول (٤) يتضح أن جميع قيم معاملات الثبات بإعادة التطبيق لأبعاد المقياس، وكذلك معاملات الثبات بأسلوب ألفا كرونباك دالة عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير إلى ثبات المقياس الحالي.

٢. مقياس دافعية الإنجاز: أعد هذا المقياس هيرمانز ١٩٧٠ وقام بتعريبه فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٨٧) ويتكون المقياس من (٢٨) فقرة، كل منها عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس أو أربع عبارات، تكمل أحداها الجملة الناقصة، ويقوم المفحوص بقراءة الجملة الناقصة واختيار العبارة التى يرى تكمل الجملة بوضع إشارة فى المربع المجاور لها. وقد تحقق معرب المقياس من الصدق والثبات وبين أن المقياس يتضمن (١٩) فقرة موجبة، (٩) فقرات سالبة هى أرقام (١، ٣، ٩، ١٠، ١٥، ١٦، ٢٧، ٢٨) وبين أن درجة ارتباط المقياس بالتحصيل الدراسى قد بلغت قيمته (٠,٦٧) وهذا يشير إلى صدق المقياس.

كما تم حساب الثبات للمقياس بأسلوب ألفا كرونباخ بلغت قيمته (٠,٧٦) وبأسلوب التجزئة النصفية بلغت قيمته (٠,٨٦). وفى الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس بتطبيقه على (٦٢) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوى، وحساب درجة الارتباط بين درجاتهن على المقياس ودرجاتهن على اختبار الفصل الدراسى الأول فى التحصيل الدراسى للعام الدراسى (١٤٣٠/١٤٣١هـ) وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧١) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق التكوين الفرضى للمقياس.

كما تم التأكد من ثبات للمقياس الحالى بتطبيقه على (٦٢) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وبعد مرور اسبوعين تم تطبيقه عليهن مرة ثانية فكان معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثانى قيمته (٠,٨٣) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات المقياس بأسلوب إعادة التطبيق.

أ. تصحيح المقياس: اتبع فى طريقة تقدير درجات هذا المقياس تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة أو سلبيتها، أى أنه فى الفقرات الخماسية الإيجابية تعطى العبارات (أ، ب، ج، د، ه) الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وفى الفقرة السالبة ينعكس التدريج. أما فى الفقرات الرباعية الإيجابية يكون التدريج (٤، ٣، ٢، ١) وينعكس فى الفقرات السلبية. وبناء على ذلك تكون اقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص فى المقياس (١٣٠) درجة، على اعتبار أن هناك (١٨) فقرة ذات تدريج خماسي، (١٠) فقرات ذات تدريج رباعي. فى حين تكون أقل درجة هى (٢٨) درجة بعدد فقرات المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فى ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وإطارها النظرى ونتائج الدراسات السابقة التى اطلعت عليها الباحثة، والفروض

التى قامت عليها الدراسة الحالية، وعينة الدراسة من حيث نوعيتها والمرحلة العمرية التى تمر بها وعددها والأساليب الاحصائية المناسبة للتعامل معها تم تحليل نتائج الدراسة الحالية ومناقشة نتائجها كما يلي:

- الفرض الأول والذى ينص على أنه: توجد علاقة بين درجات أبعاد مقياس إدراك الكفاءات الذاتية (الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الظهور الفيزيقى، الكفاءة الأكاديمية كفاءة الألعاب البدنية، الجاذبية العاطفية، الكفاءة فى التصرف، والقيمة الكلية للذات) وبين درجات مقياس الدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

وللتحقق من الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات الطالبات أبعاد مقياس الكفاءات الذاتية المدركة، وبين درجاتهن على مقياس دافعية الإنجاز. وأسفر ذلك عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات دافعية الإنجاز ودرجات أبعاد الكفاءات الذاتية المدركة

المتغيرات	الكفاءة الاجتماعية	كفاءة الظهور الفيزيقى	الكفاءة الأكاديمية العامة	كفاءة الألعاب البدنية	الجاذبية العاطفية	الكفاءة فى التصرف	القيمة الإجمالية للذات
دافعية الإنجاز	٠,٧٥٨	٠,٥٦١	٠,٤٠٠	٠,٥١١	٠,٦١٩	٠,٥٧٨	٠,٧٦٨

يتضح من الجدول وجود علاقات ارتباطية دالة عند مستوى ٠,٠١ بين دافعية الإنجاز للطالبات وكل الكفاءات الذاتية المدركية (الكفاءة الاجتماعية، وكفاءة الظهور الفيزيقي، والكفاءة الأكاديمية، والجاذبية العاطفية، والكفاءة فى التصرف، والقيمة الإجمالية للذات).

وتتفق هذه النتيجة مع أدبيات البحث حيث يشير أحمد عربيات، عماد الزغلول (٢٠٠٨، ٤١) تحديد مستوى الكفاءة المدركة لدى المتعلم موضوعاً ذا علاقة وثيقة بدافعية التعلم لارتباطه ارتباطاً مباشراً بمفهوم الفرد عن قدراته ومستوى تمكنه ومن ثم تأثيره على أدائه فى مواقف الإنجاز اللاحقة، الأمر الذى يمكن القول معه بأن تباين إدراك الطلاب لمستوى كفاءتهم يقف خلف تباين مستوى إنجازهم.

والأبحاث تشير إلى أن العلاقة بين مفهوم الذات والكفاءات الذاتية المدركة فى المجالات المختلفة تخضع لنموذج هرمى يحتل مفهوم الذات قمته والكفاءات الذاتية المدركة تحتل قاعدته، حيث يقسم مفهوم الذات إلى قسمين: مفهوم ذات أكاديمي، ومفهوم ذات غير أكاديمي، ويقسم الأول إلى مجالات مثل مفهوم الذات فى الرياضيات واللغة... إلخ، والقسم الثانى يقسم على مجالات مثل: مفهوم الذات الاجتماعي، والانفعالى والبدنى (Giota, 2006, 442).

ويؤكد فتحى الزيات (١٩٩٥، ٤٦٩) أن النشاط العقلى المعرفى يتأثر بدوافع الفرد، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعورى للأنشطة الحركية والمعرفية والانفعالية التى تصدر عن الفرد، ومن ثم يمكن القول إن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد.

والدافعية بشكل عام هى شرط أساس لتحقيق الانجاز سواء كان على مستوى أهداف الفرد أو المجتمع كما أنها عامل أساس للتمتع بالصحة النفسية (نظام النابلسي، ١٩٨٦، ٥)

واتفقت نتائج هذا الفرض عامة مع نتائج دراسات وفاطمة حلمى (١٩٩٥)، ودراسة سافيا وليزا (Savia & Lisa, 2004) وهى من الدراسات التى تم تناولها وعرضها بالدراسة الحالية. كما كشفت دراسة أوسبرج (Osberg, 1987) عن علاقة موجبة دالة بين الحاجة للمعرفة وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة من الذكور والإناث. كما أشارت نتائج دراسة فائقة بدر (٢٠٠٦) بوجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسى والكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة ليلى المزروع (٢٠٠٧) التى كشفت عن علاقة إيجابية بين فاعلية الذات والدافعية للإنجاز. ودراسة محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٩) التى كشفت عن علاقة ارتباطية دالة بين الدافع المعرفى والكفاءات الذاتية المدركة.

- الفرض الثانى والذى ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات طالبات الصف الأول الثانوى المتأخرات دراسياً والطالبات العاديات على مقياس إدراك الكفاءات الذاتية (الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الظهور الفيزيقى، الكفاءة الأكاديمية كفاءة الألعاب البدنية، الجاذبية العاطفية، الكفاءة فى التصرف، والقيمة الكلية للذات).

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات المستقلة (T- test) بين متوسطات درجات الطالبات المتأخرات دراسياً، والطالبات العاديات على مقياس بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة، وأسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الطالبات المتأخرات دراسياً والعاديات

المتغيرات	المتأخرات (١٥٠)		العاديات (١٦٨)		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكفاءة الاجتماعية	١٨,١٨	١,٦٢	٢١,٩٥	٢,٠٩	١٧,٨٢	٠,٠١
كفاءة الظهور الفيزيقى	١٣,٣٢	١,٦٤	١٧,٥٠	١,٨٣	٢١,٣٠	٠,٠١
الكفاءة الأكاديمية	١٢,٩٧	٢,٠٥	١٧,٩٦	٣,٣٦	١٢,٨٢	٠,٠١
كفاءة الألعاب البدنية	١٢,٤١	٠,٩٥	١٤,٣٥	١,٤٦	١٣,٨١	٠,٠١
الجاذبية العاطفية	١٠,٢٨	٠,٩٤	١٣,٨٩	١,٢٩	٢٨,٢٢	٠,٠١
كفاءة التصرف	١٢,٨٠	١,٤٥	١٣,٧٦	٢,٦٦	٣,٩٣	٠,٠١
القيمة الإجمالية للذات	٨٤,٩٦	٦,٣٦	٩٩,٣٤	٨,٦٩	١٦,٦٧	٠,٠١

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الطالبات المتأخرات دراسياً والعاديات فى جميع الكفاءات الذاتية المدركة وذلك لصالح العاديات من الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه فتحى الزيات (٣٩٤، ١٩٩٩) بأن الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة فى حياة الفرد تشكل أكثر مصادر المعلومات المتعلقة بالكفاءة الذاتية نظرا لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقية على مدى إمكان سيطرة الفرد أو نجاحه فيما يسعى لتحقيقه، وتبنى النجاحات المتكررة حس قوى وثقة فى الكفاءة الذاتية للفرد، بينما يضعف الفشل المتكرر هذا الحس، ويقوض ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، وخاصة إذا تحقق الفشل أو وجد قبل إن يتأكد لدية على نحو راسخ أو ثابت شعوره بالكفاءة الذاتية. ومن ثم تكون الطالبات العاديات أكثر ثقة بكفاءاتهن من الطالبات المتأخرات دراسياً نتيجة خبرات الفشل التى تمر بها تلك الطالبات فى المدرسة والمنزل والمجتمع بصفة عامة، وخاصة إذا تكرر المرور بهذه الخبرات الفاشلة. كما إن النجاح عادة يرفع اعتقادات أو ادراكات الكفاءة الذاتية، كما أن الفشل المتكرر يؤدى إلى خفضها.

ولعله يمكن تفسير هذه النتيجة للفرض الثانى فى ضوء دافعية العاديات المتزايدة للتحصيل وتحملهم للمسئولية التى اعتقدها فيهم المجتمع المدرسى والأسرة، عن- التأخرات دراسياً- وهم فى محاولة مستمرة للاحتفاظ بهذه الثقة ومن ثم يتفوقون فى تلك الكفاءات. فالأفراد الذين يخبروا مشاعر طيبة عن أنفسهم، وعن الآخرين ذوى الأهمية فى حياتهم، ويسلكوا بطريقة مقبولة من الناحية الاجتماعية، وقد يقدمون العون للآخرين ويشعرون بأهمية الأعمال الدراسية (Trent, et al., 1994).

وأيدت نتائج هذا الفرض للفروق دراسة أحمد عربيات، وعماد الزغلول (٢٠٠٨) وإن كان ذلك بشكل غير مباشر حيث أشارت بوجود تباين دال إحصائياً فى مستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة المنذرين بالفصل، فى حين لم تظهر أية فروق فى مستوى تقدير الذات تعزى إلى متغيرى الجنس والتفاعل بينهما. وكشفت نتائج دراسة محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٩) الفروق بين المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية فى الكفاءات الذاتية المدركة.

- الفرض الثالث والذى ينص على أنه: توجد فروق بين متوسطات درجات طالبات الصف الأول الثانوى المتأخرات دراسياً والطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز.

وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات المستقلة (T- test) بين متوسطات درجات الطالبات المتأخرات دراسياً، والطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز، وأسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الطالبات المتأخرات دراسيا والعاديات

المتغيرات	المتأخرات دراسياً		العاديات		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
دافعية الإنجاز	٧٩,٨٨	٦,٤٤	١٠٥,٧٦	١٤,٦٥	١٩,٩٦	٠,٠١

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الطالبات المتأخرات دراسياً والعاديات فى دافعية الإنجاز لصالح الطالبات العاديات.

وتؤكد هذه النتيجة ما انتهت إليه الدراسات السابقة بأن الأفراد ذوى الدافعية العالية للإنجاز يمتازون بفاعلية أكبر فى حل المشكلات وقدرة أعلى فى التحصيل الأكاديمي، والعمل على مهمات ذهنية تتطلب قدرا عاليا من الجهد العقلى والعمليات المعرفية، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه بعض علماء النفس أمثال ماكليلاند واتكنسون (McClelland, 1985& Atkinson, 1960) منذ ما يقارب نصف قرن عندما افترضوا أنه يمكن تفسير معظم أنماط السلوك الإنسانى من خلال إحدى مكونات الدافعية المهمة، وهى الحاجة للإنجاز، والتى تمنح الفرد رغبة فى أن يكون ناجحاً فى الأنشطة التى تعتبر معايير للامتياز، وتخطى العقبات وحل المشكلات.

ولعله يمكن تفسير نتائج الفروق بين المتأخرات دراسياً والعاديات فى إطار العلاقة بين التحصيل الدراسى والدافع المعرفى حيث أكدت دراسة كل من: حمدى الفرماوى (١٩٨١) ودراسة محمد عباس (١٩٩٤) ودراسة الجميل شعلة (١٩٩٩) على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدافع المعرفى والتحصيل الدراسي، كما أن دراسة كل من (Sadowski& Guloz, 1996; Cheung, 2000) أوضحت أن الأفراد المرتفعى الحاجة للمعرفة يكونون أكثر فاعلية فى تجهيز المعلومات. وتأتى دراسة أحمد مهدي، وإسماعيل الفقى (١٩٩٣) لتؤكد وجود فروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين فى الدافعية وذلك لصالح الطلاب المتفوقين والطالبات المتفوقات مقارنة بالعاديين.

ولقد أشارت كثير من الدراسات (Vermeer, Monique& Gerard, 2000, Siry, 1990, Lehmann, 1989) إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط ايجابيا بالقدرة على المعالجة المعرفية وحل المشكلات، وإنجاز المهمات الصعبة التى تشكل عبئا على الذاكرة العاملة، كما أكدت تلك الدراسات أن لدافعية الإنجاز أصولها فى خبرات التعلم خلال سنوات الطفولة، ففى دراسة أجراها كل من موسين Mussen وكونجر Conger وكاجان Kagan تبين أن الأطفال الذين اظهروا دافعية قوية للإنجاز خلال سنوات الطفولة المتوسطة (فترة رياض الأطفال) يميلون أيضا إلى استمرار هذه الدافعية لديهم خلال سنوات المراهقة والرشد المبكر (Mussen, Conger, and Kagan, 1980)

- الفرض الرابع والذى ينص على أنه يمكن صياغة معادلة تنبؤية بالدافع للإنجاز من خلال أبعاد الكفاءات الذاتية المدركة (الكفاءة الاجتماعية، كفاءة الظهور الفيزيقى، الكفاءة الأكاديمية كفاءة الألعاب البدنية، الجاذبية العاطفية، الكفاءة فى التصرف، والقيمة الكلية للذات) لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

وللتحقق من الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد Regression analysis بين الدافع للإنجاز كمتغير تابع، والكفاءات الذاتية المدركة، والمستوى الدراسى كمتغيرات مستقلة. وأسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٨) تحليل الأنحدار المتعدد بين لدرجات الدافع المعرفي ودرجات الكفاءات الذاتية لمدركة والمستوى الدراسى

المتغيرات المستقلة	قيمة الثابت	معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط	قيمة بيتا β	قيمة "ف" الانحدارية	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	٢٢,٤٣	٠,٨٨	٠,٧٧	٠,٠٨		غير دالة
كفاءة الظهور الفيزيقي				٠,٢٩		٠,٠١
الكفاءة الأكاديمية				٠,٢١		٠,٠١
كفاءة الألعاب البدنية				-٠,٠٦		غير دالة
الجاذبية العاطفية				٠,٠٩		غير دالة
كفاءة التصرف				٠,٣١		٠,٠١
القيمة الإجمالية للذات				٠,٢٨		٠,٠١
المستوى الدراسي				٠,٨٤		٠,٠١

يتضح من الجدول أنه يمكن صياغة معادلة تنبؤ بدافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الأول الثانوى على النحو التالي:

دافعية الإنجاز= ٢٢,٤٣ + (٠,٢٩ كفاءة لظهور الفيزيقي)+ (٠,٢١ الكفاءة الأكاديمية)+ (٠,٣١ كفاءة التصرف)+ (٠,٢٨ القيمة الإجمالية للذات)+ (٠,٨٤ المستوى الدراسي)

التوصيات:

١. ضرورة انتباه الأسرة والمدرسة لمساعدة الأبناء على إدراك كفاءاتهم الذاتية بكل جوانبها المختلفة خاصة فى مرحلة المراهقة لدفعهم إلى مزيد من دافعية الانجاز ووصولاً بهم إلى درجة أكبر من الرضا عن الحياة كتطبيق مباشر لنتيجة فروض الدراسة.
٢. ضرورة الاهتمام بالطلاب مرحلة المراهقة ومساعدتهم على إدراك كفاءاتهم الأكاديمية والاجتماعية، مع الاهتمام الخاص بالطالبات بشكل خاص.
٣. ضرورة الاهتمام بما يساعد الطالبات عامة والعاديين خاصة بما يستثير لديهم دافعية الإنجاز ومرورهم بخبرات نجاح تنمى لديهم مزيد من الدافعية للإنجاز والتعلم.
٤. عدم الاقتصار فى الاهتمام بالأبناء فى مرحلة المراهقة على الجوانب الأكاديمية فحسب بل يجب أن يمتد الاهتمام ليشمل على الاجتماعية والجوانب الجسمية حيث كانت فى مقدمة أهم العوامل للكفاءات الذاتية المدركة لدى أفراد تلك المرحلة، وكذلك الكفاءات الجمالية وفى التصرف لمساهمتها فى شعور الفرد بقيمة الذات الإجمالية.
٥. ضرورة دراسة بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة نمائياً من نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة حتى نهاية المرحلة الجامعية ومدى تمايزها عن بعضها البعض لمزيد من فهم شخصية الأبناء خلال تلك المرحلة.

المراجع:

١. إبراهيم أحمد أبو زيد (١٩٨٧): **سيكولوجية الذات والتوافق**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢. إبراهيم محمد المغازى (٢٠٠٤): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية. **مجلة دراسات نفسية**، المجلد الرابع عشر، العدد الرابع صص٤٦٩-٤٩٣.

٣. ابراهيم وجيه (١٩٦٦): دراسة تجريبية للعوامل المساهمة فى تحسين التفكير الناقد، **رسالة دكتوراة** غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤. أحمد عبدالحليم عربيات، عماد عبدالرحيم الزغلول (٢٠٠٨): الفروق فى مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد التاسع، صص. ٣٧-٥٣.

٥. أمنة عبدالله الترك (١٩٩٠): دراسة دافعية الانجاز، تطورها وتباينها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، **رسالة دكتوراه** كلية البنات، جامعة عين شمس.

٦. أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٩): **الابتكار وتطبيقاته**، ج١، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٧. أيمن غريب قطب (١٩٩٠): الاتجاهات نحو تحديث الذات وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.

٨. جابر عبدالحميد جابر (١٩٨٦): **الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم**. القاهرة: دار النهضة العربية.

٩. جيلالى بو حمامة، وأنور عبدالرحيم وعبدالله الشحومي، (٢٠٠٦). **علم نفس التعلم والتعليم**، الأهلية للنشر والتوزيع، الكويت.

١٠. حامد عبدالسلام زهران (١٩٩٠): **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة** (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

١١. حمدى على الفرماوى (١٩٩١): توقعات فاعلية الذات لدى الأطفال والفروق الفردية فى عزو الأداء وموضوع الضبط الداخلى الخارجي. **بحوث المؤتمر الرابع للطفل المصري**، مركز الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، المجلد الأول.

١٢. شفيق علاونة (٢٠٠٤). **الدافعية (محرر)، علم النفس العام**، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٣. صفاء الأعسر وآخرون (١٩٨٣): **برنامج لتنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ والطلاب القطريون فى مختلف**

١٤. عبداللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠): الدافعية للانجاز، القاهرة، دار غريب.

١٥. عبير صابر محمد (٢٠٠٣): برنامج لتنمية دافعية الانجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير**، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

١٦. عز الدين جميل عطية (١٩٩٦): تطور مفهوم دافعية الانجاز فى ضوء نظرية الانجاز وتحليل الإدراك الذاتى للقدرة والجهد وصعوبة العمل، القاهرة، **مجلة علم النفس** العدد (٣٨) السنة العاشرة صص٩٢، ١٠٤.

١٧. علاء محمود جاد الشعراوى (٢٠٠٠): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد الرابع والأربعون، صص٢٨٦- ٣٢٥.

١٨. عمر الفاروق السنوسيطة (٢٠٠٢) دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الاعدادية من الجنسين، دراسة مقارنة، **رسالة ماجستير**، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

١٩. فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٧): **علم النفس التربوي**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٠. فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩٥): **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين** (ط٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١. فائقة محمد بدر (٢٠٠٦): كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسى لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة. **مجلة دراسات نفسية**، المجلد السادس عشر، العدد الثالث، صص٣٩٥-٤٣٤.

٢٢. فاروق موسى (١٩٨٧). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

٢٣. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥): **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفي**. القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٤. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٩) البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، **أبحاث المؤتمر الدولى السادس، مركز الإرشاد النفسى**، جودة الحياة، جامعة

عين شمس. صرص ٣٨٩-٣٩٠.

٢٥. فداء الشافعي (١٩٩٨). علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢٦. ليلى بنت عبدالله المزروع (٢٠٠٧): فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد الثامن، صرص٦٧-٨٩

٢٧. مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٠): **اختبار الكفاءة الاجتماعية، كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة دار النهضة المصرية.

٢٨. مجدى محمد عبدالله (١٩٩٧): **علم النفس العام دراسة فى السلوك الإنسانى وجوانبه**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٢٩. محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٩): بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفى لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيا بالصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية** جامعة المنصورة. العدد ٦٩، ١٤١-١٦٩.

٣٠. محمد محمود شيبب (١٩٩٨): بعض أنماط السلوك الدافعى للمعلم كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالدافعية الداخلية لديهم، جامعة جنوب الوادى، كلية التربية بقنا، **مجلة العلوم التربوية** العدد(١٠)يناير، صص١٦٣-١٨٨.

٣١. محيى الدين حسين (١٩٨٨): **دراسات فى الدافعية والدفع**. القاهرة: دار المعارف.

٣٢. **مراحل التعليم**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر المجلد الثانى.

٣٣. مصطفى قسيم هيلات (٢٠٠٧): أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد الثامن، صرص،١٥٦-١٧٢.

٣٤. نايف عبدالله البرجس (١٩٩٥): بعض العوامل المرتبطة بجودة التعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية.**رسالة دكتوراة**، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر.

٣٥. نبيل محمد زايد (٢٠٠٤): **مقياس متعدد الأبعاد للكفاية المدركة (للأطفال)**. كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٦. نصر محمد العلي، محمد عبدالله سحلول (٢٠٠٦): العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرها فى التحصيل الأكاديمى لدى طلبة الثانوية فى مدينة صنعاء. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، صرص٩١-١٢٠.

٣٧. نظام النابلسى (١٩٨٦). مكونات دافعية الإنجاز وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات، **رسالة دكتوراه**، جامعة طنطا.

٣٨. هانم أبو الخير الشربينى (٢٠٠٣): اتجاه وسلوك البحث عن العون فى ضوء أهداف الانجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية** بالمنصورة، العدد الثانى والخمسون، الجزء الثاني، صرص١٣٩- ١٧٤.

٣٩. هناء مصطفى عواد (٢٠٠٥) اللعبة المفضلة وعلاقتها بالانجاز لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٤٠. يوسف قطامى ونايفة قطامى (١٩٩٥). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين فى سن المراهقة، **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، العدد (١) المجلد (٢٣)، الجامعة الأردنية، عمان.

٤١. يوسف قطامي، وعبدالرحمن عدس (٢٠٠٢) **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

42. Assor, A., & Connell, J. P. (2005): **The Validity of students' Self-reports as Measures of Performance affecting Self-appraisals.** In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student Perceptions in the Classroom (pp. 25-47). Hillsdale, NY: Erlbaum.

43. Atkinson, J.W. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as a motive approach success and to avoid failure. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 60. 53-63.

44. Atkinson, R.C. & Shffrin, R.M. (1968). Human Memory. A proposed system and its control processes, in: K.W. SPENCE (Ed**). The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory,** Vol. 2, pp. 89-195 (New York, Academic Press).

45. Ball, Samuel (1977), **Motivation in Education,** New York: Academic Press.

46. Bandura, A.(1997). **Self-Efficacy The Exercise of Control,** Stanford University. New York: Freeman.
47. Banudra, a.(1986): **scoical foundation of thoughtand action engllewood cliffs:**
48. Bransford, J. ,and Stein, b. (1984). **The Ideal Problem solver,** New York, W.H. Freeman, 11-13.
49. Brown, L. N., (1987): An Analysis of the Relation Between Self- Perception and General Reproductive Knowledge in an Adolescent Population. **Master degree,** University of California, ED 296264.
50. Cacioppo J.T., Petty R.E., Feinstein J.A. and Jarvis W.B.G. (1996): **'Disposi-tional Differences in Cognitive Motivation: The life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition', Psychological Bulletin** Vol. 119, pp. 197-253.
51. Cacioppo, J. T. & Petty, R. E (1984): The Efficient Assessment of Need for Cognition. **Journal of personality Assessment**, Vol 48 (3) PP 306-307.
52. Dimitrios A. Zisimopoulos and Evangelia P. Galanaki: (2009) **Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities,** Learning Disabilities Research & Practice, 24(1), 33-43
53. Fisher, c. d. **The effects of personal control, competence and extrinsic rewardsystemson intrinsic motivation organizational behavior and human**
54. Giota, J., (2006): Why am I in School? Relationships Between Adolescents9 Goal Orientation, Academic Achievement and Self-Evaluation. Scandinavian **Journal of Educational Research** Vol. 50, (4) pp. 441-461.
55. Harter, S. (1990): **Issues in The Assessment of the Self-concept of Children and Adolescents**. In A. La Greca (Ed.), Childhood Assessment: Through the Eyes of a Child, (Boston, **MA**: Allyn and Bacon.
56. Harter, S., & Pike, R. (1984**). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children.** Child Development, 55, 1962-1982.
57. Harter, S. (1983): **Developmental Perspectives on The Self- System. In Handbook on Child Psychology: Social and Personality Development,** Hetherington, Vol 4, PP276-367, Wiley, New York.
58. Harter, S. (1986): **Cognitive Developmental Processes in the Integration of Concepts about Emotions and the self. Social Cognition**, Vol. 4, PP 119-151.
59. Hsueh, W.C. (1997): A cross-cultural of Gifted Children's Theories of Intelligence, Goal Orientation and Responses to Challenge, **Dissertation Abstracts International**, Vol.58, No.9-A, P. 3416.
60. Irwin, C. (2002): Reduction in Risk-taking Behavior Among American Youth. **Journal of Adolescent Health,** Vol. 31(1), 222-245
61. Jearald, A (2003): **Education Achievement By The Parenting and Education.** Retrieve form: www.Eyc.net.org/features/ft.selfesteem.html.
62. Klinger. E, (1966) **Fantasy need achievement as a motivational construct,** Psychological Bulletin, 66, 291-308.
63. Lehmann, Fracience A. (1989). **Differences in Information Processing Characteristics Between Gifted Achievers and Underachievers**. Dss. Abstracts. 50 (8), P.P. 2434 A.
64. Marth E. (2003). **The Effects of Extra Curricular Activities on Self-esteem:**

Low Achievers in Problem solving Task. **Journal of Psychological Record**, 40 (2): 197-205.

76. Sparrow, J (2005): **Self-Esteem and How it Grows, Scholastic Parent and Child.** Boston: Allyn & Bacon.
77. Steele, R.; Forehand, R. & devine D., (1996): Adolescent Social and Cognitive Competence: Cross -Information and Intra- Individual Consistency Across Three Years**. J. of clinical Child Psychology,** 25 (1) 60-65.
78. Stipek, D., J., & Mac Iver, D., (1989): **Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence**. Child Development, Vol 60, PP 521-538.
79. Sullivan, M& Evans, T (2006): Adolescents Living in Public Housing: Self-perceptions of Competence and Family Satisfaction. **Child and Adolescent Social Work Journal,** Vol. 23, Nos. 5-6
80. Tarkovsky, S(2006): **Self Esteem- Simple Tips to Improve your Self Confidence.** Available on: http: //www.articlesbase.com/self-help-articles/self-esteem-simple-tips-to-improve-your-self-confidence-80878.html
81. Thomson, N., R. & Zand, D., H., (2002): The Harter Self-Perception Profile For Adolescents: Psychometrics for an Early Adolescent, African American Sample. International **J.of Testing,** Vol. 2(3&4) 297-310
82. Tyler, Doris K., and Vasu, Ellen S. (1995). Locus of control, self esteem, achievement motivation, and problem solving ability: Logo writer and simulations in the fifth grade classroom. **Journal of Research on Computing in Education,** vol 28, Issue 1, P 98, 23.
83. Vermeer, Harriet J., Boekaerts, Monique, and Seegers, Gerard. (2000). Motivational and Gender Differences: sixth Grade Students' **Academic Achievement and Aggression in College Student.** Publication Psichi Journal, Vol. 13(1), 211-234.
65. McClelland, D. (1985). **Human Motivation**. Glenview, Illinois Scott Forwsman.
66. Murphy, P.(2007): **11-secrets-to-developing-self-esteem.** available on: http: //www.Articlesbase.com /advice-articles/**12-secrets-to-developing-self-esteem**-191446.html
67. Mussen, P, H, Conger, JJ, and Kegan, J. (1980). **Child development and personality**, New York: HIarper and Row Publishers.
68. Newman, Richard S. (1998): Students' Help Seeking During Problem Solving: Influences of Personal and Contextual Achievement Goals. **Journal of Educational Psychology**. Vol.90, No.4. 644-658
69. Pajares, f.&miller, m.d.(1994): Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: apath analysis, **journal of educational psychology,** v.86, n2, p.p.193-203.
70. Petri, H, and Govern, J (2004) Motivation: Theory, **Rcscarch and Applications**. Thomson-Wadsworth, Australia.
71. Pillay, A.L (2003): Social Competence in Rural and Urban Children With Mental Retardation in South African. **Journal of Psychology**, Vol. 33 (3), p 176-192.
72. Santrock, J. (2003). **Psychology,** McGraw Hill, Boston
73. Schuengel, C; Voorman, J, Stolk, J; Dallmeijer, A; Vereer, A., & Becher, J (2006): Self-worth, Perceived Competence, and Behavior Problems in Children With Cerebral Palsy. **Disability and Rehabilitation.** Vol, 28(20): 1251-1258.
74. Schwarzer ،R.(1993): **Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart**: Kohlhammer, Performance, 1978, 73-288.
75. Siry, J. (1990). Level of Aspiration of high and

Mathematical Problem solving Behavior. **Journal of Educational psychology**. Vol. 92, No2. 300-313.

84. Wichstrom, L. (1995) Barter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, Validity, and Evaluation of the Question Format. **Journal of Personality Assessment,** Vol. 65(1), 100-116

Summary

Self-perceived competence and motivation of achievement of Female Normal and under Achiever students in First-year secondary School

Study aimed to reveal the relationship between the competencies of self-perceived dimensions and the motivation of achievement for first-grade students, secondary school and determine the effect of study level to recognize the first-grade students of secondary school for the competencies of self, and motivation of achievement, as well as formulate a prediction motivation for achievement in the dimensions of competency self- perceived the first-grade students of the journey secondary city of Taif.

The sample:

The sample consisted of 318 members of the first secondary grade students in Taif, divided by level of study. A standard has been applied to them self-perceived competence and achievement motivation, and analyze the study data has been reached a number of conclusions, including:

- The existence of relations between the correlation significant of achievement motivation of female students all the self-perceived competence (social competence, and efficiency of physical appearance and academic competence, attractiveness, emotional, and efficiency in the act, and the total value of the self).
- The presence of statistically significant differences between Female students Normal and under Achiever in all self-perceived competencies for the benefit of the Normal of the students.
- The presence of statistically significant differences between Female students Normal and under Achiever in achievement motivation for girls furniture.

Possible to formulate a prediction to achievement Motivation for students through the efficiency of physical appearance, academic competence, efficiency of the act, the total value of the self, and academic level of students.