المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية- قسم علم النفس

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

إعداد

الطالبة / حنان بنت حمادي سليم اللهيبي الحربي

إشراف

الدكتور / حسين عبد الفتاح الغامدي

متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في قسم علم النفس تخصص تعلم

الفصل الثاني ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٦م

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

حنان حمادي الحربي

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث علاقة التحصيل الدراسي بكل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط لدى عينة من (٤٩٧) من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية(العمر، الجنس) والأكاديمية (التخصص، المستوى الدراسي).

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تطبيق كلا من مقياس الكفاية الذاتية العامة لشن وآخرون Chen et al.(2001)، ومقياس الكفاية الدراسية لوود ولوك Wood and Locke (1987)، ومقياس اتجاه الضبط المعرّب (أبو ناهية، ١٩٨٦)، بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي ممثلة في المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات، ومن خلال تطبيق المنهج الوصفي بشقيه: الارتباطي والسببي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة التساؤل، من حيث مستويات القياس والمنهج المستخدم وطبيعة العينة انتهت الباحثة إلى النتائج التالية:

١. **العلاقة بين أبعاد الدافعية:** توجد علاقة دالة بين أبعاد الدافعية. موضوع الدراسة، وتشمل معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية، حيث يرتبطان إيجابا، وأيضا اتجاه الضبط والذي يرتبط بالبعدين السابقين سلبا، فكلما ارتفعت معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية انخفض التوجه الخارجي للضبط.

٢. **تأثير المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على أبعاد الدافعية:** تتأثر الأبعاد الدافعية بالمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية، فقد تبين وجود فروق دالة بين أفراد العينة لصالح الفئة العمرية الأكبر، وأيضا الذكور في كل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية والأصغر سنا والإناث في اتجاه الضبط. كما تبين وجود فروق دالة بين أفراد العينة بالنسبة لمتغير التخصص، وأيضا في مستوى التعليم، وذلك لصالح المستويات الأعلى، وأيضا للأقسام الأدبية في معتقدات الكفاية الأكاديمية، ولصالح الأقسام العلمية في اتجاه الضبط.

٣. **العلاقة بين أبعاد الدافعية والتحصيل** توجد علاقة دالة بين التحصيل الدراسي وأبعاد الدافعية، إيجابية في كل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية، وسلبية في اتجاه الضبط. ولمزيد من التحقق قامت الباحثة بالمقارنة بين انجاز الطلاب تبعا لمستويات معتقدات الكفاية (عالية، متوسطة، ضعيفة)، وأيضا تبعا لمستويات الضبط(خارجي، مستوط، داخلي)، وذلك في تفاعلها مع كل متغير من المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على حدة، مع تثبيت أثر المتغيرات الأخرى، مستخدمة لذلك تحليل التباين ثنائي الاتجاه. وقد أبقى التحليل على تأكيد أثر كل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية، في حين لم يظهر أثرا لاتجاه الضبط، ويرجع ذلك إلى ضعف الفروق بين الفئة الثانية والثالثة. كما تبين عدم وجود تفاعل بين هذه الأبعاد والمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على وجه الإجمال.

واعتماداً على هذه النتائج المؤكدة لأثر كل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط على التحصيل، فقد أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات الداعية إلى تحسين العملية التربوية والعمل على استغلال هذه الأبعاد وتنميتها بالطريقة الصحيحة والدرجة المطلوبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. كما أوصت الباحثين بالتركيز على هذا المجال في جوانبه المختلفة وفي علاقته بالشخصية والسلوك والإنجاز على عينات مختلفة، حتى يتم فهمه بشكل أفضل لتمكين رجال التربية من استغلال النتائج مجتمعة للتخطيط التربوي السليم.

General and Academic Self-Efficacy, and Locus of Control, and its correlates to Academic Achievement in a sample of male and female students of different age, sex, major and level of education

Hannan Hammadi AL-Harbi

The main aim of this study was to investigate the relationship between academic achievement and several motivational variables. These variables included general self-efficacy (GSE), academic self-efficacy (ASE), and locus of control (LC). The hypotheses were built around three main issues; the relationship between the motivational variables themselves (GSE, ASE, LC), the possible effect on them by demographic and academic variables (Age, Sex, Major, and level of education), and finally, the possible influence of them on the students' academic achievement.

To achieve this aim, General Self-Efficacy Scale (Chen et al., 2001), Academic Self efficacy Scale (Wood and Locke, 1987), and Locus of Control Scale (Abo nahiah, 1986) were applied to 497 male and female students of different ages, who were chosen randomly from different program-majors and program-levels. Analysis of the collected data proved the following results:

- Significant relationships were found among the motivational variables. The relationship between GSE and ASE were positive, while their relationship to LC were negative, which means that high level of self efficacy correlates with low level of external locus of control and high level of internal level of control.

- Significant differences in GSE, ASE, and LC were found among groups according to the demographic and academic variables. In general, older , male, social science, and higher program-level groups were found to have stronger believes in their general and academic self efficacy, and also their ability to control events comparing to the comparable groups.

- Significant relationships were found between students' academic GPA and their raw scores in GSE. ASE, and LC. In addition, differences between groups of different levels of GSE, ASE, and LC were analyzed. Significant differences were found among groups according to their levels of GSE and ESE, but not to their level of LC. This seems to be a result of the non-significant difference between the samples of high and medium levels of LC. Interactions between these variables and other demographic and academic variables were insignificant.

Accordingly, the researcher recommended parents and educators in the Saudi schools and university and other educational institutes to pay more attention to the motivational aspects in the educational operation. In order to achieve better understanding of these issues, and to plan for better education, the researcher recommended more studies in this field, including the effect of personal, cognitive parental discipline on the motivational process for achievement among students of different sex, in different programs and also different eras in Saudi Arabia.

شكر وتقدير

قال تعالى﴿ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ صدق الله العظيم. سورة إبراهيم (٧). امتثالاً لهذا التوجيه الربّاني أشكر الله تبارك وتعالى على ما منَّ عليَّ فجاد وأكرم.

وبعد ،

أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير لسعادة الدكتور/ حسين عبد الفتاح الغامدي، لجهوده المخلصة، وتوجيهاته القيّمة ،ومنهجيّته الفذّة، التي ساعدتني في كل مراحل البحث حتى خرج على هذا النحو، أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

كما أسجل شكري وتقديري لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور/ زايد بن عجير الحارثي، وسعادة الدكتورة/ ليلى عبد الله المزروع لما بذلاه من وقت وجهد في تقويم هذا البحث وسيكون لتوجيهاتهما أكبر الأثر في إثراء هذه الدراسة، راجية أن أكون أهلاً للإفادة منها.

والشكر موصولٌ إلى جميع أساتذتي بقسم علم النفس وكلية التربية بجامعة أم القرى، والى كل من قدم لي عوناً أو مساعدة أثناء مراحل إعداد هذه الدراسة وأخص بالذكر الدكتور/ سامر جميل رضوان من سوريا لتفضله بتوفير بعض الدراسات السابقة في مجال البحث، كما أخص بالشكر سعادة الدكتورة/ خديجة مفتي لمراجعتها اللغوية للدراسة.

كما أتوجه بالشكر ومعتقدات عرفان لإخوتي الذين لهم الفضل الكبير والعطاء المبذول فقد منحوني من معتقداتهم الحب والوفاء، ومن خبرتهم ما أنار طريقي و سدد خطاي.

وبالغ الشكر والعرفان والتقدير أسديه لزوجي زهير الحربي على جهوده الدائمة معي ومساندته وتشجيعه ليّ فقد تحمل انصرافي للدراسة بروح الزوج الكريم فكان بصبره خير معين.

إلى جميع هؤلاء أقول جزاكم الله عني خير الجزاء. و وفقكم لما يحبّه ويرضاه. وأسال الله سبحانه أن ينفعنا بما علّمنا ويعلّمنا ما ينفعنا ، إنه وليّ ذلك والقادر عليه. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

إهداء

إلى من أنار ليّ طريق العلم

إلى من علمني كيف أقف أمام العقبات

إليك أبي

إلى النبض الذي يداعب قلبي

إلى العين التي أبصر بها دربي

إليك أمي

إلى السُرج التي أهتدي بنورها

إلى بهجة عمري وملتقى أمالي

رغد وأسماء وعمار

حنان

قائمة المحتويات

- ملخص الدراسة العربي..... ا
- ملخص الدراسة باللغة الانجليزية ..... ب
- شكر وتقدير ..... ج
- إهداء ..... د
- قائمة المحتويات ..... هـ
- قائمة الأشكال والجداول ..... ز
- قائمة الجداول الإحصائية ..... ح

الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة ١

- مقدمة ٢
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها ٤
- أهداف الدراسة وأهميتها ٥
- مصطلحات الدراسة الإجرائية ٦
- حدود الدراسة ٨

الفصل الثاني: أدبيات الدراسة ٩

- أولاً: الإطار النظري ١٠
  - (١) معتقدات الكفاية ١٠
  - (٢) معتقدات الكفاية الأكاديمية ٣٥
  - (٣) اتجاه الضبط ٣٩
  - (٤) التحصيل الدراسي ٥٠
  - (٥) الفروق بين الجنسين ٥٥
  - (٦) التخصص الدراسي ٥٧
- ثانياً: الدراسات السابقة ٥٩
  - (١) العلاقة بين أبعاد الدافعية: معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط ٦٠

- (٢) أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على الأبعاد الدافعية (معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط) ٦٢
- (٣) علاقة أبعاد الدافعية (معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط) بالتحصيل ٧٣
- تعقيب على الدراسات السابقة ٨١

• ثالثاً :وفروض الدراسة ٨٢

الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة ٨٤

• منهج الدراسة ٨٥
• إجراءات الدراسة ٨٥
• مجتمع وعينة الدراسة ٨٦
• أدوات الدراسة ٨٧
• الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ٩٠

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ٩١

• عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها..... ٩٢

الفصل الخامس: خاتمة الدراسة ١١٦

• خاتمة الدراسة..... ١١٧
• توصيات الدراسة..... ١٢٠
• الأبحاث المقترحة..... ١٢٢

مراجع الدراسة ١٢٣

• أولاً :قائمة المراجع العربية..... ١٢٤
• ثانياً :قائمة المراجع الأجنبية..... ١٣٠

ملاحق الدراسة ١٣٤

• ملحق(١):قائمة بأسماء المحكمين..... ١٣٥
• ملحق(٢): المقاييس الخاصة بالإناث..... ١٣٦
• ملحق(٣): المقاييس الخاصة بالذكور..... ١٤٩

.قائمة الأشكال و الجداول المعلوماتية

• شكل توضيحي(١): العلاقة التبادلية بين العوامل الخارجية والداخلية والسلوك.....	١٠
• شكل توضيحي(٢): التميز بين توقعات الكفاية وتوقعات النتائج.....	١٥
• شكل توضيحي(٣): العوامل المؤثرة في الإنجاز.....	٣٦
• شكل توضيحي(٤): تصنيف الأفراد عند روتر.....	٤٤
• جدول معلوماتي (١): عينة الدراسة الأساسية.....	٨٦
• جدول معلوماتي (٢): طريقة الإجابة على اختبار معتقدات الكفاية الأكاديمية.....	٨٨
• جدول معلوماتي (٣): الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.....	٩٠

قائمة الجداول الإحصائية الخاصة بتحليل البيانات

• جدول إحصائي(١): معامل ارتباط بيرسون بين درجات معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط	٩٢
• جدول إحصائي(٢ : أ): البيانات الإحصائية لمتغير العمر.....	٩٤
• جدول إحصائي(٢ : ب): تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة في مراحل عمرية مختلفة في معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.....	٩٥
• جدول إحصائي(٢: ج): جدول المقارنة البعدية لحساب الفروق تبعاً للعمر في معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.....	٩٥
• جدول إحصائي(٣): اختبار ت لحساب الفروق بين درجات الذكور والإناث في معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.....	٩٨
• جدول إحصائي(٤): اختبار ت لحساب الفروق بين درجات أفراد العينة من تخصصات مختلفة في معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.....	١٠١
• جدول إحصائي(٥: أ): البيانات الإحصائية لمتغير المستوى الدراسي.....	١٠٣
• جدول إحصائي(٥: ب): تحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة من مستويات مختلفة في معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.....	١٠٤
• جدول إحصائي(٥: ج): **جدول المقارنات البعدية** لحساب الفروق تبعاً للمستوى الدراسي في معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.....	١٠٤
• جدول إحصائي(٦): معامل ارتباط بيرسون بين درجات التحصيل ومعتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط.....	١٠٧
• جدول إحصائي(٧): تحليل التباين ثنائي الاتجاه في التحصيل تبعا لتغاير معتقدات الكفاية العامة وتباين كل من العمر، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي.....	١٠٩
• جدول إحصائي(٨): تحليل التباين ثنائي الاتجاه في التحصيل تبعا لتغاير الكفاية الأكاديمية وتباين كل من العمر، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي.....	١١١
• جدول إحصائي(٩): تحليل التباين ثنائي الاتجاه في التحصيل تبعا لتغاير اتجاه الضبط وتباين كل من العمر، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي.....	١١٣

• جدول إحصائي(١٠): تحليل التباين ثنائي الاتجاه للفروق في التحصيل تبعا لمعتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط	١١٥

الفصل الأول:

المدخل إلى الدراسة

- **مقدمة**
- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.**
- **أهداف الدراسة وأهمينا.**
- **مصطلحات الدراسة الإجرائية.**
- **حدود الدراسة.**

مقدمة:

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

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

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

كما أظهرت الدراسات العربية المتاحة، وإن افتقدت للشمولية في هذا الجانب، علاقة معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالانجاز الدراسي (الغول، ١٩٩٣؛ الصفطي، ١٩٩٢؛ أبو ناهية، ١٩٨٤).

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

وكنتيجة للمعطيات السابقة، المتمثلة في قلة البحوث المحلية في هذا الجانب، بالرغم من افتراض أهمية الدافعية وتحديدا معتقدات الكفاية واتجاه الضبط في إنجاز الشباب العربي بوجه

عام، والدراسي بوجه خاص، بل ولاعتقاد الباحثة بأن الشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على السيطرة على الظروف الخارجية تمثل سبباً أساساً في تأخر العالم العربي عن غيره من البلدان، كما تفترض زيادة أثر انخفاضهما في ظل المتغيرات الحضارية والاجتماعية في الدول الخليجية ومنها المملكة العربية السعودية كنتيجة لهذه المعطيات فقد حاولت الباحثة من خلال الدراسة الحالية الكشف عن أثر معتقدات الكفاية واتجاه الضبط على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى من تخصصات و مستويات دراسية مختلفة، وذلك في محاولة منها لتحديد الأثر الأساسي لهذين المتغيرين، وأثر تفاعلهما مع المتغيرات الأخرى (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي،) على التحصيل الدراسي، حيث من المتوقع أن تضيف نتائج البحث أساسا نظريا مهماً لفهم العلاقة بين هذه المتغيرات في المجتمع السعودي، كما يمكن أن تكون واحدا من الأساسات المهمة التي يمكن أن تبنى على أساسها العملية التربوية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

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

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

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

ويمكن من خلال التساؤل العام أعلاه الخروج بعدد من التساؤلات المحددة وتشمل:

المحور الأول: العلاقة بين أبعاد الدافعية:

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

المحور الثاني: اثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على هذه الأبعاد:

٢. هل هناك فروق بين عينة من طلاب جامعة أم القرى من فئات عمرية مختلفة في كل من:
   - معتقدات الكفاية العامة؟
   - معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
   - اتجاه الضبط؟

٣. هل هناك فروق بين عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في كل من:
   - معتقدات الكفاية العامة؟
   - معتقدات الكفاية الأكاديمية؟

- اتجاه الضبط؟

٤. هل هناك فروق بين أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية و علمية) في كل من:

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

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

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

المحور الثالث: علاقة أبعاد الدافعية بالتحصيل:

٦. ما علاقة درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من: معتقدات الكفاية العامة، معتقدات الكفاية الأكاديمية، اتجاه الضبط؟

٧. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة و كل من: العمر، الجنس، التخصص، و المستوى الدراسي؟

٨. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية و كل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي؟

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

١٠. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية و اتجاه الضبط؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة الحالية بشكل إجرائي إلى الإجابة عن تساؤلات البحث السابقة الذكر، وذلك في محاولة لتحقيق أهداف نظرية وتطبيقية أبعد تُكتسب أهميتها من هذه الأهداف.

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

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

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

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

١. **معتقدات الكفاية الذاتية:** يشير المصطلح إلى اعتقاد الفرد في قدرته، ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس شن وآخرون Chen et al.(2001) وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة معتقدات الكفاية الذاتية العامة والمتغيرات الأخرى، إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية، وذلك اعتماداً على بيانات العينة (المتوسط ٣٠,٧، والانحراف المعياري ٤,٥) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى، حيث شملت ما يلي:

- مجموعة ذوي معتقدات الكفاية العالية تساوي الدرجة (فوق الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الايجابي ١) وعليه فإن المجموعة تشمل من حصل على (٣٥ درجة فأكثر).
- المجموعة الثانية وهي التي تقع بين (الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الموجب ١ والدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي ١)، وعليه فهي المجموعة التي تتحصل على درجة بين الدرجتين (٢٦ و ٣٤).
- المجموعة لثالثة وهم ذوو معتقدات الكفاية الأدنى، وهم من حصلوا على الدرجات (أقل من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي ١) ، وعليه فهي المجموعة التي تتحصل على (الدرجة ٢٥ أو اقل).

٢. **معتقدات الكفاية الأكاديمية**: يشير المصطلح إلى اعتقاد الفرد في قدرته الدراسية، ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس معتقدات الكفاية الدراسية لكل من وود، لوك Wood and Locke (1987). وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة معتقدات الكفاية الأكاديمية والمتغيرات الأخرى، إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية اعتماداً على بيانات العينة (المتوسط ١٤٠,٩، والانحراف المعياري ٥٥,٦١) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى، حيث شملت ما يلي:

- مجموعة ذوي معتقدات الكفاية العالية تساوي الدرجة (أعلى من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الايجابي ١) وعليه فإن المجموعة تشمل من حصل على (١٩٧ درجة فأكثر).
- المجموعة الثانية وهي التي تقع درجات أفرادها بين (الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الموجب ١ والدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي ١). وعليه فإنها المجموعة التي تتحصل على الدرجة بين الدرجتين (٨٥ و ١٩٦).
- المجموعة لثالثة وهم ذوو معتقدات الكفاية الأدنى، وهم من تحصلوا على الدرجات (أقل من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي ١). وعليه فان المجموعة تشمل من حصلوا على (الدرجة ٨٤ أو أقل).

٣. **اتجاه الضبط**: توقع معمم يحدد رؤية الفرد للعوامل المسببة للنتائج السلوكية (Rotter, 1966). ووفقا للنظرية فإن الفرد يمكن أن يميل إلى الاعتقاد بسيطرة عوامل خارجية على هذه النتائج كالصدفة والظروف وغيرها، أو داخلية تتمثل في قدرة الفرد على الضبط. ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة المتحصل عليها في المقياس اتجاه الضبط المستخدم (أبو ناهية، ١٩٨٤) . وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة الضبط والمتغيرات الأخرى، إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية، اعتماداً على بيان العينة (المتوسط ٩,٠٢، والانحراف المعياري ٣,٥) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى، وقد شملت ما يلي:

- **اتجاه الضبط الداخلي**: يعني ميل الفرد إلى الاعتقاد في قدرته على ضبط الأحداث، وإعادة نتائج سلوكه إلى هذه القدرة. ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بميل الدرجات نحو الانخفاض، فكلما انخفضت الدرجة زاد الميل نحو الضبط الداخلي. وقد حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحصل على درجة بين الدرجتين (١ و ٦).

- **اتجاه الضبط الخارجي:** يعني ميل الفرد إلى الاعتقاد بأثر عوامل خارجة عنه في نتائج سلوكه، كالقدر والصدفة والحظ وغيره. ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بميل الدرجات نحو الارتفاع، فكلما ارتفعت الدرجة زاد الميل نحو الضبط الخارجي. وقد حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحصل على درجة بين الدرجتين (١٤ و ٢٣).

- **الوسطيون:** هم من يقع في مرحلة وسط، كما يشير أبو ناهية (١٩٨٤: ٤٨) ، حيث يعتقدون أنه رغم أنهم لا يستطيعون تغيير العالم إلا أنهم يستطيعون بزيادة فهمهم للعالم الخارجي أن يزيدوا من إشباع حاجاتهم الخاصة. وإجرائيا في هذه الدراسة حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحص على درجة بين الدرجتين (٧ و ١٣).

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

٥. **التخصص:** ويقصد به في هذه الدراسة الأقسام العلمية والأدبية الموجودة في جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

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

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله، وهو معتقدات الكفاية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية، لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. و قد اقتصرت الدراسة على تطبيق مقياس معتقدات الكفاية الذاتية العامة الذي يتكون من ٨ فقرات، ومقياس معتقدات الكفاية الدراسية والذي يتكون من ٢٩ فقرة، ومقياس اتجاه الضبط الداخلي – الخارجي الذي يتكون من ٢٩ فقرة واستبانة المعلومات الأولية، والمعدل التراكمي للطلاب كمؤشر للتحصيل الدراسي، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٥هـ. ومن هذا المنطلق فإن صلاحية الدراسة وإمكانية تعميمها يرتبط بالحدود السابقة، كما أن استخدام نتائج الدراسة خارج حدودها يجب أن يكون حذراً .

الفصل الثاني:

أدبيات الدراسة: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

ثانياً: الدراسات السابقة.

ثالثاً: فروض الدراسة.

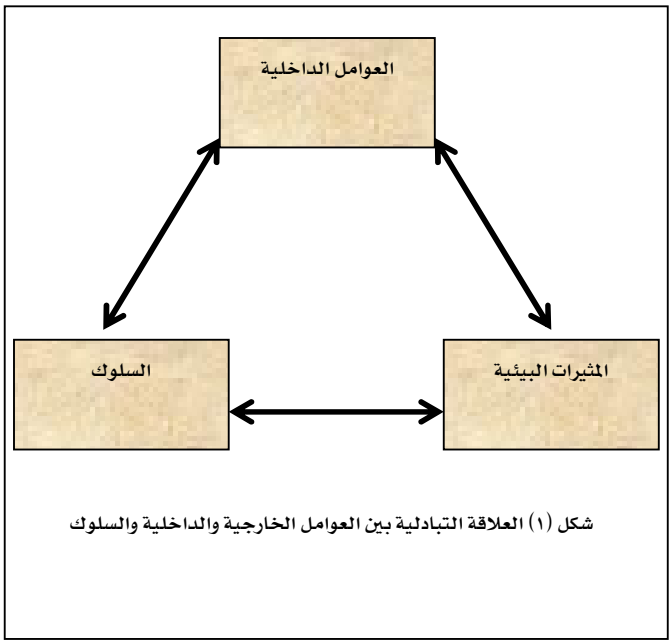
أولاً: الإطار النظري:

((١)) معتقدات الكفاية الذاتية العامة General Self- Efficacy

(١) تقديم عام لنظرية باندورا في النمو المعرفي الاجتماعي (التعلم الاجتماعي):

أ. الشخصية والسلوك كناتج للعلاقة التبادلية بين المثيرات والعوامل الشخصية والسلوك:

عرفت نظرية باندورا Bandura في بداياتها بنظرية التعلم الاجتماعي، حيث قدمت بديلا اجتماعيا معرفيا لتفسير عملية التعلم وذلك من خلال عملية الملاحظة والنمذجة القائمة على تدخل الفرد بعملياته العقلية والمعرفية والسلوكية أيضا. إلا أن باندورا بدأ في الآونة الأخيرة بطرح النظرية تحت مسمى النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory. لتأكيد أهمية هذه العلاقة التفاعلية بين البيئة والشخص في تشكيل شخصيته ككل وعملية تعلمه بشكل خاص. وقد حاول باندورا في نظريته الخروج من أزمة الحتمية الوحيدة التي تفترضها السلوكية الكلاسيكية التي ترى أن السلوك نتاج للمثيرات الخارجية، فعلى العكس من ذلك فقد قامت نظرية باندورا على مبدأ العلاقة التفاعلية (التبادلية Reciprocal) بين كل من المتغيرات البيئية والمتغيرات الشخصية والمتغيرات السلوكية. وعلى هذا الأساس فالمثيرات لا تؤثر على العمليات الشخصية أو السلوك فحسب، ولكنها يمكن أن تتأثر بهما، ويمكن أن تعدل كنتيجة لذلك، وهذا أيضا ينطبق على العمليات الشخصية بشقيها العقلي المعرفي والوجداني، فهي كما تتأثر بالمثيرات والسلوك فإنها تساهم مباشرة في تعديل المثيرات وتشكيل السلوك (Schunk and Pajares, 2004). و يمكن إيضاح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال الشكل (١).



شكل (١) العلاقة التبادلية بين العوامل الخارجية والداخلية والسلوك

ب. **التعلم بالملاحظة والاقتداء في ظل مبدأ الحتمية التبادلية:**

على أساس المسلمة السابقة المفترضة للعلاقة التبادلية بين المثيرات والعمليات الشخصية والسلوك، قام باندورا ببناء نظريته في التعلم الاجتماعي Social Learning أو التعلم بالقدوة أو النمذجة Modeling، حيث لا تخرج عناصرها عن هذه المتغيرات المتفاعلة إذ تقوم على توفر النموذج كمثير، وتأثير العمليات الشخصية العقلية والوجدانية وطبيعة انجاز السلوك، وذلك في علاقة ديناميكية متفاعلة.

تمر عملية التعلم بالملاحظة من وجهة باندورا بعدة عمليات تتضمن التفاعل الديناميكي التبادلي بين المثيرات المختلفة التي تشمل "المثيرات والسلوك والعمليات الداخلية". وكما يشير باندورا (أنجلر، ١٩٩٠: ٣٦٩؛ الزيات، ١٩٩٦: ٣٦٧؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦٤٤).فإن هذه المراحل تشتمل على:

١. **عمليات الانتباه Attention processes**: يرى باندورا أن الفرد لا يستطيع أن يتعلم كثيراً بالملاحظة؛ إذا لم ينتبه ويستقبل بدقة الأنماط السلوكية التي تصدر عن النموذج الملاّحظ، بمعنى آخر لا يكفي لتعلم الفرد أن يرى النموذج وما يقوم به ويفعله، ولكن عليه أن ينتبه ويتابعه بمنتهى الدقة حتى يتمكن من إدخال المعلومات المراد تعلمها من الملاحظ.

٢. **عمليات الاحتفاظ Retention processes**: في هذه المرحلة يقوم الملاحظ بحفظ السلوكيات المتعلمة من قبل النموذج وتخزينها في الذاكرة في صورة رموز سمعية أو بصرية، وقد افترض باندورا Bandura شكلين أساسيين من الرموز التي تسهل عملية التعلم بالملاحظة، ويتم من خلالهما حفظ واسترجاع سلوك النموذج وهما:

- **التخيل Imagery**: إن التخيلات تعد مرجعاً لما يتم ملاحظته لاحقاً كالأحداث والصور المختلفة، ويرى باندورا Bandura أن هذه العملية تعد ظاهرة يومية تزيد قدرة الفرد على تخيل أحداث ماضية، كما أن التخيل البصري على وجه الخصوص يلعب دوراً مركزياً في التعلم بالملاحظة خلال المراحل الأولى للنمو.
- **الترميز اللفظي Verbal Coding**: يقوم الملاحظ في هذه المرحلة بالترميز اللفظي لما يلاحظه من سلوكيات يقوم بها النموذج، وتسهم عملية الترميز اللفظي في تسهيل عملية التعلم لأنها تحمل معلومات لها أهميتها في صورة سهلة التخزين ومن ثَم سهلة الاسترجاع.

٣. **عمليات الإنتاج السلوكي Motor Reproduction processes**: في هذه المرحلة يتم إرجاع وتحويل الرموز التي تم استدخالها في الذاكرة إلى سلوكيات ملائمة ومناسبة، بمعنى ترجمة الصيغ الرمزية إلى ناتج سلوكي، وعلى الرغم من أن الملاحظ يكون قد قام بتسميع أو ترديد وتصور أو تخيل ما تمت ملاحظته عدة مرات إلا أنه قد يعجز عند استخراجه أو إنتاجه للصيغ الرمزية.

٤. **عمليات الدافعية Motivational processes:** يشير باندورا إلى أثر هذه العمليات الدافعية في كل ما سبق ذكره من عمليات عقلية أو سلوكية، وترتكز العمليات الدافعية على عوامل التعزيز، حيث تؤثر هذه العوامل في التعلم بالملاحظة، كما تؤثر في الدرجة التي يحاول بها الشخص ترجمة هذا التعلم إلى إنجاز ظاهر، بمعنى أن عمليات التعلم بالملاحظة تحدث بصورة فعالة إذا كانت التعزيزات التي يتلقاها الفرد أو يتوقع الحصول عليها تترتب على الاقتداء بالنموذج أو إنتاج الاستجابات أو الأنماط السلوكية المعززة، سواء كان هذا التعزيز موجباً أو سالباً، ولقد طرح باندورا عدداً من التعزيزات وميزها عن بعض.

- **التعزيز الخارجي External-Reinforcement**: يرى عبد الرحمن (١٩٩٨: ٦٣٤) أن التعزيز هو الذي يصدر عن الآخرين، ويضيف الزيات (١٩٩٦: ٣٧٦) أنه نادراً ما يعمل كمحدد آلي للسلوك، وإنما يقوم بوظيفتين: إحداهما إعلامية، والثانية تحفيزية.
- **التعزيز الذاتي Self-Reinforcement**: يشير الزيات (١٩٩٦: ٣٧٩) إن سلوكيات الإنسان وأفعاله ليست أسيرة التأثيرات الخارجية، بل إن الأفراد يملكون إمكانات ذاتية تحكم ردود أفعالهم تمكنهم من ممارسة التحكم في معتقداتهم الخاصة وتفكيرهم وأفعالهم واستجاباتهم تجاه الأشخاص والأشياء والموضوعات.
- **التعزيز التلقائي Vicarious Reinforcement**: يرى عبد الرحمن (١٩٩٨: ٦٣٥) أن الاستفادة المباشرة للأفراد من خلال ملاحظاتهم لنجاح أو فشل الآخرين لا تقل أهمية عن الاستفادة من خبراتهم الذاتية، وغالباً ما يميلون إلى تكرار الاقتران في أعمال ومواقف حصل الآخرين منها على مكافأة أو تعزيز، ويوضح الزيات (١٩٩٦: ٣٧٧) أن الأفراد يستفيدون من ملاحظة نجاح وفشل الآخرين بنفس القدر تقريباً من الاستفادة من خلال خبراتهم المباشرة.
- **معتقدات الكفاية الذاتية:** ويقصد بها كما يشير باندورا Bandura (1994) معتقدات الأفراد عن قدراتهم لتحقيق مستويات محددة من الإنجاز التي تؤثر على الأحداث المهمة في حياتهم" ومعتقدات الكفاية تحدد كيف يفكر الأفراد، وكيف يدفعون أنفسهم وكيف يسلكون. وسوف يتم الحديث عنها بشكل مفصل على اعتبار أنها بعد أساسٌ في هذه الدراسة.

ج. فاعليات التعلم بالملاحظة والاقتداء:

كشفت الدراسات المختلفة التي قام بها باندورا وغيره من المهتمين بمجال التعلم بالملاحظة عن وجود ثلاث آثار فعلية لعملية التعلم بالملاحظة، وهي:

١. تعلم استجابات جديدة: إن التعلم بالملاحظة يتضمن اكتساب سلوكيات جديدة وإبداعية، فالفرد يتعلم من أخطاء القدوة مثلما يتعلم من نجاحاته وإيجابياته (أنجلر، ١٩٩٠: ٣٦٧).

ويستطيع المُلاحظ تعلم أنماط سلوكية جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين، وخاصة إذا اقترن أداؤه للسلوك الجديد بأي نوع من التعزيز، سواء الذاتي أو الخارجي (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦٤١).

٢. الكف والتحرير: قد تؤدي عملية الملاحظة لسلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات، وبخاصة إذا واجه النموذج آثاراً سلبية على سلوكه. ويرى باندورا أن هذا النوع من التعلم يؤدي إلى الإبداع والابتكار، حيث يقوم المتعلم بدمج جوانب متعددة لنماذج مختلفة وصياغتها في أشكال سلوكية جديدة ومبتكرة (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦٤٢).

٣. التسهيل: تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور استجابات تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية وتعلمها سابقاً، بمعنى أنها ليست جديدة عليه، ولكنه لم يستخدمها. وهنا لا بد أن نفرق بين التحرير والتسهيل، فالتسهيل يشير إلى الاستجابة المتعلمة غير المكفوفة التي يقل استخدامها غالباً فيصيبها النسيان، فيعمل على زيادة تواترها بسبب ملاحظة نموذج يؤديها، أما التحرير فتناول الاستجابات التي تم كفها أو الإقلاع عنها لأن البيئة الاجتماعية كالكبار والمدرسين يأخذون منها موقفاً سلبياً فيعمل إلى تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦٤٣).

د. ملخص للمسلمات الأساسية في نظرية باندورا:

١. تقوم نظرية باندورا على رفض الحتمية البيئية التي قال بها السلوكيون، وأيضا الحتمية البايولوجية التي قال بها التحليليون وغيرهم، مؤكداً في نموذجه على أهمية العلاقة التفاعلية المتبادلة بين كل من المثيرات، والعمليات الشخصية (العقلية المعرفية والوجدانية) والسلوك.

٢. قدم نموذجه في التعلم بالملاحظة أو الاقتداء، الذي يقوم أيضا على فكرة تعددية العوامل المؤثرة على التعلم وعلاقتها الديناميكية.

٣. حدد خطوات محددة لعملية التعلم، تبدأ بالعمليات العقلية للإنسان، وتشمل الانتباه للنموذج، ثم عملية الحفظ، يعقبها عملية تشكيل السلوك أو الأداء السلوكي، وأخيرا العمليات الدافعية، والتي تقوم في معظمها على معتقدات الكفاية المكتسبة كنتاج للسلوك نفسه، أو من خلال عملية النمذجة نفسها، أو عمليات الإقناع.

(٢) معتقدات الكفاية الذاتية Self-efficacy Beliefs:

يشير رضوان (١٩٩٧: ٢) إلى أن الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجال علم النفس، لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك، وتعتمد الكفاية الذاتية على إطار نظري أوسع يتمثل في النظرية المعرفية الاجتماعية.

ولقد ظهر مفهوم الكفاية الذاتية Self-efficacy كما يشير محمد (١٩٩٨: ٢٤) على يد البرت باندورا عندما قدم نظريته المتكاملة في التعلم الاجتماعي المعرفي . وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات والأبحاث تستخدم مصطلحات مختلفة للإشارة إلى هذا المفهوم مثل " توقعات الكفاءة الذاتية Self-Efficacy expectancies ، و فاعلية الذات Self-Efficacy، و فعالية الذات المدركة Self-Efficacy Perceived".

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

ويشير باندورا إلى أن الكفاية الذاتية ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، بل هي " مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية " (محمد، ١٩٩٨: ٢٥).

(٣) أبعاد معتقدات الكفاية الذاتية:

يؤكد باندورا إمكانية قياس توقعات الكفاءة الذاتية وفق ثلاثة أبعاد هي مستوى الكفاية و مقدارها، وعموميتها، وقوتها وثباتها. وفيما يلي إيضاح مختصر لتلك الأبعاد (رضوان، ١٩٩٧م، ٤؛ عائشة البلوشي (٢٠٠٢م، ٢٣) :

أ. مستوى ومقدار الكفاية الذاتية: تعني مدى قوة الاعتقاد بالكفاية لحل المشكلات المختلفة في صعوبتها. وتتدرج معتقدات الكفاية بين الأفراد من الاعتقاد بالكفاية لحل المشكلات مهما بلغت درجة صعوبتها إلى الاعتقاد بعدم الكفاية لحل أي مشكلة مرورا بالاعتقاد بحل المشكلات السهلة فقط.

ب. عمومية الكفاية الذاتية: يقصد به مدى شيوع الكفاية وانتشارها عبر المواقف والمشكلات المتباينة، أي يمكن لتوقعات الكفاية أن تكون خاصة أو يمكن تعميمها على مجموعة كاملة من المواقف أو مقتصرة على موقف محدد بعينه.

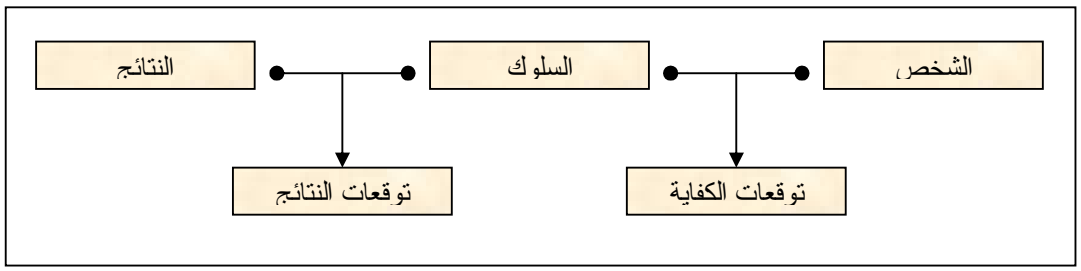
ج. قوة الكفاية الذاتية وثباتها: يقصد به بقاء معتقدات الكفاية عند مستوياتها في الظروف المختلفة والمتناقضة، فتوقعات الكفاية الذاتية القوية تظل أكثر قدرة على المقاومة، على الرغم من وجود مجموعة من الخبرات المتناقضة، في حين أن التوقعات الضعيفة يمكن أن تنطفئ بسهولة من خلال القدرة المتناقضة. ويؤدي ذلك إلى مثابرة الفرد لتحقيق أهدافه، في حين أن الكفاية الذاتية الضعيفة يمكن أن تنطفئ بسهولة عند مرور الفرد بأي إحباط أو فشل.

(٤) علاقة معتقدات الكفاية بالأبنية الأخرى:

يخلط البعض من المتخصصين وغير المتخصصين بين مفهوم " معتقدات الكفاية الذاتية" وبعض المفاهيم التي تبدو مشابهة رغم اختلافها، ومن هذه المفاهيم مفهوم النتائج المتوقعة، ومفهوم الذات، وقوة فاعلية الذات، والتحكم المدرك، واتجاه الضبط. وفيما يلي استعراض مختصر للفروق بين هذه المفاهيم ومفهوم "معتقدات الكفاية الذاتية".

أ. التمييز بين معتقدات الكفاية الذاتية والنتائج المتوقعة:

يشير شنك وباجرس Schunk and Pajares (2004)، إلى أنه وبالرغم من التشابه الظاهري لمفهوم " النتائج المتوقعة Outcome expectation" ومفهوم "معتقدات الكفاية الذاتية"، فإنهما مفهومان متمايزان، ذلك أن النتائج المتوقعة لسلوك ما ترتبط بمعتقدات الكفاية الذاتية لدى الفرد، ولكنها ليست مرادفة لها، فعلى سبيل المثال فإن الطالبة ذات المعتقدات بالكفاية وبما تؤمن بقدرتها على تعلم الرياضيات، ومع هذا الاعتقاد بقدرتها على التعلم في مادة الرياضيات فإنها يمكن أن تعتقد بأنها لن تتحصل على درجات عالية لأن المدّرسة لا تحبها. ويشير الغول (١٩٩٣: ٢٩) إلى أن مفهوم الكفاية الذاتية يشبه مفهوم التوقع ولكنه لا يماثله، حيث يشير مفهوم التوقع، أو توقع الأداء الناتج عن الجهد إلى احتمال الأداء في مستوى معين من مهمة يعطي لها مستوى جهد معين، بينما يشير مصطلح الكفاية الذاتية إلى توقع النجاح في المهمة، وهذا التوقع يكون ناتجاً عن إيمان بقدرته على الأداء. كما أشارت عائشة البلوشي (٢٠٠٢: ١٨) إلى أن باندورا قد ميز في نظريته بين توقعات الكفاية الذاتية، وتوقعات النتائج على النحو الذي يتضح من الشكل التالي (رقم ٢) والذي نلاحظ منه أن توقعات الكفاية الذاتية تسبق توقعات النتائج، وإذ تتحدد توقعات النتائج في ضوء ناتج السلوك، فإن توقعات الكفاية الذاتية تتحدد في ضوء المبادأة والمثابرة على إنجاز السلوك.



شكل (٢) التمييز بين توقعات الكفاية وتوقعات النتائج

ب. التمييز بين معتقدات الكفاية ومفهوم الذات:

يرجع مفهوم الذات Self concept، وأيضا تقدير الذات إلى نظرية روجرز Rogers في علم النفس الإنساني، وكما هو معروف فإن وجهة النظر الإنسانية المبنية على الفكر الوجودي في الأصل، والتي ترتكز في تفسيراتها للسلوك على الخبرة الذاتية للفرد، حيث تمثل الحقيقة بالنسبة للفرد

نفسه كونه يشعر بها على أنها الواقع. ولقد جاء مفهوم الذات ليحدد على هذا الأساس، إذ يعتبر مدركا نفسيا للفرد عن ذاته يعتمد بدرجة كبيرة على آراء الآخرين واعترافهم، وهو بذلك وعلى الرغم من اعتبار البعض له كتكوين معرفي، فإنه أقرب إلى أن يكون تكوينا وجدانيا أكثر منه معرفيا، ذلك أنه يعتمد على الحالة النفسية الناتجة من رؤية الآخرين أكثر من اعتماده على الإدراك الحقيقي للقدرة. ويشير باجرس وميلر Pajares and Miller (محمد، ١٩٩٨: ٢٦) إلى أن باندورا يرى أن مفهوم الذات ومعتقدات الكفاية يمثلان ظاهرتين مختلفتين، ولا ينبغي أن نخلط بينهما أو نستخدم أحدهما مكان الآخر. فمعتقدات الكفاية 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 يُقاس عند هذا المستوى من التحديد، ويشمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد. كما أشار باجرس Pajares (2003) إلى أن هناك اختلافاً بين مفهوم الذات ومعتقدات الكفاية، فمفهوم الذات يتضمن أحكاماً عن " قيمة الذات " كما يشير إلى أنه عند قياس علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي، فإن مفهوم الذات يُقاس في الطالب على مستوى المجال Domain Level في حين أن معتقدات الكفاية تقاس على مستوى المهارة Skill Level، وقدم باجرس أنماطاً من الأسئلة في مفهوم الذات ومعتقدات الكفاية ليدلل على رأيه، فأسئلة اختبارات مفهوم الذات يمكن أن تكون مثل (الكتابة تجعلني أشعر بأني غير كفؤ)، في حين أن أسئلة معتقدات الكفاية تتضمن أسئلة مثل (ما مدى ثقتك في تهجي كلمات في صفحة واحدة)، وأكثر من ذلك فإنه ليس هناك حاجة لأن ترتبط معتقدات الكفاية بمفهوم الذات، فقد يشعر الطالب بثقة في قدرته على الكتابة، ولكنه لا يشعر بتقييم إيجابي للذات، وذلك بسبب عدم حصوله على جوائز أو اعتراف بقدراته في الكتابة. كما أشار إلى أن العديد من الدراسات ترى أن معتقدات الكفاية المرتبطة بالمهارة يمكن أن تكون عاملاً للإنجاز فيها، في حين أن مفهوم الذات في المجال لا يكون عامل تنبؤ بالانجاز.

كما يشير شنك وباجرس Schunk and Pajares, (2004) إلى اعتماد مفهوم الذات على التعزيزات المقدمة من الآخرين وتقييماتهم للشخص، وإلى اشتماله على معتقدات الفرد بقيمته والتي ترتبط بمعتقداته عن قبول الآخرين له. في حين ترتبط معتقدات الكفاية الذاتية بأحكام الفرد على قدراته. كما يشير عبد الرحمن (١٩٩٨: ٦٣٧) إلى أن معتقدات الكفاية الذاتية غير مرادفة لمفهوم الذات الذي حدد روجرز Rogers ملامحه ، حيث عرف باندورا Bandura معتقدات الكفاية الذاتية " بأنها قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة، والتنبؤ بمدى الجهد ومدى المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط.

ج. التمييز بين معتقدات الكفاية وقوة فاعلية الدافع:

يرى وايت White (Schunk and Pajares, 2004) أن معتقدات الكفاية الذاتية تختلف عن التأثير الخاص بالدافع (قوة فاعلية الدافع Effectance motivation)، الذي يمثل القوة الدافعة للتفاعل الفاعل مع البيئة وضبط الجوانب المهمة الحساسة فيها. وتنتشر فعالية الدافع بين الأطفال الصغار، وتؤثر على العديد من المتغيرات، حيث تكون أكثر عمومية، إلا انه يزداد تخصصية مع النمو يظهر أثره في السلوك ألإنجازي في المواد الدراسية المختلفة، وبالرغم من تشابه الدافع الفعال مع معتقدات الكفاية الذاتية في اشتماله على القدرات المدركة للتأثير على الجوانب المهمة في حياة الشخص، فإنه يختلف لكونه تركيباً نفسياً عام يفتقد إلى التحديد الموجود في معتقدات الكفاية الذاتية.

د. التمييز بين معتقدات الكفاية والتحكم المدرك [اتجاه الضبط]:

يشير باندورا (Schunk and Pajares, 2004) إلى اختلاف التحكم المدرك Perceived Control عن معتقدات الكفاية الذاتية، فالأشخاص اللذين يعتقدون أنهم يستطيعون ضبط ما يتعلمون ويقومون به يكونون قادرين في البدء بالنشاط والمحافظة على استمراريته، لذا فمن المعقول التحدث عن التحكم المدرك في التعلم والإنجاز والنتائج، وهو أيضاً لا يشكل إلاّ واحداً من جوانب معتقدات الكفاية الذاتية.

كما تشير عائشة البلوشي (٢٠٠٢: ٧) إلى أن اتجاه الضبط يتعلق بشكل أساسي بالاعتقاد بوجود علاقة سببية بين السلوك والنتيجة، في حين ترى أن معتقدات الكفاية الذاتية ترتبط بقناعة الفرد بامتلاكه القدرة على تنفيذ السلوك المطلوب لإحداث النتائج التي يطمح لها. كما يشير عبد الرحمن (١٩٩٨: ٦٣٧) أن باندورا يرى أن اتجاه الضبط تكوين فرضي يتنبأ بالسلوك، أما معتقدات الكفاية الذاتية فهي اعتقاد الأفراد حول قدراتهم على كبح أو تنظيم تصرفاتهم الهامة في حياتهم باعتبار إدراك هؤلاء الأفراد لفعالية الذات لديهم.

(٥) مصادر الكفاية الذاتية Sources Of Self-Efficacy:

يشير باندورا Bandura (1994) إلى أن معتقدات الكفاية الذاتية لدى الأفراد تتأثر بأربعة مصادر أساسية تشمل: خبرات الإنجاز السابقة، الخبرات التلقائية، الإقناع الاجتماعي، والحالة البدنية والانفعالية.

أ. خبرات الإنجاز السابقة Actual experience:

يشير باندورا Bandura (1994) إلى أن الخبرات الواقعية المباشرة هي أكثر الأساليب فاعلية في خلق الإحساس بالكفاية، فالنجاح يؤدي إلى بناء اعتقاد قوي بالكفاية، في حين أن الفشل يعمل على تكوين اعتقاد بعدم أو ضعف الكفاية، فإذا كان هناك خبرات سابقة ناجحة ولكنها سريعة،

فإنهم يتوقعون نجاحات سريعة، إلا أن الفشل في هذه الحالة يمثل مخاطرة بتكوين معتقد سالب بالكفاية. ولكي يتفادى الفرد مثل هذا الإحساس يجب عليه أن يكون إحساسه بالكفاية الذاتية مرن وقوي يعتمد على ربط الخبرات السابقة الناجحة في التغلب على المصاعب بالقدرة والجهد المستمر. وأن ينمي القناعة بأن الصعوبات أو النكسات تكون بمثابة هدف نافع في تعلم الفرد، وأن النجاح لا يأتي إلاّ من خلال الجهد المتواصل، وبالتالي يصبح الفرد على قناعة بأنه يملك التمكن من النجاح، وبالتالي يكون قادراً على الصمود أمام المصاعب، والنهوض منها بسرعة. مثل هؤلاء الأفراد يخرجون من هذه الشدائد أقوى مما كانوا عليه. وهذا أيضا ما أكده الباحثون في العالم العربي اعتمادا على ما توصل إليه باندورا، حيث تشير عائشة البلوشي (٢٠٠٢: ٦) وأيضا الغول (١٩٩٣: ٤٢) إلى أهمية طبيعة الخبرات السابقة في تشكيل معتقدات الكفاية، فالخبرات الناتجة تعمل على تعزيز المعتقدات الايجابية بالكفاية في حين تؤدي الخبرات الفاشلة إلى إضعاف هذه المعتقدات.

ب. الخبرات التلقائية Vicarious experience:

من وجهة نظر باندورا Bandura (1994)، تمثل الخبرة التلقائية المكتسبة من خلال النماذج وعملية نمذجة سلوكهم المصدر الثاني لتكوين وتنمية معتقدات الكفاية، حيث تؤدي ملاحظة الآخرين المشابهين ينجحون من خلال المثابرة والجهد المستمر إلى اعتقاد الأفراد الذين يلاحظون هذه النماذج بأن لديهم القدرة للقيام بنفس الأنشطة المشابهة لتحقيق النجاح، وفي المقابل فإن ملاحظة ومشاهدة النماذج وهم يفشلون بالرغم من بذل الجهد يؤدي إلى إضعاف معتقدات الكفاية لدى من يلاحظونهم ويعتقدون أنهم يشبهونهم. وتعتمد فاعلية هذا المصدر على إدراك الفرد للتشابه مع النموذج، بمعنى أن هناك علاقة طردية، فكلما كان الاعتقاد بالتشابه كبيرا، كان اقتناع الفرد بنجاحه أو فشله مقارنة بالنموذج كبيرا، وبالمقابل فكلما كان الاعتقاد بأن هناك اختلافاً كبيراً جداً فإن معتقدات الكفاية المدركة لا تتأثر بالتالي بدرجة كبيرة بسلوك النموذج وما يترتب عليه من نتائج. هذا يؤكد أهمية التعلم الاجتماعي التلقائي، وخاصة عندما يكون الفرد غير متأكد من مقدرته على القيام بسلوك معين، أو عندما تكون خبراته محدودة، فلا يكون أمامه خيار سوى مضاهاة خبرته بتجارب الآخرين، وتشكل المقارنات الاجتماعية أحد أنواع هذه المصادر، حيث يقارن سلوك الفرد بسلوك أقرانه، ويمكن أن تزيد هذه المقارنات من دافعية الطلاب وتحصيلهم الدراسي (عائشة البلوشي، ٢٠٠٢: ٦).

ج. الإقناع الاجتماعي Social Persuasion:

يمثل الإقناع الاجتماعي من وجهة نظر باندورا Bandura (1994) المصدر الثالث لمعتقدات الكفاية الذاتية، ويتمثل في إقناع الأفراد بأنهم يملكون من القدرات ما يؤهلهم للنجاح، حيث يزيد ذلك من احتمال بذلهم جهدا أكبر لتحقيق الإنجاز مقارنة بما لو أنهم كانوا يحملون شكاً ذاتياً في قدراتهم، أو أنهم أُهملوا، أو تم التركيز على نقاط الضعف الشخصي عند ظهور المشكلات. إن

التشجيع ألإقناعي للأفراد بمعتقدات الكفاية الذاتية لديهم يقودهم إلى المحاولة الشديدة بدرجة كافية لتحقيق النجاح، وهو ما يزيد بدوره من قوة معتقداتهم في كفايتهم الشخصية. إلا أن باندورا يرى أن من الصعب الاعتماد على هذا الأسلوب منفردا، إذ لابد أن يرتبط بالإنجاز، فمن الصعب إقناع الآخرين بكفايتهم في ظل الإنجاز المتدني. إلا أن أهمية هذا الأسلوب يمكن أن تلاحظ من التأثير السلبي لإقناع الأفراد بأنهم لا يملكون القدرة، فمثل هؤلاء يميلون إلى تلافي الانخراط في الأنشطة التي تتطلب التحدي، وبتقليص النشاط والأهداف إلى أهداف سهلة، والاستسلام والتوقف عن النشاط بسهولة. هذا يعني أن على المهتمين برفع كفاية الأفراد من الآباء والمربين استخدام أسلوب الإقناع وتوفير الظروف التي تمكن من النجاح، و إلا فإن خيبة الأمل التي يتعرض لها الأفراد ستحد من فاعلية الإقناع. وتشير عائشة البلوشي (٢٠٠٢: ٧)إلى أن الفرد قد يتذكر كلمات قيلت له منذ طفولته، ويكون لها أثر عميق في إحساسه بالثقة خلال مسيرة حياته. كما يشير الغول (١٩٩٣: ٤٢) إلى أن الإقناع يكون أكثر فعالية مع الأفراد الذين لديهم بالفعل ثقة في قدراتهم ويساعد الإقناع على زيادة ورفع مستوى الأداء. وتتفق الباحثة مع ما أشار إليه (الغول) بأن إحساس الفرد بالثقة في قدراته يجعله قادراً على اختيار السلوك المناسب، وبالتالي إلى النجاح ورفع مستوى الأداء.

د. الحالة البدنية والوجدانية:

يشير باندورا Bandura (1994) إلى أثر الحالة البدنية والوجدانية للأفراد على معتقداتهم بالكفاية. حيث يعتمدون جزئياً على حالاتهم البدنية والانفعالية في تقييمهم لقدراتهم أو إمكاناتهم، ويمكن تفسير ردود الأفعال المتوترة كعلامات للضعف المؤدي للأداء الضعيف، كما يمكن تفسير الشعور بالتعب والألم في الأنشطة التي تتطلب القوة والتحمل كعلامات لضعف معتقدات الأفراد في كفايتهم.

كما تلعب الحالة المزاجية دورها في ذلك، فالحالة المزاجية الجيدة تحسن معتقدات الكفاية، في حين تضعفها الحالة المزاجية السيئة. وبالتالي فإن شدة ردود الأفعال البدنية والانفعالية ليست العامل المهم، ولكن المهم هو كيفية إدراك وتفسير الأفراد لها. فالأفراد الذين يتمتعون بمعتقدات كفاية عالية يميلون إلى تغيير إثارتهم الفاعلة كعامل مقوي للأداء، في حين أولئك الذين يقعون ضحايا للشك الذاتي يميلون إلى اعتبار إثارتهم كعامل ضعف، فالمؤثرات الفسيولوجية بالكفاية تلعب دوراً مؤثراً في الفاعلية الصحية والرياضية وغيرها من الأنشطة الجسمانية.

(٦) أهمية معتقدات الكفاية الذاتية كدافع للإنجاز والتكيف:

تمثل معتقدات الكفاية الذاتية كما يشير باندورا Bandura (1994) دافعا أساسيا للإنجاز، حيث يشير إلى أن الإحساس القوي بالكفاية يدفع بالفرد إلى النظر إلى المهام الصعبة كتحديات يجب أن تواجه، بدلا من النظر إليها كمصاعب لا يمكن التغلب عليها ويجب تجنبها، كما أن

معتقدات الكفاية تعمل على حماية الفرد من الانهزامية عند الفشل، حيث تدفع بالفرد إلى عزو الفشل إلى قلة الجهد بدلا من ضعف الكفاية، وبالتالي إلى بذل مزيد من الجهد. وعلى العكس من ذلك فان ضعف الكفاية يرتبط بضعف في الطموح وضعف الالتزام بما يحدده الفرد من أهداف، مما يدفع بالفرد عند مواجهة المهام الصعبة إلى التركيز على جوانب الضعف التي يعتقد أنه يعاني منها، وإلى التركيز على النتائج السلبية المتوقعة بدلا من التركيز على إنجاز الهدف، وهو ما يقود إلى الاستسلام وعدم الإنجاز. كما يجد الفرد من هذا النمط صعوبة في استعادة ثقته في قدرته بعد تعرضه للفشل. ويقع فريسة سهلة للقلق والاكتئاب. وفي هذا الصدد يشير عبد الرحمن (١٩٩٨: ٦٣٨) إلى وصف باندورا لمعتقدات الكفاية كميكانيزم معرفي يسهم في إنجاز السلوك، وطبقاً لذلك فإن درجة الفعالية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات، ومقدار الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات، وهي بذلك تحدد أنماط السلوك أكثر فعالية، ولذا فإنها تمثل مركزاً رئيساً في تحديد وتفسير القوة الإنسانية. فكلما زادت ثقة الفرد في كفايته زاد مجهوده وزاد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات ومصاعب، وعلى العكس من ذلك فإن ضعف ثقة الفرد بقدراته يقلل من مجهوده لحل المشكلات. كما يشير الغول (١٩٩٣، ١٥٠- ١٨٦) إلى أن معتقدات الكفاية الذاتية قوة تنبؤية على الأداء فهي تمثل متغير هاماً في توجيه سلوك الفرد و تحديد طموحه، ولذا فإنها من العوامل الحاسمة في العملية التربوية والتعليمية، إذ يتوقف إنتاج الطالب أو الطالبة على كفاءته الذاتية، ومدى تفاعله الناجح مع البيئة التعليمية، وهذا ما يبعث في نفس الطالب الرضا عن ذاته وقدراته، وبالتالي زيادة قدرته على العطاء.

ومن جهة أخرى يشير باندورا (1994) Bandura إلى ارتباط معتقدات الكفاية الذاتية بالتكيف، فالحياة بما تزخر به من مشكلات ومعوقات تحتاج من الفرد لمواجهتها بفاعلية إلى إحساس قوي بالتفاؤل والكفاية. وإذا لم يتوفر هذا فإن الأفراد يظهرون تشاؤما وشكاً في قدراتهم على إحداث تغيرات أو تحقيق إنجازات ذات قيمة، مما يقودهم إلى إيقاف محاولاتهم قبل أن تكتمل. ويشير باندورا إلى أنه على الرغم من الاعتقاد الشائع بأن تقييم الفرد الخاطئ لقدراته يمكن أن يقود إلى مشكلات، فإن القيمة الوظيفية للتقييم الدقيق للذات يعتمد على طبيعة النشاط. فبالرغم من الإيمان بأن الأنشطة التي تؤدي الأخطاء فيها إلى نتائج وخسائر مكلفة وخطيرة تستدعي تقييماً ذاتياً دقيق للقدرات، فإن تضخيم الفرد لكفايته قد يكون مفيدا أكثر مما يكون مضرا، فإذا كانت معتقدات الكفاية الذاتية تعكس فقط ما يمكن للأفراد القيام به، فإنه من النادر أن يفشلوا، ولكنهم لن يضعوا طموحات عالية تتطلب جهدا إضافيا لتجاوز ما يستطيعون في العادة إنجازه. وقد تبين من مقارنة مجموعة من العاديين بمجموعة أخرى من الذي يعانون ضغوطا، أن العادين أكثر اعتقاداً بكفايتهم وأكثر ثقة بقدرتهم على ضبط الظروف، ليس فقط مقارنة بمن يعانون من ضغوطٍ، بل مقارنة بما هم عليه بالفعل، إلا أن هذا التفاؤل هو دافعهم للحياة والإنجاز مقارنة بمن يعانون ضغوطا حيث يشعرون بعدم كفايتهم ويتعرضون لدرجات أعلى من القلق والاكتئاب على الرغم من تساوي مهاراتهم الاجتماعية. هذا الشعور بالقدرة على ضبط الظروف هو المحرك للمصلحين الاجتماعين،

وهو الداعم لاستمرارية جهودهم، وبدونه فإنه ما كان لإنجازاتهم الإصلاحية أن تتم. كما أن الإنجازات الإبداعية والابتكارية تتطلب أيضاً شعوراً مرناً بالكفاية و استقلالا كبيرا للجهد على مدى طويل مع نتائج غير مؤكدة، ولذلك فإنه من النادر أن نجد واقعياً من بين المخترعين والمنجزين العظماء.

(٧) عمليات تفعيل الكفاية الذاتية Efficacy – Activated Processes:

أُجريت كثير من الدراسات في مجال العمليات الأربع الأساسية والتي من خلالها تؤثر معتقدات الكفاية على فاعلية الفرد وهي كالتالي كما صاغها باندورا:

أ. العمليات المعرفية Cognitive Processes:

تأخذ تأثيرات معتقدات الكفاية الذاتية على العمليات المعرفية أشكالاً مختلفة، فمعظم السلوك الإنساني يضبط وينظم من خلال الأهداف ذات القيمة بالنسبة للفرد والمخطط لها مسبقاً. إن تحديد الأهداف الشخصية يتأثر بالتقييم الذاتي للقدرات، فكلما كانت معتقدات الكفاية الذاتية قوية كانت الأهداف التي يحددها الفرد قوية، وأيضاً كان التزامه بها أو بتحقيقها قويا.

إن معظم الأهداف والمنجزات تبدأ عادة أفكاراً. وتشكل معتقدات الأفراد عن كفايتهم أنواع التوقعات التي يبنونها ويبحثونها، فأولئك الذين يكون لديهم معتقدات عالية بالكفاية يتصورن قصة نجاح تزودهم بتعليمات إيجابية ودعم للأداء أو الإنجاز، في حين يتصور الذين يشكون في كفايتهم الفشل ويركزون على كثير من الأمور التي يمكن أن تسير بطريقة خاطئة غير موفقة. إنه من الصعب إنجاز الكثير في الوقت الذي يصارع الفرد فيه معتقدات الشك الذاتي في قدراته (Bandura, 1994).

هذا وقد أدرج باندورا وظيفة أساسية للتفكير تتمثل في تمكين الأفراد من توقع الأحداث وتساعدهم على تطوير طرق ضبط تلك الأحداث المؤثرة في حياتهم. مثل هذه المهارات تتطلب عمليات معرفية فاعلة لمعالجة المعلومات التي يمكن أن تشمل كثيراً من الغموض. يجب على الأفراد في تعلمهم لقواعد التنبؤ والتوقع والضبط أن يعتمدوا على معارفهم السابقة لبناء خيارتهم، وأن يوازنوا ويوحدوا العوامل التنبؤية، وأن يختبروا ويراجعوا أحكامهم مقارنة بالنتائج القريبة والبعيدة لسلوكهم، وأن يتذكروا العوامل التي اختبروها، وأيً درجة من النجاح تحقق. (Bandura, 1994).

ب. العمليات الدافعية Motivational Processes:

تلعب المعتقدات الذاتية بالكفاية من وجهة نظر باندورا (1994) Bandura دوراً أساسياً في تشكيل الدافعية الذاتية للفرد، وقدرته على التوجيه الذاتي Self-Regulation. وفي هذا المجال يشير كل من هاريس و جرهام Harris and Graham (Pajares, 2003) إلى أن معتقدات الكفاية الذاتية تعمل كوسيط بين أثر التعلم بالضبط الذاتي والإنجاز الدراسي، فالبرغم من إشارة الدراسات إلى

تأثير استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي على التحصيل، فإن ذلك يرجع جزئياً إلى ما يكونه التلاميذ من معتقدات عن قدراتهم الأكاديمية كنتيجة لإدراكهم أهمية استراتيجياتهم المستخدمة للضبط الذاتي على إنجازاتهم، وهذا يعني أن مهارات الطلاب المدركة عن قدرتهم على الضبط الذاتي تؤدي إلى ثقتهم في مواجهة وحل المشكلات الأكاديمية، هذه الثقة في الاستراتيجيات تؤدي إلى استخدام مزيد من الاستراتيجيات وإلى دافعية داخلية أعلى وإلى عزو أكثر انسجاماً وتوافقاً إلى إنجاز أفضل.

ويشير باندورا إلى أن معظم جوانب الدافعية الإنسانية تفعّل معرفياً، ومن ذلك العزو السببي.Causal Attribution، وتوقع النتائج.Outcome Expectancies، والأهداف المنظمة، فالأفراد يدفعون أنفسهم ويوجهون أفعالهم من خلال ممارسة التفكير التخطيطي السابق المبني على معتقداتهم عما يمكنهم فعله، وعلى النتائج المتوقعة لنشاطهم. إنهم يضعون لأنفسهم أهدافاً ويخططون للقيام بسلسلة من الأنشطة المخططة لتحقيق النتائج التي يعتقدون قيمتها بالنسبة لهم. ويشير باندورا إلى أهمية معتقدات الكفاية في الدوافع المعرفية.

ففي مجال أثر معتقدات الكفاية على العزو السببي فإن الأشخاص الذين يقيمون أنفسهم كأشخاص أكفاء جداً يرجعون فشلهم إلى عدم كفاية الجهد الذي بذلوه، في حين أن الأشخاص الذين يقيمون أنفسهم كأشخاص غير قادرين يُرجعون أسباب فشلهم إلى ضعف قدراتهم. كما أن العزو السببي يؤثر على الدافعية والإنجاز أو الأداء، وأيضاً ردود الأفعال الفاعلة وذلك بشكل أساسي من خلال معتقدات الكفاية الذاتية (Bandura, 1994). وتأكيداً لذلك يشير كل من البهي وآخرون (١٩٩٨: ٨٣) و عائشة البلوشي (٢٠٠٢: ٨) إلى أن العزو السببي كما يفترضه واينر Weiner يتفاعل مع معتقدات الكفاية الذاتية كما يفترضها باندورا، فالأفراد الذين يحملون شعوراً قوياً بكفايتهم الذاتية نحو مهمة معينة، يعزون فشلهم إن حدث إلى تقصير في الجهد الشخصي المبذول، بينما نجد أن الأفراد الذين يحملون شعوراً منخفضاً لكفايتهم الذاتية، يبررون فشلهم بضعف قدراتهم الشخصية.

ومن ناحية القيمة المتوقعة، يشير باندورا إلى إن الدافع ينظم من خلال التوقع بأن سلسلة أو مجموعة من السلوكيات ستؤدي إلى نتيجة محددة، وأيضاً من خلال تقدير قيمة هذه النتائج، ولكن الأفراد يسلكون أو يمارسون النشاطات اعتماداً على معتقداتهم عمَّا يستطيعون القيام به، وأيضاً معتقداتهم عن النتائج المتوقعة للأداء. لذلك فإن تأثير الدافع على توقعات النتائج تدار أو تضبط جزئياً بالمعتقدات الذاتية للفرد عن كفايته، فهناك الكثير من الخيارات الجذابة التي لا يقدم الأفراد عليها لاعتقادهم بأنهم لا يملكون القدرة للقيام بها. ولذلك فإنه يمكن القول بأن قيمة التنبؤ بنظرية القيمة المتوقعة قد حسنت من خلال إضافة فكرة معتقدات الكفاية الذاتية الممثلة. وفي هذا السياق يؤكد كل من الغول (١٩٩٣: ١١- ٣٤) و رضوان (١٩٩٧: ٣) ما ذهب إليه باندورا، حيث يعتقدان بأن تأثير معتقدات الكفاية لا يقتصر على تحديد الأهداف والتوقعات، بل ويشمل مقدار

الجهد الذي يبذله الفرد، فذوو المعتقدات الايجابية عن كفايتهم لا يقتصرون على رسم أهداف مستثيرة للتحدي، ولا يقتصرون على توقع النجاح، بل يعملون ويبذلون الجهد المناسب لتحقيق ذلك، وهذا على خلاف من يعانون من معتقدات سالبة عن كفايتهم.

ومن حيث علاقة معتقدات الكفاية بتحديد الأهداف المنظمة، يشير باندورا إلى أن دافعية الفرد لتحقيق أهداف مثيرة للتحدي و تقييمه لإنجازه فيها يؤدي إلى إنتاج ميكانزم معرفي أساسي للدافعية. وهناك أدلة كثيرة تظهر ذلك بوضوح. إن الأهداف المثيرة للتحدي تؤدي إلى الإبقاء والمحافظة على الدافعية. فالأهداف تفعّل الدافعية اعتماداً على طريقة وضع الأهداف التي تشتمل على عمليات مقارنة معرفية، فمن خلال عمل الإشباع الذاتي شرطاً في مزواجة الأهداف المختارة التي تبناها الفرد، فإن الأفراد يحددون اتجاه سلوكهم ويخلقون حوافز ليثابروا في محاولتهم حتى يحققون أهدافهم. إنهم يسعون إلى الرضا أو الإشباع الذاتي من خلال تحقيق الأهداف القيمة ويكونون مدفوعين لزيادة و رفع جهودهم من خلال عدم الرضا أو الإقناع بالإنجاز الجزئي مقارنة بالإنجاز المعياري المحدد. ويشير إلى أن الدافعية المعتمدة على الأهداف والمعايير الشخصية تضبط من خلال ثلاثة أنواع من التأثير الذاتي تشمل: الرضا الذاتي أو عدم الرضا عن الإنجاز، ومعتقدات الكفاية حيال تحقيق الأهداف، وإعادة تكييف الأهداف وفقا للإنجاز. وتأكيداً لذلك يرى كل من شنك وباندورا Schunk and Bandura أن معتقدات الكفاية الذاتية تؤثر من جانبها على اختيار الفرد لأهدافه والجهد والإصرار الذي يبذله، ومن ثم على إنجازه للسلوك. كما ذكر أيضاً لاندينو و أوين Landino and Owen أن معتقدات الكفاية الذاتية تؤثر على الأنشطة التي سوف يختارها الفرد وكذلك على كمية الجهد الذي سيبذله وعلى طول مدة الجهد الذي سوف يتحمله في مواجهة الصعاب التي قد تواجهه، وهكذا تبدو معتقدات الكفاية على أنها ميكانزم مركزي في الدافعية الإنسانية (محمد، ١٩٩٨: ٢٥). كما يشير رضوان (١٩٩٧: ٣) إلى أن المواقف التي يمر بها الفرد يمكن أن تكون مواقف اختيارية أو لا تكون كذلك، فإذا ما كان الموقف واقعاً ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار، فإن اختياره للموقف يرتبط بدرجة كفايته الذاتية، بمعنى أن الفرد سيختار المواقف التي يستطيع فيها ومن خلالها السيطرة على مشكلاتها ومتطلباتها ويتجنب المواقف التي تحمل في طياتها الصعوبات التي يعتقد الفرد عدم تمكنه من السيطرة عليها. فمثلاً طالب الصف الأول الثانوي عليه أن يختار الالتحاق بالقسم العلمي أو الأدبي اعتمادا على اعتقاده بقدرته في تحقيق النجاح في القسم الذي سينتهي إليه،وذلك بعد أن يكون قد جرب مواد القسمين في السنوات السابقة من دراسته وتعرف على قدراته في المواد العلمية والأدبية، وعلى نقاط ضعفه وقوته، وهذا ما يسميه شوارز Schwarzer بالدافعية التي تقوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينة وتشكل فيه السلوك واختيار أسلوب السلوك.

وإيجازا لما سبق، فإنه يمكن القول بأن فاعلية معتقدات الكفاية كقوة دافعة تساعد الأفراد على تحديد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وحجم الجهد الذي سيبذلونه لتحقيقها، وأيضاً

مدى مقاومتهم للفشل واستعادتهم للتوافق بعده، فعند مواجهة المصاعب أو الفشل فإن الأفراد الذين يعانون من الشك الذاتي في كفايتهم يضيعون محاولاتهم ويستسلمون بسهولة. أما الأفراد الذين يملكون اعتقاداً قوياً بكفايتهم فإنهم يظهرون محاولة أكبر عندما يفشلون، وذلك لمواجهة التحدي وتحقيق الهدف. هذا الإصرار أو المثابرة القوية يساهم في إكمال الأداء والإنجاز.

ج. العمليات الوجدانية Affective Processes:

تؤثر معتقدات الكفاية الذاتية على العمليات الوجدانية، وتحديدا على مدى تعرض الأفراد للقلق والضغوط والاكتئاب. إن الأفراد الذين يعتقدون في كفايتهم الذاتية على الإنجاز وعلى ضبط أسباب الضغوط والسيطرة على المواقف يخبرون درجات أقل من الضغوط مقارنة بالآخرين ممن يحملون معتقدات سلبية عن كفايتهم، حيث يخبرون درجات عالية من القلق، وبالتالي يركنون إلى عيوبهم أو عدم قدرتهم على التكيف، ويرون أن مجالات عديدة في بيئتهم محفوفة بالمخاطر، ويميلون إلى تضخيم شدة المهددات المحتملة، ويقلقون من الأشياء التي يمكن أن تحدث ذلك النمط من التفكير المتسم بعدم الكفاية، فإنهم يضغطون أنفسهم ويعيقون مستوى فاعليتهم. ويمكن تلخيص العمليات المفعِّلة لمعتقدات الكفاية الذاتية في المجال الوجداني كما حددها باندورا Bandura (1994) فيما يلي:

- **الإثارة الانفعالية:** تؤثر معتقدات الكفاية الذاتية على التوافق و على معتقدات الفرد عن قدرته وكفايته على ضبط الأفكار المزعجة والمثيرة انفعاليا. ويمثل اعتقاد الفرد بقدرته على ضبط الأسباب المؤدية للضغوط والاكتئاب عاملا أساسيا، فالواقع أن حدوث هذه الأفكار ليست السبب في حدوث القلق والاكتئاب بقدر ما هو الشعور بالعجز عن فعل شيء تجاهها. ويشير باندورا إلى ذلك بقوله " لا تستطيع منع طائر القلق والاهتمام من التحليق فوق رأسك، ولكنك تستطيع منعه من التعشيش عليه"

- **البراعة في الأداء Mastery:** تمثل معتقدات الكفاية على الإجادة عاملا على الإنجاز، كما تعمم لتكون عاملا على التوافق. إن ضعف معتقدات الفرد بقدرته على التكيف والسيطرة على أسباب القلق والاكتئاب فضلا عنها. ولذا فإن إنماء قدرات الفرد على الوصول إلى درجة الإجادة أو البراعة في الإنجاز يعمل على رفع كفايته في هذا الجانب ورفع معتقداته عن كفايته على بناء مهارات التوافق Coping، والتي تمكن الفرد من ممارسة ضبط التهديدات المحتملة. هذا بطبيعة الحال لا يعني دفع الأفراد لفعل ما يخافون فعله، بل خلق بيئة تساعدهم على الإنجاز والأداء بالرغم من مخاوفهم. ويمكن أن يتم ذلك من خلال عملية النمذجة، حيث يتم تجزئة الأداء الذي يقوم به النموذج، ومن ثم الفرد مع النموذج (المعالج)، وبالرغم من احتمالات ظهور بعض المخاوف في البداية، فإنها تقل مع استمرارية الإنجاز المؤدي إلى تحسن معتقدات الكفاية. وبعد أن يستعيد الفرد فاعليته كاملة، يتم إيقاف المساعدات المقدمة من النموذج، حيث يكون نجاح الفرد في توافقه ناتجاً عن معتقدات الكفاية الذاتية وليس عن تلك المساعدات.

- **ضبط الأفكار:** يرى باندورا أن الكثير من حالات الاكتئاب الإنساني ينتج معرفياً من خلال الأفكار الاكتئابية، وذلك كنتيجة لشعورهم بعدم قدرتهم على تحقيق المعايير العالية التي يحددونها كمعايير للاعتبار الإيجابي للذات. ومن جانب آخر فإن تدني معتقدات الكفاية الاجتماعية Social Efficacy المتمثلة في ضعف معتقدات الفرد بكفايته على إقامة علاقات ناجحة. كما يعاني هؤلاء من عدم القدرة على ضبط هذه الأفكار والمعتقدات الاكتئابية، مما يقود فعلا إلى الاكتئاب والقلق.

- **النظام البايولوجي:** يشير باندورا إلى أهمية تأثير النظام البايولوجي على معتقدات الأفراد بكفايتهم على التكيف، فالبرغم من أن الضغوط عامل أساسي للكثير من الاضطرابات الفسيولوجية.فإن معتقدات الكفاية بضبط العوامل المسببة لها، وأيضا ضبط نتائجها عامل أساسٍ في توجيه طبيعة تأثير هذه الضغوط. ولا شك أن ظروف الحياة الضاغطة وحدها ليست السبب في الضغط، ولكنه الشعور بعدم القدرة على التحكم فيها وضبطها و إدارتها، ولذلك فإن تأثير التعرض للضغوط مع توفر القدرة على التحكم فيها يكون محدودا مقارنة بالوضع مع عدم توفر هذه القدرة، حيث يمكن في هذه الحالة أن تؤدي إلى إضعاف الجهاز المناعي مما يزيد من سوء الوضع.

د. عمليات الاختيار Selection Processes:

يشير باندورا (1994) Bandura إلى أن معتقدات الكفاية الذاتية تساهم في تشكيل حياة الأفراد من خلال تأثيرها على الأنشطة التي يختارونها. كما يشير إلى أن الأفراد عادة ما يتجنبون الأنشطة التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم على التوافق، ويميلون في المقابل إلى اختيار و ممارسة أنشطة يرون أنهم قادرون على التعامل معها. هذا الاختيار يؤثر بدرجة كبيرة على اتجاه النمو الشخصي لديهم . ويشير باندورا إلى أن الاختيار المهني لا يمثل إلا مثالا واحدا على تأثير معتقدات الكفاية المؤثرة على مجرى واتجاه الحياة من خلال عمليات الاختيار ذات العلاقة، وفي هذا المجال فإن قوة الاعتقاد بالكفاية تؤدي إلى زيادة اعتباراتهم للخيارات المهنية المختلفة وزيادة الاهتمام بها، وزيادة السعي للحصول على الإعداد المناسب لتحقيقها، وبالتالي النجاح فيها، وهو ما يمثل جزءً مهما ومثيراً في جوانب حياة الفرد المختلفة.

(٨) السمات الشخصية لذوي الكفاية الذاتية العالية، ولذوي الكفاية المنخفضة :

لقد توصل باندورا Bandura (1994) إلى أن الإحساس القوي بالكفاية الذاتية يعزز الإنجاز الإنساني، كما يعزز التوافق الشخصي بطرق عديدة. كما يميل الأفراد الواثقون في قدراتهم إلى اختيار مهام صعبة، ذلك أنهم ينظرون إليها على أنها تحديات يمكن السيطرة عليها، لا مصاعب لا يمكن تجاوزها و يجب تفاديها. مثل هذه النظرة الفاعلة نحو الكفاية تقرر اهتمام الفرد الداخلي والانهماك القوي في ممارسته الأنشطة. مثل هؤلاء يرسمون لأنفسهم أهدافاً تشكل تحديات ويظهرون التزاماً بأدائها، وعادة ما يحافظون على استمرار جهودهم ومثابرتهم لمواجهة الفشل. كما أنهم يستردون معتقداتهم بالكفاية بسرعة بعد التعرض للفشل والنكسات، وعادة ما يعزون فشلهم إلى عدم كفاية الجهود المبذولة أو نقص المعرفة والمهارات التي يمكن اكتسابها. إنهم يواجهون المواقف المؤلمة وهم واثقون بأنهم يمكن أن يسيطروا عليها. مثل هذه النظرة المتفائلة تؤدي إلى الإنجازات الشخصية وتقلل الضغط وتقلل احتمالات السقوط في الاكتئاب.

وفي نفس السياق يشير الغول (١٩٩٣: ٢٧- ٣٨) إلى أن الإحساس القوي بالكفاية يسمح للمرء بحسن استخدام انتباهه وجهده وتوزيعهما على مطالب المهمة لتحقيق الهدف والإنجاز المطلوب بعزيمة وحزم، وهو شخص عادة ذو حيوية، مجتهد، فطن، ذكي، فهو يحاول أكثر، وينجز بصورة أفضل، و يثابر لفترة أطول في المهمة، ويكون شعور الخوف لديه قليلاً. والشخص ذو الكفاية الذاتية العالية لديه سيطرة أكبر على الأحداث في بيئته.

ويضيف حسيب (٢٠٠١: ١٢٥) بأن ذوي المستوى المرتفع في الكفاية الذاتية يتصفون بالثقة بالنفس، والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجههم من عقبات ومشكلات، ويعتبر الإحساس بالكفاية الذاتية محدداً هاماً لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يضطلع بها. وطبقاً لرؤية باندورا فإن مرتفعي الكفاية الذاتية غالباً ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، والوصول إلى حلول فعالة وجيدة.

وعلى العكس من ذلك يرى باندورا Bandura (1994) أن الأفراد الذين يشكون في قدراتهم يبتعدون عن المهام الصعبة ويعتبرونها مهددات شخصية لهم. مثل هؤلاء يملكون طموحات ضعيفة ويظهرون التزاماً ضعيفاً بالأهداف التي يختارونها، وعندما يواجهون المهام الصعبة فإنهم بدلاً من التركيز على محاولة النجاح فيها، يميلون إلى الهرب منها متذرعين بأوجه النقص الشخصية لديهم والعقبات التي يواجهونها واستعراض الكثير من النتائج غير المرغوبة التي يمكن أن يصلوا إليها. مثل هؤلاء يفقدون مثابرتهم ويستسلمون بسرعة عند مواجهتهم للمصاعب، كما أنهم بطيئون في استعادة الإحساس بالكفاية بعد تعرضهم للفشل، إذ يربطون النقص في أدائهم بضعف استعدادهم الذي لا يمكن اكتسابه من وجهة نظرهم. مع مثل هؤلاء، لا يتطلب الأمر كثيراً من الفشل ليفقدوا الإيمان بقدراتهم، وليسقطوا ضحايا للضغط والقلق والاكتئاب.

ويشير الغول (١٩٩٣: ٣٦٦) إن الإحساس المنخفض بالكفاية الذاتية يؤدي إلى جهود واكتساب مدعم بدرجة أقل للمهارات، وعدم الكفاية يعتبر من معوقات قدرات الفرد على الانتباه. ويضيف حسيب (٢٠٠١: ١٢٥) أن الأفراد الذين تكون معتقدات الكفاية الذاتية منخفضة يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يضطلعون بها، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء.

(٩) نمو معتقدات الكفاية مدى الحياة

يشير باندورا Bandura (1994) إلى أن معتقدات الكفاية إضافة إلى تأثرها بالعوامل الشخصية للفرد والمرتبطة بأحكامه العقلية عن قدراته والمبنية على إنجازاته، فإنها أيضا تنمو خلال الحياة متأثرة بالعديد من العوامل، ويشير باندورا في هذا المجال إلى ما يلي:

أ. أساسات الإحساس بفاعلية الشخصية:

يشير باندورا Bandura (1994) إلى أن اكتشاف الفرد التدريجي لقدراته على السيطرة على بيئته المحيطة يؤدي إلى تشكل معتقدات كفايته. ومع تقدم نمو الحس حركي Sensorimotor تتسع بيئة الطفل وتزداد وسائله للاستكشاف والتعامل مع الخبرات الجديدة، وهذا بدوره يؤدي إلى نمو المهارات الأساسية، وأيضاً معتقدات الكفاية الذاتية. ومع ذلك فإن مجرد إنتاج الأفعال لا يضمن تشكل معتقدات الكفاية، بل لابد من إدراك هذه الأفعال كجزء من الذات نفسها، الذات تصبح متمايزة ومختلفة عن الآخرين من خلال الخبرة المختلفة، فإذا كانت تغذية الرضيع تؤدي إلى الارتياح في الوقت الذي ليس لرؤية الآخرين يطعمون أنفسهم أي أثر مشابه، فإن سلوك الفرد يصبح مختلفاً عن الأشخاص الآخرين جميعاً، ومع نمو الرُّضع يشار إليهم ويعاملون كأشخاص مختلفين عن غيرهم، وبالاعتماد على الخبرات الشخصية والاجتماعية المتزايدة فإنهم يشكلون رمزاً لأنفسهم كالذات المختلفة عن غيرها.

ب. نمو معتقدات الكفاية خلال مرحلة الطفولة:

يرى شنك Schunk أن مهارات التقييم الذاتي تتحسن مع التقدم في النمو، أغلب الأطفال يبالغون في ثقتهم في تقدير ما يستطيعون فعله. وتشير بحوث الكفاية الذاتية أن الأطفال يشعرون بكفاية كبيرة نحو إكمال المهام الصعبة. كما أن انخفاض مستوى التحصيل لديهم قد لا يؤدي إلى انخفاض معتقدات الكفاية. و يرى كل من شنك وسوارتز Schunk and Swartz أن الأطفال نادراً ما يشعرون بأنهم غير قادرين على اكتساب المهارة. فعلى سبيل المثال ربما يعتقدون أنهم يستطيعون الكتابة بدقة في الوقت الذي تكون فيه كتاباتهم أقل من المستوى العادي للمستوى الدراسي الذي يقعون فيه. وعلى العكس من ذلك فقد يظهر بعض الأطفال اعتقاداً بعدم القدرة، كما قد يظهرون تذبذبا في معتقداتهم عن كفايتهم. ويرجع ذلك إلى نقص خبراتهم، وضعف درجة الفتهم بالمهارات المطلوبة منهم وجوانبها المختلفة، مما يدفعهم إلى التقرير السريع بأنهم

قادرون على أدائها، أو الاعتقاد بأنهم غير قادرين. فعلى سبيل المثال، في حساب الطرح ربما يركز الأطفال على عدد الأرقام التي تحتويها المشكلة، وبالتالي يرون أن المشكلات تشمل عدداً كبيراً من الأرقام، أصعب من تلك التي تشمل على عدد أقل من الأرقام. كما يمكن أن يرجع ذلك إلى عدم تأكدهم مما يمكنهم فعله. فمثلاً، في الكتابة من الصعب على الأطفال أن يعرفوا إذا ما كانوا يستطيعون الكتابة بوضوح ودقة أو أنهم سيخطئون. ومع نموهم ستزداد خبراتهم، ويدخلون في مقارنات اجتماعية مع رفاقهم، وهذا يؤدي إلى تحسين دقتهم في تقييم ذواتهم. فالتعليم وفرص ممارسة التقييم الذاتي يحسن دقتهم في إدراك ذواتهم. بالإضافة إلى المعلومات التعليمية والتي تزود بمعلومات من مهارات الأطفال وتقدمهم تزيد من معتقدات كفايتهم (Schunk and Pajares, 2004).

ج. نمو معتقدات الكفاية من خلال الخبرات الانتقالية لمرحلة المراهقة:

يؤكد باندورا (1994) Bandura أن كل مرحلة من مراحل النمو تؤدي إلى تحديات جديدة تتطلب الكفاية على التكيف Copping Efficacy ومع خبرة المراهق لمتطلبات الرشد، فإنه يفترض فيهم تعلم الإحساس بالمسئولية حيال أنفسهم في كل مجالات الحياة. وهذا يتطلب القدرة على القيام بالكثير من المهام والمهارات والقدرة على مواجهة متطلبات مجتمع الراشدين. في هذه المرحلة يتعلم المراهق كيف يتعامل مع تغيرات البلوغ، وتصبح العلاقات العاطفية أكثر أهمية. كما يصبح الخيار المهني غاية في الأهمية، وهذه مجرد أمثلة من المجالات التي يجب أن تنمى فيها مهارات جديدة ومعتقدات ذاتية بالكفاية حيالها. ومع نمو الاستقلالية خلال المراهقة، فإن ممارسة بعض السلوكيات التجريبية الخطرة لا تمثل السلوك الوحيد غير المتوقع. إن المراهق يوسع ويقوي إحساسه بالكفاية من خلال تعلم كيفية التعامل مع الأوضاع الصعبة المحتملة في مجالات لم يَخبروها، وأيضاً مع الأحداث الحياتية المليئة بالمغامرة، إن الألم من الأوضاع الصعبة تؤدي بالفرد ضعيف الخبرة والإعداد مع بدايات المراهقة إلى التكيف مع المشكلات المحتملة، ويتوقف تخلي المراهق عن ممارسة الأنشطة الخطرة المليئة بالمغامرة أو الإصرار عليها والتمسك بها على عدد من العوامل التي تلعب دوراً في ذلك، ومنها القدرات الشخصية، ومعتقدات الكفاية لضبط الإدارة الذاتية، والخبرات السابقة ذات التأثير الشديد. ومع كل هذه التوقعات فإن البيئات الفقيرة المضطربة تمثل واقعاً حقيقياً لا يتوفر فيه إلا مصادر قليلة ودعم اجتماعي محدد لتحقيق إنجازات ذات قيمة اجتماعية أو ثقافية. إلا أنها تقدم بدلاً عن ذلك نماذجا معززة للعدوان. إن مثل هذه البيئات تحدد بشكل سيء معتقدات القدرة على التكيف من خلال تبني المراهقين لأساليب أكثر عدوانية واقل اجتماعية للتكيف. ومن جهة أخرى اعتبر باندورا المراهقة مرحلة ضغوط وعواطف، في الوقت الذي لا تخلو أي مرحلة من وجود مشكلات، ولكن كثيراً من المراهقين على العكس من هذه المقولة يتعاملون مع النقلات المهمة لهذه المرحلة بنجاح، إلا أن الذين يدخلونها بمعتقدات كفاية ضعيفة

ينقلون عجزهم وضغوطهم إلى متطلبات البيئة الجديدة. إن الانتقال من متطلبات الطفولة إلى الرشد تعتمد على قوة المعتقدات بالكفاية الشخصية التي بنيت وطورت من خلال الخبرات السابقة.

د. معتقدات الكفاية في مرحلة الرشد:

يشير باندورا Bandura (1994) إلى أن مرحلة الرشد تبقى مرحلة يتعلم الفرد ويمارس فيها الكثير من المهارات لمواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية والأسرية والمهنية. وكما هو الحال في المراحل السابقة تمثل معتقدات الكفاية الذاتية متغيرا محوريا لتحقيق تلك المهارات. فالأشخاص الذين يدخلون هذه المرحلة بمعتقدات كفاية قوية يحققون في الغالب متطلبات الحياة الراشدة بنجاح، في حين يجد الأفراد ممن يعانون من معتقدات عدم الكفاية في قدراتهم الذاتية الكثير من جوانب حياتهم الضاغطة.

كما يشير إلى أن ابتداء الحياة المهنية المنتجة في بدايات هذه المرحلة تضع الشباب أمام تحديات انتقالية جديدة. وفي هذا المجال تلعب معتقدات الكفاية دوراً أساساً في تعلم المهارات الأساسية، وإدارة الذات، وكسب المهارات الاجتماعية التفاعلية التي تعتمد عليها الوظائف المهنية. وتزداد التحديات مع ازدياد أدوار الراشدين لتشمل الدور الزواجي والدور الوالدي وغيرها من الأدوار المهنية، حيث يخبر الوالدان تحديات جديدة تتعلق بمتطلبات إدارة العائلة و الحياة الزوجية وتربية الأبناء في علاقتهم بالأنظمة الاجتماعية الأخرى كالتربية والاستمتاع والصحة وخدمات الحضانة، كما يمكن أن تشمل متطلبات الرقي الوظيفي الجديدة. كل هذه المتطلبات تتأثر بمعتقدات الكفاية، فنجاح الراشدين في إنجاز أدوار مختلفة كالأبوة والزوجية والمهنية ترتبط بدرجة اعتقادهم بكفايتهم للقيام بها، حيث يرتفع نجاح الإنجاز مع ارتفاع معتقدات الكفاية، في حين أن انخفاض معتقدات الكفاية يرتبط بانخفاض القدرة على القيام بها، وبالتالي التعرض للكثير من الضغوط النفسية والاكتئاب. وقد يكون ذلك واضحا وبشكل خاص بين الأمهات العاملات، فإلى جانب أدوارهن المهنية فإنهن يقمن بغالبية الأعباء المنزلية، إضافة إلى دورهن كأمهات، وهذا أيضا ما يحتاج إلى درجات من معتقدات الكفاية للجمع بين هذه الأعباء، وإلا تعرضن للفشل والضغوط.

وفي أواسط العمر، يميل الأفراد إلى إتباع الروتين الذي يدعم استقرار معتقداتهم بالكفاية الذاتية في مجالات الفاعلية الأساسية. ومع ذلك فإن حالة الاستقرار هذه ليست ثابتة لأن الحياة بدورها ليست ثابتة، فالتغير التكنولوجي والاجتماعي السريع يتطلب توافقاً يستدعي التقييم للقدرة أو الكفاية. كما يجد الأفراد في أواسط العمر في أعمالهم الوظيفية ضغطاً من المنافسين الأصغر سناً. في الأوضاع التي تستدعي التنافس من أجل الترقية والوضع الاجتماعي أو العمل نفسه الذي يستوجب تقييماً ذاتياً مستمراً للقدرات بطرق المقارنة الاجتماعية مع المنافسين الأصغر سناً.

هـ. إعادة تقييم معتقدات الكفاية في العمر المتقدم [الكهولة]:

يشير باندورا (Bandura (1994 إلى ارتكاز تقييم الكفاية على القدرات البايولوجية خلال مرحلة الكهولة، وهي قدرات تتراجع في هذه المرحلة، مما يؤدي إلى الحد من النشاط ويعمق معتقدات ضعف أو عدم الكفاية، ومن ذلك إرجاع انخفاض قدراتهم المعرفية إلى التراجع في الذاكرة. هؤلاء الذين ينظرون إلى أن الذاكرة على أنها قدرة تتراجع بايولوجياً مع التقدم في العمر تكون ثقتهم في ذاكرتهم ضعيفة ويبذلون مجهوداً أقل لتذكر الأشياء. هذا الاعتقاد السالب يرجع إلى اعتمادهم على مرجعية غير مناسبة للتقييم كتقييم فاعلية الفرد بمن هم في سن أقل ، حيث يُبرز مثل هذا الأسلوب في التقييم تراجع فاعليتهم ويقلل من معتقدات كفايتهم. كما تزداد المشكلة حدة مع حدوث التقاعد وما يتبعه من تغيرات اجتماعية واقتصادية قد تشمل الأصدقاء أو محل الإقامة وربما فقدان رفيق الحياة. كل هذه العوامل يمكن أن تسهم في إضعاف معتقدات الكفاية وخاصة في ظل البيئة غير المشجعة للكبار على الاستفادة من خبراتهم واستثمار وقتهم، و إلى عدم توفير الحياة المستحثة لشعورهم بالحياة الفاعلة. وعلى هذا الأساس فإن نمو معتقدات الكفاية والحفاظ عليها خلال هذه المرحلة يعتمد على:

١. تشجيع كبار السن على إعادة النظر في أسلوب تقييم قدراتهم. فعلى سبيل المثال فإن الكبار الذين يملكون معتقدات كفاية قوية يدركون رغم الضعف البايولوجي أن جهدهم للتذكر يمكن أن يحقق نتيجة أفضل، وهذا ما يحميهم من الاستسلام لهذا الضعف ويؤدي بهم إلى إظهار قدرات أفضل على التذكر مقارنة بغيرهم ممن يعانون من معتقدات كفاية اضعف.

٢. مساعدتهم على توظيف المخزون المعرفي والمهارات التخصصية للتعويض عن الفاقد في القدرات البدنية، فعندما يعلّم الكبار استخدام قدراتهم العقلية، فإن التحسن في فاعليتهم المعرفية يكون موازياً لأكثر من النقص في عقدين. ولأن الأفراد نادراً ما يستخدمون كامل طاقاتهم، فإن الكبار في السن إذا قاموا بالمحاولة الضرورية يمكن أن تكون فاعليتهم موازية للمستوى الأعلى الذي يمكن للراشدين في سن أقل القيام به. ومن خلال تحسين الانغماس في النشاط، فإن معتقدات الكفاية الذاتية المدركة يمكن أن تساهم في المحافظة على الفاعلية الاجتماعية والجسمية والعقلية خلال مرحلة الرشد وخلال الحياة كاملة.

٣. مساعدة الكبار على الاعتماد على معيار أكثر منطقية للمقارنة يقلل من الإحساس بعدم الكفاية. ومن ذلك دفعهم للمقارنة بمن هم في نفس المرحلة العمرية وليس بمن هم في مراحل سابقة. هذا الأسلوب، قد يؤدي إلى رفع معتقدات الكفاية لديهم، خاصة في حالة توفر نماذج جيدة من نفس العمر تجاهد لتحقيق أهدافها. هذا يبرز بأن الكفاح والجهد وتحديد الأهداف المناسبة يمكن أن يعوض عن الفاقد كنتيجة لضعف القدرات مع الجهد الضعيف والاستسلام للمشاعر السالبة.

(١٠) مصادر نمو معتقدات الكفاية :

أ. المصادر العائلية لمعتقدات الكفاية الذاتية:

يؤكد باندورا Bandura (1994) على أهمية تأثير الأسرة في نمو معتقدات الكفاية لدى الأبناء، حيث يمثل الوالدان المزود الأساسي بالكفاية الذاتية لأبنائهم. هذا التأثير قد يختلف باختلاف العوامل الأسرية كحجم الأسرة وعدد الأبناء ومدى تباعدهم في السن ومدى توزيعهم على الجنس وترتيبهم الميلادي وطبيعة تجمعهم. كل هذه الظروف يمكن أن تسهم في خلق مقارنات اجتماعية مختلفة لتقييم معتقدات الكفاية الشخصية للفرد، فالأبناء الصغار يجدون أنفسهم في وضع غير مفضل في تقييمهم لقدراتهم مقارنة بالأبناء الكبار ممن سبقوا بعدة سنوات في نموهم.

كما يرى ميس Meece أن العائلة واحد من المصادر الأساسية لبناء معتقدات الكفاية الذاتية. لدى الأبناء والآباء على حد سواء، فالآباء والأمهات اللذين يقومون بتشجيع وحث أطفالهم على إشباع فضولهم الذاتي ويسمحون لهم بالتجريب لاكتساب الخبرات يساعدون على بناء الأطفال لمعتقداتهم بالكفاية الذاتية، ومن جانب آخر فإن الأطفال الذين يظهرون درجة أعلى من حب الاستطلاع والاستكشاف يزيدون من الاستجابة الوالدية لديهم. وعلى هذا الأساس فإن البيئة المنزلية لابد أن تكون غنية بالأنشطة المثيرة لفضول الأطفال، تقدم لهم العديد من التحديات التي يمكنهم مواجهتها وتدفع الأطفال للمشاركة والعمل في هذه الأنشطة، وبالتالي كسب معلومات ومهارات جديدة، ولكن نجد أن هناك اختلاف في البيئات المنزلية، بعض المنازل تحتوي على مواد مثل كمبيوتر والكتب والألعاب المستثيرة لتفكير الأطفال. كما يمكن أن يساعد الآباء أبنائهم على دعم نموهم المعرفي والذهني من خلال مشاركتهم لأبنائهم وصرفهم لوقت أكبر مع أطفالهم للتعلم، وتوفيرهم لبيئة أسرية دافعة مستجيبة وداعمة، وتشجيع أطفالهم على الاكتشاف واستثارة فضولهم للمعرفة واعتمادهم على اللعب كوسيلة للتعلم. ونجد عكس ذلك في منازل أخرى ليس بها المواد السابقة، ونجد أن الوالدين ربما يكرسون وقتاً بسيطاً لتعليم وتربية أبنائهم. ونستنتج من العرض السابق أن لباندورا عدة ملاحظات (Schunk and Pajares, 2004):

وكنتيجة لذلك فإن تفعيل البيئة المنزلية بالشكل الذي يأخذ هذه العوامل في الاعتبار يمكن أن يحسن معتقدات الكفاية لدى الأبناء، بصرف النظر عن المتغيرات المعيقة لذلك. وعلى هذا الأساس يرى كل من باندورا وميس Bandura and Meece أن على الوالدين والمعنيين بالرضع والأطفال تقديم خبرات تساعد وتشجع على التفاعل بصورة فعالة مع البيئة المحيطة بهم، حيث إن ذلك له تأثيره الايجابي على معتقداتهم بالكفاية (Schunk and Pajares , 2004). ويمكن من كل ما سبق تلخيص دور الأسرة في بناء معتقدات الكفاية فيما يلي:

١. أن الخبرات المنزلية الغنية بالأنشطة والتي يكون لدى الطفل حرية الاستكشاف فيها تساعد على بناء معتقدات الكفاية الذاتية لدى الأبناء.

٢. أن الوالدين الذين يعلمون أبناءهم مواجهة الصعاب والتحديات بإصرار يؤدي ذلك إلى تقوية الإحساس بالكفاية الذاتية لديهم.

٣. أن تشجيع الوالدين لمحاولات أبنائهم لتحقيق الإنجاز يشعرهم بالقدرة على مواجهة التحديات وبالتالي تزيد قوة معتقدات الكفاية الذاتية لديهم، وعلى العكس من ذلك فإن إهمال الوالدين لهذه المحاولات أو حتى حاجات الأبناء وتصرفاتهم يؤدي إلى تعميق مشاعر الضعف وعدم القدرة لديهم.

ب. زيادة معتقدات الكفاية من خلال تأثير الرفاق:

تتغير معتقدات الأطفال عن كفايتهم مع تحركهم نحو مجموعات أكبر من الرفاق، ذلك أن الرفاق يؤدون وظائف مختلفة تؤثر على التعلم الاجتماعي ومعتقدات الكفاية، فالأطفال الأكبر وذوو الخبرة يمثلون نماذج للتعلم الاجتماعي أساسا للمقارنة والتقييم مما يؤثر على معتقدات الكفاية للفرد، ولهذا فالأطفال حساسون لوصفهم النسبي بين أقرانهم في النشاطات التي تحدد الشهرة والمقارنة (Bandura, 1994).

ويشير باندورا إلى ميل الأفراد إلى اختيار رفاقهم ممن يشاركونهم الاهتمامات والقيم، وهو ما يؤدي إلى تأثرهم بهم (Bandura, 1994). كما يشير شنك (Schunk and Pajares, 2004)إلى أن التشابه مع النماذج، وملاحظة الآخرين المتشابهين ينجحون، يرفع معتقدات الكفاية الذاتية للأفراد وبالتالي يدفعهم إلى الإنجاز. و على العكس فإن مراقبة الآخر المشابه يفشل يقود الأفراد للاعتقاد بأنهم يفتقدون لمتطلبات النجاح وهو ما يعيق محاولاتهم للقيام بالنشاط. إن النماذج المتشابهة تكون مؤثرة على الطلبة الذين ليس لديهم الثقة في قدرتهم للإنجاز، مثل أولئك الذين يفتقدون الألفة والمعلومات التي تساعدهم على الحكم على مدى كفاءتهم، أو أولئك الذين يواجهون مصاعب ويبقون ضحية الشك.

وتشير الدراسات إلى تأكيد ما قال به باندورا، حيث يشير بوك وجوتس Bwech and Goets إلى أن الطلبة في المجموعة يميلون إلى أن يكونوا متشابهين بعضهم ببعض، وهذا يزيد من احتمال التأثير عن طريق التقليد والنمذجة Modeling، وهذه المجموعة تساعد على تحديد فرص الطلاب للتفاعلات، وبالتالي ملاحظة التفاعلات الأخرى، وأيضاً دخولهم إلى أنشطة مختلفة. هذا أيضا ما تؤكده دراسة ستنبرج وآخرون .Steinberg et al التي تم فيها تتبع الطلاب منذ دخولهم المدرسة إلى سنة تخرجهم فيها، حيث تبين أن تأثير الرفاق يأخذ شكلاً تنموياً في العديد من الأنشطة ومنها الدافع الأكاديمي والإنجاز (Schunk and Pajares, 2004). ونستطيع أن نلخص ما سبق في الآتي:

١. يرى باندورا أن الرفاق يعملون كمؤثر أساسي في نمو معتقدات الكفاية الشخصية، وأن اضطرابات علاقات الرفاق أو فقدها يمكن أن يؤثر سلباً على نمو الكفاية الشخصية.

٢. أن الإحساس الضعيف بالكفاية الاجتماعية يخلق مصاعب ومعوقات داخلية، والأطفال الذين يعتبرون أنفسهم غير أكفاء اجتماعياً ينسحبون اجتماعياً ويكون تقبلهم من الرفاق ضعيفاً.

٣. توجد بعض أشكال السلوك التي تؤدي فيها معتقدات الكفاية العالية إلى الشعور بالغربة الاجتماعية أكثر من الألفة الاجتماعية، فمثلاً الأطفال الذين يميلون للعدوان يدركون أنفسهم كأشخاص أكفاء جداً في مجال الحصول على ما يريدون بطرق عدوانية.

ج. المدرسة كمؤسسة لتنمية الكفاية المعرفية:

تمثل المدرسة في الغالب المكان الأساس لتنمية وتحقيق الاعتراف والقبول الاجتماعي بالمهارات المعرفية، ويكتسبون المعارف ومهارات حل المشكلات الضرورية للممارسة الفاعلة في المجتمع الأكبر. لهذا فإن معارفهم وقدراتهم العقلية تختبر بصورة مستمرة وتقيِّم، وتقارن اجتماعياً. ومع تنمية الأطفال لمهاراتهم المعرفية فإنهم ينمون إحساساً متنامياً بكفايتهم العقلية والمهارية الاجتماعية، وذلك من خلال نمذجة المهارات العقلية للأصدقاء ومقارنة الأداء بأداء الآخرين. و تقييم المدرسين لنجاح أو فشل الطلاب بطريقة تعكس حكمه الجيد أو السيئ على قدراتهم، كل هذه المتغيرات تؤثر على إحكام الطلاب على كفايتهم العقلية (Bandura, 1994).

ومع الأيمان بالأثر الايجابي للمدرسة في الظروف المثالية، فإن لبعض الممارسات السلبية في المدرسة أثرها السلبي على معتقدات الكفاية لدى الطلاب، ومن ذلك المبالغة في تعزيز التنافس الشديد بين الطلاب حيث يؤدي كما يشير باندورا إلى نجاح عدد قليل مقارنة بالأثر السلبي والفشل لدى عدد أكبر، والميل إلى توزيع الطلاب وفقا لمستوى قدراتهم حيث يؤدي إلى فقدان المنافسة والمرجعية للمقارنة والنمذجة بين الطلاب، وأيضا نظام الانتقال الجامد الذي يعيق استثمار الدافعية والنجاح بشكل يقلل أيضا من دافعية المنجزين، وعدم اهتمام المعلمين بالتقدم الفردي للأطفال. ويزداد اثر هذه العوامل مع التعرض للفشل، كما يزداد بين الطلاب الذين يفقدون الدافعية لمواجهة التحديات الأكاديمية المختلفة (Bandura, 1994; Schunk and Pajares, 2004).

ومن هنا يؤكد باندورا (1994) Bandura إن مهمة خلق بيئات تعليمية تساهم في بناء المهارات المعرفية، تعتمد بشكل كبير على قدرات المدرس ومعتقدات الكفاية لديه. فأولئك الذين يكون لديهم معتقدات عالية بالكفاءة في التدريس يتمكنون من دفع طلابهم وتحسين نموهم المعرفي. أما أولئك الذين يعانون من معتقدات كفاية ضعيفة فإنهم يميلون إلى فرض أسلوب الوصاية الذي يعتمد بشكل كبير على العديد من القواعد الصارمة والمحاذير لدفع الطلاب إلى الدراسة. كما يشير إلى أن المعلمين يعملون بشكل تجمعي من خلال نظام اجتماعي تفاعلي أكثر منهم كوحدات منعزلة. إن معتقدات المعلمين تسهم بشكل أساس في خلق ثقافة المدرسة التي يكون لها تأثيرات

إيجابية أو سلبية على فاعلية المدارس كأنظمة اجتماعية.و المدارس التي يعمل فيها المدرسون على تقييم أنفسهم كمجموعة غير قادرة على دفع الطلاب للإنجاز الأكاديمي فإنهم يلقون إحساساً جماعياً بالعبثية الأكاديمية أو عدم الجدوى التعليمية، وهو ما يمكن يحدث خللاً عاماً في جميع جوانب الحياة المدرسية. وفي المدارس التي يحمل المدرسون فيها اعتقادا جماعيا بالكفاية العالية على تحقيق النجاح الأكاديمي لطلابهم فإنهم يخلقون جواً مدرسياً إيجابياً لتحقيق النمو ولتحقيق الإنجازات الأكاديمية (Bandura, 1994).

ويؤثر اعتقاد المعلم في كفايته كما تشير عائشة البلوشي (٢٠٠٢) على أداء الطلاب، فاعتقاد المعلم بكفايته التدريسية العالية يدفعه إلى الاعتقاد بأن الطلاب يمكن أن يتعلموا من خلال بذل الجهود الإضافية والأساليب المناسبة، في حين يؤدي اعتقاده بضعف الكفاية إلى اعتقاده بأنه لن يتمكن من بذل الجهد والمثابرة، ولن ينجح في طرح مهام تتحدى قدرات الطلاب. وفي هذا الصدد يشير باجرس وآخرون .Pajares et al (Schunk and Pajares, 2004) أن المعلمين ذوي الكفاية الذاتية العالية يتميزون بمجموعة من الصفات ومنها:

١. أنهم يشعرون بالإنجاز الشخصي.

٢. لديهم توقعات إيجابية نحو تحصيل الطلاب.

٣. لديهم شعور بالمسئولية نحو الطلاب.

٤. لديهم إستراتيجية لتحقيق أهدافهم الشخصية وأهداف طلابهم.

٥. لديهم القدرة على إدارة وضبط الصف.

٦. يميلون إلى الديمقراطية في اتخاذ القرار، حيث يشركون طلابهم في اتخاذ القرارات.

((٢)) معتقدات الكفاية الذاتية الأكاديمية

Academic Self-efficacy

(١) مفهوم معتقدات الكفاية الأكاديمية وأثرها على التعلم:

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

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

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

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

كما يرى زيمرمان و باندورا Zimmerman and Bandura (Schunk and Pajares, 2004) أن معتقدات الكفاية الذاتية تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي، وبشكل غير مباشر أيضاً من

خلال تأثيرها على الأهداف التي يحددها الطالب، حيث وجد الباحثان أن معتقدات الكفاية المرتبطة بالكتابة ترتبط إيجاباً بأهداف الطلاب في إنجاز المقرر، والرضا عن الدرجة المحتملة، واستخدام التنبؤ لمعتقدات الكفاية.

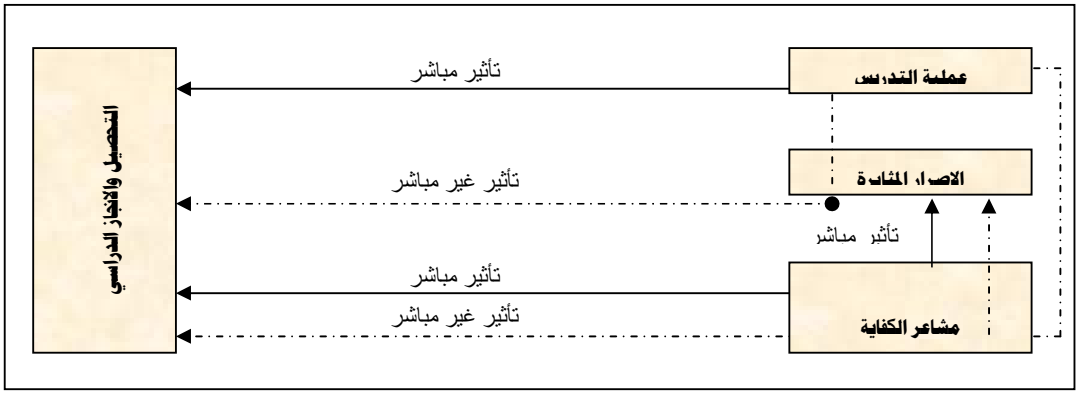
ويشير كل من شنك وجن Schunk and Gunn (Schunk and Pajares, 2004) إلى أن المتغيرات المرتبطة بعملية التدريس تؤثر أيضاً على معتقدات الكفاية جزئياً من خلال تأثير العزو، ولقد قام الباحثون بدراسة بعض التغيرات في إنجاز الأطفال للقسمة، والتي تنتج عن الاستراتيجيات المستخدمة، وأيضاً معتقدات الكفاية، ولقد وجد أن الإنجاز في هذا المجال يتأثر بكل من الاستراتيجيات الجيدة ومعتقدات الكفاية ولكن وجد أن أكبر الأثر على معتقدات الكفاية كان من خلال القدرة على العزو السببي للنجاح. ويمكن توضيح العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

١. إن معتقدات الكفاية الذاتية تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي، فهي عامل تنبؤ بالتحصيل الدراسي.

٢. إن معتقدات الكفاية الذاتية تؤثر بشكل مباشر على الإصرار والمثابرة.

٣. إن عملية التدريس والمتغيرات المرتبطة به تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي.

ويؤكد شنك (Schunk and Pajares, 2004) ذلك، حيث يشير إلى أنه تم اختيار الوظيفة التنبؤية لمعتقدات الكفاية من خلال استخدام نماذج سببية، واستخدم تحليل المسار لإعادة إنتاج مصفوفة الارتباط لمقارنة التقييم الطويل للمعالجة التدريسية، ومعتقدات الكفاية، الإصرار، والإنجاز. وقد تبين من النموذج أن هناك تأثير مباشر للعملية التدريسية في التحصيل، وتأثير غير مباشر عن طريق الإصرار (الجهد والمثابرة) ومعتقدات الكفاية في التحصيل، وأيضاً تأثير غير مباشر للعملية التدريسية على الإصرار (المثابرة) وعن طريق معتقدات الكفاية، وتأثير مباشر لمعتقدات الكفاية على الإنجاز الدراسي والإصرار. فمثلاً لقد وجد أن معتقدات الكفاية نحو الرياضيات عامل تنبؤ بالتحصيل الدراسي في الرياضيات بشكل أكبر من مفهوم الذات الرياضي.



شكل (٣) العوامل المؤثرة في الإنجاز

(٢) آثار الممارسة التعليمية على معتقدات الكفاية الذاتية:

يحدد شنك Schunk (Schunk and Pajares, 2004) مجموعة من العمليات والممارسات التعليمة التي يعتقد أثرها الايجابي على نمو معتقدات الكفاية الذاتية، وقد أجملها فيما يلي:

١. **أهداف التعلم**: أن الأهداف التعليمية المحددة والتي تدرك على أنها مثيرة ولكنها قابلة للتحقيق تؤثر بشكل أكبر على معتقدات الكفاية مما لو كانت هذه الأهداف عامة وطويلة المدى، أو كانت مدركة من قبل الطالب على أنها غير قابلة للتحقيق. ويضيف أيضاً أن الطلاب يعتقدون أنهم قادرون على تحقيق الأهداف التي تقدم لهم معايير واضحة لقياس التغير تمكنهم من قياس التغير، ومع عمل الطلاب في المهام فإنهم يقارنون تقدمهم بالمقارنة بأهدافهم، بمعنى أن يقارنوا ما تم تحقيقه بما يجب. هذا الإدراك يعمل على تقوية وتعزيز معتقدات الكفاية وبالتالي يدفع الطلاب للاستمرارية في التقدم.

٢. **الاستراتيجيات:** أن تزويد الطلاب باستراتيجيات تساعدهم على النجاح يمكن أيضاً أن ترفع معتقدات كفايتهم، فالطلاب الذين يعتقدون أن لديهم الوسائل للإنجاز بنجاح يميلون إلى الاعتقاد بقدرتهم على إنجاز ذلك. ومع العمل في المهمة ومع تطبيق الاستراتيجيات فإنهم يلاحظون تقدمهم وهو ما يؤدي إلى تقوية وتعزيز معتقدات الكفاية لديهم. ولقد وجد أن دفع الطلاب لقول الإستراتيجية شفهياً عند تطبيقها خاصة خلال المراحل الأولى من التعلم يؤدي أيضا إلى رفع معتقدات الكفاية لديهم، لأن ذلك القول الشفهي للتعليمات يوجه انتباههم للخصائص الهامة للمهمة، ويساعد على ترميزها وحفظها ويساعد على عملها بشكل منتظم.

٣. **ملاحظة النماذج الاجتماعية:** إن ملاحظة النماذج وهم يقومون بتنفيذ المهام يؤدي إلى رفع معتقدات الكفاية نحو التعلم، وأيضاً نحو الإنجاز. إن عرض النموذج للسلوك ينقل إلى الملاحظين بأنهم قادرون على التعلم بمعنى أن عرض النموذج في السلوك يؤدي بالملاحظين إلى الاعتقاد بأنهم قادرون أيضاً مع الأداء. حيث إن الطلاب في الغالب سيعتقدون بأنهم سيحققون النجاح إذا استخدموا نفس تتابع المراحل.

٤. **التشابه بين النموذج والملاحظين**: إن التشابه بين النموذج والملاحظين له يعتبر حساساً، خاصة للمتعلمين الذين يشكون في قدراتهم في بداية مرحلة التعلم، ولذلك فإن النماذج التي تظهر محاولة التوافق مع المشكلة، والتعامل معها أفضل من النماذج التي تظهر براعة في الأداء.

٥. **التغذية الراجعة:** تمثل التغذية الراجعة بصفة عامة مصدراً إقناعياً لبناء معتقدات الكفاية، فا لتغذية الراجعة عن الإنجاز وتحقيق أهدافهم تعمل على إبقاء الدافعية لديهم. كما تعمل التغذية الراجعة المرتبطة بالعزو على ربط النتائج التي يصل إليها المتعلم بسبب أو أكثر، وفي المراحل الأولى من تعلم مهارة فإن التغذية الراجعة عن الجهد التي يبذلها المتعلم مهمة للمتعلم فمثلاً (عملتها بشكل صحيح لأنك عملت بجد) ومع تقدم المهارات، تصبح التغذية الراجعة عن

القدرة فمثلاً (أنت جيد في هذا المجال) أكثر أهمية ويكون لها تأثير أقوى في تحسين معتقدات الكفاية. إن كل ما يتحقق من تحسن في الأداء وتحقيق الأهداف أو الدافعية أو التقدم في كسب المهارات كنتيجة للتغذية الراجعة يؤدي إلى رفع معتقدات الكفاية. وبهذا فإنه يمكن القول بأن التغذية الراجعة تؤثر بشكل مباشر على معتقدات الكفاية من خلال ما يقدم من تقييمات مباشرة عنها، وبطريقة غير مباشرة من خلال ما يقدم من تقييمات عن الإنجاز وكسب المهارات.

٦. **الحوافز**: مع أداء الطلاب للمهام، فإنهم يتعلمون ما هي الأفعال التي تؤدي إلى نتائج أفضل، وهذه المعلومات توجه أفعالهم المستقبلية. إن توقع نتائج جيدة يعمل على دفع الطلاب على المثابرة والإصرار، كما أن الإثابة تحسن معتقدات الكفاية عندما تربط بالإنجاز، وعندها يشعر الطالب بأنه يتقدم في التعلم. إن الإثابة المرتبطة بالإنجاز والأهداف القريبة ترفع معتقدات الكفاية إلى أعلى درجة ممكنة، وأيضاً الإنجاز ويرجع ذلك إلى أن كل من الإثابة والأهداف تزود الطالب بمعلومات عن تقدمه.

((٣)) اتجاه الضبط الداخلي والخارجي

Internal and External Locus of Control

(١) نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي A cognitive Social Learning Theory:

تمثل نظرية روتر (1954) Rotter في التعلم الاجتماعي واحدة من النظريات المهمة في تفسير الشخصية والسلوك الإنساني والتعلم. وقد تأثر بعدد من العلماء ممن أبرزوا تأثير العوامل الاجتماعية والمعرفية ومنهم ادلر Adler الذي أخذ عنه الاعتقاد بغائية السلوك، وبعض الارتباطين والمجاليين ومنهم ليفن وهو أحد أهم علماء النفس الاجتماعي المعروف بنظريته في المجال. كما تأثر بشكل مباشر بجورج كيلي أحد المنظرين المعرفيين في الشخصية، والمعروف بنظريته المميزة والمغايرة لغيرها من النظريات، والتي ترى أن كل فرد يفسر الأحداث بطريق مختلفة تبعا لما يقوم به من نشاط عقلي يتضمن عملية التوقع. وقد تأثر في نظريته بقانون الأثر، والمؤكد بأن الناس مدفوعون لتحقيق تعزيز ايجابي ولتجنب المثيرات أو النتائج غير السارة. كما جاءت نظريته كرفض للفكر التحليلي المركز على الدوافع الأولية في تشكيل السلوك، إضافة إلى فكر السلوكية الراديكالية المؤكدة لأثر الحتمي للتعزيز الخارجي وإهمال العمليات العقلية. ومن هذا المنطلق طور روتر نظريته في التعلم التوقعي (التعلم الاجتماعي) لا كنظرية في التعلم فحسب، بل كنظرية لتفسير الشخصية، مستفيدا من ما قدمه السلوكيون ودارسو الشخصية دون أن يعتبر الغريزة أو الدوافع قوة دافعة أو مشكلة للسلوك في حد ذاتها أنجلر(١٩٩٠: ٣٩٦).

وتتلخص الفكرة الأساسية في نظرية روتر في أن الشخصية نتاج للتفاعل بين الفرد وبيئته كما تعني له، إذا لا يمكن النظر إليها كنتاج عمليات داخلية تماما، كما لا يمكن النظر إليها كاستجابات آلية للمثيرات البيئية. فالسلوك لا يفهم إلا من خلال أخذ الفرد (خبرته وتوقعاته المتعلمة)، والبيئة (بما فيها من مثيرات). وعلى هذا الأساس يعرف روتر الشخصية على أنها " مجموعة ثابتة نسبيا من الاحتمالات للاستجابة للأوضاع المختلفة بطريقة محددة". هذا لا يعني الثبات المطلق، إذ يرى روتر بطريقة غاية في التفاؤل بأن الشخصية وبالتالي السلوك قابلة للتغير مع التغير الحادث في التعلم وبناء التوقعات، وأنهم مدفوعون غائيا لتحقيق النتائج المعززة وليس فقط تجنب العقاب (Rotter, 1954). وفي هذا السياق تشير انجلر (١٩٩٠: ٣٨٦) أن حدوث عملية التعلم يرتبط من وجهة نظر روتر بالتفاعل بين السلوك والعمليات المعرفية والدافعية وكذلك السياق الاجتماعي التي تحدث فيه. كما يشير الزيات (١٩٩٦: ٣٣٩- ٣٤١)على تأكيد روتر على أهمية الخبرات المتراكمة في نمو وتطور الشخصية وعملية التعلم وتغير السلوك، حيث تؤثر هذه الخبرات المتراكمة على رؤيته لعناصر المجال البيئي، بمعنى أن الفرد يشتق ويستنبط دلالات ومعاني المحددات البيئية من هذه الخبرة السابقة. وهو ما يؤكد التفاعل بين خبرات الفرد والمحددات البيئية

لتشكلان معاً الكل المتحد المدرك. ومن هذا المنطلق فإن التنبؤ بسلوك الفرد يعتمد على فهم ردود الأفعال والاستجابات إزاء تلك الأحداث السابقة. وبالرغم من أهمية حكم الفرد، فإنه عبارة عن توقع يتأثر بشكل مباشر بتلك الخبرة التراكمية، ولذا فإن سلوك الفرد يكون محكوماً بتوقعاته التي تحدد مدى تقدم الفرد نحو الهدف متأثرا بالتعزيزات التي يتلقاها الفرد، (الزيات، ١٩٩٦: ٣٣٩-٣٤١).

ولتفسير تطور الشخصية وحدوث عملية التعلم، فقد افترض روتر (1954) Rotter في نظريته في التعلم الاجتماعي أو التوقعي حدوث التغير كنتيجة للتفاعل بين مجموعة من العناصر أو المتغيرات، وقد اعتمد روتر أربعة عناصر Components ادخل ثلاثة منها في معادلته عن السلوك المحتمل. هذه العناصر تشمل:

أ. احتمالية السلوك Behavior Potential:

يمكن تعريف احتمالية أو جهد السلوك (BP) بأنه "إمكانية قيام الفرد بسلوك ما بطريقة ما مقارنة بأنماط السلوك المحتملة. ويمثل القدرة الكامنة لأي سلوك في موقف أو أكثر كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل أو مجموعة من أشكال التعزيز (Rotter, 1954).

ولاشك في أن السلوك يعني مجالاً واسعاً من النشاط الإنساني الظاهر و غير الظاهر ، حيث يشمل عدد كبير من الاستجابات والحركات الخارجية وردود الأفعال الانفعالية والمعرفية والتعبيرات اللفظية، أي أن الفرد يستجيب بعدد مختلف من الطرق، فعلى سبيل المثال عندما يواجه الطالب اختباراً صعباً فإن من المحتمل أن يؤدي ذلك إلى توتره أو تكثيف دراسته ومحاولة التوصل إلى إجابات بديلة، أو احتمال الغش، أو محاولة إدعاء المرض، بمعنى أن هذه الاستجابات تكون محتملة لأي فرد في مثل هذه المواقف (الزيات، ١٩٩٦: ٣٤٢؛ أبو ناهية، ١٩٨٤: ٣١).

ب. التوقع Expectancy:

يعرف روتر (1954) Rotter محصلة التوقع (E) على أنها "الاحتمالية التي يحددها الإنسان لحدوث التعزيز كنتيجة للسلوك الذي يقوم به في موقف معين أو مواقف معينة". والتوقع متغير مستقل عن قيمة التعزيز التي سيشار إليها في الفقرة التالية. ولا شك في أن الفرد يسلك ما يتوقع أن يؤدي إلى نتائج أكثر ايجابية إذا اختلفت النتائج قي قيمتها التعزيزية (RV)، فإذا تساوت قيمة النتائج فإنه يختار السلوك الأكثر احتمالا بتحقيق النتائج أو السلوك المحتمل (BP). وتعتمد التوقعات على الخبرة السابقة للفرد، فكلما كان ارتباط السلوك بالمعززات اكبر في الماضي، كلما كان توقع الفرد بأن السلوك سيؤدي إلى التعزيز الآن اكبر . وعلى أية حال فإن من الضروري ملاحظة أن التوقع يعبر عن احتمال ذاتي (غير موضوعي)،

ويشير روتر إلى أن هذا التوقع الذي يمثل احتمالا غير يقيني يكون نتيجة للعديد من العوامل، وليس نتيجة لعدد مرات التعزيز التي يتلقاها الفرد كما يعتقد السلوكيون الراديكاليون

من أمثال سكنر، فقد يرجع للتعزيز السابق وطريقة تصنيف الفرد للأحداث، والخبرات السابقة، وغيرها من العوامل (الزيات (Rooter, 1954؛ ١٩٩٦: ٣٤٢؛ أبو ناهية، ١٩٨٤: ٣٢؛ أنجلر، ١٩٩٠: ٣٨٨)

و يفرق روتر بين التوقعات المعممة والتوقعات المحددة، حيث تشير التوقعات المعممة التي تتضمن تعميم الفرد لتوقع التعزيز أو السلوكيات المؤدية إلى حدوث التعزيز، وأيضا التوقع المعمم لحل المشكلات. ويشير روتر على أهمية هذه النوع من التوقع، حيث تعمل على انتقال التعليم من موقف لآخر وتعطي ثباتاً لسلوك الفرد عبر المواقف المختلفة (الزيات، ١٩٩٦: ٣٢٢؛ أبو ناهية، ١٩٨٤: ٤٠- ٤٤؛ فايد، ١٩٩٧: ١٤٥). أما التوقعات المحددة فتقوم على العلاقة الارتباطية بين سلوك معين وتعزيز معين في موقف معين، ففي أي موقف يكون التوقع الخاص بتعزيز معين محدداً بالعلاقة المشتركة بين هذا التوقع النوعي الخاص، والتوقع العام، فمثلاً يتوقع الفرد بصورة عامة أن مستوى عمل أكاديمي معين في اللغة الإنجليزية سوف يكافأ بالحصول على درجة عالية، ولكن نفس كمية العمل أو الجهد المبذول في لغة أخرى قد لا يمكن معه الحصول على نفس التقدير(الزيات، ١٩٩٦: ٣٤٣).

ج. قيمة التعزيز Reinforcement Value:

يعرف روتر (1954) Rotter قيمة التعزيز (RV) على أنها " درجة تفضيل حدوث تعزيز معين، إذ كانت إمكانيات الحصول على عدد من البدائل الأخرى متساوية ". هذا يعني أن قيمة التعزيز تحدث في وضع اختياري يسمح للفرد بتفضيل شيء ما على شيء آخر، وبصفة عامة يمكن القول أن تلك التفضيلات يمكن أن تظهر مستقلة تنظيمياً عن التوقع، كتفضيل الطالب لمادة معينة على باقي المواد يكون قائماً على قيمة التعزيز.

وقد حرص روتر على التفريق بين توقع التعزيز من جانب وقيمة التعزيز من جانب آخر، حيث أشار كما هو واضح من تعريفه لتوقع التعزيز إلى أن التوقع لا يعني قيمة التعزيز. وهذا واحد من العوامل التي تخرج نظرية روتر من دائرة الحتمية التي قال بها السلوكيون، فالتوقع هنا عملية عقلية معرفية تشكلت كنتيجة للتفاعل بين الأحداث الخارجية والداخلية. إنها في النهاية عملية عقلية انتقائية يقوم بها الفرد، وليست سلوكاً آلياً ناتجاً عن تكرار التعزيز. (أبو ناهية، ١٩٨٤: ٣٢)، (الزيات، ١٩٩٦: ٣٤٣).

وترتبط عملية تقييم قيمة التعزيز بالحاجات، والتي تمثل عنصر مهما في نظرية روتر، ويفرق روتر بين الحاجات البايولوجية والحاجات السايكولوجية (النفسية) والتي تتضمن معظم السلوك السيكولوجي، وتشمل الاعتراف والمكانة والحماية والاعتماد والسيطرة والاستقلال و الحب والعاطفة و الراحة الجسمية. وتأتي أهمية هذه الحاجات من تأثيرها المباشر على قيمة التعزيز، فترتفع قيمة التعزيز بارتفاع حاجة الفرد إليه، ومن ثم تؤثر الحاجة على الأهمية النسبية للمعزز، فتزداد قيمة التعزيز بزيادة الحاجة إليه، وتقل كلما تضاءلت هذه الحاجة (أبو ناهية، ١٩٨٤: ٣٦- ٣٧؛ أنجلر، ١٩٩٠: ٣٨٩- ٣٩١؛ الزيات، ١٩٩٦: ٣٤٤- ٣٤٦).

د. الموقف النفسي Psychological Situation:

بالرغم من أن روتر لم يستدخل الوضع النفسي كعنصر من معادلته في احتمالية حدوث السلوك، فإنه يعتقد بأهميته ، حيث يرى أن الأفراد يختلفون في تفسير نفس الأحداث والمتغيرات البيئية، ويعني روتر (1954) Rotter بالموقف النفسي، الطريقة التي يرى بها الفرد الموقف، أو بمعنى آخر تفسيره النفسي من الموقف. وتؤكد أنجلر (١٩٩٠: ٣٨٩) أن الموقف النفسي ينسب إلى المحيط النفسي الذي يستجيب فيه الفرد، والذي تحده تصورات الشخص، إن أي موقف له عدة معان لمختلف الأفراد، وهذه المعاني تؤثر في الاستجابة. كما يشير الزيات (١٩٩٦: ٣٤٩) إلى أهمية الموقف النفسي والذي يجمع بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد يقصد به، واحد من أهم الفروض التي تقوم عليها نظرية روتر في التعلم الاجتماعي. ويشير تشانس وفاريز Chance and Phares (أبو ناهية، ١٩٨٤: ٣٣) إلى الموقف النفسي الذي يرجع لتلك القوة المحفزة للفرد بناء على التجارب السابقة فإنه يلعب دوراً حاسماً في تقرير السلوك، ذلك أن السلوك لا يحدث من فراغ، فالفرد يتفاعل باستمرار مع جوانب شتى في بيئته الداخلية والخارجية، هذا التفاعل يحدث بشكل انتقال لأنواع عديدة من المثيرات الداخلية والخارجية في نفس الوقت، وبطريقة تتفق مع خبراته الخاصة والفريدة.

احتمالية السلوك (حدوث التعلم BP) = التوقع E + قيمة هذا التعزيز .RV

(٢) ثانيا: اتجاه الضبط Locus of Control:

انطلاقا من نظرية التعلم الاجتماعي، توصل روتر (1966) Rotter إلى نظريته في اتجاه الضبط Locus of Control، حيث اعتبر اتجاه الضبط واحدا من أهم التوقعات المعممة المؤثرة على السلوك الإنساني والإنجاز. ولقد لاقى هذا المفهوم قبولاً واسعاً لدى علماء النفس الاجتماعي والتربوي (الزيات، ١٩٩٦: ٣٥٣). كما أنه يحتل مكانة خاصة بالنسبة لمحاولة فهم وتعديل السلوك والتحكم في الانفعالات في الوقت الحاضر(أبو مرق، ١٩٩٩: ١).

ويعرف روتر (Rotter, 1966; Nunn and Nunn, 1993) اتجاه الضبط على أنه "توقع معمم Generalized Expectancy يحدد رؤية الفرد عن العوامل المسببة للنتائج السلوكية". وقد تبنى الباحثون في مجال اتجاه الضبط هذا التعريف (إبراهيم و عبد الحميد، ١٩٩٤: ٤٣؛ موسى،١٩٩١: ٥؛ أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٩؛ الباسط، ١٩٩٢: ٥٥٣؛ زايد، ٢٠٠٣: ١٤٥؛ الصفطي، ١٩٩٢: ٢٧١؛ نايفة قطامي، ١٩٩٤: ١٢).

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

١. اتجاه الضبط الداخلي: يعرف روتر(1966) Rotter اتجاه الضبط الداخلي بأنه "توقع أو اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يسيطر على ما يحدث له، أو أن الأحداث في حياته هي نتاج سلوكه". ولقد تم تبني هذا التعريف من الباحثين في مجال اتجاه الضبط، حيث تشير مراجعة الأدبيات المختلفة إلى أن ذوي اتجاه الضبط الداخلي أشخاص يرون أنهم قادرون على ضبط عالمهم وأنشطتهم وسلوكياتهم، وأن نتائج السلوك التي يصلون إليها والتدعيمات التي يحصلون عليها سواء كانت ايجابية أو سلبية هي نتاج عوامل داخلية كالذكاء والقدرة والمهارة، وأنها ليست نتاجاً للصدفة أو الحظ. (أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٨؛ المتولي، ١٩٩٠: ٢١٢؛ موسى، ١٩٩١: ٥؛ الباسط، ١٩٩٢: ٥٥٣؛ فوقية رضوان و نجوى خليل، ١٩٩٥: ٢٦٨؛ فايد، ١٩٩٧: ١٤٥؛ باهي و أمينة شلبي، ١٩٩٩: ٦٨؛ زايد ٢٠٠٣: ١٤٥- ١٤٨؛ الصفطي، ١٩٩٢: ٢٧١- ٢٧٢ ;Nunn and Nunn, 1993).

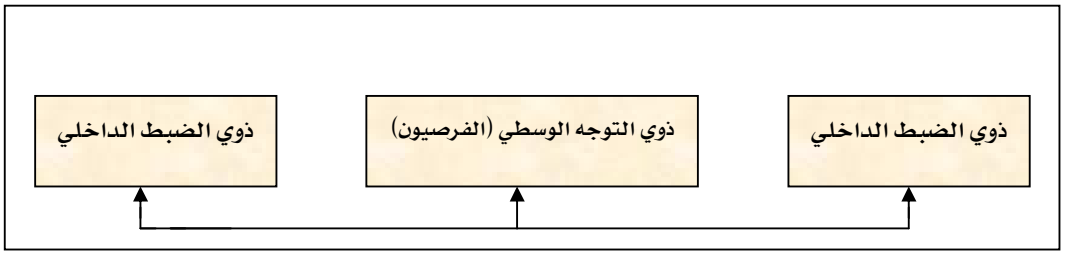
و يتصف أصحاب الاتجاه الداخلي بمجموعة من الخصائص والصفات التي يمكن تظهر في مجالات السلوك والنشاط الإنساني المختلفة. وقد أشار روتر إلى أن الأفراد ذوي التوجه الداخلي يميلون إلى الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي، والخلو من الأعراض العصابية، والتوافق مع الذات ومع المجتمع، ويميلون للطموح والمثابرة في سبيل تحقيق التفوق والامتياز، والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح، ويميلون إلى تقبل الأفكار والآراء التي تختلف مع أفكارهم وآرائهم، ويقبلون العمل الوسط في المسائل أو القضايا المطروحة أمامهم، ولا يميلون للتصلب في الرأي أو الاعتقاد، كما يتوقعون المشكلات الناشئة في الأحداث أو الأشياء التي تقابلهم، ويتميزون بالقدرة على تغيير مجرى التفكير وتوجيهه إلى اتجاهات جديدة بسرعة وسهولة. كما أنهم أكثر كفاية عقلية وتحصيلاً أكاديمياً وأداء دراسياً، وأكثر دافعية للإنجاز (أبو ناهية، ١٩٨٧: ١٩٣؛ سهير أحمد، ١٩٩٢: ٦؛ زينب خلف الله، ١٩٩٣: ٣٩٨؛ إبراهيم وعبد الحميد، ١٩٩٤: ٤٣؛ الفقي و التويجري، ١٩٩٦: ٢٦٦؛ عبد الله، ١٩٩٨: ٢٥٧)، وأضاف روتر (أبو ناهية، ١٩٨٤: ٤٩) خصائص أخرى الفرد الذي لديه اعتقاد قوي بأنه يستطيع أن يضبط أو يتحكم في مصيره، لديه ضبط داخلي ويميل إلى أن يكون أكثر حذراً لتلك النواحي المختلفة من البيئة التي تزوده بمعلومات مفيدة لسلوكه المستقبلي، كما يميل لأخذ خطوات جادة تتميز بالفعالية والتمكن لتحسين حال بيئته. كما يضع قيمة كبيرة لتعزيزات المهارة أو الأداء، ويكون عادة أكثر اهتماماً بقدراته وبفشله، ويقاوم المحاولات المغرية للتأثير عليه.

٢. اتجاه الضبط الخارجي: يعرف روتر(1966) Rotter اتجاه الضبط الخارجي بأنه اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ أو الآخرين الأقوياء عليه". ولقد تم تبني هذا التعريف من الباحثين في مجال اتجاه الضبط، حيث تشير مراجعة الأدبيات المختلفة إلى أن ذوي اتجاه الضبط الخارجي يميلون إلى إرجاع نتائج سلوكهم والتدعيمات التي يحصلون عليها سواء كانت ايجابية أو سلبية إلى تأثير قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها، ومنها الحظ، والصدفة، والآخرين المسيطرين على المواقف. كما يرون أنهم مهما بذلوا من جهد أو مقدرة فإن ذلك لا يغير مجرى حياتهم. بمعنى أنه لا يكون لديهم اعتقاد في وجود صلة بين ما يفعلوه وما يحدث لهم (أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٨؛ المتولي، ١٩٩٠: ٢١٢؛

موسى، ١٩٩١: ٥؛ الباسط، ١٩٩٢: ٥٥٣؛ فوقية رضوان و نجوى خليل، ١٩٩٥: ٢٦٨: فايد، ١٩٩٧: ١٤٥؛ باهي و أمينة شلبي، ١٩٩٩: ٦٨؛ زايد ٢٠٠٣: ١٤٥- ١٤٨؛ الصفطي، ١٩٩٢: ٢٧١- ٢٧٢؛ المومني والصمادي، ١٩٩٥: ١٨؛ جبريل، ١٩٩٦: ٣٥٨ ;Nunn and Nunn, 1993).

وعلى عكس ذوي التوجه الداخلي للضبط، يتصف أصحاب الاتجاه الخارجي بمجموعة من الخصائص والصفات، حيث يميلون إلى الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس والعصابية، ويرضون بالواقع، ولا يقبلون المخاطرة، ولا توجد لديهم الرغبة في المثابرة أو التحمل، كما يشعرون بالملل والتعب وعدم الراحة والتوتر النفسي. كما يميلون إلى مقاومة الآراء والأفكار الأخرى والتصلب في تفكيرهم لتقيدهم بوجهة عقلية محددة. كما يعانون من ضعف الدافعية للإنجاز ، ويميلون إلى السلبية العامة وقلة لإنتاج، وضعف الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج ما يحدث كونهم يرجعون الحوادث الإيجابية أو السلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي، بالإضافة إلى افتقارهم إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الحوادث (أبو ناهية، ١٩٨٤: ٤٩؛ أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٨؛ المتولي، ١٩٩٠: ٢١٢؛ موسى،١٩٩١: ٥؛ الباسط، ١٩٩٢: ٥٥٣؛ فوقية رضوان و نجوى خليل، ١٩٩٥: ٢٦٨: فايد، ١٩٩٧: ١٤٥؛ باهي و أمينة شلبي، ١٩٩٩: ٦٨؛ زايد، ٢٠٠٣: ١٤٥- ١٤٨؛ الصفطي، ١٩٩٢: ٢٧١- ٢٧٢؛ المومني والصمادي، ١٩٩٥: ١٨؛ جبريل، ١٩٩٦: ٣٥٨؛ Nunn and Nunn, 1993).

ومع التقسيم السابق، فإنه لا يمكن القول بإمكانية تقسيم الأفراد إلى خارجيين أو داخليين، بشكل تام ومطلق، حيث يمكن النظر إلى اتجاه الضبط كمتصل يمتد بين نهاية الضبط الداخلي ونهاية الضبط الخارجي. ويشير جبريل (١٩٩٦: ٣٥٩) إلى أن تقسيم الأفراد من ذوي التوجه الداخلي للضبط أو من ذوي التوجه الخارجي للضبط لا يعني أنهم أنماط مختلفة، ذلك أن الفرد يشترك في خصائص مع الآخرين ضمن نفس التصنيف الذي يقع فيه، كما يشترك مع الآخرين الذين يقعون ضمن التصنيف الآخر في بعض الخصائص، ولو أن ذلك يكون بدرجة أقل. وكنتيجة لهذا التوجه يشير أبو ناهية (١٩٨٤: ٤٨) إلى وجود مجموعة بين المجموعتين من ذوي التوجه الخارجي والداخلي يعتقدون أنه رغم أنهم لا يستطيعون تغيير العالم إلا أنهم يستطيعون بزيادة فهمهم للعالم الخارجي أن يزيدوا من إشباع حاجاتهم الخاصة. مثل هؤلاء الناس يمكن أن يتصفوا بالمجهودات القوية لتعديل أنفسهم للتوافق مع الأوضاع والمواقف الجديدة، ولزيادة فهمهم لأقصى حد لنظام الأشياء أو لطبيعة الناس الآخرين، بعض هؤلاء الأفراد يمكن أن يوصفوا بأنهم يغتنمون الفرص أو الفرصيين Opportunists.



شكل(٤): تصنيف روتر للأفراد

(٣) مصادر تشكل اتجاه الضبط :

تشير الدراسات إلى ارتباط التحول في اتجاه الضبط الخارجي إلى الداخلي مع العمر خلال مرحلة الطفولة، فمع تقدم نمو الأطفال وزيادة نضجهم المعرفي والشخصي يزداد إدراكهم لقدراتهم، كما تنمو قدراتهم على إدراك العلاقة السببية بين ما يقومون به من جهود وما يحصلون عليه من نتائج. كما تبين من دراسات أخرى أن هناك زيادة في الإحساس بالكفاءة الفعالية الشخصية في مرحلة الشباب إلى مرحلة الرشد، ويكون في مرحلة وسط العمر من ٣٠ سنة إلى ٤٠ أكثر استقراراً ونضجاً (أبو ناهية، ١٩٨٧: ١٨٨).

ولا شك في أن التقدم في العمر ليس المحدد الوحيد، فقد تبين من الدراسات أهمية أساليب التنشئة والرعاية خلال هذه المرحلة، حيث تبين أن للعلاقة الوالدية المعتمدة على الحب و الدفء والحماية والتوجيه والتشجيع على الإنجاز والاستقلالية أثرها البالغ في بناء التوجه الداخلي للضبط لدى الأبناء. في حين تبين أثر الإهمال وقلة التوجيه، والنقد اللاذع والسخرية في دعم الاتجاه الخارجي للضبط لديهم، ونستنتج مما سبق أهمية بنية الطفل الأولى بالنسبة لنمو اتجاه الضبط (الداخلي – الخارجي) (أبو ناهية، ١٩٨٧: ١٨٧ - ١٨٨). ودعما لتأثير الأسرة تشير بعض الدراسات إلى أهمية ظروف الأسرية وخصائص العائلة مثل حجمها ومستواها الاقتصادي والاجتماعي وترتيب الطفل وثقافة الأسرة والعمر وطبيعة إدراك الجنس وما يرتبط به من أدوار اجتماعية وتوقعات في تشكيل اتجاه الضبط داخليا كان أو خارجيا لدى أبنائها (نايفة قطامي، ١٩٩٤: ١٢؛ المومني والصمادي، ١٩٩٥: ١٨).

كما أن لخبرات الفرد أثرها، حيث يشير أبو ناهية (١٩٨٤: ١٦٤- ١٦٥) إلى تأثير الخبرات المتراكمة مع التقدم في العمر، فخبرة الفرد وتجاربه في الحياة تزداد مع التقدم في العمر، هذه الخبرات يمكن أن تزيد من إحساسه بقدرته على ضبط الأحداث من حوله، وقد تقوده إلى الإحساس بضعف قدرته على الضبط وسيطرة الأحداث عليه.

كما تشير الدراسات إلى أثر الجنس في تشكل ونمو اتجاه الضبط، حيث يشير أبو ناهية (١٩٨٤: ١٥٤) أن نمو اتجاه الضبط الداخلي لدى الإناث يرتبط بالإدراك العالي لعطف الوالدين، والثقة، والشعور بالأمن، في حين يرتبط نمو اتجاه الضبط الداخلي لدى الذكور بالإدراك العالي لعطف الأم، والتشجيع الأبوي والحب والدعم، بالإضافة إلى أن الذكور والإناث يرون أن للوالدين نفس اتجاه الضبط الموجود لديهم.

كما أن للثقافة كما يشير الخالدي (٢٠٠٣: ٢٢١) أثرها. فثقافة الأسرة تعتبر أول ما يتعرف عليها الطفل، فيكتسب فيها خبرات مختلفة ومهارات متعددة، تساعده على عملية التوافق مع نفسه ومع الآخرين المحيطين به، وتترك أثارها على حياة الطفل، ويشير أبو ناهية (١٩٨٤: ١٥٨-

١٦٢) أن العلاقة بين اتجاه الضبط والثقافة علاقة وثيقة، إن الفرد ينشأ في محتوى ثقافي معين، وهذا المحتوى يقوم بدور كبير في بناء الاعتقادات الشخصية لدى الفرد، فإنه يساهم في إبراز الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي، فاتجاه الضبط يمكن أن يكون مؤشراً عن القيم والسلوك الشائع بين الأفراد حسب ثقافتهم، فالعلاقة بين الثقافة واتجاه الضبط علاقة تبادلية تفاعلية، حيث إن الاختلاف في اتجاه الضبط لدى الجماعات المختلفة يرجع إلى الاعتقاد الشخصي النابع من القيم الثقافية كما أن الاختلاف بين الجماعات والشعوب في الثقافة السائدة فيها، يدفع بكل منها إلى تبني اتجاه ضبط يختلف في كل ثقافة عن الأخرى.

كما أن للمستوى الاجتماعي الاقتصادي أثره، وتظهر هذه الأهمية كما يشير أبو ناهية (١٩٨٤: ١٦٢- ١٦٤) في التأثير على توجهات الضبط للأفراد، من خلال تأثيرها القوي على متغيرات الشخصية كالدوافع، والقيم والاتجاهات وفي أشكال السلوك التي يتبناها الفرد. فالأفراد الذين يعيشون في طبقة اجتماعية معينة، يتفقون معاً في القيم السائدة بينهم وفي المستوى المهني والأكاديمي وفي الاتجاهات الشائعة وكذلك في توقعاتهم المستقبلية للأحداث المختلفة في بيئتهم. ولقد وجد أن أفراد الطبقة المنخفضة أو الدنيا يظهرون توجه ضبط خارجي عالياً، بينما أفراد الطبقة الاجتماعية العالية تظهر توجه ضبط داخلي. أما أفراد الطبقة المتوسطة أكثر داخلية بالمقارنة بالطبقة الاجتماعية المنخفضة، وبالتالي فإن توجه الفرد يتحدد بشكل كبير بالطبقة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي.

(٤) أهمية اتجاه الضبط:

بالعودة إلى نظرية روتر في التعلم الاجتماعي، فإن حدوث السلوك يكون نتاج للتفاعل بين توقع التعزيز وقيمة المعزز، وكما سبق وأن أشارت الباحثة، فإن اتجاه الضبط هو نوع من التوقعات المعممة عن العوامل المؤثرة على نتائج السلوك، وما إذا كانت خارجية أم داخلية. وبهذا فإنها تعتبر عاملا أساسيا في حدوث التعلم والإنجاز. ويعتبر اتجاه الضبط كما يشير كل من سهير أحمد (١٩٩٢: ٥) و زينب خلف الله(١٩٩٣:٣٩٨) و أبو مرق (١٩٩٩: ١) متغيراً أساساً من متغيرات الشخصية، يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل الأكثر تحكماً على النتائج الهامة في حياته: العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة، أم العوامل الخارجية من صدفة وحظ.

ويرى المتولي (١٩٩٠: ٢٠٩) أن التحكم والضبط للسلوك الإنساني يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد النفسية والاجتماعية، حيث يولد الفرد في بيئة يجد نفسه مضطراً للتعامل معها، والتفاعل مع ضغوط وقوى خارجية تدفعه إلى القيام بأنماط سلوكية مدفوعاً في ذلك بنوع من التحكم الخارجي، على أنه كثيراً ما يحاول الفرد أن يتحكم في هذه البيئة ذاتياً على طريقته الخاصة وما لديه من جهد يمكنه بذله، وما أكتسبه من خبرة، وما لديه من قدرة على المثابرة ودافعية للإنجاز، وهي عوامل تساعد الفرد على التحكم الذاتي للسيطرة على البيئة.

وتشير بعض الدراسات إلى أن أهمية اتجاه الضبط يظهر في تحديد عملية الاختيار الدراسي أو المهني، حيث يشير كيجان Kagan أن مفهوم اتجاه يعني تفسير أسباب النجاح والفشل وتحديد الفروق الفردية. وفي هذا الصدد يرى أن الشخص الذي يرجع مسئولية نجاحه أو فشله إلى عوامل خارجية هو شخص ذو توجه خارجي، ولقد أكد ليفكورت Lefcourt أن أهمية اتجاه الضبط تتضح في عملية الاختيار والتنبؤ بالنجاح الأكاديمي، من خلال التفاعل بين الفرد والموقف وخاصة عندما تكون المواد المتعلمة مرتبطة بأهداف الفرد التي يكافح من أجل تحقيقها (الصفطي، ١٩٩٢: ٢٦٥).

ويمثل التحصيل والإنجاز الدراسي واحدا من أهم الجوانب المتأثرة باتجاه الضبط (الزهراني، ١٩٨٩:٣٩؛ زينب خلف الله،١٩٩٣: ٣٩٨؛ الزيات، ١٩٩٦، ٤٥٥؛ أبو مرق، ١٩٩٩:٤؛ جبريل، ١٩٩٦: ٣٦٠). وكنتيجة لهذه الأهمية، اقترح كل من نون ونون Nunn and Nunn بعض التطبيقات لدعم التوافق المدرسي من خلال تنمية الإحساس بالقدرة على الضبط، حيث يرى الباحثان أن تحسين الإنجاز في البيئات التربوية يكون من خلال تحسين الإحساس بالضبط أو بالقوة التي يدرك الطلاب أنهم يملكونها لتحقيق الإنجاز، وعلى التربويين التعامل بصورة مستمرة مع الطلاب ومعرفة قدراتهم واحتمالات النجاح والمثابرة والإصرار بهدف التأثير على نتائجهم التربوية. من هذه التطبيقات المقدمة للمعلمين ما يلي:

١. على المعلم أن يتأكد من توفر الظروف المعززة للنجاح، فالتعزيزات السابقة للطلاب تؤثر على توقعاتهم المعرفية وتقييماتهم الوجدانية لنتائج خبراتهم ومن ثم إنجازها. ويمكن للمعلم أن يحدد قيمة التعزيز لتعلم المهام وقيمة النتائج المحتملة لتحقيق هذه المهام، فإذا كانت الخبرات السابقة للتعزيز تجاه المهمة سالبة كأن يُحدث تعزيزا سالبا أو لا يحدث التعزيز أصلا، أو أن يؤدي إلى نتائج غير جيدة تقود الطالب للاستجابة بالاعتماد على وجهة النظر الخارجية للنتائج.

٢. على المعلم أن يظهر للتلاميذ علاقة سلوكهم بأدائهم. مع نمو الطلاب تنمو قدراتهم على فهم العلاقات السببية بين السلوك وما يترتب عليه من نتائج، وهذا ما لا يحدث بالنسبة للطلاب ذوي التوجه الخارجي، وعلى هذا الأساس فإن على المعلم تنمية التفكير السببي لهؤلاء الطلاب، من خلال تعزيز فهم الطالب للعلاقة بين أداء المهمة والنتائج المترتبة على ذلك، ومن خلال تعزيز الاعتقاد بأن الجهد المبذول سيؤثر على الأداء ومن خلال تعزيز قبول الطالب للمسئولية عن النجاح، إذ يساعد ذلك على تنمية إدراكهم بأن المثابرة تؤدي إلى التغلب على الفشل، وهذا ما يؤدي فعلاً إلى تحسن أدائهم.

٣. على المعلم أن يحدد توقعات عالية من السلوك والأداء بالنسبة للطلاب ذوي التوجه الخارجي، فالتوقعات الواضحة التي تحدد السلوكيات المهمة والنتائج المترتبة عليها مفيدة لكل من الطالب والمعلم على حد سواء، فهي من جانب تزود الطالب بهدف واضح من تعلم سلوك محدد، كما تزوده بمعرفة عن العلاقة بين السلوك والنتائج المترتبة عليه، ومن جانب آخر فإنها تساعد

المعلم على استخدام منهج لبناء توقعات التعلم، وتحديد متى تتحقق، كما تزوده برؤية عن تعزيز السلوكيات المتعلمة الجيدة. إن الطلاب ذوي التوجه الخارجي ليس لديهم مثل هذه التوجيهات، حيث يعتمدون على معتقد خاطئ بأن هناك عوامل أخرى خارجية غير الجهد والمهارة والقدرة هي التي تحدد الإنجاز في المهام.

٤. دفع ذوي التوجه الخارجي للمشاركة في العملية التعليمية أكثر من أن يكونوا مستقبلين سلبيين، مثل هؤلاء الطلاب يظهرون مجازفة أعلى من خلال السلبية في الفصل. هذا التشجيع على المشاركة يعتبر مفيداً لجميع الطلاب. وليس لذوي التوجه الخارجي. في دراسة حديثة لنون Nunn. طلب من الطلاب الذين يعتبرون في وضع خطر عقد جلسة مع المدرسين الذين تمثل دروسهم أكبر قدر من المشكلات. هؤلاء الطلاب يجتمعون مع المدرسين أسبوعياً لوقت قصير لتحديد أهدافهم ومناقشة مشكلاتهم ومساعدتهم على التعامل معها مما يؤدي، إلى نتائج أفضل من حيث إنجازهم الدراسي وربطهم لسلوكهم بالنتائج المترتبة عليه.

٥. على المدرسة مساعدة الآباء على تعزيز اتجاه الضبط الداخلي لدى الأبناء، فالآباء يمثلون نماذج قوية للأبناء لضبط الذات والسيطرة على المهام. فعلى سبيل المثال، يمثل أداء الواجبات المنزلية واحدة من المهام التي تعزز التعلم، وإذا لم تنجز فإن التعلم يسوء ويستمر التعزيز السلبي، ولذا فإن لتعاون الآباء والمدرسين في مساعدة الأبناء لتنمية إدراكهم للعلاقة بين سلوكياتهم ونتائجهم أثر قوي في إنجازهم الدراسي.

٦. بالنسبة للطلاب من ذوي الاتجاه الخارجي، على المعلم التأكد من المهام والأهداف التربوية ذات القيمة والمعنى بالنسبة للطالب، مثل هؤلاء الطلاب يعتقدون أن لا علاقة بين سلوكهم ونجاحهم الدراسي، ولذا فإن من الواجب تنمية معتقداتهم بأن ما يتعلمونه له علاقته وقيمته الشخصية لهم، وعلى المعلم أن يزودهم بأمثلة إبداعية للمفاهيم، وذلك من خلال الاعتماد على أطرهم المرجعية، وإذا تم ذلك فإن الطالب ذي التوجه الخارجي يمكن أن يتعامل مع العملية التعليمية باهتمام ودافعية أكبر .

٧. يجب على المعلم تزويد الطلاب باختيار واقعي من (كيف، ومتى، ولماذا) يدرسون، وذلك بالاعتماد على أسلوب التدريس من خلال الطالب بمعنى التعلم المتمركز حول الطالب. إن الطلاب ذوي التوجه الخارجي لم يتعلموا أنه يمكن أن يكون لهم صوت وأثر في عمليات اتخاذ القرارات، وخاصة في العمل المدرسي، ولذا فإن على المدرسين التركيز على حاجاتهم الفعلية وتزويدهم ببدائل الطرق التي سيدرسون بها، كما أن عليهم تعويد الطلاب على استشعار خبرة أو إدراك نتائج خياراتهم وقبولها. هذه العملية تساعد الطلاب على اتخاذ القرارات وإدراك الرابط بين سلوكياتهم وما يترتب عليها.

٨. هناك علاقة بين اتجاه الضبط الخارجي وبعض الأعراض كالاكتئاب والقلق ومفهوم الذات الأكاديمي (السلبي). وعلى المعلم في هذا المجال استخدام الاستراتيجيات الممكنة والتدخل بالطرق التي تقلل أو تنهي هذه الأعراض، كما أن على المعلم دعم عمل الأسرة والمرشدين والمعالجين في هذا المجال. ومع التقدم أو التحسين فإن إحساس الطلاب بقدر أكبر من الضبط الداخلي ينمو.

ومن خلال العرض السابق لاحظ كلٌ من مقابله ويعقوب (١٩٩٤: ٢٤) أن الدراسات النفسية عموماً تسعى إلى فهم السلوك الإنساني وضبطه والتنبؤ به من خلال التعرف على متغيرات هذا السلوك وبيان العلاقات الوظيفية بينها، في محاولة لتحقيق المزيد من السيطرة على المظاهر السلوكية، ويضيف أبو ناهية (١٩٨٤: ٥١) أن روتر يرى أن للإنسان حاجة أساسية أو رغبة في ضبط الأحداث في بيئته والسيطرة عليها، وهو يرى أن هذا الدافع لا يؤثر فقط في كيف ينظم الفرد المعلومات عن بيئته في محاولاته للسيطرة عليها أو ضبطها، ولكن أيضاً يؤثر في الطريقة التي يتفاعل بها مع الأفراد الآخرين في هذه البيئة، وهذا ما ذهب إليه هيدر Heider الذي أوضح أن الإنسان لديه حاجة لمعرفة سببية أو علية الأحداث. وتأكيداً لذلك ذكر الصافي (٢٠٠٠: ٨٢) أن سلوك الأفراد أو أحكامهم في المواقف الاجتماعية عادة ما يسبق بعض العمليات المعرفية منها أساليب معينة للتفكير للخروج بانطباعات ذاتية عن الآخرين وأحياناً عن أنفسهم في هذه المواقف، وتعرف هذه الأساليب بالعزو Attribution ونظريات العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته، وإنما تهتم وتبحث في النظرة الذاتية لما وراء ذلك.

((٤)) التحصيل الدراسي

Academic Achievement

يعتبر التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم النفسية التربوية تركيباً أو تعقيداً نظراً لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية و الاجتماعية والمدرسية. كما أنه يلعب دوراً هاماً في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع، لا يوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الإنسان المنتج للتحصيل، فهو نتاج محسوس، ومؤشر للنجاح أو الفشل بالنسبة للفرد في المهام التي يقوم بها (حمدان، ١٩٩٦: ٤).

كما يشير الدسوقي (١٩٨٤: ١٦٥) أن التحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ به من أهم المشكلات التي يوليها العاملون في ميدان التربية وعلم النفس وأيضا الآباء والأمهات اهتماماً كبيراً على اعتبار أن إنتاج أفراد في مجتمع يعطي قدراً كبيراً من الاهتمام للتحصيل الدراسي، والنجاح فيه، وكذلك نجد المدرسة والأسرة يعملان سوياً للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن، حتى يتمكن كل طالب من اختيار مراحل التعليم المختلفة.

(١) مفهوم التحصيل الدراسي:

يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة " (كامل، الصافي، ١٩٩٥: ٢٨١). وبطبيعة الحال فإن التعرف على هذا الإنجاز لا يتم إلا من خلال قياس هذه الأهداف المحددة. ولذا فقد درج الباحثون إلى تعريف التحصيل الدراسي من خلال النتائج كما يستدل عليه من الاختبارات التحصيلية المختلفة. وقد أرجع العديد منهم إمكانية تحديد درجة التحصيل بدرجة الاختبار في مادة ما، أو مجموع الدرجات في فصل أو عام دراسي، أو بالمعدل التراكمي المتحصل علية خلال التعليم الجامعي. (حمدان، ٢٠٠١: ٣- ٧؛ زينب خلف الله، ١٩٩٣: ٤٠٢؛ الزهراني، ١٩٨٩: ١٨؛ نايفة قطامي، ١٩٩٤: ٢٥؛ آل ناجي، ٢٠٠٢: ١٣؛ الحامد، ١٩٩٦: ١١٨؛ أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٩؛ حكمت العرابي، ١٩٩٥: ١٤٠؛ سميرة الخطيب، ١٩٩٦: ٨٤؛ جبريل، ١٩٩٦: ٣٦١)

(٢) العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يشير العديد من الباحثين في مجال التحصيل الدراسي إلى تأثره بالعديد من العوامل المختلفة التي ترتبط بالطالب، و ظروفه الاجتماعية والأسرية، والمدرسة بما في ذلك المعلم وطرائق التدريس والمنهج الدراسي والبيئة المدرسية. (الدسوقي، ١٩٨٤: ١٦٥؛ رؤوف، ١٩٨٧: ٥٣؛ آل ناجي، ٢٠٠٢: ١٠؛ حكمت العرابي، ١٩٩٥: ١٣٤). ويمكن إيجاز أهم تلك الأسباب فيما يلي:

أ. الأسباب الذاتية المتعلقة بالطالب:

١. **الأسباب الجسمية والصحية**: قام الباحثون كما يشير الحامد (١٩٩٦: ١٦١) بدراسة أثر المعاناة من الأمراض أو العاهات الصحية على استمرارية ونجاح الطالب في المدرسة، وقد تبين أن نسبة الإعاقة السمعية والبصرية ترتفع بين المتأخرين دراسياً عنها بين الأفراد العاديين والمتفوقين، وأن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للطلاب. وفي المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي. ويضيف القوصي (١٩٨٢ : ٤٢٨) أن هناك عوامل جسمانية تؤدي إلى نقص عام في الحيوية، فتقلل من مقدرة الشخص على بذل أقصى جهده.

٢. **الأسباب العقلية**: يرى الحامد (١٩٩٦: ١٦٣) أنه من الطبيعي أن يختلف الطلاب في قدراتهم التحصيلية، فهناك بعض المواد التي تشكل لدى بعض الطلاب عقبة دراسية يعانون من اجتيازها. ويرجع ذلك لأسباب في ذلك عديدة منها خلفية الطالب اللغوية أو المهارية في مادة من المواد، عدم اقتناع الطالب بما لا يدرسه. ويضيف القوصي (١٩٨٢ : ٤٢٨) أن قدرات الطالب العقلية تسبب في انخفاض التحصيل الدراسي كالتأخر في الذكاء أو في القدرة على القراءة بسبب عدم إتقانها، إذ أن القراءة تدخل في العلوم المدرسية بمختلف أنواعها، أو ضعف وتأخر في القدرة على التذكر أو إحدى القدرات الخاصة التي يلزم وجودها نسبة كبيرة للتقدم في مادة دراسية معينة كالقدرة اللغوية أو القدرة الهندسية. كما تؤيد غالبية الدراسات كما يشير هذا الاتجاه حيث أظهرت في الغالب وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية. وفُسر ذلك بأن التحصيل عملية عقلية أساساً ولكنها تتطلب من الفرد مستوى دافعياً معيناً حتى يؤدي وظيفتها (الدسوقي، ١٩٨٤: ١٦٧؛ كامل، الصافي، ١٩٩٥: ٢٧٧).

٣. **خبرات الفشل السابقة**: لاشك في أن خبرة الرسوب يمكن أن تقلل الشعور بالكفاية، وتؤدي إلى معتقدات سالبة عن الذات، كما يمكن أن تولد الشعور بالعجز وبالتالي العجز المتعلم. وقد تبين من دراسة الحامد (١٩٩٦: ٨٢) إلى أن المتأخرين دراسيا في التعليم الجامعي هم من الذين سبق وأن تعرضوا للرسوب قبل التعليم الجامعي، وذلك بشكل أكبر من غيرهم. ومع ذلك فإن رسوبهم في مراحل التعليم العام أيضا يرجع إلى عوامل متعددة قد تختلف من حالة إلى أخرى. إلا أن هذا لا يلغي تأثير خبرة الرسوب السابق.

٤. **الأسباب النفسية الانفعالية**: ويشتمل هذا الجانب على العديد من المتغيرات النفسية والتي يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

- **الميول والاستعدادات**: حيث تمثل واحداً من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل، فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية، ازداد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها. (رؤوف، ١٩٨٧: ٥٣)

- **عوامل انفعالية:** قام عدد من العلماء كما يشير كل من الدسوقي (١٩٨٤: ١٦٧) و كامل و الصافي (١٩٩٥: ٢٧٧) بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية، وقد وُجد أن هناك علاقة موجبة مرتفعة بين التحصيل الدراسي ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية وإحساسهم بالمسئولية الاجتماعية، حيث إن تلك السمات تجعل الطلاب ينتظمون في دراستهم ويهتمون بإعداد دروسهم. كما وجد أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراتهم؛ يتصف سلوكهم بالاتكالية والاعتماد على الآخرين ويميلون إلى الهروب من المواقف الاجتماعية. كما توصل الدسوقي (١٩٨٤: ١٧٥) إلى أن المتفوقين يتميزون بالمثابرة وضبط النفس، وتحمل المسئولية، والاتزان الانفعالي، والاكتفاء الذاتي. كما يشير الحامد (١٩٩٦: ٨٢) في دراسته على عينة من طلاب الجامعة إلى أن المتأخرين دراسيا أقل توافقا أو تكيفا مقارنة بغير المخفقين في دراستهم. ويشير كل من كاسيدي وايتشوس Cassidy and Eachus (2000) إلى أهمية الخصائص الشخصية حيث يؤكدان تأثر الإنجاز الدراسي للطالب بثقته بذاته، و بثباته الانفعالي، وأيضا استقلاليته وميله إلى الاعتماد الذاتي في التعلم بعيداً عن المعلمين، وقدرته وميله للمشاركة في عملية التعلم.
- **عوامل دافعية:** نظراً لأهمية العوامل الدافعية في التحصيل أجريت العديد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين الدافعية والتحصيل باعتبار الدافعية من العوامل التي تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو أعمال دون أخرى، فنجد أن المتفوقين كان مستوى طموحهم الثقافي كبيراً أما المتأخرون فكانوا أكثر اهتماماً بالمعيشة الطيبة وتكوين الثروات. كما يشير الحامد (١٩٩٦: ٨٢) في دراسته على عينة من طلاب الجامعة إلى أنهم أكثر تذمرا من الدراسة الجامعية وأكثر تغيبا عن محاضراتهم، وأنهم لا يميلون إلى الدراسة إلا قبيل الامتحانات. وهذه مؤشرات على فقدانهم للدافعية الكافية للانجاز.

ب. عوامل اجتماعية وأسرية:

لا شك في أن الأسرة تمثل الوحدة الأساسية الأولى المسئولة عن تربية وإعداد الطفل، بما في ذلك الإعداد التربوي وتحصيله الدراسي. وتشير الدراسات العلمية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي ووضع الأسرة، وفي هذا السياق تؤكد حكمت العرابي (١٩٩٥: ١٤٠) أن الأسرة تمثل القاعدة التي ينفذ الفرد من خلالها إلى المجتمع، وتحدد بصورة واضحة درجة نجاحه، فالاستقرار الأسري له أثر واضح على تحصيل الطالب، وأيضاً مركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي، يؤثر على التحصيل الدراسي في الأسرة ذات المركز الاجتماعي والاقتصادي المتوسط تسود العلاقات الاجتماعية بين أفراده يكون هناك تفاهم وتعاون فهي تُشرك أبناءها في اتخاذ القرارات الأسرية.

كما يشير الحامد (١٩٩٦: ١٥٩) إلى أن تماسك الأسرة ومعاملة الوالدين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، لها دور هام في التأثير في تحصيل الطالب وفي

سلوكه العام. وأثبتت الدراسات أنه كلما قلت المشكلات الأسرية زاد تحصيل الطالب، وأن ظاهرة التأخر الدراسي ترتبط ارتباطاً قوياً بطبيعة البيئة الأسرية للطالب.

كما يشير الحامد (١٩٩٦: ٨٢) إلى أهمية المستوى التعليمي للأسرة، حيث تبين من دراسته على عينة من الطلاب الجامعيين أن المتأخرين دراسياً ينحدرون إلى آباء وأمهات لا يجيدون القراءة والكتابة. وهذا بطبيعة الحال قد يرتبط بمستويات هذه الأسر من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، كما يرتبط بإدراك الآباء لأهمية التعليم أو أساليب التربية، وبالتالي أهمية دفع الطالب للتعلم وتوفير الجو المناسب لذلك.

كما يشير الدسوقي (١٩٨٤: ١٦٨- ١٧٥) إلى وجود ارتباط بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة بالتحصيل الدراسي للأبناء، فكلما ارتفع مستوى الأسرة تصبح البيئة أكثر مناسبة لإنجاز الطفل واجباته المدرسية، ويساعده ذلك على التحصيل الجيد ويدفعه إلى الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع ما يدرسه من إمكانات عقلية. فالطلاب الأعلى تحصيلاً كانوا من أسر ذات مستوى اجتماعي عال وأن آباؤهم ذوو ثقافة عالية.

ج. أسباب بيئية مدرسية:

تمثل المدرسة واحداً من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل؛ إن لم تكن العامل الأهم على اعتبار أنها المؤسسة المسئولة رسميا عن العملية التربوية. ولاشك في أن المدرسة كنظام اجتماعي تربوي تشمل على العديد من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب. ولعل من أهم هذه المتغيرات ما يلي:

١. **المعلم وطريقة تدريسه**: يمثل المعلم ركنا أساسيا في العملية التعليمية، وبدون معلم ناجح مؤهل تصبح العملية التربوية عملية فاشلة لا تثمر كثيرا. ومن هذا المنطلق يشير حمدان (١٩٩٦: ١٦)إلى ضرورة امتلاك المعلم للصفات التي تؤهله للقيام بدوره التربوي الفاعل، وتشمل الإعداد العلمي الجيد الذي يمكنه من السيطرة على المادة العلمية، والإعداد التربوي الجيد المؤهل لتطبيق مهارات واستراتجيات التعليم الفاعلة، وأيضا الاختيار السوي من خلال اختيار المعلمين ذوي الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم. ومن هذا المنطلق يلعب المعلم دوراً أساسياً في العملية التربوية وتشجيع الطلاب على الدراسة والإنجاز فيها، وأيضا في النمو الشخصي للطلاب، حيث كانت استجابة الطلاب الذين يشعرون أن مدرسهم ديمقراطي الأسلوب معهم كانت اتجاهاتهم أفضل من الطلبة الذين كانوا يشعرون بأن مدرسهم تسلطي الأسلوب معهم من خلال إجاباتهم على اختبارات معينة (رؤوف،١٩٨٧: ٥٣).

٢. **المنهج الدراسي:** يمثل المنهج الدراسي ركن أساسيا آخر لا يقل أهمية عن أهمية المعلم . بل إن ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه المنهج الدراسي. ويشير آل ناجي (٢٠٠٢: ١٠) إلى أن طبيعة المنهج الدراسي من العوامل الأساسية التي تساهم في رفع كفاءة الطالب الأكاديمية، فالقيادة

التربوية الناجحة هي التي تلاحق المستجدات في المناهج الدراسية، وتعمل على تقديمها وتطويرها باستمرار؛ حتى تكون أنواع التعليم وأساليبه ونتائجه مؤدية فعلاً لتحقيق الأهداف التي تعمل المؤسسة التعليمية على تحقيقها. وليكون المنهج أكثر فاعلية يجب أن يقوم على مبادئ علمية سليمة تشمل القيام على أساس فلسفة التربية الحديثة، وأن يتسم بالشمولية، وأن يضمن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب بحيث يأخذ في اعتباره رعاية الموهوبين ومن هم اقل من المتوسط في تحصيلهم، و أن يهيئ الفرصة للخبرات التعليمية، لتعزز بعضها بعضاً، ليتحقق نحو الخبرات واستمرارها. كما يجب أن يزود المعلم بوسيلة تمكنه من معرفة دوره، و أن يضع في الحسبان شروط التعلم.

٣. **<u>الجو المدرسي</u>**: يمثل الجو المدرسي بما يشمله من علاقات بين الطالب وغيره من الزملاء والمعلمين والإداريين، وأيضا بما يشمله من قيم أكاديمية أو اجتماعية، وما ينتج عن ذلك من سلوكيات تعزيزية للطالب أحد الجوانب المؤثرة على تحصيل الطالب وشخصيته وسلوكه. والجو الفاعل يمكن أن توفره الإدارة الجيدة، وينعكس ذلك في جوانب مختلفة، حيث يشير آل ناجي (٢٠٠٢: ١٠) إلى بعض منها، كتحديد عدد الطلاب في الشعب الدراسية، وفتح شعب جديدة، وتفهّم المعلمين لقدرات الطلاب المختلفة وتشجيعها من خلال توفير البيئة الدافعة إلى ذلك، إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية المناسبة، واستخدام استراتيجيات التعليم المناسبة، وتشكيل لجان من المتخصصين لمناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها. وأيضا التفاعل الجيد والمستمر مع أولياء أمور الطلاب وخاصة المتأخرين دراسياً ومناقشتهم في أسباب تدني تحصيل أبنائهم. ولا شك في أن عدم توفير الجو المدرسي المستقر والجذاب يمكن أن يثمر عن مشكلات دراسية. ويشير القوصي (١٩٨٢ :٤٢٨) إلى أن تغير الجو المدرسي من خلال التنقل من مدرسة إلى أخرى يمكن أن يؤدي إلى اضطراب تحصيل الطالب. كما يؤدي الجو المدرسي غير الجذاب إلى بحث الطالب عن أجواء أكثر جاذبية، ولذا فقد يؤدي إلى كثرة غياب الطالب عن المدرسة، أو هروب الطالب من المدرسة لعدة أسباب منها: قلة جاذبية الدراسة فيها، لوجود مغريات أخرى خارج المدرسة وغيرها. كما يشير إلى أهمية علاقة الطالب بزملائه ومدرسيه على تحصيل الطالب وذلك بشكل مباشر أو غير مباشر.

ومن خلال العرض السابق للتحصيل الذي يمثل أحد الجوانب الهامة في هذه الدراسة ويعد مكوناً جوهرياً يدل على مستوى الطالب الأكاديمي،يمكن القول بأنه محصّلة العوامل السابقة بالإضافة إلى المتغيرات الأساسية لهذه الدراسة معتقدات الكفاية واتجاه الضبط التي تعتبر من العوامل المؤثرة في تحصيل الطلاب.

((٥)) الفروق بين الجنسين

Gender Difference

تحتل بحوث الفروق بين الجنسين مركزاً ممتازاً في مجال علم النفس، ولقد تراكم كم هائل من مخرجات هذه البحوث، إلا أن هذه المخرجات على كثرتها لم تخرج بمضمون واحد منسق عن جوانب الاتفاق وجوانب الاختلاف بين الجنسين، فكل ما توضحه هذه المخرجات أن الذكور والإناث يختلفون في ردود أفعالهم إزاء الكثير من المواقف الاجتماعية، كما أنهم يختلفون في كثير من سماتهم الشخصية، وكمية واتجاه الفروق بين الجنسين تختلف من مجتمع إلى آخر (الريماوي، ١٩٩٤: ١٩١).

وتشير الدراسات في أكثر من مجال من مجالات الشخصية والنمو الإنساني إلى وجود فروق بين الجنسين، فعلى سبيل التمثيل لا الحصر يشير شنيدر Schneider (سهير محفوظ، ١٩٩٢: ١٧١) إلى تزايد الاهتمام بالفروق بين الجنسين، وذلك نتيجة لتطور حركة المساواة بينهما، وأيضا كنتاج تطبيقي لنظريات التطبيع الاجتماعي ذات الاهتمام بهذا الموضوع. ويرجع ذلك للأهمية الكبيرة لأدوار الجنس والفروق بين الجنسين في المجتمعات المختلفة، فغالباً ما يحدد جنس الفرد استجابة الآخرين نحوه.

كما يشير كاتل Cattel (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٥١١) إلى وجود فروق عديدة في سمات الشخصية بين الجنسين، فقد حققت الإناث درجة أعلى بدلالة إحصائية في كل من التعاطف و الامتثال و الحساسية والتخيل والدهاء وعدم الأمان والتوتر، في حين حقق الذكور درجة أعلى في الثبات الانفعالي و السيطرة الانفعالية و الجرأة والتنظيم الذاتي، بينما لم توجد فروق بينهما في كل من الذكاء، والارتياب، والراديكالية، وكفاية الذات.

كما يشير مليكه (١٩٦٣: ٢٨٥) من خلال دراسته على طلاب وطالبات التعليم العالي إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في الجوانب التالية: الصحة والأعراض الجسمية والنفسية والاضطرابات العصبية والاتجاهات نحو الجنس والسياسة والدين. كما وجدت سهير محفوظ (١٩٩٢: ١٨٨) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في سمتي السيطرة والاتزان الانفعالي، و كانت أعلى في هذه الحالة لدى الذكور، بينما كانت أوجه التشابه بين الجنسين أكثر من الاختلاف بينهما في سمتي المسئولية والاجتماعية.

ويشير الصافي (١٩٩٨: ٢٩٧) إلى وجود تأثير دال للجنس على سمتي تحمل المخاطرة والميل إلى التعقيد. كما كان للتفاعل بين الجنس والتخصص العلمي تأثيرا دالاً على سمتي حب الاستطلاع والتخيل، وكانت الفروق في كل السمات لصالح الذكور من القسم العلمي.

ويشير الخالدي (٢٠٠٣: ٣١) إلى أن الدراسات تؤكد إلى أن الطالبات أكثر تفوقا في القدرات اللفظية وتشمل القراءة و الفهم اللغوي و فهم معاني الكلمات والطلاقة التعبيرية. في حين أن الطلاب أكثر تفوقاً من الطالبات في القدرات التالية: القدرات المكانية و القدرات الكمية، وتشمل (القدرة الرياضية، القدرة العددية). كما أن الطالبات أعلى من الطلاب في الحساسية للألم، وفي التعبير عن الخوف والمساندة والشعور بمساعدة الآخرين وتأكيد الذات. وهن أكثر ميلاً للاحتفاظ بالصداقات والعلاقات الاجتماعية، وأقل ميلاً للعدوانية من الطلاب، في حين أن الطلاب أعلى من الطالبات في القدرة على حل المشكلات والقدرة على التحمل والصبر وإدراك مفهوم الذات الإيجابي، وفي النشاط والحيوية، وكذلك في الدافعية للمثابرة.

وفي مجال هذه الدراسة والمتعلقة بمعتقدات الكفاية واتجاه الضبط، أشارت الدراسات أيضا إلى تأثر هذين الجانبين بالفروق الجنسية، وحيث إن هذا الجانب أحد متغيرات الدراسة فقد رأت الباحثة استعراضه بشكل أوسع في مجال الدراسات السابقة على اعتبار أنه المكان الأنسب لاستعراضه.

ولا شك في أن الفروق بين الجنسين ترجع إضافة إلى الاختلافات الفسيولوجية، واختلاف التنشئة الاجتماعية والمعتقدات المرتبطة بالأدوار المناسبة لكل جنس. وفي هذا يذكر جابر و الشيخ (١٩٧٨: ٣١٧) عدداً من العوامل المشجعة للفروق بين الجنسين، منها تمييز المجتمعات بدرجة أو بأخرى بين الدور الذي يؤديه كل من الرجل والمرأة في الحياة الاجتماعية. وهذا أيضا ما يؤكده مليكة (١٩٦٣: ٢٥٥) حيث يشير إلى أن الكثير من المجتمعات تتبنى أساليب مختلفة للتنشئة الاجتماعية للذكور والإناث، و يتبع ذلك بتمييز رسمي أو غير رسمي بين الجنسين في مجالات الحياة المختلفة، ومنها المجالات التعليمية والمهنية.

وبالنظر إلى ما سبق فإنه يمكن القول بأن ظهور الفروق الجنسية أو عدم ظهورها يمكن أن يخضع لعوامل مختلفة من أهمها الظروف الثقافية للمجتمع وأساليب التربية المعتمدة والاختلافات الفسيولوجية.

((٦)) التخصص الدراسي

Academic Major

يشير الصفطي (١٩٩٢: ٢٦٤) أن القرار الصادر عن الطالب والمتعلق بعملية اختياره الدراسي وتخصصه قرار مهم قد يحدد مدى نجاح الطالب أو فشله في التخصص الذي التحق به، في هذا الصدد يقرر هولند Holland من خلال نظريته أن الطالب عندما يختار تخصصاً أو دراسة ما، فهو يعتمد على حصيلة خبراته المشتقة من القوى الثقافية والشخصية التي تضم أقرانه ووالديه وطبقته الاجتماعية والعوامل الوراثية من ناحية أخرى.

ولا شك في أن هناك عوامل منطقية تحدد اختيار الطالب لتخصصه، حيث يجملها الزهراني (١٩٩٧: ٢٩٠- ٢٩٢) في كل من: الدرجة المتحصل عليها في الثانوية العامة، اتفاق التخصص مع القدرات و الميول ورغبات الطالب أو الطالبة، اتفاق التخصص مع الطموحات الوظيفية المستقبلية، وبالنسبة للإناث فإن ملاءمة الوظيفة المنتظرة بعد التخرج لظروف المرأة يمثل شرطاً أساسيا في المجتمع السعودي.

وتأكيداً لذلك يرى الصفطي (١٩٩٢: ٢٦٦) إن اختيار الطالب للتخصص الدراسي القائم على رضاه يلعب دوراً كبيراً في التنبؤ بنجاحه الدراسي والأكاديمي مستقبلاً، فضلاً عما يتخذه الطالب من قرارات خاصة يكون نابعاً من ذاته وليس مفروضاً عليه وأن يكون هذا الاختيار معتمداً على ما لديه من قدراته وإمكانات وميول، وليس معتمداً على الصدفة المتمثلة في اختيار مكتب القبول والتنسيق، أو الحظ، أو مساعدة الآخرين من أفراد المجموعة.

ومع كل ما سبق، وبالرغم من توفر التخصصات الأساسية المختلفة في التعليم الثانوي، والتي يفترض أن تعد الطلاب للتخصصات الجامعية المناسبة، والتي تتميز في المملكة العربية السعودية بالشمولية والانتشار، يشير الملق (١٩٨٢ :٨٦) إلى أن توزيع الطلاب على التخصصات العلمية في الجامعة لا يقوم على أسس علمية وتربوية صحيحة، حيث لا يراعي قدرات وميول الطلاب، مما قد يعيق شعور الطالب بالإنجاز والنجاح، حيث يتم اختيار وتوزيع طلابها على الكليات المختلفة اعتمادا على نتائج المقابلات الشخصية للمتقدمين، ونتائج الامتحانات التحريرية للطلاب المتقدمين، إلا أنها نتيجة لصعوبتها لا تعمم على جميع الأقسام، وفي الغالب يتم استخدام درجات الطلاب في امتحان شهادة الثانوية العامة على أساس أنها مؤشر لقدرات الطلاب العقلية الخاصة وميولهم التربوية.

هذا فضلا عن وجود مشكلة أخرى تتمثل كما يشير الزهراني (١٩٩٧: ٢٦٠) في زيادة الطلب على التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بشكل يفوق طاقته الاستيعابية، وظاهرة شدة الطلب على التعليم الجامعي من الظواهر التي تحولت إلى مشكلة للعديد من الطلاب. هذه المشكلة من

وجهة نظر الباحثة تزيد من تحقيق ميول الطلاب المقبولين أو غير المقبولين في دراسة التخصص الذي يتفق وقدراتهم وميولهم.

ولعل مما يزيد من حدة المشكلة وجود متغيرات مختلفة وجهات موجهة لاختيار الطالب بأسلوب لا يراعي ميوله أو قدراته. ويشير الصفطي (١٩٩٢: ٣٢١) إلى أن اختيار الطالب للتخصص يتأثر بجهات متعددة تشمل: الفرد ذاته، والأسرة، والمدرسة، والأصدقاء. وترى الباحثة هنا بأن تدخل الآباء في توجيه أبنائهم لتخصصات تحقق طموحات الآباء ولا تتناسب مع قدرات أبنائهم تكون عاملا أساسيا لفشلهم.

ويضيف الصفطي (١٩٩٢: ٢٦٨) إلى أن ضغط الآباء على الأبناء للحصول على أعلى مجموع يؤهلهم للالتحاق بكليات يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية ذات آثار سلبية على الصحة النفسية للطالب تتمثل في سوء اختياره للتخصص المناسب، ومرجع ذلك مجموع الدرجات التحصيلية الذي يعتبر المحك الوحيد لتعزيز مستقبل ومصير الطالب.

وإيجازاً لما سبق، فإنه يمكن القول بأن اختيار الطالب للتخصص المناسب يعتمد إلى حد كبير على قدرته على اتخاذ القرار المناسب، مستنداً على ما لديه من إمكانات و قدرات عقلية، وميول ورغبات، ومستوى تحصيل عالٍ.

ثانيا الدراسات السابقة

تمثل الدافعية احد الجوانب المهمة لتحقيق الإنجاز بصفة عامة، والدراسي بصفة خاصة، ولاشك في أن معتقدات الكفاية العامة و الأكاديمية واتجاه الضبط من أهم جوانب الدافعية كما تشير النظريات المعرفية الحديثة في التعلم والدافعية (Bandura, 1997, Roter, 1966).

وكنتيجة لأهمية هذه الجوانب فقد اهتم الباحثون في العالم الغربي بدراسة العلاقة بينها ومدى تأثرها بالعوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية الأخرى، وأثرها على الإنجاز بصفة عامة والإنجاز الدراسي بصفة خاصة، كما أنجز الباحثون في العالم العربي بعض الدراسات لهذه الجوانب منفردة أو في علاقتها بجوانب أخرى من الشخصية أو التحصيل الدراسي.

وإذا ما انتقلنا إلى المجتمع المحلي، نجد عددا أقل من الدراسات التي تناولت بعضا من هذه المتغيرات في علاقتها أيضا ببعض جوانب الشخصية والسلوك الإنساني والتحصيل، إلا أنها إجمالا قليلة مقارنة بما أنجز في المجتمعات الأخرى أو حتى بأهمية الموضوع. ويؤخذ على الدراسات العربية بصفة عامة عدم تناولها لهذه المتغيرات الدافعية مجتمعة، وقلة الدراسات التي تناولت معتقدات الكفاية الأكاديمية رغم خصوصيتها وأهميتها كبعد من أبعاد معتقدات الكفاية المؤثرة على الإنجاز.

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

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

((١)) المحور الأول: الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرات الدافعية

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

هذا أيضا ما تبين من بعض الدراسات العربية، حيث تبين ارتباط معتقدات الكفاية ببعض أبعاد وجوانب الشخصية، كاستشعار ضغوط الحياة (راوية دسوقي، ١٩٩٥؛ عواطف صالح، ١٩٩٣)، والذكاء الاجتماعي (اللحياني،٢٠٠٢) حيث تبين أن معتقدات الكفاية القوية ترتبط بالسمات الايجابية في الدراسات السابقة الذكر. كما تبين من دراسات أخرى علاقة اتجاه الضبط ايجابيا بالعديد من جوانب الشخصية الايجابية، إذ تشير نتائج الدراسات إلى ارتباط اتجاه الضبط الداخلي بالعديد من السمات الشخصية الايجابية، ومن ذلك على سبيل المثال، الدافع للإنجاز (أبو ناهية،١٩٨٤؛ الباسط،١٩٩٢؛ زيدان، ١٩٩٧) وتقدير الذات (أبو ناهية، ١٩٨٤؛ إبراهيم و عبد الحميد، ١٩٩٤؛ اللهيبي، ١٩٩٥؛ فايد،، ١٩٩٧) والتوافق الدراسي لطلاب الجامعة (الفقي، والتويجري، ١٩٩٦) و قوة الأنا (فايد، ١٩٩٧). كما يرتبط اتجاه الضبط الخارجي ببعض السمات السلبية، ومن ذلك والتعصب (عبد الله، ١٩٩٨)، و الممارسات السلوكية غير المقبولة كالغش والكذب (الحارثي، ١٩٩٩)، و العدوان (إبراهيم و عبد الحميد، ١٩٩٤).

وفي مجال العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط، الموضوع الأساسي للمحور الأول، أظهرت العديد من الدراسات الغربية وجود علاقة بين المتغيرين. وفي هذا السياق تؤكد دراسة كاسيدي و ايتشوس Cassidy and Eachus (2000) للعلاقة بين أسلوب التعلم، وأنظمة المعتقدات الأكاديمية، التقارير الذاتية عن المهارة الأكاديمية والإنجاز الدراسي لدى عينة من (١٣٠) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا في جامعتين مختلفتين بين سن (١٨ إلى ٤١) سنة وذلك بمتوسط عمري يساوي (٢٣) عاما. وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد وجود علاقة سلبية بين درجات الضبط الخارجي ودرجات كل من الضبط الداخلي ومعتقدات الكفاية. وفي المقابل فقد ارتبطت درجات اتجاه الضبط الداخلي بدرجات معتقدات الكفاية بعلاقة إيجابية دالة. كما ارتبط هذان المتغيران بأساليب التعلم الإيجابية، وتشمل العمق والإستراتيجية والثقة بالنفس، في حين ارتباطا سلبياً بالاستراتيجيات المعتمدة على السطحية والمرضية.

وتؤكد هذه العلاقة نتائج أربع دراسات لجودج وآخرون Judge et al. (2002)، هدفت في مجملها إلى كشف مدى صدق أربعة مقاييس أساسية لدراسة: تقدير الذات، والعصابية، واتجاه

الضبط، و معتقدات الكفاية المعممة، حيث تبين من نتائجها أن السمات الأربع ذات علاقة ببعضها، وان عاملا واحدا يفسر العلاقة بين هذه السمات، كما تبين أن كلاً من هذه المتغيرات ساهم بشكل ضعيف في زيادة التباين، مما يعني من وجهة نظر الباحثين أن المقاييس الأربعة تقيس نفس المفهوم.

وفي نفس الاتجاه، تبين من دراسة ويو وآخرون(2004) .WU et al عن علاقة معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالصحة والضغط النفسي على عينة من (١٥٩) من المسنات الصينيات، وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين اتجاه الضبط الداخلي ومعتقدات الكفاية العامة، وأن لكل من هذين العاملين أثره الأساسي على الصحة النفسية والعقلية للمشاركات. وقد تبين أن درجة معتقدات الكفاية العامة المنخفضة ودرجة اتجاه الضبط الخارجي العالية تعتبر أقوى عوامل التنبؤ بالضغوط تبين من نتائجها.

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

ومن هناء فإن الدراسة الحالية يمكن أن تفترض انطلاقاً من التساؤل المطروح في بداية الدراسة حول العلاقة ين المتغيرات الدافعية وجود علاقة ايجابية دالة بين كل من معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، والى علاقة سلبية دالة أيضا بينهما من جانب وبين اتجاه الضبط من جانب آخر.

((٢)) المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على المتغيرات الدافعية

(١) الفروق العمرية في معتقدات الكفاية الذاتية:

تشير غالبية أدبيات المتاحة في مجال أثر العمر على معتقدات الكفاية إلى اختلاف معتقدات الكفاية باختلاف العمر. إلا أن هذا الاختلاف يعتمد بدرجة كبيرة على الجوانب المختلفة للنشاط والسلوك الإنساني. ولذلك فإن من المتوقع عدم وجود فروق في بعض الجوانب، في حين يمكن أن توجد الفروق لصالح الأكبر سنا في جوانب أخرى، ولصالح الأصغر سنا في جوانب ثالثة.

وفي هذا السياق، قام قاردنر وآخرون (1997) .Gardiner et al بدراسة للعلاقة بين معتقدات الكفاية المتعلقة بالتذكر لمهام محددة لدى عينتين من ٥٦ من صغار السن (١٦- ٢٥ سنة) وعينة من (٥٦) من كبار السن (٦٣- ٨٦ سنة). وقد أجريت الدراسة لاختبار تذكر قائمة من (٢٠) كلمة، وبعد المحاولة الأولى اخبر نصف أفراد العينيتين بأن عليهم إكمال ٢٠ كلمة متساوية في الصعوبة، في حين أخبر النصف الأخر بأن عليهم إكمال قائمة أكثر صعوبة. وقد تم قياس القدرة التذكرية ومعتقدات الكفاية قبل وبعد هذا التغيير. وقد تبين أن هذا التغيير قلل من معتقدات الكفاية الذين توقعوا قائمة أصعب من الكلمات، وذلك لدى الصغار والكبار على حد سواء، حيث لم يتبين وجود فروق عمرية.

كما قام تشيس (1998) Chase بدراسة لأثر العمر على اختيار الأطفال لمصادر معتقدات الكفاية في مجال التربية الرياضية، حيث أجريت الدراسة على ٢٤ طفلا ومراهقا بين سن ٨ و ١٤ سنة، وقد قسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات عمرية شملت (٨ إلى ٩ سنوات، ١٠ إلى ١٢ سنة، و١٣ إلى ١٤ سنة). وقد تم جمع المعلومات عن طريق المقابلة الفردية لتحديد المصادر التي يستخدمها أفراد العينة لتشكيل معتقداتهم بأنهم يمكن أن يحققوا النجاح خلال دراستهم البدنية والرياضية، وذلك من خلال تطبيق تحليل المحتوى الاستقرائي. وقد تبين وجود فروق عمرية في مصادر معتقدات الكفاية، فبالرغم من طبيعة الإنجاز الفعلي كعنصر مهم ، لدى جميع المجموعات، فإن الأطفال الأصغر يقيمون المشاركة والقياس الذاتي للنجاح كعنصر مهم، في حين أن الكبار يرون أن الممارسة الكبيرة هي الأكثر أهمية لتحقيق التقدم. كما تبين من النتائج أنه بالرغم من أهمية المقارنة مع الآخرين والقياس الموضوعي للنجاح كمصادر لمعتقدات الكفاية لدى جميع الأعمار، فإنها تكتسب أهمية اكبر مع التقدم في العمر.

وفي دراسة وست وآخرون (2002) West et. al للعلاقة بين معتقدات الكفاية المكانية وتذكر المواقع والفروق العمرية والجنسية فيها، قام الباحثون بتطبيق الاختبارات المناسبة على عينة من ١٥٣ (١١٠ من الإناث، ٤٣ من الذكور)، و ذلك بين سن (٥٠ – ٨٨) بمتوسط عمري (٧٣) سنة، وعينة من (٨٠) من الشباب (٤٣ من الإناث، و ٣٧ من الذكور) بين سن (١٧ و ٣٢) وذلك بمتوسط عمري (١٩,٣)

سنة، وقد تبين من تحليل درجات معتقدات الكفاية وجود فروق في معتقدات الكفاية ترجع للفروق الجنسية والعمرية. حيث تبين أن الذكور يملكون معتقدات كفاية أعلى مما يملكه الإناث، وأن الشباب الأصغر سنا أيضا يملكون معتقدات كفاية أعلى مما يملكه كبار السن. وتشير النتائج إلى أن القدرة الفعلية للإناث على تذكر المواقع كانت أعلى، كما كان الأصغر سنا أفضل من كبار السن. كما انتهت الدراسة إلى الاعتقاد بأن الذكور وكبار السن يقيمون كفايتهم بدرجة أعلى مما هي في الواقع كنتيجة لأثر الجنس وعوامل التنشئة الاجتماعية.

كما قام نتز Netz (2004) بدراسة لأثر العمر والجنس ومستوى التعليم ومستوى الممارسة على كل من معتقدات الكفاية وتوقع النتيجة Outcome expectations والتقدير الذاتي للرضا أو عدم الرضا، وذلك على عينة من (٢٢٩٨) بين سن (١٨ و ٧٨) سنة. وقد قام الباحث بتحليل الانحدار على أساس أن معتقدات الكفاية وتوقعات النتيجة متغيرات تابعة. وقد تبين من النتائج وجود فروق دالة راجعة للعمر، حيث تبين أن كبار السن يعانون من معتقدات أضعف بالكفاية في مجال النشاط البدني، وتوقعات أقل بنتائج إيجابية من خلال الممارسة أو المشاركة في الأنشطة البدنية، إلا أنهم في نفس الوقت قيّموا أنفسهم كنشطين بشكل أكبر مقارنة بمن هم في سنهم ممن لا يمارسون النشاط. كما تبين من النتائج أن مستوى التعليم ومستوى الممارسة ترتبط إيجابا بمعتقدات الكفاية، و أن هناك فروق جنسية لصالح الذكور في معتقدات الكفاية.

وفي دراسة كابريرا و ستيكا Caprara and Steca (2005) عن المسار البنائي للتأثير التي تعمل من خلاله معتقدات الكفاية المرتبطة بالتنظيم العاطفي Affect-regulation self efficacy في تناغم مع معتقدات الكفاية المرتبطة بالتفاعل البين شخصي Interpersonal Self efficacy لتحديد السلوك الاجتماعي، والتي تؤثر بدورها على الرضا الحياتي وذلك على عينة من أربع مجموعات عمرية. وتشير النتائج إلى أن المعتقدات القوية بالكفاية لتنظيم (ضبط) العواطف السلبية والايجابية كان مرتبطا بمعتقدات الكفاية بإدارة العلاقات البين شخصية، وأيضا بالمشاركة الوجدانية (التعاطف) مع الخبرات الوجدانية للآخرين. كما تبين أن معتقدات الكفاية البين شخصية تؤثر مباشرة على السلوك الاجتماعي وتعمل أيضا كمتغير وسيط في تأثير معتقدات الكفاية العاطفية في هذا السلوك. كما تبين أن السلوك الاجتماعي تؤثر مباشرة على الرضا الحياتي. وقد تبين أن قوة التأثير في كل المسار كان أعلى بين الأكبر سنا مقارنة بمن هم أصغر سنا.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن الباحثة لم يتوفر لها أي دراسة عربية يمكن أن توضح اختلاف معتقدات الكفاية باختلاف العمر. وانطلاقا من كل ذلك، فإنه يمكن أن نخلص إلى القول بأن نتائج الدراسات الغربية جاءت في الغالب مؤكدة، ففي حين تؤكد بعض الدراسات وجود هذه الفروق لصالح الفئة العمرية الأكبر، تشير أخرى إلى وجودها لصالح الفئة العمرية الأصغر، وتشير مجموعة أخرى إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الفئات العمرية ،ويمكن تفسير ذلك بأن ظهور

الفروق أو عدم ظهورها يمكن أن يخضع لعوامل مختلفة من أهمها النضج العقلي، وتراكم الخبرات، وهذا ما يمكن أن يعطي مبررا لدراسة هذا المتغير على عينة من طلاب وطالبات التعليم الجامعي والعالي في المملكة العربية السعودية ، وهم في مرحلة الشباب، مما يدفع بالباحثة إلى افتراض وجود تأثير لمتغير العمر على معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية.

(٢) الفروق العمرية في اتجاه الضبط:

تشير غالبية أدبيات المتاحة في مجال أثر العمر على اتجاه الضبط إلى اختلاف اتجاه الضبط باختلاف العمر، وسير هذه العملية باتجاه التحول من الضبط الخارجي إلى الداخلي. وفي هذا السياق قام نوب Knoop (1981) بدراسة للعلاقة بين اتجاه الضبط والعمر وبعض المتغيرات على عينة من (١٩٦٠) من المعلمين في المدارس العامة، شملت مجموعتين عمريتين، الأولى شملت المعلمين من (٢٠ إلى ٣٥) سنة، والثانية للمعلمين من (٣٥ إلى ٦٠) سنة. وقد اختبرت العلاقة بين معتقدات الكفاية وكل من (لتعليم، الجنس، الدخل، تقدير الذات، الاندماج الوظيفي، الرضا الوظيفي، الاغتراب. وقد تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين اتجاه الضبط وهذه المتغيرات لدى الفئة العمرية الثانية مقارنة بالفئة العمرية الأولى. فقط الوضع الاجتماعي لم يكن على علاقة باتجاه الضبط لدى المجموعتين.

كما قام لانكاستر و ريتشموند Lancaster and Richmond (1983) بدراسة للعلاقة بين اتجاه الضبط وغياب الأب والعمر ومحل المعيشة، وذلك على عينة من (٣١٢) طفلا من مجموعتين عمريتين الأولى بين سن (٤ إلى ٦) سنوات، والثانية بين (٩ إلى ١٢) سنة. وقد طبقا مقياس ناويكي – ستركلاند للأطفال Nowicki Strickland Locus of Control for Children. وقد تبين من نتائج الدراسة أن اتجاه الضبط يتأثر بكل من غياب الأب والعمر، ولكنه لا يتأثر بمحل الإقامة.

هذا أيضا ما تبين من نتائج دراسة لشيرمان Sherman (1983) على عينة من (٩٧) من أطفال المدرسة الابتدائية بين عمر (٨ سنوات و١٣ سنة)، حيث طبق اختبار اتجاه الضبط سنويا ولمدة (٣) سنوات. وقد تبين من النتائج أن هناك اختلاف في درجات اتجاه الضبط باختلاف العمر. حيث تبين أن الأكبر سنا يحصلون على درجات أعلى في اتجاه الضبط الداخلي مقارنة بالأصغر سنا. كما تبين من الاختبارات التتابعية السنوية أن جميع أفراد العينة من المجموعات الثلاث يتحركون نحو مزيد من التوجه الداخلي مع تقدمهم في العمر.

وفي دراسة منزي Minzi (1990) للفروق في اتجاه الضبط الناتجة عن الفروق العمرية، قام الباحث بتطبيق مقياس اتجاه الضبط متعدد الأبعاد الذي عده الباحث على عينة من (١٨٦) من الذكور والإناث في ثلاث فئات عمرية، شملت سن (٦ سنوات وسن ٩) سنوات وسن (١٢) سنة. وقد أظهرت نتائجها التحول في اتجاه الضبط من التوجه الخارجي إلى التوجه الداخلي مع التقدم في العمر. كما تبيين أن الأطفال الأصغر سنا عندما يختبرون اتجاه الضبط لديهم قبل النجاح أو

الفشل يعزون النجاح إلى قدراتهم، في حين يعزون الفشل إلى أسباب خارجية، وأن الأطفال الصغار لا يفرقون بين الشروط السببية والوجدانية Instrumental and Affective Modalities، والعكس صحيح بالنسبة لمن هم أكبر سنا وأن الأطفال يرون أن الشروط يمكن السيطرة عليها من آخرين أقوياء.

وفي دراسة تشوب وآخرون(1997) .Chubb et al لمعرفة مدى تغير تقدير الذات واتجاه الضبط خلال مرحلة الدراسة الثانوية، قام الباحثون بإجراء الدراسة على عينة من طلاب وطالبات الصف التاسع، واستمر تطبيق المقاييس عليهم سنويا، كل ربيع ولمدة أربع سنوات. وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك تغيراً في اتجاه الضبط خلال السنوات الأربع، كما تبين أن التغير يتأثر أيضا بالتفاعل بين المرحلة الدراسية والجنس.

وفي دراسة أمرين وآخرون (1999) .Amrhein et al للعلاقة بين اتجاه الضبط والفروق العمرية في القدرة على التذكر الحر، قام الباحثون بتطبيق دراستهم على عينة من ١٨ فرداً من كبار السن من الجنسين بين سن (٦٦ و ٨٤) سنة و بمتوسط عمري (٧٣,٩٤) وعينة من الأصغر سنا بين سن (١٨ و ٢٨) سنة وذلك بمتوسط عمري (٢٠,٣٩) وقد كان جميع الأفراد من المجموعتين ممن لا يعانون من مشكلات صحية. بل وقد تم اختبار الكبار للتأكد من سلامتهم من الاضطرابات العصبية المؤثرة على الذاكرة. وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد اختلاف اثر اتجاه الضبط على التذكر الحر باختلاف العمر، حيث تبين أن كبار السن من ذوي اتجاه الضبط الداخلي الضعيف يعانون من قدرة أضعف على تذكر البيانات القيمة على المزواجة والبيانات المصنفة في خلايا؛ مقارنة بالكبار من ذوي اتجاه الضبط الداخلي العالي.في حين أن النتائج لم تظهر أي أثر لاتجاه الضبط بين أفراد العينة الأصغر سنا.

وفي العالم العربي قام أبو ناهية (١٩٨٧) بدراسة الفروق في اتجاه الضبط لدى الأطفال، والمراهقين،والشباب ،والمسنين بقطاع غزة، وذلك على عينة قوامها (٧٠٠) من الجنسين من أعمار مختلفة بين سن الطفولة والكهولة، وقد تبين من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط في مختلف المراحل العمرية(الطفولة، المراهقة، الشباب، مرحلة المسنين).

وبالنظر إلى ما سبق فإنه يمكن القول بان نتائج الدراسات حيال أثرالفروق العمرية على اتجاه الضبط غير مؤكدة، ففي حين تؤكد معظم الدراسات وجود هذه الفروق لصالح الفئات العمرية الأكبر، حيث تشير إجمالا إلى وجود زيادة في الضبط الداخلي مع التقدم في العمر، وتناقص في الضبط الخارجي. تشير بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الفئات. هذه النتائج تعطي مبررا لدراسة هذا المتغير على عينة من طلاب وطالبات التعليم الجامعي والعالي في المملكة العربية السعودية، كما تعطي مبررا لافتراض وجود علاقة بين متغير العمر واتجاه الضبط، وتحديدا فروقا دالة بين المجموعات العمرية المختلفة.

(٣) الفروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية الذاتية:

تشير الدراسات في مجال الفروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية إلى نتائج متضاربة إلى درجة ما، فهناك دراسات تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في حين تشير أخرى إلى وجود فروق لصالح الذكور. فعلى سبيل المثال، تبين من دراسة ليولين(1989) Lewellyn في دراسته لتأثير الجنس والصف الدراسي على التحصيل الدراسي في الرياضيات والقلق المرتبط بالرياضيات و معتقدات الكفاية والعزو السببي، وذلك على عينة من (٢٤١) من طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسع، تبين له عدم وجود فروق في معتقدات الكفاية راجعة إلى الجنس.

هذا أيضا ما تؤكده دراسة باجرس(1999) Pajares للعوامل الشخصية المؤثرة في عمومية تقييمات الكفاية الذاتية على عينة قوامها (٣٨٣) وطالبة، حيث تبين من نتائجها حصول الذكور على درجة أعلى من الكفاية الذاتية في المجالات الدراسية المختلفة مقارنة بالإناث اللاتي يفرقن بوضوح أكثر بين كفايتهن الذاتية اللفظية والرياضيات.

كما انتهت دراسة مانكتيلو (1996) Manktelow لتأثير الفروق الجنسية على معتقدات الكفاية في مجال الرياضة، وذلك على عينة من (٢٩٢) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الصف التاسع والصف الثاني عشر، إلى تأكيد الفروق الدالة إحصائيا بين الجنسين، وذلك لصالح الذكور.

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

كما تؤكد دراسة سكوارزر وسكولز(2000) Schwarzer and Scholz عبر الثقافية لمعتقدات الكفاية هذه النتيجة، حيث أجريت الدراسة على عينة من (١٧٥٥٣) من (٢٢) دولة من الجنسين بين سن (١٥ إلى ٢٠) سنة. ولقد تبين من نتائج الدراسة وجود تأثير أساسي للجنسية، حيث تبين وجود فروق دالة بين المجموعات من جنسيات مختلفة. كما تبين وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور،

كما جاءت نتائج بعض الدراسات العربية مؤكدة الفروق بين الجنسين، حيث تبين من نتائج دراسة الغول (١٩٩٣) للكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى عينة من (٣٦٠) من المعلمين التربويين وغير التربويين بين سن (٢٠ إلى ٢٥) سنة،

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في معتقدات الكفاءة الذاتية لصالح المعلمين.

هذا أيضا ما تؤكده دراسة محمد (١٩٩٨) لتأثير الجنس والخبرة في مجال البحث على كل من فعالية الذات البحثية، واتجاهات الطلاب نحو البحث العلمي، وذلك على عينة من (٧٣) طالباً وطالبة بمرحلة الدكتوراه، و عينة من (١٣٧) طالباً وطالبة بمرحلة الدبلوم الخاص، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في معتقدات الكفاية البحثية،وذلك لصالح الطلاب.

كما جاءت نتائج دراسة عائشة البلوشي (٢٠٠٢) لمعتقدات الكفاية للمعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، وذلك على عينة من (٤٤٨) من المعلمين والمعلمات مؤكدة لمثل هذه الفروق، حيث انتهت إلى تأكيد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاية الذاتية بين الجنسين لصالح الذكور.

ومن جهة أخرى تشير بعض الدراسات إلى أن الفروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية محتملة، ولكنها تختلف باختلاف المتغيرات المحددة لاتجاه الفروق، فقد تكون لصالح الذكور في جوانب، ولصالح الإناث في جوانب أخرى. وفي هذا السياق، توصل مايل Mayall (2002) في دراسته للفروق الجنسية في معتقدات الكفاية التقنية ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، لدى عينة من (٢٣١) من طلاب المرحلة الثانوية، ممن شاركوا في مشروع تربوي عالمي إلى نفس النتيجة، حيث تم تطبيق اختبارات قبلية وبعدية لمعتقدات الكفاية التقنية ومعتقدات الكفاية الأكاديمية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث دالة عند مستوى (٠,٠٥) في معتقدات الكفاية التقنية وذلك لصالح الذكور، في حين تبين وجوده لصالح الإناث في معتقدات الكفاية الأكاديمية في الاختبارات القبلية والبعدية وذلك عند مستوى (٠,٠٥).

وعلى العكس من نتائج الدراسات السابقة الذكر، تشير مجموعة ثالثة من الدراسات إلى عدم وجود مثل هذه الفروق. وفي هذا السياق قام بركن Pricken (1989) بدراسة للفروق الجنسية في الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والتي شملت معتقدات الكفاية، والعزو للإنجاز في الرياضيات، ومدى إدراك الطلاب لقيمة الرياضيات في نتائج الاختيار المهني. وبتطبيق الدراسة على(٨٢) من الطلاب والطالبات تبين أن لا فروق بين الذكور والإناث في المتغيرات المعرفية الثلاثة.

ويشير باجرس وميللر وجونسون Pajares and Miller and Jahnson (1999)أنه عادة ما يطلب من تقديم أحكامهم على مدى ثقتهم في قدراتهم للقيام بمهارات أكاديمية أو إنجاز مهمة أكاديمية، وأن الفروق في مستوى درجة الثقة يعبر عن الفروق الجنسية، ولإثبات ذلك قام باجرس ورفاقه بسؤال الطلبة في المدارس الابتدائية والمتوسطة إعطاء تقيمهم عن معتقدات كفايتهم بصورة تقليدية (إلى أي مدى يشعرون بالثقة في قدراتهم لإنجاز مهام محددة في القدرة الكتابية)، وبالرغم من تفوق الطالبات في القدرة الكتابية إلاّ أن الطالبات والطلاب أظهروا تساوياً في معتقدات الكفاية

الذاتية. وتشير هذه النتيجة إلى أنه ورغم الاختلاف في القدرات فإنه لا فروق في مدى اعتقاد الطلاب والطالبات بكفايتهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات في العالم العربي، فقد تبين من دراسة رضوان (١٩٩٧) لمعتقدات الكفاية الذاتية لدى عينة من (٥٣٠) من الذكور و(٣٠٨) الإناث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في توقعات الكفاية الذاتية العامة.

ويمكن الخلوص من هذا العرض إلى القول بأن الفروق بين الجنسين يمكن أن تحدث أو تختفي تبعا للعديد من المتغيرات، وهذا ما أشار إليه باجرس Pajares (1999)، حيث يرى أن تأثير الفروق الجنسية في معتقدات الكفاية تختلف بتأثير عدة عوامل منها:

١. أن تلك الفروق تكاد تنعدم عندما تكون الإنجازات السابقة تحت الضبط.

٢. أن الطلاب والطالبات يتبعون مواقف مختلفة عندما يجيبون على مقاييس الكفاءة الذاتية. فقد وجد أن الطلاب يميلون إلى الإعجاب بكفايتهم، أي يميلون إلى التضخيم في تقديراتهم، في حين أن الطالبات يمكن أن يكن أكثر تواضعاً أي يقللن من تقييم قدراتهن.

٣. الإيمان بالذات الذي بدوره ربما يقلل من تأثير هذه الفروق.

٤. هناك دلائل ضعيفة في وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين أطفال المدارس الابتدائية حيث إن الفروق تبدأ بالظهور بدءاً من انتقال التلاميذ إلى المرحلة المتوسطة أو الثانوية، ومع انخفاض في معتقدات الكفاية الذاتية لدى الطالبات بين المراهقات، فإن الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية غير متوقعة إذا قُدم للطلاب معلومات واضحة عن قدراتهم وتقدمهم في التعلم.

٥. أن الفروق بين الجنسين في النواحي الاجتماعية والأكاديمية والشخصية هي نتائج التوجه الثقافي وكنتيجة للمعتقدات التي تعود الطلبة على حملها.

وانطلاقاً مما سبق، فإن الباحثة ترى أن نتائج الدراسات السابقة، والظروف الثقافية للمجتمع السعودي تعطي مبررا لافتراض وجود فروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية العامة وأيضا معتقدات الكفاية الأكاديمية.

(٤) الفروق بين الجنسين في اتجاه الضبط:

كما هو الحال في نتائج الدراسات السابقة في مجال الفروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية، تشير الدراسات في مجال الفروق بين الجنسين في اتجاه الضبط إلى نتائج مختلفة، ففي حين وجدت بعض الدراسات فروقاً بين الجنسين، أشارت أخرى إلى عدم وجود مثل هذه الفروق.

وفي سياق الدراسات المؤكدة للفروق، ما انتهت إليه دراسة فلين Flynn (1986)، حيث قام بدراسة للعلاقة بين اتجاه الضبط والنمو المهني لدى عينة (١٤٤) من طلاب وطالبات قسم الهندسة

بجامعة اوريجون، وقد تبين من نتائج الدراسة أن درجات الضبط تعمل على التنبؤ بالنمو الوظيفي أو المهني على المستوى التخصصي لدى الذكور، في حين أنها ليست كذلك بالنسبة للإناث.

كما قام شيرمان Sherman (1991) بدراسة لأثر الفروق الجنسية على اتجاه الضبط، وذلك في علاقتها ببعض متغيرات الصحة العقلية، حيث أجرى دراسته على أكثر من (٧٠٠) فردا من الجنسين غالبيتهم من طلاب وطالبات الجامعة. واستخدم الباحث مقياس روتر لاتجاه الضبط، إضافة إلى مقياس آخر لقياس اتجاه الضبط على اعتبار أنه بناء متعدد الأبعاد. وقد انتهت الدراسة با لتأكيد على التشابه وانعدام الفروق بين الجنسين باستخدام مقياس روتر أحادي البعد، في حين تبين أن هناك فروق جنسية باستخدام المقياس الآخر الذي ينظر إلى هذا البناء الدافعي من الشخصية على انه متعدد الأبعاد. هذه الفروق تؤكد في مجملها بأن اتجاه الضبط بناء معرفي متعدد الأبعاد وليس بعدا واحدا. كما تبين من نتائج الدارسة أثر الجنس على علاقة اتجاه الضبط بواحد من أبعاد الصحة العقلية المُقَاسَة، وهو معتقدات الكفاية الاجتماعية. فقد تبين أن معتقدات الكفاية الاجتماعية على علاقة دالة مع أغلب جوانب اتجاه الضبط لدى الإناث، ولكنها عكس ذلك لدى الذكور. كما ظهر تأثير الجنس في مقياس التأثير الشخصي، حيث تبين أن الذكور أكثر ميلا للاعتقاد بأنهم يسيطرون على الأحداث غير المضبوطة مقارنة بالإناث.

ويتفق هذا التوجه مع نتائج أخرى، حيث وجد ينج و يوكل Young and Uichol (1998) في دراستهما عن اتجاه الضبط لدى عينة من الجنسين من الجنسيتين الكورية والصينية أن هناك فروق أساسية في درجات الضبط لصالح الذكور عند مستوى (٠,٠٥).

كما تتفق بعض الدراسات العربية مع هذا التوجه، حيث تشير نتائج دراسة الصفطي (١٩٩٢) للعلاقة بين اتجاه الضبط والاختيار الدراسي لدى عينة من (٢٢٤) طالبا وطالبة بكلية التربية، إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاه الضبط بين مجموعتي الطلبة والطالبات لصالح مجموعة الطلبة. وهذا أيضا ما انتهت إليه دراسة زيدان (١٩٩٧) للعلاقة بين اتجاه الضبط والدافع للإنجاز، وذلك على عينة من (٤١٣) طالبا و طالبة. حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في بعد الضبط الداخلي لصالح البنين.

وعلى خلاف الدراسات السابقة تشير بعض الدراسات إلى وجود فروق ولكنها لصالح الإناث، فعلى سبيل المثال تبين من نتائج دراسة مانجر وايكلان Manger and Eikeland (2000) للعلاقة بين اتجاه الضبط ومستوى القدرة والجنس، وذلك على عينة من (٢٢٣) طالباً وطالبة بين سن (١٤ إلى ١٥) سنة، وجود فروق بين الجنسين في اتجاه الضبط، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلاً نحو الضبط الداخلي بصفة عامة مقارنة بالذكور، إلا أن الدراسة أظهرت ميل الذكور للضبط الداخلي في البعد المشبع بالاعتماد على أثر الحظ، في حين أظهر الإناث ميلاً نحو الضبط الداخلي بدرجة أكبر من الذكور في البعد المرتبط بأثر العمل المدرسي. ويشير الباحثان في تأثير الجنس والعمر إلى أن الدرجة العالية من الضبط الداخلي يمكن أن تفسر من خلال الفروق المتزايدة بين الجنسين في هذا السن.

وعلى العكس من النتائج السابقة المؤكدة للفروق في صالح الذكور أو الإناث، تشير نتائج مجموعة ثالثة من الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. وفي هذا السياق يشير سيلس (1994) Sills في دراسته للعلاقة بين اتجاه الضبط والرضاء الوظيفي لدى (١٩٢) من طلاب وطالبات الدراسات العليا في جنوب أفريقيا من خلفيات عرقية مختلفة إلى عدم وجود فروق في اتجاه الضبط بين الجنسين، في حين تبين وجود فروق ناتج عن الاختلاف العرقي.

كما توصلت بعض الدراسات العربية إلى نتائج مشابهة، حيث أظهرت دراسة أبو ناهية (١٩٨٤) للعلاقة بين اتجاه الضبط وببعض المتغيرات الشخصية والانفعالية والمعرفية لدى عينة من (٤٢٥) من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقاييس الضبط الشخصي وضبط الآخرين الأقوياء وضبط الحظ. وهذا أيضا ما أظهرته دراسة أخرى لأبي ناهية (١٩٨٧) عن الفروق في اتجاه الضبط لدى الجنسين بقطاع غزة، وذلك على عينة قوامها (٧٠٠) من الجنسين من أعمار مختلفة بين سن الطفولة والكهولة، حيث تبين من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط بين الجنسين في مختلف المراحل العمرية (الطفولة، المراهقة، الشباب، وسط العمر، مرحلة المسنين).

هذا أيضا ما انتهت إليه دراسة المومني، والصمادي (١٩٩٥) عن أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات واتجاه الضبط، وذلك على عينة من (٣٠٠) فرداً من المعوقين حركياً. حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات ومركز الضبط تعزى إلى الجنس.

كما جاءت نتائج دراسة الصُمَّاني (١٩٩٩) للعلاقة بين الرضا الوظيفي واتجاه الضبط داعمة لهذه النتيجة، حيث أجريت الدراسة على عينة سعودية من (٢٤٣) ممن يعملون بالطب والتمريض بالمستشفيات الحكومية والأهلية.وذلك من الجنسين بمدينتي مكة وجدة، بواقع (٥٧ طبيباً، ٧٤ طبيبة، ٣١ ممرضاً، ٨١ ممرضة)، حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في درجات وجهة العزو بين الجنسين لدى العينة الكلية للدراسة.

وبالنظر إلى ما سبق فإنه يمكن القول بأن نتائج الدراسات حيال الفروق الجنسية في اتجاه الضبط غير مؤكدة، ففي حين تؤكد بعض الدراسات وجود هذه الفروق لصالح الذكور، تشير أخرى إلى وجودها لصالح الإناث، وتشير مجموعة أخرى إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين. وترى الباحثة، أن ظهور الفروق أو عدم ظهورها يمكن أن يخضع لعوامل مختلفة من أهمها الظروف الثقافية للمجتمع وأساليب التربية المعتمدة.

ومن هناء فإن الدراسة الحالية يمكن أن تفترض انطلاقاً من التساؤل المطروح في بداية الدراسة حول علاقة المتغيرات الديموغرافية الدافعية إلى افتراض وجود علاقة ايجابية دالة بين كل من معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية. والى وجود علاقة سلبية دالة أيضا بينهما من جانب، وبين اتجاه الضبط من جانب آخر.

(٥) الدراسات التي تناولت اثر المتغيرات الاكاديمية على معتقدات الكفاية واتجاه الضبط:

تشير بعض الدراسات إلى علاقة معتقدات الكفاية ببعض المتغيرات الأكاديمية كالتخصص والمرحلة الدراسة. فعلى سبيل المثال، أشار لويلين(1989) Lewellyn في دراسته عن معتقدات الكفاية لدى عينة من طلاب وطالبات الصفوف السابع إلى التاسع، إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب من صفوف مختلفة لصالح الصفوف الأعلى.

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

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

وفي العالم العربي وجدت الدراسات العربية المحدودة في هذا المجال علاقة بين المرحلة التعليمية و الخبرة الدراسة والمجال الدراسي وكل من معتقدات الكفاية أو اتجاه الضبط. وفي هذا الصدد، يشير محمد (١٩٩٨) في دراسته عن اثر فعالية الذات في البحث وبيئة التدريب على البحث والاتجاهات لدى عينة من الطلاب في المرحلة الجامعية ومرحلة الدكتوراه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة طلاب وطالبات الدكتوراه، ومجموعة طلاب وطالبات الدبلوم الخاصة في فعالية الذات في البحث لصالح المجموعة الأولى.

كما تبين من دراسة الغول (١٩٩٣) المشار إليها سابقا عن علاقة معتقدات الكفاية الذاتية والذكاء الاجتماعي ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين؛ وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين التربويين (ذكور) والمعلمين غير التربويين (ذكور) والمعلمات التربويات وغير التربويات، ومجموعة المعلمين التربويين ومجموعة غير التربويين من الجنسين في الكفاءة الذاتية، وكلها دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التربويين.

كما أتت نتائج دراسة عائشة البلوشي (٢٠٠٢) متسقة مع النتائج السابقة، حيث وجدت في دراستها لمعتقدات الكفاية الذاتية للمعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات فروقا ذات دلالة إحصائية على بعد كفاية التدريس الشخصية تعزى لمتغير الخبرة، حيث وجد أن المعلمين ذوي الخبرة لديهم شعور عالي بكفايتهم الشخصية مقارنة بالمعلمين المبتدئين، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على أساس متغيري الجنس والمرحلة.

كما أكدت دراسة مريم اللحياني (٢٠٠٢) للعلاقة بين فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها ببعض أبعاد الذكاء المركب وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب، على عينة من طالبات كلية التربية بمكة المكرمة توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاية الذاتية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في كلية التربية للبنات بمكة المكرمة لصالح الطالبات في الأقسام الأدبية.

وتؤكد نتائج دراسة الصفطي (١٩٩٢) عن علاقة اتجاه الضبط بالاختيار الدراسي، والتي سبق الإشارة إليها هذه النتائج، حيث تبين من نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين موضع الضبط والاختيار الدراسي.

كما تبين من دراسة أبي ناهية (١٩٨٧) عن الفروق في اتجاه الضبط لدى عينة من أعمار مختلفة من الجنسين، أن هناك فروق بين أفراد العينة، حيث يميل الأفراد من الطفولة إلى المراهقة إلى التوجه وبشكل دال نحو اتجاه الضبط الداخلي، ويمكن أن يكون ذلك نتاجاً للنضج من جانب والتقدم الدراسي من ناحية أخرى.

هذا أيضا ما تؤكده دراسة المومني والصمادي (١٩٩٥) والتي سبق الإشارة إليها، حيث تبين من نتائجها وجود فروق ذات دلالة في اتجاه الضبط بين الطلاب من مراحل دراسية مختلفة، حيث يميل الطلاب في صفوف أعلى إلى الميل وبدرجة دالة نحو اتجاه الضبط الداخلي.

وتنتهي الباحثة إلى أنه رغم قلة الدراسات المتاحة لها في هذا المجال، فإن التوجه العام للدراسات يؤكد علاقة المتغيرات الأكاديمية كالمرحلة الدراسية والخبرة والتخصص بمعتقدات الكفاية واتجاه الضبط، وهذا ما يمكن أن يعطي مبررا لدراسة هذا المتغير على عينة من طلاب وطالبات التعليم الجامعي والعالي في المملكة العربية السعودية. مفترضة تأثير هذه المتغيرات على اتجاه الضبط.

«٣» المحور الثالث: الدافعية والتحصيل

(١) الدراسات التي تناولت علاقة معتقدات الكفاية الذاتية بالإنجاز الدراسي:

يشير باندورا Bandura (1986) إلى أن ذوي المعتقدات بكفايتهم العالية يميلون إلى إنجاز المهمات الصعبة بشكل أكبر، كما يصمدون في محاولاتهم لمدة أطول، وأيضاً فإنهم يبذلون جهداً أكبر، وهو ما يؤدي في الغالب إلى نجاح الإنجاز، الذي يؤدي نجاحهم بدوره إلى تعزيز اعتقادهم وقدراتهم على الإنجاز، وهو ما يمكن أن يؤثر على النتائج فعلاً وبشكل يفوق ما يمكن إنجازه من خلال قدراتهم لوحدها، كما أنهم في حالة حدوث الفشل يرجعون ذلك إلى ضعف محاولاتهم، وليس إلى ضعف قدراتهم أو للظروف غير الجيدة، ويعملون على تكرار المحاولة. وعلى العكس من ذلك فإن الذين لا يعتقدون بكفايتهم وقدراتهم يبتعدون عن مواجهة المهام الصعبة، وتنخفض محاولاتهم وجهودهم التي يبذلونها ويستسلمون بشكل سريع أمام هذه المصاعب، هذا يقودهم إلى الضعف الشخصي، وضعف الطموح ويجعلهم فريسة للقلق والضغوط المعيقة للإنجاز.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات ما ذهب إليه باندورا، حيث وجد كل من بنترش وديقروت Pirtrich and Degroot (1990) في دراستهما للعلاقة بين معتقدات الكفاية والتحصيل الدراسي على عينة من طلاب الصف السابع في العلوم والإنجليزي، إن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجاتهم في معتقدات الكفاية الذاتية ونتائج التحصيل الدراسي لهم، كما أكدت نتائج الدراسة تأثير معتقدات الكفاية على الانغماس المعرفي في حل المشكلات. ويؤكد الباحثان في هذه الدراسة بأن معتقدات الكفاية هي من أهم عوامل التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

هذا أيضا ما انتهت إليه الدراسة البعدية لملتون وآخرون Multan et al. (1991)، حيث قاموا بدراسة بعدية لمجموعة من الدراسات بلغت (٣٩) دراسة كان من بين أهدافها دراسة العلاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز الدراسي. وقد توصل الباحثون إلى تأكيد العلاقة الإيجابية الدالة بين هذين البعدين. كما كانت العلاقة بين معتقدات الكفاية والتحصيل الدراسي أعلى بين منخفضي التحصيل، مما يعني تأثيرها الكبير عليهم. إلا أن هذه العلاقة يمكن أن تتأثر بعدد من العوامل منها الفرق الزمني بين اختبار معتقدات الكفاية واختبار الإنجاز الدراسي، وأيضا طبيعة الإنجاز الفعلي، والمرحلة الدراسية، فقد تبين أن العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية والإنجاز الدراسي كانت أقوى بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الكلية منها بين الطلاب الأصغر في مراحل أدنى، وهذا يرجع إلى أن الطلاب الأكبر سناً أقدر على الحكم على معتقدات كفايتهم، وأيضاً يمكن أن تكون مؤشراً على التأثير الأكبر لهذه المعتقدات في مرحلة تكون فيها الأحكام واتخاذ القرارات أكثر منها في المراحل السابقة، كما أنها أكثر ارتباطاً بالقدرة المعرفية. وأخيرا فقد أظهرت النتائج أن العلاقة بين هذين

البعدين يكون أقوى عند قياس العلاقة بين معتقدات الكفاية والمهارات الأساسية لكل مرحلة، وذلك مقارنة بالعلاقة عندما تتم من خلال المقارنة بين الصفوف أو من خلال الاختبارات المقننة.

كما تدعم نتائج دراسة مونت(1994) Mone عن العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية المتعلقة بالنتيجة والمتعلقة بالعمليات التربوية والتي تشمل الأهداف الشخصية والإنجاز الدراسي لدى عينة من (٢٥٢) من طلاب الإدارة. وقد تبين من نتائج الدراسة أن لمعتقدات الكفاية المرتبطة بالنتيجة Outcomes self efficacy قدرة تنبؤية أفضل بالأهداف الشخصية والإنجاز مقارنة بمعتقدات الكفاية المرتبطة بالعمليات. إلا أن ذلك لا يعني عدم أهمية معتقدات الكفاية المتعلقة بالعمليات؛ إذ وجد أنها عامل تنبؤ بمعتقدات الكفاية حيال النتائج. وعلى وجه العموم فقد انتهى الباحث إلى تأكيد التأثير المتبادل بين المتغيرات الثلاثة.

وفي هذا السياق ينتقد باجرس(1996) Pajares تلك الدراسات التي لم تظهر علاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز، مؤكدا بأن معتقدات الكفاية الذاتية عامل للتنبؤ بالإنجاز الدراسي في حد ذاتها، ذلك أن معتقدات الطلاب عن كفايتهم تؤثر بشكل مباشر على الجهد الذي يبذلونه لتحقيق أهدافهم وإصرارهم ومثابرتهم على الاستمرارية فيه، وهو ما يؤثر على الإنجاز الدراسي.

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

هذا أيضا ما تؤكده دراسة تشيميرز وآخرون (2001) .Chewers et al للعلاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز الدراسي لدى عينة من طلاب السنة الأولى بالجامعة حيث تبين من نتائجها أن معتقدات الكفاية الذاتية عامل تنبؤ بالنجاح الدراسي.

كما تؤكد دراسة فروجت وآخرون (2002) .Vruget et al عن العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية و التوجه نحو الأهداف والتحصيل الدراسي للطلاب المبتدئين والمتقدمين على عينة من طلاب المدارس الثانوية هذه النتيجة، حيث أظهرت النتائج أن معتقدات الكفاية الذاتية ترتبط بالتوجه نحو الأهداف لكل من المبتدئين والمتقدمين على حد سواء، هذا التوجه يسهم بدوره في تحقيق تحصيل دراسي أفضل. ويشير الباحثون إلى أن هذه العلاقة بين معتقدات الكفاية والتوجه نحو الهدف كانت

أقل وضوحا لدى المبتدئين مقارنة بالمتقدمين، مما يوحي أن متغيرات الدافعية كانت أكثر فعالية بينهم، في حين كانت غير متطورة لدى الطلاب المبتدئين.

كما تشير الدراسات في مجال معتقدات الكفاية وعلاقتها بالإنجاز الدراسي في مجالات تخصصية محددة إلى وجود علاقات دالة. فعلى سبيل المثال، تدعم نتائج دراسة أندرو Andrew (1998) للعلاقة بين الكفاية الذاتية كعامل تنبؤ بالأداء الدراسي في العلوم هذه النتيجة، حيث أجريت الدراسة على عينة من (٦٦) طالبا من طلاب السنة الأولى الجامعية في تخصص التمريض، ولقد أسفرت الدراسة عن تأكيد العلاقة بين معتقدات الكفاية والتحصيل، حيث أمكن التنبؤ بنسبة (٢٤٪) من الأداء الدراسي للطلاب في المقرر رقم (١١٠)، ونسبة (١٨,٥ ٪) في المقرر رقم (١١١). وهذه النتائج أعلى من المتوقع. كما أظهر التحليل البعدي أن معتقدات الكفاية الذاتية مسئولة عن (١٤٪) من التباين الدراسي.

كما يؤكد بالدون وآخرون Baldwin et al. (1999) في دراستهم لمعتقدات الكفاية في مجال الأحياء (البايولوجي) على عينة من طلاب الجامعة، وجود علاقة دالة إحصائيا بين معتقدات الكفاية الذاتية و الإنجاز الأكاديمي. كما تبين أن أهميتها تزداد مع تقدم الطلاب في دراسة المفاهيم العلمية الأكثر تعقيداً.

هذا أيضا ما تؤكده دراسة سلفر ومعاونيه Silver et al. (2001) مثل هذه النتيجة، حيث أجريت الدراسة على عينة من المنتمين لمقرر في العلوم الاجتماعيةSocial Science في كلية المجتمع، وتبين من نتائجها وجود علاقة إيجابية دالة بين معتقدات الكفاية وتحصيل الطلاب في ذلك المقرر.

كما تؤكد دراسة ستيفن وكيمبرلي(2002) Steven and Kimberly لمعتقدات الكفاية والكفاية الإعلامية لدى عينة من (١٢٩) من طلاب وطالبات الجامعة هذا التوجه. فبالرغم من أن النتائج لم تؤكد العلاقة بين معتقدات الكفاية والتقارير الذاتية للطلاب و دافعيتهم للإنجاز في المقرر، وذلك في الاختبارين الأول والثاني لمعتقدات الكفاية. إلا أن تأثيرها على الإنجاز بقي ظاهرا، حيث تبين وجود علاقة سلبية بين معتقدات الكفاية كما يقررها الاختبار الثاني في نهاية الفصل ومقدار التغيب عن المحاضرات. كما أظهرت وجود علاقة ذات دلالة بين الخبرة الإعلامية التخصصية على وجه العموم و معتقدات الكفاية، وذلك على الرغم من أن التعرض للأخبار التلفزيونية لم ترتبط إيجاباً بمعتقدات الكفاية. كما أظهر الطلاب الذين يملكون خبرة إعلامية سابقة في الكلية درجات أعلى في معتقدات الكفاية الخاصة بالمقرر موضوع الدراسة. بل إن تأثير الخبرة التخصصية كان مؤكدا، إذ تبين من تحليل الفروق بين المجموعات وجود فروق أن الأفراد الذين كان لهم خبرة تخصصية في المرحلة الثانوية يظهرون معتقدات كفاية أعلى ممن لم يكن لهم مثل هذه الخبرة، وأن الذين شاركوا في إعداد الكتاب السنوي للمرحلة الثانوية معتقدات كفاية أعلى مقارنة بمن لم يشاركوا في هذه الخبرة.

وبالرغم من الاعتقاد بالارتباط المباشر بين معتقدات الكفاية والانجاز، إلا أن المبالغة في تقييم الكفاية سلبا أو إيجابا يمكن أن يكون ذا أثر سلبي، ومع ذلك فإن الدور التعزيزي والتشجيع من قبل المعلم يمكن أن يحدث تغييرا ايجابيا في الحالتين. وفي هذا المجال انتهت دراسة كرستينسن وآخرون(2002) .Christensin et al للعلاقة بين تقييم عينة من (٢١٤) من طلاب الجامعة من الجنسين لقدراتهم وإنجازهم الفعلي في مقرر المحاسبة إلى تأكيد ارتباط القدرة الأكاديمية وكيفية السير في المقرر بمعتقدات الكفاية الأكثر تحفظاً، إذ تبين أن الطلاب المتشائمون يحصلون على تقديرات أعلى إذا تم تشجيعهم و تزويدهم بتغذية راجعة عن تطور أدائهم، في حين يميل المتفائلون إلى توقع تقديرات أعلى مما يحصلون عليه. كما تبين من تحليل المسار وجود تأثير مباشر لخصائص الطلاب وتشمل المهارة والقدرة والخبرات السابقة على الإنجاز، وذلك من خلال التأثير على معتقدات الكفاية. وانطلاقا من نتائج الدراسة يرى الباحثان أن التشدد في الاختبار الأول إلى الدرجة التي تدفع الطلاب إلى مزيد من الضبط والفاعلية الذاتية يؤدي إلى التحسن في الأداء في الاختبار الثاني وذلك بالنسبة للطلاب الأكثر تشاؤماً والأكثر تفاؤلاً على حد سواء، إذ أن ذلك يؤدي بالطلاب المتشائمين إلى درجة أعلى من التفاؤل، والعكس بالنسبة للطلاب الأكثر تفاؤلاً، مما يزيد بالمجموعتين إلى أداء أفضل في الاختبارين، كما يرى الباحثان أن على المعلمين الاستمرار في تزويد الطلاب بتغذية راجعة عن أدائهم، وذلك لتحسين قدرة الطلاب على تفادي التفاؤل المبالغ فيه والمعيق للإنجاز.

وبهذا فإنه يمكن القول بأن أدبيات البحث في هذا المجال تؤكد أهمية معتقدات الكفاية كدافع للتعلم والإنجاز، وان ذوي الاعتقاد العالي بقدراتهم وكفايتهم الذاتية يمكن أن يحققوا نتائج أعلى في تحصيلهم الدراسي مقارنة بمن يعانون من اعتقاد سالب في قدراتهم، حتى وإن تساوت القدرات الفعلية لهم. إلا أن المبالغة الشديدة في التقييم الايجابي أو السلبي يمكن أن يكون له أثره السلبي،مما يعني أن على التربويون مساعدة الطلاب على الموازنة بين معتقدات الكفاية وتقدير صعوبة المهام، بالدرجة التي تشجع من يعاني من تضخم في معتقدات الكفاية إلى بذل جهد يتناسب والمصاعب، ومساعدة من يعاني من ضعف في معتقدات الكفاية لكسب ثقة في نفسه تساعده أيضا على بذل الجهد المناسب دون استسلام. ولهذا فإن الدراسة الحالية وانسجاما مع أدبيات البحث تفترض وجود علاقة ايجابية بين معتقدات الكفاية والتحصيل الدراسي، وفروقا بين الأفراد تبعا لاختلاف مستوى معتقداتهم بالكفاية، وذلك لصالح الفئات ذات الاعتقاد الأعلى بالكفاية.

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

تشير العديد من الدراسات إلى علاقة اتجاه الضبط بالتحصيل الدراسي. وفي هذا السياق. وجد نون وآخرون (Nunn and Nunn, 1993) في دراستهم على عينة من الطلاب من الصفوف الخامس إلى الثامن أن هناك علاقة دالة بين اتجاه الضبط ومقياس أبوا للمهارات الأساسية، حيث

أشارت النتائج إلى أن درجات الضبط الخارجي ترتبط سلبيا مع مستويات الانجاز فكلما زادت درجات الضبط الخارجي كلما تدنت مستويات الانجاز، وقد كان ذلك واضحا لدى الذكور والإناث على حد سواء.

كما وجد بلاها وكومن Blaha and Chomin, (1982) نتائج مشابهة بين اتجاه الضبط واتجاه الطلاب نحو القراءة وقدراتهم فيها، حيث وجدا أن الضبط الداخلي عامل تنبؤ بالاتجاه نحو القراءة والانجاز الدراسي فيها. وبمعنى آخر فان الطلاب الذين يعتقدون بان النجاح في القراءة راجع إلى جهدهم يرون أيضا أن المعززات الخارجية والنتائج الايجابية عادة ما ترتبط بالقراءة وذلك مقارنة بالطلاب الذين لا يعتقدون ذلك (ذوي اتجاه الضبط الخارجي).

كما وجد نون ونون(1993) Nunn and Nunn في دراستهما عن علاقة اتجاه الضبط بالإنجاز الدراسي و التوافق الدراسي، أن اتجاه الضبط الداخلي يرتبط بالإنجاز والسلوكيات المتسقة مع هذا التوجه، وهو ما يقود إلى درجة أعلى من المثابرة والإصرار على الإنجاز الدراسي الذي يرتبط بدوره بدرجة أعلى من التوافق المدرسي.

كما أورد سميث(1998) Smith بعضا من الدراسات التي تبين من نتائجها وجود علاقة دالة بين اتجاه الضبط والتحصيل، ومنها دراسة فندلي وكوبر Findley and Cooper عام ١٩٨٣، ودراسة:وبيرا فري Copera-Fray عام ١٩٩١، ودراسة كل من رمانياه و ادمز Ramaniah and Adams عام ١٩٨١، حيث تشير أن هناك علاقة سلبية بين اتجاه الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي، و أيضا فورسيث و ماكميلان Forsyth and McMillanعام ١٩٨١، والتي تشير إلى أن الطلاب الناجحين في أدائهم الدراسي يرجعون أسباب نجاحهم إلى طبيعة سلوكهم أكثر من الذين يتعرضون للفشل الدراسي فهم يميلون إلى إرجاع أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية. ويشير بينسون وآخرون Benson et al. عام ١٩٩٤ انه كلما ارتفع الإنجاز الدراسي يكون اتجاه الضبط داخليا بشكل أكبر ويرتفع تقدير الذات مما يعني علاقة هذه المتغيرات ببعضها. كما يشير دوانز و روز Downs and Rose عام ١٩٩١ إلى العلاقة بين اتجاه الضبط الخارجي والتقدير المنخفض للذات وانخفاض التحصيل الدراسي (Smith et al. , 1998).

كما قام كل من يونج و يكول(1998) Young and Uichol بدراستين للعلاقة بين اتجاه الضبط و طبيعة العزو والإنجاز الدراسي لدى عينة من الصينيين والكوريين، وقد تمت الدراسة الأولى على عينة من (٩٨) من الطلاب المتميزين ممن تحصلوا على منح دراسية، ومجموعة من (١٢٦) من الضعاف في التحصيل ممن وجه لهم إنذارات علمية. وقد تبين من نتائج الدراسة وجود فروق أساسية في درجات الضبط بين المتميزين والمتأخرين دراسياً لصالح المتميزين. كما أكدت الدراسة الثانية للعلاقة بين معتقدات اتجاه الضبط والإنجاز الدراسي على عينة من طلاب وطالبات الجامعة الصينيين والكوريين هذه النتيجة، حيث تبين من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عالي الإنجاز ومنخفضي الإنجاز في اتجاه الضبط، وذلك بالنسبة لعينتي الكوريين والصينيين، حيث أظهر

مرتفعو الإنجاز في هاتين العينتين درجات أعلى في اتجاه الضبط الداخلي. أما عينة الكوريين الصينيين فلم يتضح وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز منهم في اتجاه الضبط.

وتؤكد الدراسات العربية المتاحة النتائج السابقة، ومن ذلك دراسة أبي مسلم (١٩٨٩) للعلاقة بين السيادة النصفية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من (٣٩٢) طالباً وطالبة بين عمر (١٤و ١٦) سنة، حيث تبين من نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب من الجنسين في درجات التحصيل الدراسي تبعا لاتجاه الضبط داخليا أو خارجيا، وذلك لصالح ذوي اتجاه الضبط الداخلي.

كما تبين من دراسة الزهراني (١٩٨٩) عن اتجاه الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من (٦٧٨) طالباً تراوحت أعمارهم بين عمر (١٥ و ٢٤) سنة، وجود علاقة ايجابية دالة بين اتجاه الضبط الداخلي و مفهوم الذات والمسئولية التحصيلية. كما تبين وجود فروق بين أفراد العينة من ذوي الضبط الداخلي والخارجي لصالح ذوي الضبط الداخلي في كل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات.

هذا أيضا ما تؤكده دراسة عبد الباسط (١٩٩٢) للعلاقة بين اتجاه الضبط و الدافع للإنجاز على عينة من (٣٠٧) من طالبات الكلية المتوسطة بسلطنة عمان على التوالي بالفرقتين الأولى والثانية، حيث تبين من نتائجها وجود فروق دالة بين ذوات اتجاه الضبط الداخلي و ذوات اتجاه الضبط الخارجي في الأداء على اختبار الدافع للإنجاز لصالح المجموعة الأولى. كما تبين عدم وجود فروق بين طالبات الفرقتين في طبيعة اتجاه الضبط.

كما توصلت زينب خلف الله (١٩٩٣) في دراستها للعلاقة بين اتجاه الضبط بالتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من (٨٠) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية بالصف الثاني بين عمري (١٦و ١٧) سنة إلى نتائج مشابهة، حيث تبين وجود علاقة ايجابية دالة بين الضبط الداخلي و التحصيل الدراسي، وعلاقة سلبية دالة بين الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي. كما تبين من نتائج الدراسة وجود فروق راجعة إلى الجنس في درجات الضبط الخارجي، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا للضبط الخارجي.

كما توصلت نايفة قطامي (١٩٩٤) في دراستها لأثر كل من الجنس واتجاه الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز، وذلك على عينة من (٧٠٩) من الذكور بالمرحلة الجامعية إلى نتائج مشابهة، حيث تبين وجود فروق دالة بين ذوي اتجاه الضبط الداخلي والخارجي في التحصيل الدراسي لصالح ذوي الاتجاه الداخلي.

هذا أيضا ما انتهت إليه دراسة جبريل (١٩٩٦) للعلاقة بين اتجاه الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي، وذلك على عينة من (٦٤٠) طالباً، حيث تبين أن اتجاه الضبط يرتبط

بدرجة ذات دلالة مع كل من التحصيل والتكيف النفسي، حيث أظهر ذوو الاتجاه الداخلي درجة أعلى من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي.

كما انتهى أبو مرق (١٩٩٩) في دراسته عن العلاقة بين اتجاه الضبط ببعض متغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من (٣٨١) طالباً من طلاب التعليم الحكومي والتعليم الأهلي إلى تأكيد وجود علاقة دالة بين اتجاه الضبط والتحصيل الدراسي.

وتدعم نتائج دراسة زيدان (١٩٩٧) للعلاقة بين اتجاه الضبط بالدافع للإنجاز على عينة من (٤١٣) فرداً، منهم (١٨٧) من الطلاب و (٢٢٦) من الطالبات هذا التوجه، حيث تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بُعد الضبط الداخلي والدافع للإنجاز. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلٍ من بُعدي الاعتقاد في قوى الآخرين والاعتقاد في الحظ والدافع للإنجاز.

كما انتهى الصافي (٢٠٠٠) إلى نفس النتيجة، حيث قام بدراسة عن علاقة عزو النجاح والفشل الدراسي بدافعية الإنجاز، وذلك على عينة من (١٠٠) من المتفوقين منهم(٥٠) طالباً بالأقسام العلمية، و(٥٠) طالباً بالأقسام الأدبية، وعينة من (١٠٠) من المتفوقين منهم (٥٠) طالباً بالأقسام العلمية، و (٥٠) طالباً بالأقسام الأدبية من المتأخرين دراسيا بكلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد. وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد الفروق بين المتفوقين والمتأخرين، حيث يميل المتفوقون دراسياً إلى عزو نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد ثم القدرة والمواد الدراسية والاختبار، ويلي ذلك المزاج، والمعلم وأخيراً الحظ. في حين يميل المتأخرون دراسياً إلى عزو فشلهم الدراسي إلى المعلم ثم المزاج والحظ ويلي ذلك القدرة والمواد الدراسية والاختبار وأخيراً الجهد.

وعلى خلاف ما سبق، تبين من نتائج عدد محدود من الدراسات عدم وجود علاقة ذات دلالة بين اتجاه الضبط والتحصيل الدراسي. فعلى سبيل المثال، قام سميث وآخرون Smith et al. (1998) بدراسة للعلاقة بين كل من اتجاه الضبط وتقدير الذات والإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي، وذلك على عينة من (٣٥) طالباً من السنة الثالثة بالمرحلة الثانوية، وقد تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية دالة بين اتجاه الضبط وتقدير الذات العام، حيث بلغ معامل ارتباط بيروسون (- ٠,٣٣٨) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥). كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة بين تقدير الذات الأكاديمي والإنجاز الدراسي؛ إذا بلغ معامل الارتباط (٠,٧٢) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥). إلا أن الدراسة لم تؤكد وجود علاقة دالة بين اتجاه الضبط وتقدير الذات الأكاديمي، أو بين اتجاه الضبط والإنجاز الدراسي.

هذا أيضا ما وجده كاسيدي وايتشوس(2000) Cassidy and Eachus في دراسته المشار إليها سابقا على طلاب الدراسات العليا، حيث تبين من نتائجها عدم وجود علاقة بين درجات الضبط الداخلي والخارجي و درجة التحصيل ويمكن أن يكون ذلك راجعاً لخصوصية مقياس اتجاه

الضبط حيث إنه مقياس للضبط في العلوم الصحية، في حين أن الأداء الدراسي المقاس كان في البحث والإحصاء.

وفي العالم العربي، أظهرت نتائج بادبيان (١٤٢٠) في دراسته عن اتجاه الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وذلك على عينة من (٢٨٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة بواقع (١٤٠) طالباً متفوقاً مقابل (١٤٠) طالباً متأخراً دراسياً، وتبين عدم وجود اختلاف في وجهة الضبط بين عينة المتفوقين وعينة المتأخرين دراسياً.

ويمكن من خلال الدراسات أعلاه الانتهاء إلى القول بان أدبيات البحث السابقة تؤكد علاقة اتجاه الضبط الإنجاز الدراسي. فكلما ارتفعت التوجه الداخلي ارتفعت احتمالات الإنجاز الدراسي، والعكس صحيح، فكلما ارتفع التوجه الخارجي كلما زاد احتمال الإخفاق أو ضعف الإنجاز. ولهذا فان الدراسة الحالية وانسجاما مع أدبيات البحث تفترض وجود علاقة ايجابية بين اتجاه الضبط والتحصيل الدراسي وفروقا بين الأفراد تبعا لاختلاف مستوى الضبط، وذلك لصالح الفئات ذات الاتجاه الأعلى نحو الضبط الداخلي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما أتيح لي من دراسات، فإنه يمكن القول بأن نتائج أدبيات البحث على وجه الإجمال تؤكد العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط، حيث يميل ذوو المعتقدات القوية بكفايتهم إلى الضبط الداخلي أكثر من ميلهم للتوجه الخارجي، والعكس صحيح حيث يميل ذوو الاعتقاد الضعيف في كفايتهم للميل نحو اتجاه الضبط الخارجي.

وتشير غالبية الدراسات السابقة إلى تأثر معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بمتغيري: العمر والجنس. حيث تبين من نتائج غالبية الدراسات ميل نمو معتقدات الكفاية واتجاه الضبط الداخلي مع التقدم في العمر، كما تبين ميل الذكور لتبني معتقدات كفاية أعلى، وإلى اتجاه نحو الضبط الداخلي مقارنة بالإناث.

كما وجد أيضا بعض التباين في النتائج المتعلقة بأثر المتغيرات الأكاديمية كالمرحلة الدراسية والتخصص على معتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط ، فعلى الرغم من قلة الدراسات المتاحة لها في هذا المجال، فإن التوجه العام للدراسات يؤكد علاقة المتغيرات الأكاديمية كالمرحلة الدراسية والتخصص بمعتقدات الكفاية واتجاه الضبط، وهذا ما يمكن أن يعطي مبررا لدراسة هذا المتغير على عينة من طلاب وطالبات التعليم الجامعي والعالي في المملكة العربية السعودية

كما تبين من نتائج الدراسات على وجه الإجمال علاقة معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالتحصيل الدراسي، حيث تؤكد أدبيات البحث في هذا المجال أهمية معتقدات الكفاية كدافع للتعلم والانجاز، وأن ذوي الاعتقاد العالي بقدراتهم وكفايتهم الذاتية وتوجههم الداخلي يمكن أن يحققوا نتائج أعلى في تحصيلهم الدراسي مقارنة بمن يعانون من اعتقاد سالب في قدراتهم حتى وإن تساوت القدرات الفعلية لهم. إلا أن المبالغة الشديدة في التقييم الايجابي أو السلبي يمكن أن يكون له أثره السلبي.

وانطلاقا من نتائج هذه الدراسات فقد قامت الباحثة بتحديد فرضيات بحثها متبنية الفروض الموجهة انسجاما مع الاتجاه العام للنتائج.

ثالثا: فروض الدراسة

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

المحور الأول: العلاقة بين أبعاد الدافعية:

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

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

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

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

٣. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في كل من:**

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

٤. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية و علمية) في كل من:**

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

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

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

<u>المحور الثالث: علاقة أبعاد الدافعية بالتحصيل:</u>

٦. **يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من معتقدات الكفاية العامة، معتقدات الكفاية الأكاديمية، اتجاه الضبط.**

٧. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة و كل من: العمر، الجنس، التخصص، و المستوى الدراسي.

٨. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية و كل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

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

١٠. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية و اتجاه الضبط.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة.
- إجراءات الدراسة.
- مجتمع وعينة الدراسة.
- الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

(١) منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على المنهج الوصفي بشقيه: الارتباطي، والسببي المقارن في تصميم الدراسة للكشف عن العلاقة بين معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط بالتحصيل الدراسي، ولتحديد الفروق بين أفراد العينة تبعا للمتغيرات المستقلة المحددة في تساؤلات وفرضيات البحث (العمر، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، وأيضا اتجاه الضبط والتحصيل كمتغيرات مستقلة بالنسبة للتحصيل) في متغيرات الدراسة التابعة والتي تشمل(معتقدات الكفاية العامة و الأكاديمية، اتجاه الضبط، التحصيل الدراسي)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، فالمنهج الوصفي يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية ويتحقق الإجابة على افتراضاتها.

(٢) إجراءات الدراسة:

انطلاقا من أهداف الدراسة وتساؤلاتها ومنهج البحث فيها فقد قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١. تحديد موضوع البحث وتساؤلاتها في صورتها الأولية.
٢. جمع أدبيات البحث والوصول من خلالها إلى صياغة فرضيات البحث.
٣. تحديد المنهجية المناسبة، ومن ذلك منهج البحث الوصفي، عينة البحث، واختيار أدوات البحث المناسبة.
٤. عرض المقاييس بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس. ملحق(١).
٥. اختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة بطريقة عشوائية.
٦. القيام بدراسة استطلاعية طُبقت فيها المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينة مكونة من٤٠طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة؛ بهدف التأكد من ثبات وصدق المقاييس، ومدى ملائمة هذه المقاييس في البيئة المحلية، ومن ثمّ صلاحيتها للتطبيق على أفراد العينة الأساسية.
٧. تطبيق المقاييس على العينة الأساسية بصورة جماعية.
٨. تفريغ البيانات تبعاً لمتغيرات الدراسة.
٩. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات التي تم تفريغها.
١٠. تفريغ النتائج الإحصائية وجدولتها.
١١. تفسير النتائج ومناقشتها.
١٢. استخلاص التوصيات والمقترحات المناسبة.

(٣) مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى من الأقسام العلمية (كلية الطب، كلية العلوم التطبيقية)، والأقسام الأدبية (كلية التربية، كلية اللغة العربية، كلية العلوم الاجتماعية، كلية الشريعة، وكلية الدعوة). وقد أجرت الباحثة دراستها الأساسية على عينة مكونة من(٦٠٠) طالب وطالبة ممن يحضرون بعض المحاضرات في الأقسام المختلفة. وبعد استبعاد الاستجابات غير الصالحة، وهي التي لم تستكمل الاستجابة فيها أو تلك التي يوجد في بياناتها العامة نقص يؤثر على المتغيرات المستقلة كالعمر أو التخصص أو المستوى الدراسي. وقد اعتمدت الباحثة الاستجابات الصالحة، وهي لمجموع (٤٩٧) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين(١٩ و ٤٠) كما هو موضح في جدول(١).

جدول معلوماتي (١): عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	المستوى	العينة
مستويات العمر	تحت ٢٥	٣٥٤
	٢٥ إلى ٣٠	٦٨
	فوق ٣٠	٧٤
الجنس	ذكور	٢٤٥
	إناث	٢٥٢
التخصص (أدبي / علمي)	علمي	٢٠٣
	أدبي	٢٩٤
المستوى الدراسي	البكالوريوس	٢٥٦
	الدبلومات	١٢٣
	الدراسات العليا	١١٨
معتقدات الكفاية العامة	ضعيف	٦٢
	متوسط	٣٣٠
	عالي	١٠٥
معتقدات الكفاية الأكاديمية	ضعيف	١٠٠
	متوسط	٣٠٨
	عالي	٨٨
مستويات اتجاه الضبط	داخلي	١٢١
	متوسط	٣٠٠
	خارجي	٧٥

(٤) أدوات الدراسة:

أ. مقياس الكفاية الذاتية العامة General Self Efficacy Scale:

- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:** قام بإعداد هذا المقياس شن وآخرون (2001).Chen et al ويهدف إلى قياس معتقدات الأفراد عن كفاياتهم العامة، أي اعتقادهم بأنهم قادرون على تلبية مطالب المهام التي يكلفون بها. ويتكون من ٨ فقرات، تقاس بمقياس لكرت من لا تنطبق تماماً (١) إلى تنطبق تماماً (٥).
- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية:** ولقد تم تطوير الاختبار من خلال استخلاص المفردات التي أظهرت ثباتا واتساقا وصدقاً عالياً من مجموعة أكبر من المفردات، وذلك من خلال ثلاث دراسات أنجزت من معدّي المقياس لهذا الغرض، والتي تبين من نتائجها تمتع المقياس باتساق داخلي عالي تراوح بين (٠,٨٦ إلى٠,٩٠) وبدرجة ثبات كلية تساوي (٠,٧٤) .
- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية:** قامت الباحثة بترجمة المقياس وتحكيمه من مجموعة من المتخصصين بالقسم، ثم قامت بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه على اعتبار عدم استخدامه في دراسات عربية سابقة، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من ٤٠ طالبا وطالبة من جامعة أم القرى نتائج مشجعة، حيث بلغ معامل (الفا) للاتساق الداخلي (٠,٨٢)، كما بلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (٠,٧٥)، كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار وكل من مقياس معتقدات الكفاية المعرب من قبل الغول (١٩٩٣ م)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٣٣) وهي أيضا قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس معتقدات الكفاية الذاتية في المجتمع السعودي.

ب. مقياس الكفاية الذاتية الدراسية Academic Process Self Efficacy:

- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:** قام بإعداد هذا المقياس كل من وود ولوك Wood and Locke (1987) ويهدف المقياس إلى قياس معتقدات الكفاية الأكاديمية، وتشمل مدركات المفحوص بقدرته على أداء مهمات دراسية مختلفة مثل القراءة وأخذ الملاحظات، والتذكر. ويتكون مقياس الكفاية الذاتية الدراسية. من ستة مقاييس فرعية يقيس كل منها عناصر محددة من معتقدات الكفاية الأكاديمية، وتشمل التذكر والتركيز في الحصة والامتحان و الفهم و شرح المفاهيم و التمييز بين المفاهيم وأخذ الملاحظات. ويحتوي على (٢٩) سؤالاً يشمل كل منها على جزئين، حيث يتطلب الجزء الأول الاستجابة لكل مفردة بنعم أو لا، ثم تقدير مدى ثقة الفرد في تقييمه على المفردة وذلك على مدرج من الدرجة (١) إلى الدرجة (١٠)، وذلك على أربعة مستويات تشمل

(٥٠٪، ٧٠٪، ٩٠٪، ١٠٠٪)، ومثالا على ذلك. السؤال المدرج بالجدول البياني رقم (٢). ويتم احتساب الدرجات لكل مفردة بدرجة الثقة التي يعطيها الفرد لقراره، وبهذا فان درجات المفردات أعلاه هي (٨، ٥، ٢، صفر). ويكون مجموع درجات جميع المفردات هو الدرجة الكلية لمعتقدات الكفاية الأكاديمية.

حدد نسبة فترات الحصة التي تحس فيها بأنك قادر على التركيز وان تبقى مركزا تماما على المواد المقدمة.

العبارات	يمكنني		مستوى الثقة										
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٥٠٪ من فترة المحاضرة.	X										X		
أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٧٠٪ من فترة المحاضرة.	X							X					
أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٩٠٪ من فترة المحاضرة.	X				X								
أستطيع البقاء مركزا خلال المحاضرة كاملة (١٠٠٪).		X	X										

جدول معلوماتي (٢) طريقة الإجابة على اختبار معتقدات الكفاية الأكاديمية

- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية**: ولقد تم بناء الاختبار من خلال استخلاص المفردات التي أظهرت ثباتا واتساقا وصدقاً عالياً من مجموعة أكبر من المفردات، وذلك من خلال أربع دراسات أنجزت من قبل وود ولوك لهذا الغرض كما تبين من دراسة مون(1994) Mone التي أنجزت لحساب صدق وثبات المقياس. وقد تبين أن الاختبارات الفرعية تتمتع بمعاملات ثبات تدرجت بين (٠,٧٣ إلى ٠,٨٧) ودرجة ثبات كلية تساوي (٠,٨٢)، وذلك لأفضل (١٧) مفردة محققة لأعلى درجات الاتساق وأقل خطأ معياري، وأعلى صدق تنبؤي بالإنجاز الدراسي.
- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية**: وقد قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه على اعتبار عدم استخدامه في دراسات عربية سابقة، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من (٤٠) طالبا وطالبة من جامعة أم القرى نتائج مشجعة، حيث بلغ معامل (الفا) للاتساق الداخلي (٠,٨٩). كما بلغ معامل ثبات قاتمان باستخدام التجزئة النصفية (٠,٨٠). كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار وكل من مقياس معتقدات الكفاية المعرب من قبل الغول(١٩٩٣)حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٨) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس معتقدات

الكفاية العامة المستخدم في هذه الدراسة وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٣٣) وهي أيضا قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية في المجتمع السعودي.

ج. مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي:

- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:** قام روتر(1966) Rotter بإعداد هذا المقياس وفقا لنظريته في اتجاه الضبط، وذلك بهدف قياس معتقدات الفرد عن مدى ميله لتفسير العوامل المتحكمة في نتائج سلوكه وما إذا كانت تتجه نحو الخارج (بيئية) أو الداخل (شخصية). كما يبحث عن الفروق الشخصية. ويتكون هذا المقياس من تسع وعشرين فقرة، بينها ست فقرات إضافية لا تصحح وهذه الفقرات هي(١، ٨، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٧). ولتقدير الدرجات تحصى إجابات الأفراد على الاختيارات الخارجية، بحيث تعطى درجة لكل اختيار خارجي ذلك أن مجموع هذه الاختيارات تمثل درجة المفحوص على المقياس، ولذا فالدرجة العالية على المقياس تشير على الضبط الخارجي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الضبط الداخلي، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (صفر إلى ٢٣).

- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية:** اظهر المقياس في صورته الأساسية درجات مقبولة من الثبات، حيث تراوح معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية من (٠,٦٥ إلى ٠,٧٩). كما تراوح باستخدام إعادة الاختبار من (٠,٤٩ إلى ٠,٨٣). كما أجريت العديد من الدراسات التي تدعم صدق المقياس، فقد استخدم تلاميذ روتر صدق المحك من خلال حساب الارتباط بين مقياس الضبط الداخلي و الخارجي(الستين فقرة)وهو الصورة السابقة للمقياس الحالي. حيث تبين من دراسة كامبل، فيزك Cample and Fiske أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين تراوحت بين (٠,٥٥ و ٠,٦٠). كما تبين من دراسة لبلاكمانBlockman على عينة من (١٥١) طالباً جامعياً أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (٠,٥٦)، كما تبين من دراسة لجونسون Johnson على عينة من (١٥٢) طالباً جامعياً أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (٠,٥٨) (أبو ناهية، ١٩٨٦).

- **صدق وثبات المقياس في البيئة العربية:** قام أبو ناهية (١٩٨٦) بحساب ثبات الاختبار في صورته العربية بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٤٧ و ٠,٨١٢). كما قام بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٥٨٧ و ٠,٧٦٤). كما قام بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك، وقد وجد أن معامل ارتباط لمقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي، ومقياس الضبط الداخلي والخارجي لنويكي وستراياكلاند للكبار (٠,٥٤)، ومقياس الضبط الداخلي الخارجي لنويكي وستراياكلاند للأطفال (٠,٦٧).

- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية:** قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه لمزيد من التأكد من صلاحيته، حيث أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية نتائج مقبولة، فقد بلغ معامل (الفا) للاتساق الداخلي (٠,٦٧)، كما بلغ معامل ثبات (قاتمان) باستخدام التجزئة النصفية (٠,٦٦). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس اتجاه الضبط في المجتمع السعودي.

(٥) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتماداً على عدد من الحقائق التي تشمل مستوى القياس لمتغيرات الدراسة هو المستوى الفئوي

الرقم	الفرض	الأسلوب الإحصائي
١	الفرضية الأولى والسادسة	معامل الارتباط بيرسون
٢	الفرضية الثالثة والرابعة	اختبار ت
٣	الفرضية الثانية والخامسة	تحليل التباين أحادي الاتجاه
٤	الفرضية السابعة، الثامنة، والتاسعة	تحليل التباين ثنائي الاتجاه وذلك بهدف حساب الأثر الأساسي والتفاعل بين متغيرات الدافعية كل على حدة والمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية كل على حدة مع عزل اثر بقية المتغيرات
٥	الفرضية العاشرة	تحليل التباين ثنائي الاتجاه وذلك بهدف حساب الأثر الأساسي والتفاعل بين متغيرات الدافعية الثلاثة مع عزل اثر المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية كل على حدة مع عزل اثر بقية المتغيرات

جدول معلوماتي (٣) الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

((١)) المحور الأول: العلاقة بين الأبعاد الدافعية

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

جدول إحصائي(١) معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات لجميع أفراد العينة

متغيرات ١		متغيرات ٢	
		معتقدات الكفاية الأكاديمية	اتجاه الضبط
معتقدات الكفاية العامة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	٠,٣٢٩	- ٠,٣٥٢
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	حجم العينة	٤٩٧	٤٩٧
معتقدات الكفاية الأكاديمية	قيمة معامل ارتباط بيرسون		- ٠,٢٠١
	مستوى الدلالة		٠,٠٠٠
	حجم العينة		٤٩٧

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي بالجدول رقم (١) لمعاملات الارتباط بين درجات عينة البحث في كل من معتقدات الكفاية العامة، ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، واتجاه الضبط؛ وجود علاقة قوية بين هذه المتغيرات، حيث أظهر التحليل ما يلي:

- **هناك علاقة ايجابية دالة إحصائية بين معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (٠,٣٢٩) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠١).**

- **هناك علاقة سالبة دالة إحصائية بين معتقدات الكفاية العامة واتجاه الضبط (الخارجي)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (- ٠,٣٥٢) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠١) هذه العلاقة في الاتجاه المتوقع، ذلك أن الدرجات العالية في مقياس اتجاه الضبط تعني الميل نحو الضبط الخارجي، في حين تشير الدرجات الضعيفة إلى الميل نحو الضبط الداخلي. وهذا يعني انه كلما ارتفعت درجات الضبط أو الميل نحو الضبط الخارجي قلّت معتقدات الكفاية العامة، والعكس صحيح.**

- **هذا أيضا ينطبق على العلاقة بين معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط (الخارجي)، حيث تبين من نتائج التحليل وجود معامل ارتباط سالب بقيمة (- ٠,٢٠١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). وهذا يعني أنه كلما زاد الميل نحو الاتجاه الخارجي للضبط انخفضت معتقدات الكفاية الأكاديمية.**

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

وتتفق هذه النتيجة مع البناء النظري لكل من: معتقدات الكفاية، واتجاه الضبط، إذ يرجع مفهوم معتقدات الكفاية إلى نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي أو النظرية المعرفية الاجتماعية، في حين ترجع فكرة اتجاه الضبط إلى نظرية روتر في التعلم الاجتماعي. وهما نظريتان تنظران إلى التعلم كنتاج للعديد من المتغيرات المعرفية والاجتماعية.

كما تقودنا هذه العلاقة إلى استرجاع ما تمَّ طرحه في الإطار النظري لهذه الدراسة من حيث التمييز بين معتقدات الكفاية واتجاه الضبط أو التحكم المدرك Perceived Control، حيث يرى باندورا (Schunck and Pajares, 2004). أن التحكم المدرك لا يشكل إلاّ واحداً من جوانب معتقدات الكفاية الذاتية كما يقودنا ذلك إلى استرجاع ما أشارت إليه عائشة البلوشي (٢٠٠٢: ٧) من أن اتجاه الضبط يتعلق بشكل أساس بالاعتقاد بوجود علاقة سببية بين السلوك والنتيجة، في حين ترتبط معتقدات الكفاية الذاتية ترتبط بقناعة الفرد بامتلاكه القدرة على تنفيذ السلوك المطلوب لإحداث النتائج التي يطمح إليها. وأيضا ما أشار إليه عبد الرحمن (١٩٩٨: ٦٣٧) بأن باندورا يرى أن اتجاه الضبط تكوين فرضي يتنبأ بالسلوك، أما الكفاية الذاتية فهي اعتقاد الأفراد حول قدراتهم على كبح أو تنظيم تصرفاتهم الهامة في حياتهم باعتبار إدراك هؤلاء الأفراد لفعالية الذات لديهم.

وعليه فإنه يمكن الانتهاء إلى القول بأنَّ معتقدات الكفاية ليست مطابقة لاتجاه الضبط أو التحكم المدرك. كما أنها ليست جزءًا منه كما أشار اندرسون، إلا أنهما بعدين متكاملين من أبعاد الدافعية مرتبطان ببعضهما في علاقة تبادلية. وهذا لا يختلف مع ما قال به باندورا، فاعتقاد الأفراد عن قدراتهم ايجابية كانت أو سلبية ترتبط في توازي مع تنبؤاتهم بالسلوك أو العوامل المؤثرة فيه. إن اعتقاد الفرد بارتفاع قدراته يعني ضمنا الاعتقاد بأنه قادر على ضبط المتغيرات الخارجية، والعكس صحيح، فعدم ثقة الفرد في هذه القدرات يفسح المجال لاستسلامه للمتغيرات والقوى الخارجية والاستسلام للاعتقاد بسيطرتها، وهذا ما قد يقود فعلا إلى تفعيل أثر هذه العوامل والمتغيرات في ظل عدم تفعيل القدرات الخاصة بالفرد نفسه.

وهنا يبرز دور التربويين في ضرورة العمل على رفع معتقدات الفرد بكفايته، والعمل على تنمية قيم العمل والاجتهاد فيهم، والعمل على تنمية الإيمان بأن قدرات الفرد لا حدود لها إذا بذل الجهد الكافي. هذا التحول سيقود إلى رفع معتقدات الفرد بقدراته وكفايته، ويتضمن ذلك تنمية الاعتقاد بقدرته على السيطرة على الظروف المحيطة والتي يمكن أن تمثل صعوبات أمام تحقيقه لأهدافه به بدلاً من الاستسلام لها.

((٢)) المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على هذه الأبعاد

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

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

جدول إحصائي (٢: أ) البيانات الإحصائية لمتغير العمر

المتغيرات	متغير العمر	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
معتقدات الكفاية العامة	تحت سن ٢٥	٣٥٤	٣٠,٠٢	٤,٣١٣	٠,٢٢٩٢٤
	٢٥ إلى ٣٠	٦٨	٣١,٩	٤,٣١٦	٠,٥٢٣٤٤
	أكثر من ٣٥	٧٤	٣٣,١٢	٤,٥١٥	٠,٥٢٤٩٥
	مجموع	٤٩٧	٣٠,٧٥	٤,٤٩٥	٠,٢٠١٨٢
معتقدات الكفاية الأكاديمية	تحت سن ٢٥	٣٥٤	١٣٣,٧٢٩	٥٤,٧٥٧	٢,٩١٠
	٢٥ إلى ٣٠	٦٨	١٥٤,٠٥٩	٥٦,٧٤١	٦,٨٨١
	أكثر من ٣٥	٧٤	١٦٢,٥٦٨	٥١,٤٦٥	٥,٩٨٣
	مجموع	٤٩٧	١٤٠,٨١٩	٥٥,٦٣٥	٢,٤٩٨
اتجاه الضبط	تحت سن ٢٥	٣٥٤	٩,٥٤٠	٣,٣٩٥	٠,١٨٠
	٢٥ إلى ٣٠	٦٨	٨,٤٤١	٣,٥٣٨	٠,٤٢٩
	أكثر من ٣٥	٧٤	٧,٠٤٠	٣,٠٥٤	٠,٣٥٥
	مجموع	٤٩٧	٩,٠١٦	٣,٤٨٠	٠,١٥٦

جدول إحصائي (٢: ب) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه:

المتغيرات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	بين المجموعات	٦٩٦,٢٩٣	٢	٣٤٨,١٤٦	١٨,٤٤٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٣٠٣,٦٩٩	٤٩٣	١٨,٨٧٢		
	المجموع	٩٩٩٩,٩٩٢	٤٩٥			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بين المجموعات	٦٤٧١٧,٧٧٦	٢	٣٢٣٥٨,٨٨٨	١٠,٨٧١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٦٧٤٥٢	٤٩٣	٢٩٧٦,٥٧٦		
	المجموع	١٥٣٢١٧٠	٤٩٥			
اتجاه الضبط	بين المجموعات	٤٠٨,٢٨٢	٢	٢٠٤,١٤١	١٨,٠١٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٥٨٧,٥٨٩	٤٩٣	١١,٣٣٤		
	المجموع	٥٩٩٥,٨٧١	٤٩٥			

جدول إحصائي (٢: ج): نتائج الاختبارات البعدية

المتغيرات	معتقدات الكفاية العامة			معتقدات الكفاية الأكاديمية			اتجاه الضبط		
الفئات العمرية	تحت سن ٢٥	٢٥ إلى ٣٠	٣١ فأكثر	تحت سن ٢٥	٢٥ إلى ٣٠	٣١ فأكثر	تحت سن ٢٥	٢٥ إلى ٣٠	٣١ فأكثر
٢٥ إلى ٣٠	٠,٠٠٥			٠,٠٢			٠,٠٤٩		
٣١ فأكثر	٠,٠٠٠	٠,٢٣٨		٠,٠٠٠	٠,٦٥		٠,٠٠٠	٠,٠٤٧	

- **<u>أثر العمر على معتقدات الكفاية العامة:</u>**

تظهر نتائج الجدول (٢: ب) الأثر الدال للعمر على معتقدات الكفاية الذاتية (العامة) وبدرجة عالية، حيث بلغت قيمة ف (١٨,٤٤٨) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١) . وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٢: ج) نجد أن الفروق كانت بين المجموعة الأولى (تحت سن ٢٥ سنة) من جانب، والمجموعة الثانية (٢٥ إلى ٣٠ سنة) والثالثة (٣١ سنة فاكثر) من جانب آخر،والتي لم تكن الفروق بينهما دالة . ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة فارق العمر ففي حين كانت الفروق بين المجموعة الأولى والثانية دالة عند مستوى (٠,٠٠٥) ارتفعت لتصبح دالة بين المجموعة الأولى والثالثة إلى مستوى (٠,٠٠٠١) . وبطبيعة الحال فقد كانت الفروق لصالح

الفئات العليا، حيت بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية للمجموعات الثلاث كما تشير النتائج بالجدول (٢: أ) وذلك على التوالي (٣٠,٠٢، ٣١,٩، ٣٣,١٢)، ويعني ذلك ارتفاع معتقدات الكفاية مع التقدم في العمر وازدياد الخبرات وتراكم النجاحات . ومع ذلك فإن هذه النتيجة يجب أن تؤخذ بحذر لخصوصية العينة، فالعمر ليس المحدد الوحيد، ذلك أن عينة البحث أخذت من طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا بالدبلومات أو الماجستير والدكتوراه . وهذا يعني تداخل التقدم العلمي و النجاح الأكاديمي المتحصل لمن هم في فئات عمرية أعلى .

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

تشير نتائج الجدول (٢: ب) أن للعمر أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) وبدرجة عالية حيث بلغت قيمة ف (١٠,٨٧١) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠١) . وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٢: ج) نجد أن الفروق كانت بين المجموعة الأولى من جانب والمجموعة الثانية والثالثة من جانب آخر والتي لم تكن الفروق بينهما دالة . ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة فارق العمر ففي حين كانت الفروق بين المجموعة الأولى والثانية دالة عند مستوى (٠,٠٢) ارتفعت لتصبح دالة بين المجموعة الأولى والثالثة إلى مستوى (٠,٠٠٠١) . وبطبيعة الحال فقد كانت الفروق لصالح الفئات العليا، حيت بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية للمجموعات الثلاث كما تشير النتائج بالجدول (٢: أ) وذلك على التوالي (١٣٣,٧، ١٥٤,١، ١٦٢,٦)، ويعني ذلك ارتفاع معتقدات الكفاية مع التقدم في العمر وازدياد الخبرات وتراكم النجاحات . وهذا يعني أن الاتجاه يتطور مع التقدم في العمر . ومع ذلك فإنه لابد من اخذ هذه النتيجة بحذر لنفس الأسباب سابقة الذكر في الفقرة الأولى والخاصة بسمات العينة .

- **أثر العمر على اتجاه الضبط :**

تشير نتائج الجدول (٢: ب) إلى أثر العمر على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ف (١٨,٠١٢) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠١) وبعد إجراء الاختبار ألبعدي كما هو مبين في جدول (٢: أ) الذي يشير إلى الفروق بين الفئات العمرية الثلاثة لصالح الفئة الأكبر، أي أن درجاتهم أقل مما يدل على توجههم داخليا، وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٢: ج) نجد أن الفروق كانت واضحة ودالة بين المجموعات الثلاث، حيث بلغت بين المجموعة الأولى والثانية مستوى دلالة يساوي (٠,٠٤٩)، وبلغت بين الأولى والثالثة مستوى يساوي (٠,٠٠٠١)، وبلغت بين المجموعة الثانية والثالثة مستوى (٠,٠٤٧) . وبمراجعة المتوسطات نجد أنها كانت على التوالي (٩,٥٤٠، ٨,٤٤١، ٧,٠٤٠) . وكما هو الحال في الفقرتين السابقتين، فإنه أيضا يجب اعتبار هذه النتيجة بحذر لخصائص العينة موضوع البحث والنظر إليها في علاقتها بالفرضية الخاصة بمراحل التعليم .

- **تعقيب:**

تبين من النتائج السابقة وجود أثر للعمر على كل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط، حيث ظهر بصفة عامة ارتفاع في معتقدات الكفاية مع التقدم في العمر. وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة (Chase, 1989; Caprara and Steca ,2005).

هذا أيضا ينطبق على اتجاه الضبط حيث تشير النتائج إلى تحول الأفراد نحو اتجاه الضبط الداخلي مع التقدم في العمر . وهذا أيضا ما تؤكده الدراسات السابقة والتي أشير إلى بعض منها في هذا البحث (Minzi , 1990; Chubb et al. , 1997; Amrhein et al. ,1999; ect. …) . ويمكن تفسير ذلك بأن النضج العقلي والمعرفي عامل مؤثر على هذه المتغيرات . وبالرغم من خصوصية العينة، وضرورة أخذنا للعامل التربوي في الاعتبار، ذلك أن الفئات الأكبر سناً هم من طلاب الدراسات العليا، وهذه الفئة قد تكون أكثر شعور بالكفاية أو أكثر ميلا للضبط الداخلي مقارنة بغيرها ممن هم أقل تعليما، ومع ذلك فإن ذلك لا يقلل من أهمية النتيجة . وعليه فإن من المتوقع أن يكون الأقل سناً أقل تقديرا لكفايتهم وأقل توجها للضبط الداخلي .

وانطلاقا من هذه النتيجة، ترى الباحثة أهمية اخذ التربويين هذه النتيجة في الاعتبار، وانطلاقا من المسلمة بنمو الشخصية التراكمي المعتمد على أساسات النمو في المراحل السابقة، فإن الدور الأول لإنماء معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط الداخلي يقع بدرجة كبيره على الوالدين والمعلمين في المراحل الأولية المهدة للتعليم الجامعي، وذلك من خلال التربية السليمة المشجعة للمشاركة والاستقلالية والإنجاز. كما أن عليهم أخذ احتمال خضوع نسبة كبيرة من طلابهم للتوجه الخارجي، وهو ما يرتبط سلبا بمعتقدات الكفاية العامة والأكاديمية . وهو ما يمكن أن يكون سببا في تأخرهم الدراسي، كما يتضح من نتائج الفرضية الخاصة بالعلاقة بين هذه المتغيرات والتحصيل .

ومع ذلك، يبقى على أساتذة الجامعة العمل على توجيه النمو في هذه الجوانب نحو السواء، والعمل على مساعدة من يعانون من تشوه في سيره. ولتحقيق ذلك فإن عليهم أن يتخلوا عن ربط مسئولياتهم بنقل المعلومة، وأن يخصصوا بعض الوقت للدور التربوي المتمثل في رفع معتقدات الكفاية لدى طلابهم، ومناقشتهم في فاعليتهم كأشخاص وفي توجيه حياتهم وانجاز أهدافهم . كما لاشك في أن التعزيزات المناسبة ذات أثر بالغ لتحقيق ذلك.

٣. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في كل من:**

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

جدول إحصائي(٣) نتائج اختبار ت

	الجنس	العينة	متوسط	انحراف معياري	خطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	ذكور	٢٤٥	٣١,٥٠٢	٤,١٢٤	٠,٢٦٣٥	٣,٧٥٧	٤٩٥	٠,٠٠٠
	إناث	٢٥٢	٣٠,٠٠٧	٤,٧١٢	٠,٢٩٦٩			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	ذكور	٢٤٥	٥٦,٨٤٩	٦٧٠٩٦	٠,٤٢٦	١,٤٢٢	٤٩٥	٠,٠٠٠
	إناث	٢٥٢	٥٦,٠٠٨	٦,٥١٣	٠,٤١٠			
اتجاه الضبط	ذكور	٢٤٥	٨,٤٧٨	٣,٣٦٥	٠,٢١٥	-٣,٥٠٠	٤٩٥	٠,٠٠٠
	إناث	٢٥٢	٩,٥٦٠	٣,٥٢١	٠,٢٢٢			

- **<u>أثر الجنس على معتقدات الكفاية العامة:</u>**

تشير نتائج جدول (٣٤) أن للجنس أثر على معتقدات الكفاية الذاتية(العامة)حيث بلغت قيمة ت (٣,٧٥٧) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١)، وبمراجعة المتوسطات نجد أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث وهي على التوالي (٣١,٥، ٣٠). وهذا يعني ارتفاع معتقدات الكفاية العامة لدى الذكور والتي ترجع بطبيعة الحال إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية والأدوار الاجتماعية السائدة داخل الأسرة وعادات وتقاليد البيئة العربية .

- **أثر الجنس على معتقدات الكفاية الأكاديمية:**

تشير نتائج جدول(٣) إلى تأثير الجنس الدال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) حيث بلغت قيمة ت (١,٤٢٢) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١)، وبمراجعة المتوسطات نجد أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث وهي على التوالي(٥٦,٩، ٥٦) . وهذا يعني أن الذكور أكثر شعورا بالكفاية الذاتية الأكاديمية من الإناث.

- **أثر الجنس على اتجاه الضبط:**

تشير نتائج جدول (٣) إلى أثر الجنس الدال على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ت (- ٣,٥)، وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). وبمراجعة المتوسطات نجد أن درجة الذكور أقل من الإناث وهي على التوالي (٨,٥، ٩,٦). وهذا يعني أن الذكور أكثر ميلا للاتجاه الداخلي من الإناث وهذا يتفق مع الفقرتين السابقتين فكلما ارتفعت درجة الضبط الخارجي انخفضت معتقدات الكفاية الذاتية العامة والأكاديمية والعكس صحيح .

- **تعقيب:**

تبين من نتائج الدراسة وجود أثر للجنس على كل من معتقدات الكفاية الذاتية العامة والأكاديمية، حيث ظهر بصفة عامة ارتفاع معتقدات الكفاية الذاتية العامة والأكاديمية لدى الذكور، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات الغربية المشار إليها في أدبيات الدراسة ومنها (Pajares, 1991; 1999; Manktelow, 1996: Schwarzer and Scholz, 2000)، كما تتفق ونتائج بعض الدراسات العربية الدراسة(الغول،١٩٩٣؛ محمد،١٩٩٨؛ عائشة البلوشي، ٢٠٠٢) .

هذا ينطبق أيضا على اتجاه الضبط، حيث يظهر الإناث ميلا اكبر نحو اتجاه الضبط الخارجي مقارنة بالذكور الذين يظهرون ميلا اكبر نحو اتجاه الضبط الداخلي، وذلك في اتفاق مع نتائج العديد من الدراسات الغربية (Flynn, 1986; Sherman, 1991; Young and Uichol, 1998)، وأيضا بعض الدراسات العربية (الصفطي،١٩٩٢؛ زيدان،١٩٩٧؛المومني والصمادي، ١٩٩٥)

ويمكن إرجاع ذلك إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي بما في ذلك الرسمية منها وغير الرسمية. فالمجتمع يطالب الذكر بأمور تتسم بالقوة والصرامة والجدية والقدرة على ضبط النفس والإصرار حتى يصل إلى الهدف. كما يعطيهم درجة أكبر من الحرية والاستقلالية في اختيار مستقبله وقراراته. في حين لا تحظى الأنثى بنفس المعاملة فهي مطالبة بأمور مرتبطة بدورها التقليدي كأم وزوجة أكثر منها كفرد عامل مشارك في الأدوار الاجتماعية خارج المنزل، ذلك أن تقاليد وعادات البيئة العربية لا تساعد الأنثى على الاستقلال بل إنها لا تستطيع أن تسلك أي سلوك دون الرجوع إلى الأب والأم، بل وإن الأسرة بطريق مباشر وغير مباشر

توجه الأنثى إلى الضبط الخارجي والاعتماد على الآخرين. وكنتيجة لذلك، كما تعتقد الباحثة، تنمو مشاعر الكفاية واتجاه الضبط الداخلي لدى الذكور بشكل أفضل مقارنة بالإناث.

وهنا يبرز دور الأسرة وأثرها الكبير في تحديد شخصية الطلاب والطالبات واتجاهاتهم وميولهم ودوافعهم، فهي بمثابة المؤسسة الأولى التي ينفذ من خلالها الطلاب والطالبات إلى المؤسسات الأخرى،فهي كفيلة بتعديل إدراك الطالبات لمعتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط لديهن، وذلك بتدعيم بناء الكفاية الذاتية والتوجه الداخلي عندهن وذلك عن طريق تشجيعهن وترغيبهن في الحصول على درجه علمية، وتعويدهن على تحمل المسئولية وإبداء الرأي في المشكلات مما يعزز لديهن الثقة بأنفسهن والاستقلالية والاعتماد على ذواتهن وأن تثبت للمجتمع المحيط أنها قادرة على تحمل الصعاب، والقدرة على إنجاز نجاح عالٍ فهي تمتلك قدرة لا تقل عن قدرة الطلاب .

و انطلاقا من هذه النتيجة، وتماشيا مع متطلبات العصر والعدالة بين الجنسين كما حث عليها ديننا الحنيف، فإن الباحثة ترى ضرورة اهتمام المؤسسات الاجتماعية بما فيها الأسرة وغيرها من المؤسسات الحكومية والأهلية في بذل الاهتمام الكامل بتنشئة الأطفال من الجنسين. إن إبراز هذه المؤسسات لفاعلية الإناث وقبول مشاركتهن وتقدير إنجازاتهن سيكون ذا أثر فاعل في نمو شخصية المرأة السعودية وسيعمل على زيادة ثقتها بكفايتها وأيضا في إدراكها لشخصيتها كإنسان فاعل يمكن أن يوجه سلوكه. هذا سيعمل على زيادة فاعليتها ومشاركتها في الحياة العملية . وهذا بلا شك سينعكس على تطور المجتمع السعودي بكامله .

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية و علمية) في كل من:

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

جدول إحصائي (٤) نتائج اختبار ت

	التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	علمي	٢٠٣	٣٠,٥٧٦	٤,٦٨	٠,٣٢٨	٠,٦٩٣	٤٩٥	٠,٤٩
	أدبي	٢٩٤	٣٠,٨٦٠	٤,٣٦	٠,٢٥٤			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	علمي	٢٠٣	٥٥,٦٢٦	٦,٠٧٩	٠,٤٢٧	- ٠,٢,٢٥	٤٩٥	٠,٠٢٥
	أدبي	٢٩٤	٥٦,٩٧٣	٦,٨٩٠	٠,٤٠٢			
اتجاه الضبط	علمي	٢٠٣	٩,٦٠١	٣,٣٩٢	٠,٢٣٨	٣,٠٨	٤٩٥	٠,٠٠٢
	أدبي	٢٩٤	٨,٦٢٩	٣,٥٠	٠,٢٠٤			

- **<u>أثر التخصص على معتقدات الكفاية الذاتية العامة:</u>**

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (٤)إلى عدم وجود أثر للتخصص الدراسي على معتقدات الكفاية الذاتية(العامة) حيث بلغت قيمة ت(٠,٦٩٣)وهي قيمة غير دالة. وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن متوسط العلمي و الأدبي على التوالي(٣٠,٦، ٣٠,٩) وهذا يعني أن طلاب وطالبات التخصص العلمي والأدبي لديهم معتقدات شخصية عن قدراتهم متقاربة، مما يجعلهم أكثر قدرة على النجاح و الاستفادة من الفرص المتاحة لهم .

- **<u>أثر التخصص على معتقدات الكفاية الأكاديمية:</u>**

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (٤) إلى أثر التخصص الدراسي على معتقدات الكفاية الذاتية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ت (٠,٢,٢٥) وهي قيمة دالة عند (٠٢٥,)، وقد كانت الفروق لصالح الأدبي حيث بلغت المتوسطات على التوالي(٥٦,٩٧، ٥٥,٦٣)، ويرجع ذلك إلى اعتقاد طلاب وطالبات التخصص الأدبي بسهوله متطلبات القسم الأدبي واعتماده على التذكر بشكل أكبر من إجراء عمليات عقلية عليا.

- **أثر التخصص على اتجاه الضبط:**

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (٤) إلى أثر للتخصص الدراسي على اتجاه الضبط، حيث بلغت قيمة ت (٣,٠٨) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٢)، وقد كانت الفروق لصالح العلمي حيث بلغت المتوسطات على التوالي (٩,٦، ٨,٦٣) أي أنهم أكثر ميلا للضبط الخارجي. وتتفق هذه النتيجة مع السابقة حيث كان طلاب القسم الأدبي أكثر اعتقادا بكفايتهم وأكثر استشعارا لقدراتهم مع الضبط وبالرغم من أن النتيجة غير متوقعة ، فإن ذلك كما أسلفت قد يكون نتيجة لسهولة متطلبات الأقسام الأدبية مقارنة بالأقسام العلمية المتطلبة لإجراء عمليات عقلية عليا ومعقدة أحيانا.

- **تعقيب :**

تبين من النتائج السابقة عدم وجود أثر للتخصص على معتقدات الكفاية الذاتية العامة، حيث ظهر بصفة عامة تساوي معتقدات الكفاية الذاتية العامة بالنسبة للتخصصين العلمي والأدبي، ويمكن إرجاع ذلك إلى تقارب طموحاتهم ومعتقداتهم وزيادة ثقتهم في قدراتهم على أداء العديد من المهام نتيجة شعورهم بمعتقدات كفاية عالية . في حين ظهر بصفة عامة ارتفاع معتقدات الكفاية الأكاديمية بالنسبة للأقسام الأدبية . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغول (١٩٩٣) ودراسة مريم اللحياني (٢٠٠٢) والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاية الذاتية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية في كلية التربية للبنات بمكة المكرمة لصالح الطالبات في الأقسام الأدبية . وهذا ينطبق على اتجاه الضبط حيث تشير النتائج إلى ميل طلاب وطالبات الأقسام الأدبية نحو التوجه الداخلي، بينما تشير النتائج إلى ميل طلاب وطالبات الأقسام العلمية نحو التوجه الخارجي

وتعتقد الباحثة أن اختلاف الطلاب من تخصصات مختلفة في معتقدات الكفاية الأكاديمية رغم عدم اختلافهم في معتقدات الكفاية العامة يشير أولا إلى خصوصية معتقدات الكفاية وفقا للمجالات المختلفة. ويمكن إرجاعه إلى سهولة متطلبات الأقسام الأدبية التي تتطلب في كثير من الأحيان إجراء عمليات عقلية أدنى كالتذكر- مقارنة بالأقسام العلمية المتطلبة لدرجة أعلى من التفكير والتحليل والتركيب والتطبيق وغيرها من العمليات العقلية العليا. هذه التحديات يمكن أن تعيق الاعتقاد بالقدرة على ضبط مثل هذه الظروف، استشعار هذه المصاعب، خاصة مع سوء تقديمها وعرضها من قبل المدرسين تدفع بالطلاب إلى الشك في قدراتهم على ضبط الأحداث، فحتى بذل الجهد لا يساعد من وجهة نظرهم على الفهم بل على الاستذكار. على العكس من ذلك فإن اجتهاد طلاب الأقسام الأدبية لتخزين معلومات يكون عملية سهلة، ويدرك الطلاب سهولتها، وتزداد هذه المعتقدات بالضبط في ظل سوء التعليم المركز على العمليات العقلية الدنيا كالتذكر. وهنا يبرز دور التربويين في تحسين مفهوم طلاب وطالبات التخصص العلمي عن

كفايتهم الذاتية وتوجهاتهم الداخلية عن طريق إكسابهم اعتقادا إيجابيا عن قدراتهم مما يولد لديهم توقعاً أكثر إيجابية نحو نجاحهم الأكاديمي .

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

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

جدول إحصائي(٥: أ) البيانات الإحصائية لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	متغير المرحلة الدراسية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
معتقدات الكفاية العامة	بكالوريوس	٢٥٦	٢٩,٦٠	٤,٢٥	٠,٢٦٥٣
	دبلوم	١٢٣	٣١,٣٤	٤,٢١	٠,٣٧٩٤
	دراسات عليا	١١٨	٣٢,٦٠	٤,٥٨	٠,٤٢٢٠
	مجموع	٤٩٧	٣٠,٧٥	٤,٤٩	٠,٢٠١٤
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بكالوريوس	٢٥٦	١٣٠,٠٧٨	٥٣,٧٨٤	٣,٣٦١٤
	دبلوم	١٢٣	١٤٩,٥٣٧	٥٧,٣٤٧	٥,١٧٠٨
	دراسات عليا	١١٨	١٥٥,٣٦٤	٥٣,١٨٩	٤,٨٩٦٥
	مجموع	٤٩٧	١٤٠,٩٠٠	٥٥,٦٠٧	٢,٤٩٤٣
اتجاه الضبط	بكالوريوس	٢٥٦	٩,٩٣٠	٣,٤١٨	٠,٢١٣٦
	دبلوم	١٢٣	٨,٦٦٧	٣,٠٢٣	٠,٢٧٢٦
	دراسات عليا	١١٨	٧,٤٤١	٣,٤٦٥	٠,٣١٩٠
	مجموع	٤٩٧	٩,٠٢٦	٣,٤٨٤	٠,١٥٦٢

جدول إحصائي(٥: ب)نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه:

المتغيرات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	بين المجموعات	٧٨٥,٢٥٠	٢	٣٩٢,٦٢٥	٢١,٠٤٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٢١٥,٢٩٨	٤٩٤	١٨,٦٥٤		
	المجموع	١٠٠٠٠,٥٤٧	٤٩٦			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بين المجموعات	٦٣٨٤٣,٤١٣	٢	٣١٩٢١,٧٠٧	١٠,٧٢٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٦٩٨٥٨	٤٩٤	٢٩٧٥,٤٢٢		
	المجموع	١٥٣٣٧٠٢	٤٩٦			
اتجاه الضبط	بين المجموعات	٥٢١,٥٠٨	٢	٢٦٠,٧٥٤	٢٣,٤٢٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٤٩٩,١٥٢	٤٩٤	١١,١٣٢		
	المجموع	٦٠٢٠,٦٦٠	٤٩٦			

جدول إحصائي(٥: ج)نتائج الاختبارات البعد

المتغيرات	معتقدات الكفاية العامة			معتقدات الكفاية الأكاديمية			اتجاه الضبط		
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا
بكالوريوس									
دبلوم	٠,٠٠١			٠,٠٠٥			٠,٠٠٣		
دراسات عليا	٠,٠٠٠	٠,٠٧٨		٠,٠٠٠	٠,٧١		٠,٠٠٠	٠,٠١٨	

- **أثر المستوى الدراسي على معتقدات الكفاية العامة :**

تشير نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول(٥: ب) أن للمستوى الدراسي أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية(العامة) وبدرجة عالية، حيث بلغت قيمة ف (٢١,٠٤٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١) وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٥: ج) نجد أن هناك كانت بين البكالوريوس من جانب والدبلوم والدراسات العليا من جانب آخر، والتي لم تكن الفروق بينهما دالة . ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة المستوى ففي حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم دالة عند مستوى(٠,٠٠١) ارتفعت لتصبح دالة بين البكالوريوس والدراسات العليا(٠,٠٠٠١) . وبطبيعة الحال فقد كانت الفروق لصالح مرحلة الدراسات العليا، حيث بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية العامة للمستويات الثلاث كما تشير نتائج جدول (٦: أ) وذلك على التوالي (٢٩,٦٠ ، ٣١,٣٤ ، ٣٢,٦٠) ويعني ذلك ارتفاع معتقدات الكفاية لطلاب الدراسات العليا .

- **أثر المستوى الدراسي على معتقدات الكفاية الأكاديمية :**

تشير نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول(٥: ب) أن للمستوى الدراسي أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) وبدرجة عالية حيث بلغت قيمة ف (١٠,٧٢٨) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١). وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٥: ج) نجدان هناك فروق بين البكالوريوس من جانب، والدبلوم والدراسات العليا من جانب آخر وذلك لصالح المجموعتين في الدبلوم والدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، والتي لم تكن الفروق بينهما دالة . ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة المستوى ففي حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم دالة عند مستوى (٠,٠٠٥) ارتفعت لتصبح دالة بين البكالوريوس والدراسات العليا (٠,٠٠٠١)، حيث بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية الأكاديمية للمستويات الثلاث كما تشير نتائج جدول (٥: أ) وذلك على التوالي (١٣٠,١، ١٤٩,٥، ١٥٥,٤) وهذا يعني تمتع طالب الدراسات العليا و الدبلوم بدافعية عالية مما أدى إلى ارتفاع معتقدات الكفاية الأكاديمية المرتفعة أصلا، والتي بدورها تزيد من قوة الدافع للإنجاز.

- **أثر المستوى الدراسي على اتجاه الضبط :**

تشير نتائج جدول (٥: ب) إلى أثر المستوى الدراسي على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ف (٢٣,٤٢٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١) وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٥: ج) تبين وجود فروق بين جميع المجموعات لصالح المستويات الأعلى، حيث تصبح أقل مما يعني اتجاههم الضبط الداخلي، ومع ذلك يمكن أن نلاحظ أن الفرق بين الفئة الأولى (البكالوريوس) والفئة الثالثة(الدراسات العليا) هي الأكثر وضوحاً حيث كانت دالة

عند(٠,٠٠٠١) في حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم و الدبلوم والدراسات العليا دالة عند(٠,٠٥)هذا ما يؤكد اختلاف متوسطات درجات المجموعات في اتجاه الضبط للمستويات الثلاث حيث بلغت على التوالي كما هو مبين بالجدول (٥: أ) (٩,٩٣٠، ٨,٦٦٧ ، ٧,٤٤١) وذلك دليل على التغير مع التدريج مع العمر وكلما زاد الرشد اتضحت الفروق

- **تعقيب:**

تبين من النتائج السابقة وجود أثر للمستوى الدراسي على كل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط. حيث تبين منها بصفة عامة ارتفاع في معتقدات الكفاية مع التقدم في المستوى الدراسي، وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات المشار إليها في الدراسات السابقة (حسن ، ١٩٩٨ ؛عائشة البلوشي، ٢٠٠٢ ؛ Lewellyn, 1989; Pajares, 1991; Multan et al., 1995) وهذا ينطبق أيضاً على اتجاه الضبط حيث أظهرت النتائج أن طلاب الدراسات العليا أكثر توجهاً للضبط الداخلي وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات المشار إليها في الدراسات السابقة (المومني والصمادي، ١٩٩٥).

ويمكن إرجاع ذلك لأثر العمر حيث يرتبط التقدم في المراحل الدراسية مع التقدم في العمر المرتبط بدوره بدرجة من النضج المؤثر على معتقدات الكفاية بصفة عامة واتجاه الضبط وهو ما أكدته الدراسات السابقة وأيضا هذه الدراسة كما سيشار إليه في الفرضية السابعة.

كما يمكن أن يكون ذلك نتيجة لنضج طلاب الدراسات العليا وتفوقهم وخبرات النجاح المتراكمة، فكما نعلم فطلاب الدراسات العليا هم من الطلاب المتفوقون وذوي التاريخ الجيد من الانجاز. هذه الانجاز بطبيعة الحال، قد يكون نتاجاً لنموهم السوي المتضمن لمعتقدات عالية بالكفاية وإحساس بالقدرة على الضبط. إلا أن الإنجاز الجيد نفسه يمكن أن يكون معززا لمثل هذه المعتقدات.

ومع ذلك، فإن قبول الطلاب بالدراسات العليا، يزيد من هذا التوجه الداخلي، والاعتراف بقدراتهم مما يرفع معتقداتهم بالكفاية. كما أن طموحهم يدفع إلى الإصرار وبذل جهد كبير لتحقيق الهدف الذي رسمه لذاته ولا يستطيع تحقيق ذلك إذا لم يكن واثقاً راضياً عن ذاته وأكثر حرصا على تخطى الصعوبات مما يجعله أكثر توافقاً مع المجتمع الذي يعيش فيه أكثر اعتماد على القدرات العقلية لا على الحظ والصدفة فهم لا يعترفون بالفشل على أنه مصدر للإحباط والقلق بل ينظرون إليها على أنه خبرة مكتسبة يستفيدون منها في المستقبل ليوجهوا هذه القدرات إلى نشاط يحققون فيه النجاح، في حين نجد طلاب البكالوريوس ربما يرجع إلى الاعتقاد الخاطئ عن قدراتهم في الإنجاز وضعف اكتساب المهارات، فهم أقل ثقة وأقل جدارةً وتحملاً للمسئولية.

((٣)) المحور الثالث: علاقة الدافعية بالتحصيل

٦. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من معتقدات الكفاية العامة، و معتقدات الكفاية الأكاديمية، و اتجاه الضبط.

جدول(٦): علاقة متغيرات الدراسة بالتحصيل الدراسي.

	التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي	
	البيانات	القيم
معتقدات الكفاية العامة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	٠,٢٩٧
	دلالة معامل الارتباط	٠,٠٠٠
	حجم العينة	٤٩٧
معتقدات الكفاية الأكاديمية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	٠,٢٨٩
	دلالة معامل الارتباط	٠,٠٠٠
	حجم العينة	٤٩٧
اتجاه الضبط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	- ٠,٢١٨
	دلالة معامل الارتباط	٠,٠٠٠
	حجم العينة	٤٩٧

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي لمعاملات الارتباط بين درجات كل من معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط بالجدول السابق رقم (٦) وجود علاقة قوية بين المتغيرات والتحصيل الدراسي حيث أظهر التحليل ما يلي:

- هناك علاقة قوية بين معتقدات الكفاية العامة والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (٠,٢٩٧) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠١) .
- هناك علاقة قوية بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (٠,٢٨٩) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠١) هذه العلاقة في الاتجاه المتوقع ذلك أن الدرجات العالية في مقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية تعني ارتفاع التحصيل الدراسي، في حين تشير الدرجات الضعيفة إلى انخفاض التحصيل الدراسي والعكس صحيح .

- علاقة قوية سالبة بين اتجاه الضبط، والتحصيل الدراسي، حيث تبين من نتائج التحليل وجود معامل ارتباط سالب بقيمة (- ٠,٢١٨) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١) . وهذا يعني أنه كلما زاد الميل نحو الاتجاه الخارجي للضبط انخفض التحصيل الدراسي والعكس صحيح.

هذه النتيجة تتفق مع البناء النظري لكل من معتقدات الكفاية واتجاه الضبط، إذ يرجع مفهوم معتقدات الكفاية إلى نظرية باندورا التي تؤكد على أهمية شعور الطالب بالقدرة على الإنجاز، في حين ترجع فكرة اتجاه الضبط في نظرية روتر إلى إظهار الفروق بين ذوي التوجه الداخلي والتوجه الخارجي في الإنجاز . وهما نظريتان تنظران إلى التحصيل الدراسي كنتاج للتعلم.

كما تتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام لنتائج الدراسات السابقة المشار إليها في أدبيات الدراسة، والتي أظهرت علاقة معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية بالتحصيل الدراسي (Bandura, 1986, 1997; Multan et al. , 1991; Mone 1994; Pajares, 1996; etc.) . وأيضا علاقة اتجاه الضبط بالتحصيل الدراسي، وتحديداً علاقة الضبط الداخلي بالتفوق الدراسي (Nunn and Nunn, 1993; Smith, 1998; Young and Uichol (1998).

وعليه فإنه يمكن الانتهاء إلى القول بأن قناعة الطالب الذاتية، وتقديره الايجابي لقدراته وذاته، وما يمتلكه من سمات شخصية كالقدرة على تحمل المسئولية، تجعله قادرا على استثمار طاقاته وإمكاناته حتى يكون متميزاً في أدائه، وأيضا مقدار الجهد المبذول والإصرار والمثابرة تجعله قادراً على تحقيق هدفه مما يؤثر على إنجازه الدراسي وهذا ما ينطبق على ذوي الاتجاه الداخلي فهم أكثر دافعية للإنجاز، فهم يعزون نتائجهم إلى الجهد المتميز والمثابرة بخلاف ذوي الاتجاه الخارجي الذين يعزون نتائجهم إلى عوامل خارج حدود سيطرتهم.

ولا شك أن هذه النتيجة تدفع إلى استرجاع الأدبيات المؤكدة لأهمية معتقدات الكفاية واتجاه الضبط كدوافع للانجاز فإن ذوي الاعتقاد العالي بقدراتهم وكفايتهم الذاتية يحققون نتائج عالية في التحصيل الدراسي، كذلك بالنسبة لذوي التوجه الداخلي يحققوا نتائج عالية في التحصيل . من هنا يبرز دور رجال التربية والتعليم من إتاحة الفرصة أمامهم لإشباع ميولهم واهتماماتهم من خلال تشجيعهم مما يخلق جواً من الارتياح النفسي وتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد وتخطي الصعاب التي تواجههم، عندها يشعر الطلاب بكفاية عالية تؤثر على تحصيله الدراسي، هذا يدل على أن معتقدات الكفاية (العامة و الأكاديمية) واتجاه الضبط عامل تنبؤي هام على إنجاز الطلاب والطالبات.

٧. **يوجد تباين ذا دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي تبعا لتباين معتقدات الكفاية العامة وتباين كل من العمر، الجنس، التخصص، المستوى الدراسي.**

جدول(٧): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه

	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة و العمر	العمر	٣٧,٠٣٥	٢	١٨,٥١٧	٤٩,٢	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية العامة	٤,٢٣	٢	٢,١١٥	٥,٦١٥	٠,٠٠٤
	التفاعل بين العمر ومعتقدات الكفاية	٢,١٨٢	٤	٠,٥٤٦	١,٤٤٨	٠,٢١٧
معتقدات الكفاية العامة و والجنس	الجنس	٥,٨٩٧	١	٥,٨٩٧	١٢,٤٨٧	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية العامة	٢٠,١٥١	٢	١٠,٠٧٦	٢١,٣٣٧	٠,٠٠٠
	تفاعل الجنس ومعتقدات الكفاية	٠,٢٤٠	٢	٠,١٢٠	٠,٢٥٤	٠,٧٧٦
معتقدات الكفاية العامة و التخصص	التخصص	١٠,٩٠٢	١	١٠,٩٠٢	٢٣,٢٤٨	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية العامة	١٤,٠٧٩	٢	٧,٠٣٩	١٥,٠١١	٠,٠٠٠
	تفاعل التخصص ومعتقدات الكفاية	٤,١٩٧	٢	٢,٠٩٨	٤,٤٧٥	٠,٠١٢
معتقدات الكفاية العامة و المستوى الدراسي	المستوى الدراسي	٦٦,٠١٨	٢	٣٣,٠٠٩	١١٠,٥١١	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية العامة	٤,٩٤٠	٢	٢,٤٧٠	٨,٢٧٠	٠,٠٠٠
	تفاعل المستوى ومعتقدات الكفاية	٠,٨٦٦	٤	٠,٢١٦	٠,٧٢٥	٠,٥٧٥

- **تفاعل معتقدات الكفاية العامة والعمر:**

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٧) إلى التأثير الأساسي لمتغير العمر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٤٩,٢) وهي قيمة دالة عند(٠٠٠١ ,)، وهذا يعني أن هناك فروقاً في التحصيل تبعاً للعمر. كما تبين وجود تأثير أساسي لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٥,٦) وهي قيمة دالة عند(٠٠٤,)، وهو ما يعني وجود فروق في التحصيل تبعاً لمعتقدات الكفاية العامة. إلا أن النتيجة لم تظهر أثرا دالا للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والعمر لا يؤثر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١,٤٤٨) وهي قيمة غير دالة(٢١٧ ,).

- **تفاعل معتقدات الكفاية العامة والجنس:**

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول(٧)إلى التأثير الأساسي لمتغير الجنس على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٢١,٣) وهي قيمة دالة عند (١ ٠٠٠,).

ويعني أن هناك فروقاً في التحصيل تبعاً لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج وجود تأثير أساسي لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١٢,٤٨٧) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). إلا أن النتيجة لم تظهر أثرا للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والجنس على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (٠,٢٥٤) وهي قيمة غير دالة عند (٠,٧٧٦).

- **تفاعل معتقدات الكفاية العامة والتخصص:**

تشير نتائج التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٨)إلى التأثير الأساسي لمتغير التخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف(٢٣,٣) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). ويعني أن هناك فروقاً في التحصيل الدراسي تبعاً لمتغير التخصص. كما تبين أيضاً من خلال النتائج الموضحة في جدول(٧) وجود تأثير أساسي لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة (ف) (١٥,٠٠١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). كما تبين وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والتخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٤,٤٧٥)، وهي قيمة دالة عند (٠,٠١٢)، مما يعني وجود فروق في التحصيل ترجع لتفاعل المتغيرين. ويمكن تفسير ذلك إلى قناعات طلاب التخصص العلمي والأدبي بما يمتلكونه من قدرات وإمكانات بالإضافة إلى أنهم يسعون لتحقيق أهدافهم.

تفاعل معتقدات الكفاية العامة والمستوى الدراسي:

تشير نتائج التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول(٧) إلى وجود تأثير أساسي دال للمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١١٠,٥) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠١). كما تبين أيضاً وجود تأثير أساسي دال لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٨,٣) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). إلا أن النتيجة لم تظهر أثرا دالا للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والمستوى الدراسي لا يؤثر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٠,٧٢٥) وهي قيمة غير دالة عند(٠,٥٧٥).

تعقيب:

تأتي هذه النتيجة المعتمدة على تحليل التباين ثنائي الاتجاه إلى تأكيد علاقة معتقدات الكفاية العامة على التحصيل.، وقد هدفت الباحثة من استخدامه إلى تحديد أثر معتقدات الكفاية الذاتية في ظل تفاعلها مع المتغيرات الديموغرافية (العمر والجنس) والمتغيرات الأكاديمية (المستوى الدراسي والتخصص). ومن هذا المنطلق يصبح إلزاما على التربويين الاهتمام بالجوانب الدافعية وتحديدا تعزيز معتقدات الطلاب بكفاياتهم لتحقيق انجاز أفضل. كما تقع عليهم مسئولية تخليص الطلاب من المشاعر السلبية نحو أنفسهم أو قدراتهم، وزرع الثقة في أنفسهم لبذل الجهد اللازم لتحقيق النجاح المطلوب والأهداف المرسومة.

٨. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية و كل من العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

جدول(٨): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه:

	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية الأكاديمية و العمر	العمر	٣٧,٠٧٦	٢	١٨,٥٤	٤٨,٩	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	١,٧٦٨	٢	٠,٨٨	٢,٣٣	٠,٠٩٨
	التفاعل بين العمر ومعتقدات الكفاية	٢,٩٤٥	٤	٠,٧٤	١,٩٤	٠,١٠٢
معتقدات الكفاية الأكاديمية والجنس	الجنس	١,٨	١	١,٨٥	٣,٨٣	٠,٠٥
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	١٥,٠٣٥	٢	٧,٥٢	١٥,٥٧	٠,٠٠٠
	التفاعل بين الجنس ومعتقدات الكفاية	١,٨٦٧	٢	٠,٩٣	١,٩٣	٠,١٤٦
معتقدات الكفاية الأكاديمية والتخصص	التخصص	١٣,٩٤	١	٦,٩٦٩	١٤,٨٤	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	٣,٧٦	٢	٣,٧٦١	٨,٠١	٠,٠٠٥
	التفاعل بين التخصص ومعتقدات الكفاية	٤,٧٥	٢	٢,٣٧٥	٥,١	٠,٠٠٧
معتقدات الكفاية الأكاديمية والمستوى الدراسي	المستوى الدراسي	٦٤,٦٩	٢	٣٢,٣٤	١٠٨,٨	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	٥,٦٣٤	٢	٢,٨١	٩,٤٧	٠,٠٠٠
	التفاعل بين المستوى ومعتقدات الكفاية	٢,١٤٠	٤	٠,٥٤	١,٨٠	٠,٢١٧

تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع العمر:

تشير نتائج التحليل ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٨) تأثير العمر الدال على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف(٤٨,٩) وهي قيمة غير دالة عند(٠,٠٠٠)، إلا أن النتائج لم تظهر أثرا أساسي دال لتباين معتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف(٢,٣٣٢) وهي قيمة غير دالة (٠٩٨ ,)، هذا لا ينفي علاقة مشاعر الكفاية الأكاديمية بالتحصيل الدراسي، كما أظهرت معاملات الارتباط المشار إليها في الفرضية السابقة.

كما تبين عدم جود اثر دال للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والعمر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١,٩٤) وهي قيمة دالة عند (٠,١٠٢)

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

تشير نتائج التحليل ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٨) أن هناك تأثير أساسي لمتغير الجنس على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٣,٨٣) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٥), كما تبين وجود تأثير أساسي لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١٥,٥٧) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، إلا أن النتائج لم تظهر اثر للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والجنس لا يؤثر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١,٩٣) وهي قيمة غير دالة عند (٠,١٤٦).

- **تفاعل معتقدات الكفاية الاكاديمية مع التخصص:**

تشير نتائج التحليل ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٨) إلى أن للتخصص تأثير أساسي على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١٤,٨٤) وهي قيمة دالة عند (١ ٠٠٠ ,)، كما تبين وجود تأثير أساسي لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٨,٠١) وهي قيمة دالة عند(٠٠٥ ,). كما تبين وجود اثر دال للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والتخصص على التحصيل حيث بلغت قيمة ف(٥,١)، وهي قيمة دالة عند(,٠٠٧) مما يعني وجود فروق في التحصيل نتيجة تفاعل المتغيرين. ويمكن تفسير ذلك إلى اختيار الطلاب والطالبات للتخصص الدراسي المناسب المعتمد على ما لديهم من قدرات وهذا بدوره يلعب دورا كبيرا في التنبؤ بإنجاز أكاديمي، بالإضافة إلى تمتع طلاب التخصصين بقدرات تمكنهم من التحدي وتخطي العقبات والصعاب.

- **<u>تفاعل معتقدات الكفاية الاكاديمية مع المستوى الدراسي:</u>**

تشير نتائج التحليل ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٨) إلى وجود تأثير أساسي لمتغير المستوى الدراسي على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١٠٨,٨) وهي قيمة دالة عند(٠٠٠١ ,), كما تبين وجود تأثير أساسي لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٩,٧٤) وهي قيمة دالة عند (١ ٠٠٠,), إلا أن النتائج لم تظهر أثرا للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والمستوى الدراسي على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١,٨٠) وهي قيمة غير دالة عند (٢١٧ ,).

- **<u>تعقيب:</u>**

في اتفاق مع ما سبق طرحة حول معتقدات الكفاية العامة جاءت هذه النتيجة أيضا لتؤكد تأثير معتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل كما تبين من تحليل التباين ثنائي الاتجاه. وهذا يوجب على التربويين، عدم الاقتصار على رفع الكفاية العامة فحسب، بل ورفع معتقدات الكفاية الأكاديمية لدى الطلاب وذلك في المقررات المختلفة، كما يتوجب عليهم تخليص بعض غير المنجزين من مشاعر الضعف أو العجز والتي تبدو عجزا متعلما حيال بعض المقررات. فكثيرا ما يسمع المربون والآباء من طلابهم عن ضعفهم أو كرههم لمواد محددة. إن جزءاً كبيراً من هذا الضعف هو نتاج لمثل هذه المعتقدات السالبة. ولاشك أن العمل المزدوج لرفع معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية سيؤثر إيجابا على دافعية الطلاب وسوف يساعدهم على رسم أهداف ذات معنى تتطلب جهدا أكبر وكفاحا أعلى، وسيزيد من قدراتهم على تحقيقها بنجاح.

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

جدول(٩): نتائج ت جدول(٩): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
اتجاه الضبط و العمر	العمر	١٧,٢٤	٢	٨,٦٢	٢٢,٠٨٢	٠,٠٠٠
	اتجاه الضبط	٢,٠٢٣	٢	١٠,٠١	٢,٥٩	٠,٠٧
	التفاعل بين العمر و اتجاه الضبط	٢,٥٤٥	٤	٠,٦٤	١,٦٣	٠,١٦٥
اتجاه الضبط والجنس	الجنس	٧,٩٦٨	١	٧,٩٧	١٦,١٢	٠,٠٠٠
	اتجاه الضبط	١٠,١٤	٢	٥,٠٧	١٠,٢٦	٠,٠٠٠
	التفاعل بين الجنس و اتجاه الضبط	٢,١٣	٢	١,٠٧	٢,١٦	٠,١١٧
اتجاه الضبط والتخصص	التخصص	١١,٦٨	١	١١,٧	٢٤,١	٠,٠٠٠
	اتجاه الضبط	٣,٨٠٣	٢	١,٩	٣,٩	٠,٠٢٠
	التفاعل بين التخصص و اتجاه الضبط	٦,١٨	٢	٣,١	٦,٤	٠,٠٠٢
اتجاه الضبط والمستوى الدراسي	المستوى الدراسي	٥١,٠٢٣	٢	٢٥,٥	٨١,٤	٠,٠٠٠
	اتجاه الضبط	٠,١٦٥	٢	٠,٠٨	٠,٢٦	٠,٧٦٨
	التفاعل بين المستوى و اتجاه الضبط	٠,١٧	٤	٠,٠٤	٠,١٣	٠,٩٧٠

- **<u>تفاعل اتجاه الضبط مع العمر:</u>**

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٩) أثر العمر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (٢٢,٠٨) وهي قيمة دالة عند (٠٠٠,) . الا ان النتائج تشير الى عدم دلالة أثر اتجاه الضبط على التحصيل حيث بلغت قيمة ف(٢,٥٩١) وهي قيمة دالة عند (٠٧٦,) كما تشير إلى عدم وجود اثر دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والعمر على التحصيل، حيث بلغت قيمة ف(١,٦٣,) وهي قيمة غير دالة.

- **<u>تفاعل اتجاه الضبط مع الجنس:</u>**

تشير نتائج التحليل ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٩) أثر الجنس دال على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١٦,١٢) وهي قيمة دالة عند (٠٠٠ ,)، وأثر اتجاه الضبط على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١٠,٢٦) وهي قيمة دالة عند (٠٠٠ ,)، إلا أن النتائج لم تظهر أثرا دالا للتفاعل بين اتجاه الضبط والجنس على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٢,١٦) وهي قيمة غير دالة.

- **تفاعل اتجاه الضبط مع التخصص:**

تشير نتائج التحليل ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٩) إلى أثر التخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٢٤,٠٩٦) وهي قيمة دالة عند (٠٠٠ ,)، وأيضا إلى أثر اتجاه الضبط على التحصيل خبث بلغت قيمة ف (٣,٩٢٣) وهي قيمة دالة عند (٠٢ ,). كما تشير إلى وجود تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والتخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٦,٣٧) وهي قيمة دالة عند (٠٠٢ ,).

- **تفاعل اتجاه الضبط مع المستوى الدراسي:**

تشير نتائج التحليل ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول(٩) أن لمتغير المستوى الدراسي أثر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (٨١,٣٨) وهي قيمة دالة عند (٠٠٠,)، في حين لا نجد تأثير لاتجاه الضبط على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (٠,٢٥٤) وهي قيمة غير دالة . كما تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٠,١٣٣) وهي قيمة غير دالة. ويدل ذلك على الفروق في المستويات الدراسية لصالح المستوى الأكبر (الدراسات العليا).

- **تعقيب:**

قامت الباحثة بتحليل البيانات الخاصة بهذه الفرضية من خلال استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه، حيث تبين من مجملها عدم دلالة الفروق بين المجموعات تبعا لمستوى الضبط. كنتيجة لعدم وجود فروق دالة بين ذوي الضبط المتوسط والضبط الخارجي بصفة أساسية.

وبالنظر إلى هذه النتيجة ونتيجة الفرضية (٦)، يمكن القول بأن اتجاه الضبط أحد العوامل المؤثرة على التحصيل، حيث يكون تأثيره ايجابيا إذا كان داخليا، في حين يمكن أن يؤثر سلبا في حالة التأرجح بين التوجه الداخلي والخارجي، أو كان خارجيا بدرجة كبيرة. وهنا يظهر دور المربين إذ تقع عليهم مسئولية تعزيز التوجه الداخلي لدى من يتبنونه، وأن يعملوا على توجيه وتعديل اتجاه من يتجهون نحو التوجه الخارجي أو من يتبنونه بشكل تام.

١٠. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية و اتجاه الضبط.

جدول(١٠): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه .

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	٥,٤٢	٢	٢,٧١	٥,٨١	٠,٠٠٣
معتقدات الكفاية الأكاديمية	٤,٣	٢	٢,١٥	٤,٦١	٠,٠١
اتجاه الضبط	٠,٤٤	٢	٠,٢٢	٠,٤٧	٠,٦
اثر تفاعل معتقدات الكفاية العمة و معتقدات الكفاية الأكاديمية	١,٦٤	٢	٠,٥٥	١,١٧	٠,٣
اثر تفاعل معتقدات الكفاية العمة و اتجاه الضبط	٢,١٧	٤	٠,٥٤	١,١٧	٠,٣
اثر تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية و اتجاه الضبط	٢,٢٨	٤	٠,٥٧	١,٢٢	٠,٣
اثر تفاعل معتقدات الكفاية العامة و الأكاديمية و اتجاه الضبط	٤,٠٧	٣	١,٣٦	٢,٩١	٠,٠٣٤

- **<u>اثر التفاعل بين الأبعاد الدافعية على التحصيل:</u>**

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (١٠) إلى تأكيد الفروق بين المجموعات على التحصيل الدراسي وذلك تبعا لمستوى معتقدات الكفاية العامة حيث بلغت قيمة ف (٥,٨٠٥) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٣)، وأيضا تبعا لمستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية حيث بلغت قيمة ف (٤,٦١٢) وهي قيمة دالة عند (٠,٠١)، إلا أن النتائج لم تظهرا فروقا أساسية في هذا المجال راجعة للاختلاف في مستويات اتجاه الضبط. وبالنظر إلى جميع التفاعلات بين هذه المتغيرات نجد أن جميع التفاعلات الثنائية غير دالة ، في حين تبين اثر التفاعل بين المتغيرات الثلاثة عند مستوى (٠,٠٣) .عند مستوى (٠,٠٠٩) و (٠,٠٢٥).

الفصل الخامس

- **خاتمة الدراسة** .
- **توصيات الدراسة** .
- **الأبحاث المقترحة** .

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين بعض متغيرات الشخصية المؤثرة على الدافعية، وقد شملت كلا من معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، واتجاه الضبط. كما هدفت إلى الكشف عن مدى تأثر هذه المتغيرات ببعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية و شملت العمر والجنس والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي. وأيضا هدفت إلى الكشف عن أثر كل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط على التحصيل الدراسي في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية السابقة الذكر. وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة القرى من جميع المستويات دراسية بدء من السنة الأولى الجامعية وانتهاء بمرحلة الدكتوراه. وقد انتهت الدراسة في مجملها إلى نتائج تتماشى بدرجة كبيرة مع الاتجاه العام لأدبيات البحث في نفس المجال.

- **العلاقة بين أبعاد الدافعية:**

دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة دالة بين أبعاد الدافعية التي شملت معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط. هذه النتيجة هي النتيجة المتوقعة، ذلك أن هذه الأبعاد تنطلق من أساسات نظرية ذات علاقة ببعضها فمشاعر الكفاية تنطلق من نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي المعرفي، كما تنطلق فكرة اتجاه الضبط من نظرية روتر في التعلم الاجتماعي، وكلتا النظريتين تعطي وزنا كبيرا للعمليات المعرفية الحادثة في سياق اجتماعي. كما أن هذه النتيجة تتفق مع رؤية باندورا وروتر. فاعتقاد الفرد بارتفاع قدراته يعني ضمنا الاعتقاد بأنه قادر على ضبط المتغيرات الخارجية، والعكس صحيح فعدم ثقة الفرد في هذه القدرات تجعله أكثر خضوعاً للقوى الخارجية والاستسلام للاعتقاد بسيطرتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج غالبية الدراسات السابقة (Cassidy and Eachus, 2000; Judge et al., 2002; WU et al., 2004; Anderson, et al., 2005).

- **أثر المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على كل أبعاد الدافعية:**

انتهت الدراسة أيضا إلى تأكيد أثر وأهمية المتغيرات الديموغرافية على كل من معتقدات الكفاية واتجاه الضبط، حيث بينت أن هناك فروقاً بين الفئات العمرية لصالح الفئة العمرية الأكبر سواء في معتقدات الكفاية، متفقة في ذلك مع نتائج الدراسات الغربية في مجال معتقدات الكفاية الذاتية (Chase, 1989; Caprara and Steca ,2005). كما تبين وجود فروق في درجات اتجاه الضبط وذلك لصالح الأصغر سنا من الناحية الإحصائية، وهذا يعني حصولهم على درجات أعلى في المقياس وهو ما يشير الى توجههم نحو الضبط الخارجي (Minzi, 1990; Chubb et al., 1997; Amrhein et al.,1999..etc.).

كما انتهت إلى تأكيد الفروق بين الجنسين، حيث تبين إجمالا ارتفاع معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية، وانخفاض التوجه نحو الضبط الخارجي لدى الذكور مقارنة بالإناث، متفقة في ذلك مع نتائج الدراسات العربية المتاحة (الغول، ١٩٩٣ ؛ محمد، ١٩٩٨ ؛ عائشة البلوشي، ٢٠٠٢) وأيضا الدراسات الغربية المتاحة (Pajares, 1991,1999; Manktelow, 1996; Schwarzer and Scholz, 2000). هذا ينطبق على اتجاه الضبط، في اتفاق مع نتائج الدراسات العربية (الصفطي،١٩٩٢ ،المومني والصمادي، ١٩٩٥ زيدان،١٩٩٧)، والغربية (Flynn, 1986; Sherman, 1991; Young and Uichol, 1998). وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى اختلاف البناء الفسيولوجي والنفسي، فالإناث أقل قدرة على تحمل المسئولية وأكثر إحساسا بالضعف الجسدي وهو عامل من شأنه التأثير على معتقداتهن عن الكفاية الذاتية واتجاه الضبط. كما قد ترجع إلى المعتقدات التي يحملها الشخص عن جنسه والأدوار الاجتماعية. كما لا شك فان أسلوب التربية والتنشئة الاجتماعية تمثل أساسا لمثل هذه المعتقدات سواء عن أدوارة الاجتماعية المناسبة و ما يترتب عليها من معتقدات بالكفاية والقدرة على الضبط. وفي هذا السياق تتوجب الإشارة إلى أن بعض المجتمعات العربية، ومنها بعض الفئات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية تعزز تفوق الذكور وتبعية الإناث بصفة عامة وتحدد ادوار أدنى للإناث، وهو ما يمكن أن يكون سببا سلبيا في نمو معتقدات الكفاية واتجاه الضبط.

كما انتهت الدراسة أيضا إلى توضيح أثر وأهمية المتغيرات الأكاديمية على كل من معتقدات الكفاية واتجاه الضبط، حيث بينت أن هناك فروق بين أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية و علمية)، في معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط لصالح التخصص الأدبي، فالشعور القوي بكفاية ذاتية أكاديمية وتوجه داخلي من شأنه أن يدفع الطلاب والطالبات على بذل المزيد من الجهد والإصرار والمثابرة رغم الصعاب و التمكن من ضبط مجريات الأحداث في البيئة المحيطة. كما أكدتها دراسة مريم اللحياني (٢٠٠٢).

كما انتهت إلى إظهار الفروق بين المستويات الدراسية الثلاثة وذلك لصالح المستوى الأعلى "الدراسات العليا، و يرجع ذلك إلى اعتقاد طلاب الفئة العمرية الصغرى أن التعليم أصبح عباً ثقيلاً لأنه لا يحقق لهم أهدافاً في المستقبل، في حين نجد أن طلاب الفئة العمرية الكبرى يتمتعون بمستوى عالٍ من الطموح وقدرة على حل المشكلات والاستفادة من الفرص المقدمة إليهم يتميزون بإصرارهم على مواصلة الدراسة والرغبة الأكيدة في رفع مستواهم العلمي.

- **<u>أثر متغيرات الدافعية (معتقدات الكفاية واتجاه الضبط) على التحصيل الدراسي:</u>**

حرصت الباحثة على اختبار العلاقة بين المتغيرات موضوع الدراسة والتحصيل الدراسي بالعديد من الطرق، وقد أظهرت النتائج على وجه الإجمال وجود علاقة بينها وبين التحصيل. حيث تبين من نتائج دراسة العلاقة بين الدرجات الخام لكل من معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية

واتجاه الضبط من جانب ودرجات التحصيل المتمثلة في المعدل التراكمي من جانب آخر وجود علاقات ارتباط دالة جميعها عند (٠,٠٠٠١).

وبتحليل التباين ثنائي الاتجاه، والذي هدفت الباحثة من استخدامه إلى دراسة أثر أبعاد الدافعية السابقة في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية كل على حدة. وقد جاءت النتائج منسجمة مع النتائج السابقة فيما يتعلق بمشاعر الكفاية العامة والأكاديمية، حيث تبين وجود أثر أساس لهذين المتغيرين في غالبية الاختبارات ، إلا أنه لا توجد تفاعلات مع المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية. إلا أن التحليل لم يظهر فروقاً دالة بين المجموعات من مستويات ضبط مختلفة، وقد تبين أن ذلك يرجع إلى درجة كبيرة للتشابه بين المجموعتين الثانية والثالثة. إلا أن هذا لا ينفي علاقة اتجاه الضبط بالتحصيل ولا تأثرها بالمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية ، بقدر ما يؤكد تشابه الفرصيين (ذوي التوجه المتوسط) مع ذوي التوجه الخارجي.

وعليه فإنه يمكن الانتهاء إلى القول بأن معتقدات الكفاية العامة ، والاكاديمية، واتجاه الضبط ابعاد متكاملة مرتبطة ببعضها في علاقة تبادلية تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات.

وانطلاقا مما سبق وبناءً على نتائج الدراسة العامة يتضح أن لأبعاد الدافعية علاقة بالتحصيل الدراسي، ويمكن القول أن هذه الأبعاد من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وأنه نتاج التعلم، فمعتقدات الطلاب والطالبات عن كفايتهم الذاتية، وتوجهاتهم الداخلية ترتفع عن طريق إنجازاتهم، وخبراتهم السابقة، وقناعتهم الناتجة عن تأثرهم بالآخرين، فهي تساعدهم على الشعور بإحساس عالٍ بالكفاية وقدرة عالية للإنجاز ، والعمل والكفاح من أجل تحقيق النجاح، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أشارت إلى أهمية أبعاد الدافعية بالنسبة للتحصيل الدراسي.

التوصيات

من منطلق ما توصلت إليه الدراسة الحالية، ومن منطلق الاعتقاد بتراكم نمو الجوانب الشخصية بما في ذلك الجوانب المعرفية والوجدانية والتي تقوم عليها معتقدات الكفاية واتجاه الضبط، فإن الباحثة توصي في نهاية عملها كل القائمين على التربية سواء كان ذلك داخل الأسرة أو من خلال المؤسسات التربوية، أو حتى المؤسسات الأهلية والحكومية المساندة الاهتمام برفع معتقدات الكفاية لدى أبنائنا وشبابنا من الجنسين، وذلك خلال المراحل الحياتية والتعليمية المختلفة. ذلك أن معتقدات الكفاية ميكانزم للإنجاز. ولعل ما يؤخر العالم العربي أو الإسلامي كاملا اليوم عن ركب الأمم هو اعتقاد شباب هذه الأمة بالعجز وعدم الكفاية مقارنة بالأمم الصناعية الأخرى. إن تحقيق مثل هذا الهدف إنجاز يمكن أن يغير من شبابنا. وحتى لا يطول الحديث فإن الباحثة تقدم التوصيات التالية بشكل مختصر معتقدة أنها تفضي إلى ما بدأت الحديث به.

١. على الآباء والمربين بمن فيهم أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي دعم مشاعر الكفاية في أبنائهم وطلابهم من الجنسين دون تفريق وبشكل مستمر من الطفولة إلى الرشد، ومساعدتهم على الاستقلالية وإبداء الرأي واحترام وجهات نظرهم.

٢. تقبل الآباء والمربين الأخطاء وربطها بشكل أكبر بضعف الجهد الذي يمكن تغييره بدلا من ربطها بالكفاية.

٣. تعويد الأبناء من الجنسين تقبل الأخطاء بواقعية، والعمل على ربط الإخفاقات بقلة الجهد الذي يمكن مضاعفته لتلافيه مستقبلا، عوضا عن ربطها بضعف القدرة، أو صعوبة المشكلات، أو عدم وجود الحظ الكافي، أو عدم الحصول على مساعدات. ذلك أن تعويدهم على تقبل مبدأ الجهد يمكن أن يعوض اعتدالية القدرة. فقيمة العمل هذه واحترام الكفاح، يؤدي بالضرورة إلى إنجاز أفضل وهو ما يقود إلى دعم معتقدات الكفاية والتوجه الداخلي للضبط.

٤. بما أن الطالب يعتبر محور العملية التربوية والتعليمية لابد من بث الثقة في نفسه عن طريق تقديم التعزيز والتشجيع المستمر رغبة منهم في الوصول إلى معايير عالية في الإنجاز.

٥. زيادة الاهتمام بالطلاب أو الطالبات الأقل شعوراً بالكفاية أو الأكثر توجهاً للضبط الخارجي الناتج عن التعامل الأسري.

٦. لاشك في أن معتقدات الطلاب بالكفاية وأيضا نمو توجهاتهم الخارجية للضبط تنتج إلى درجة كبيرة عن خبراتهم السابقة بالإخفاق، وتقييمه كإخفاق. وهذا يتطلب مراجعة أساليب التقييم المستخدمة من قبل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس. إن نظام التقييم الحالي

والاختبارات المستخدمة تفتقد إلى كثير من الخصائص السايكومترية الضرورية لتقييم صادق. وعليه فإن من الضرورة تطوير هذا النظام إلى الدرجة التي تجعل منه أداة للنمو بدلا من أن يكون معولا للهدم. . ومما يؤسف له أن تصل نسبة الرسوب بين طلاب الجامعات في بعض المواد إلى حدود لا يمكن قبولها. إن مثل هذا يعبر عن خلل في العملية التربوية بل و عن خلل في معتقدات أستاذ الجامعة التربوية أكثر منه في الطالب. إن التقييم الخاطئ أو المتشدد لإنجازات الطلاب دون استخدام التقييم كوسيلة دافعة لتحقيق إنجاز أفضل يكون عاملا مدمرا للكفاية وبالتالي الإنجاز. ومع ذلك، فإنه لا يمكن إنكار وجود نماذج من المربين في مؤسساتنا التعليمية ممن يتيح للطالب تحقيق أعلى درجات الإنجاز. وكم خبرنا من المعلمين من يفسر إخفاق في اختبار ما باحتمالية مرور الطالب بمصاعب أعاقت دراسته سامحا له بإعادة أعماله. قد لا يكون مثل هذا الإجراء عمليا على إطلاقه، ولكنه ممكن في كثير من الأعمال المطلوبة خلال العام الدراسي، ولاشك في انه إلى جانب تحقيقه للهدف الأسمى من العملية التربوية وهي التعلم والإنجاز، فانه مصدر لبناء الشخصية ومعتقدات الكفاية الايجابية والتحول باتجاه التحكم الداخلي للضبط.

٧. ومن منطلق متطلبات العصر، وأيضا من المبادئ الإسلامية الراعية لحقوق الجنسين، فإن الباحثة توصي جميع القائمين على تربية النشء بدأ بالأسرة ومرورا بالمؤسسات التربوية وانتهاء بالمؤسسات الإعلامية المساندة بذل مزيد من الاهتمام بالمرأة والعمل على تخليص المجتمع من بعض المعتقدات حيال تبعية المرأة وعدم كفايتها، على أن يكون ذلك منطلقا من مبادئ الإسلام السمحة والعادلة. إن تحقيق مؤسساتنا التربوية لمثل هذا الإنجاز سيرفع من كفاية الإناث، وسينعكس بلا شك على فاعلية المجتمع بكامله.

٨. إن كثيرا مما سبق لا يمكن أن يتحقق إلا بتحقيق النمو الصحيح للمؤسسات التعليمية والمربين فيها، وذلك من خلال.

- إيجاد بيئات تربوية و تعليمية من شأنها أن تساهم في بناء مهارات معرفية ترتكز على معتقدات الكفاية عالية لدى المعلمين والمعلمات تمكنهم من دفع طلابهم وطالباتهم إلى إنجاز أكاديمي عالٍ وتحسين نموهم المعرفي.

- إعداد برنامج تربوي إرشادي للمعلمين والمعلمات بمن فيهم أعضاء هيئات التدريس بالجامعة لتوعيتهم بأهمية معتقدات الكفاية, واتجاه الضبط بهدف الارتفاع بمستوى التعليم في المملكة. إن من يجهل مثل هذه الحقائق حتى من أساتذة الجامعات لا يتورع عن تحويل المحاضرات إلى ساعة من تصيد الأخطاء.

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

المقترحات البحثية

توصي الباحثة بمزيد من الدراسات في المجال، لما لذلك من أهمية في التخطيط السليم لتربية سليمة، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

١. حيث أن الدراسة الحالية ركزت على الشباب من طلاب الجامعات، فإن من الضرورة إجراء دراسات مماثلة على عينات من الجنسين من مراحل التعليم العام المختلفة والتعليم الجامعي من مناطق مختلفة، وذلك بهدف تقديم صورة أشمل للعلاقة بين هذه لمتغيرات.

٢. تركيز جهود البحث المستقبلية على تصميم مقاييس لمعتقدات الكفاية الأكاديمية.

٣. دراسة أثر التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية على معتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط.

٤. دراسة العلاقة بين هذه الأبعاد الدافعية (معتقدات الكفاية واتجاه الضبط) وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالدافعية كالعزو السببي والعجز المتعلم.

٥. دراسة العلاقة بين هذه الأبعاد الدافعية (معتقدات الكفاية واتجاه الضبط) وغيرها من المتغيرات الشخصية، كالنمو العقلي المعرفي، نمو الأنا والنمو النفس اجتماعي.

٦. دراسة العلاقة بين هذه الأبعاد الدافعية (معتقدات الكفاية واتجاه الضبط) والضغوط النفسية.

٧. قامت الباحثة في هذه الدراسة بتحويل درجات الضبط إلى ثلاث رتب شملت ذوي اتجاه الضبط الداخلي، الوسطيون، ذوي الضبط الخارجي، وقد انتهت الدراسة رغم وجود العلاقة القوية بين درجات الضبط والتحصيل، إلى عدم دلالة الفروق بين المجموعات، وباستخدام اختبار شيفية تبين أن هذا الانخفاض ناتج عن انعدام الفروق بين الوسطيين وذوي التوجه الخارجي للضبط، ولذا فإن الباحثة توصي بإجراء دراسة تركز على دراسة هذا الجانب للتأكد من إمكانية تعميم هذه النتيجة، وذلك لما له من أهمية تربوية.

٨. لم تظهر الدراسة تفاعلا بين معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، مع وجود تأثير قوي لكل منهما على الإنجاز، ولذا فإنها توصي بمزيد من الدراسات في مجال معتقدات الكفاية العامة ومجالات الكفاية المتخصصة وذلك لتحديد مدى استقلالية أو تداخل هذه المعتقدات المتخصصة مع معتقدات الكفاية العامة. وهذا ما سيبنى عليه تقرير مدى فاعلية معتقدات الكفاية العامة فقط كمحددات للإنجازات المتخصصة. حيث يمكن أن تظهر مثل هذه الدراسات أهمية معتقدات الكفاية العامة بدرجة جزئية أو بدرجة أقل من معتقدات الكفاية الخاصة بالإنجاز في نفس المجال.

المراجع

- **أولاً**: **قائمة المراجع العربية**.
- **ثانياً**: **قائمة المراجع الأجنبية**.

أولاً: قائمة المراجع العربية

١. القرآن الكريم.

٢. إبراهيم، عبد الله سليمان، وعبد الحميد، محمد نبيل (١٩٩٤م). العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة علم النفس. العدد ٣٠: ٣٨- ٥٨.

٣. أبو مرق، جمال زكي (١٩٩٩م). مركز التحكم وعلاقته بمتغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة في بعض المدارس الأهلية والحكومية في مكة المكرمة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد ١٥: ١- ٣٢.

٤. أبو مسلم، محمود أحمد (١٩٨٩م). السيادة النصفية ووجهة التحكم الداخلي – الخارجي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، العدد ١٩: ٢٦٤- ٢٩٢.

٥. أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٤م أ). مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

٦. أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٦م ب). مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي. القاهرة: دار النهضة العربية.

٧. أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٧م ج). الفروق في الضبط الداخلي – الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين من الجنسين بقطاع غزة. مجلة دراسات تربوية، المجلد ٢، العدد ٩: ١٨٤- ٢٣٣.

٨. أحمد، سهير كامل (١٩٩٢م). الانفصال عن الأسرة في الطفولة وعلاقته بمصدر الضبط والاكتئاب. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٢، العدد ١٠: ١- ٢٤.

٩. أنجلر، باربرا (١٩٩٠م). مدخل إلى نظريات الشخصية. ترجمة فهد عبد الله بن دليم. الطائف: دار الحارثي للطباعة.

١٠. بادبيان، سعيد بن علي بازيد (١٤٢٠هـ). وجهة الضبط الداخلي – الخارجي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١١. الباسط، عبد العزيز محمود (١٩٩٢م). علاقة مصدر الضبط بالدافع للإنجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٢، العدد ٤: ٥٤٩- ٥٧٥.

١٢. باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة (١٩٩٩م). الدافعية نظريات وتطبيقات، ط١، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

١٣. البلوشي، عائشة بنت حسين بن علي (٢٠٠٢م). الكفاية الذاتية للمعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات في منطقة شمال الباطنة بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

١٤. البهي، أحمد وآخرون (١٩٩٨م). العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذو صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٨، العدد ٢١: ٦٧- ١١٠.

١٥. جابر، عبد الحميد جابر، والشيخ، سليمان الخضري (١٩٧٨م). دراسات نفسية في الشخصية العربية. القاهرة: عالم الكتب.

١٦. جبريل، موسى عبد الخالق (١٩٩٦م). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. مجلة دراسات. المجلد ٢٣، العدد ٢: ٣٥٨- ٣٧٨.

١٧. الحارثي، صبحي سعيد عويض (١٩٩٩م). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٨. الحامد، محمد بن معجب (١٩٩٦م). التحصيل الدراسي، دراساته. نظرياته. واقعه. والعوامل المؤثرة فيه. الرياض: الدار الصولتية.

١٩. حسيب، عبد المنعم عبد الله (٢٠٠١م). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. مجلة علم النفس. العدد ٥٩: ١٢٤- ١٣٩.

٢٠. حمدان، محمد زياد (١٩٩٦م أ). التحصيل الدراسي مفاهيم مشاكل حلول. دمشق: دار التربية الحديثة.

٢١. حمدان، محمد زياد (٢٠٠١م ب). تقييم التحصيل اختباراته، وإجراءاته، وتوجيهه للتربية المدرسية. دمشق: دار التربية الحديثة.

٢٢. الخالدي، أديب محمد (٢٠٠٣م). سيكولوجية الفروق والتفوق العقلي. ط١، عمان: دار وائل.

٢٣. الخطيب، سميرة محمد عمر (١٩٩٦م). دافع الإنجاز وعلاقته بتأكيد الذات والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جدة.

٢٤. خلف الله، زينب عبد اللطيف (١٩٩٣م). مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مرحلة الطلبة الثانوية. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٣، العدد ٣: ٣٩٧- ٤١١.

٢٥. دسوقي، راوية محمود حسين (١٩٩٥م). فعالية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد ١، العدد ٢٤: ٢٦٩- ٢٩١.

٢٦. الدسوقي، محمد أحمد (١٩٨٤م). العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. رسالة التربية، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة: ١٦٥- ٢٠٦.

٢٧. رضوان، فوقية حسن عبد الحميد، وخليل، نجوى شعبان (١٩٩٥م). أسباب التدخين كما يدركها المدخن وغير المدخن وعلاقتها بكل من تقدير الذات وموضع الضبط. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٥، العدد ٢: ٢٦٥- ٣٠٠.

٢٨. رضوان، سامر جميل (١٩٩٧م). توقعات الكفاءة الذاتية " البناء النظري والقياس ". مجلة شؤون اجتماعية، الشارقة، السنة الرابعة عشر، العدد ٥٥: ٢٥- ٥١.

٢٩. روتر، جوليان (١٩٨٩م). علم النفس الإكلينيكي. ترجمة عطية محمود هنا، بيروت: دار الشروق.

٣٠. رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (١٩٨٧م). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. مجلة التربية، الدوحة، العدد ٨١: ٥٢- ٥٣.

٣١. الريماوي، محمد عودة (١٩٩٤م). سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية. ط١، عمان: دار الشروق.

٣٢. زايد، محمد نبيل (٢٠٠٣م). الدافعية والتعلم. ط١، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

٣٣. الزهراني، أحمد بن خميس بن سعيد (١٩٨٩م). وجهة الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية المطورة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٤. الزهراني، سعيد عبد الله بردي (١٩٩٧م). العوامل المؤثرة في الطلب على التعليم العالي واختيار الجامعة والتخصص: دراسة ميدانية على طلاب جامعة أم القرى. المجلة التربوية، المجلد ١١، العدد ٤٤: ٢٥٩- ٣٠٩.

٣٥. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦م). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات

٣٦. زيدان، الشناوي عبد المنعم الشناوي (١٩٩٧م). علاقة موضع الضبط بالدوافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١١؛ العدد ٤٢: ٢٢٧- ٢٥٢.

٣٧. صالح، عواطف حسين (١٩٩٣م). الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٣: ٤٦١- ٤٨٧.

٣٨. الصافي، عبد الله بن طه (١٩٩٨م). الفروق في سمات الشخصية المهنية للإبداع المرتبطة بالتفاعل بين الجنس والتخصص الجامعة السعوديين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، العدد ١٠: ٢٩٧- ٣٣١.

٣٩. الصافي، عبد الله بن طه (٢٠٠٠م). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز: دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بمدينة أبها. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٢، العدد ٢: ٨٠- ١٠٦.

٤٠. الصفطي، مصطفى محمد (١٩٩٢م). موضع الضبط (الداخلي – الخارجي) وعلاقته بالاختيار الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد ٥، العدد ١: ٢٦٤- ٣٤٥.

٤١. الصّماني، خالد بن عبيد بن عيد (١٩٩٩م). العلاقة بين الرضا ووجهة العزو لدى عينة سعودية من الجنسين العاملين في الطب والتمريض بمستشفيات القطاع الحكومي بمدينة مكة المكرمة وجدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٤٢. عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨م). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء.

٤٣. عبد الله، معتز سيد (١٩٩٨م). سمة التعصب وعلاقتها بكل من نمط السلوك " أ " ومركز التحكم. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٨، العدد ٢: ٢٤٥- ٢٩٥.

٤٤. العرابي، حكمت (١٩٩٥م). علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية: دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد ٧: ١٣٣- ١٦٢.

٤٥. الغول، أحمد عبد المنعم (١٩٩٣م). الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط.

٤٦. فايد، حسين علي محمد (١٩٩٧م). وجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطي المواد. مجلة علم النفس، العدد ٤٢: ١٤٢- ١٥٥.

٤٧. الفقي، إسماعيل محمد، والتويجري، محمد بن عبد المحسن (١٩٩٦م). إدراك بيئة الجامعة وعلاقته بالتوافق ووجهة الضبط لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٦، العدد ١٥: ٢٤٩- ٣٠١.

٤٨. قطامي، نايفة (١٩٩٤م). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة. مجلة دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١١، العدد ٤:.

٤٩. القوصي، عبد العزيز(١٩٨٢م). أسس الصحة النفسية.ط٧، مصر: دار النهضة المصرية.

٥٠. كامل، مصطفى محمد، والصافي، عبد الله طه (١٩٩٥م). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد ٧: ٢٧٥- ٣١٢.

٥١. اللحياني، مريم حميد أحمد (٢٠٠٢م). فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب لدى عينة من طالبات الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٢. آل ناجي، محمد عبد الله (٢٠٠٢م). دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق، المجلد ١، العدد ١: ٩- ٤٤.

٥٣. اللهيبي، أحمد حامد سلمان (١٩٩٥م). وجهة الضبط ومفهوم الذات لدى المدخنين وغير المدخنين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٤. المتولي، محمد نبيه بدير (١٩٩٠م). وجهة الضبط الداخلي – الخارجي وعلاقتها بأساليب الاستجابات المتطرفة – المعتدلة لدى الجنسين، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، المجلد ١، العدد ١٣: ٢٠٧- ٢٤١.

٥٥. محفوظ، سهير أنور (١٩٩٢م). الفروق بين الجنسين في الجوانب الوجدانية لبنية شخصية طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد ٢: ١٧١- ٢٠٠.

٥٦. محمد، عزت عبد الحميد (١٩٩٨م). النموذج البنائي لفعالية الذات في البحث وبيئة التدريس على البحث والاتجاهات نحوه لدى طلاب الدبلوم الخاصة والدكتوراه. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد ٨، العدد ٢١: ٢٥- ٦٦.

٥٧. مقابلة، نصر يوسف، ويعقوب، إبراهيم (١٩٩٤م). أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة العربية للتربية. المجلد ١٤، العدد ٢: ٢٤- ٤٩.

٥٨. موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٩١م). كراسة تعليمات اختبار مركز التحكم للأطفال. ط٤، القاهرة: النهضة المصرية.

٥٩. الملق، محمد بن علي(١٩٨٢م). العلاقة بين التحصيل للطالب في المرحلة الثانوية وتحصيله الدراسي في المرحلة الجامعية.مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد ٨٥:٤- ٩٥.

٦٠. المومني، محمد، والصمادي، أحمد (١٩٩٥م). أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركياً. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١١، العدد ٢: ٩- ٥١.

٦١. مليكة، لويس كامل (١٩٦٣م). الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية. حولية كلية التربية، جامعة عين شمس. المجلد ٨: ٣٣١- ٣٣٩.

1. Amrhein, P. C., Bond, J. K., and Hamilton, D. A. (1999). Locus of control and the age difference in free recall from episodic memory. Journal of General Psychology, 126, 146-161.

2. Anderson, A. et al. (2005). Locus of Control, Self Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success? Educational Psychology, Vol. 25, No. 5: 517-535.

3. Andrew, S. (1998). Self-efficacy as a predictor of academic performance in Science: Journal of advanced nursing, No. 27 ; 596-603.

4. Bandura, A. (1986). Social Foundations of thought and action: Asocial Cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: prentice – Hall.

5. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior, No. 4: 71-81.

6. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

7. Baldwin, J. A et al. (1999). The development of a college biology Self-efficacy instrument for no Majors, Science Education, Vol. 83, No. 4: 397-408

8. Caprara, G. V. (2005). Self efficacy beliefs as developments of prosocial behavior conductive to life satisfaction across ages. Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 24, No. 2: 191-217.

9. Cassidy, S. and Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, Self-report proficiency, and academic achievement higher education. Educational Psychology, Vol. 20, No. 3: 307-322.

10. Chase, M. A. (1998). Sources of Self-Efficacy in Physical Education and Sport. Journal of Teaching in Physical Education., 8: 76-89.

11. Chen, G. et al. (2001). Validation of anew General Self- efficacy scale. Organizational research Methods, Vol. 4, No. 1: 62-38.

12. Chewers, M. M. et al.. (2001). Academic Self-efficacy and First-year college student performance and adjustment. Journal of Educational psychology, Vol. 93, No. 1: 55-64.

13. Christensen, T. et al. (2002). The association between the directional accuracy of Self-efficacy and accounting Course performance. Issues in Accounting Education, Vol. 17, No. 1: 1-26.

14. Chubb, N. H. et al. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. Adolescence. Vol. 32: 113-29.

15. Flynn, C. A. (1986). The relationship of locus of control to career development in college engineering student (Gender differences). Ph. D. Dissertation, Oregon State University Dissertation abstracts. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=754242901&sid=1&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

16. Gardiner M. et al. (1997). The Manipulation and Measurement of Task-specific Memory Self-Efficacy in Younger and Older Adults. National Journal of Behavioral Development, 21, 2: 209–227

17. Judge, T. A. et al. (2002). Are Measures of Self-Esteem, Neuroticism, Locus of Control, and Generalized Self-Efficacy Indicators of a Common Core Construct? Journal of Personality and Social Psychology; Vol. 83, No.3: 693-710.

18. Knoop R. (1981). Age and correlates of locus of control. Journal of Psychology, 108: 103-106.

19. Lancaster W. W. and Richmond , O. B. (1983). Development of locus of control as a function of father absence, age, and geographic location. The Journal of Genetic Psychology. 145: 51-56

20. Lane, J., and Lone, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. Social. behavior and personality. Vol. 29, No. 7: 687-694.

21. Lewellyn, Ronald James (1989). Gender differences in achievement, self-efficacy, anxiety, and attributions in mathematics among primarily Black junior high school students. Ph. D. Dissertation. The University of Akron, Dissertation abstract. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=743975021&sid=9&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

22. Manger, T. and Eikeland, O. (2000). On the relationship between locus of control, Level of ability, and gender. Scandinavian Journal of psychology, No. 41: 255-229.

23. Manktelow, S. R. (1996). Gender differences in adolescent self-efficacy in sport. M.Sc. Thesis. Lakehead University (Canada). Dissertation abstracts. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=733603351&sid=9&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

24. Mayall, H. J. (2002). An exploratory/descriptive look at gender differences in technology self-efficacy and academic self-efficacy in the GlobalEd Project. Ph. D. Dissertation., The University of Connecti. Dissertation Abstracts. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=726446461&sid=9&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

25. Miller C. A. et al. (2000). Locus of control and at-risk Youth: A comparison of regular. education high school students and students in alternative schools. Education, Vol. 123, No. 3: 248-551.

26. Minzi , M. (1990). Age changes in children's belief of internal and external control. The Journal of Genetic Psychology. 152, 2: 217-224

27. Mone, Mark A. (1994). Comparative validity of two measures of self-efficacy in predicting academic goals and performance. Educational *and Psychological Measurement*, Vol. 54: 516-29

28. Multon, K. D. et al. (1991). Relation of Self-efficacy beliefs to academic Outcomes: A meta-analytic investigation. Journal of Counseling psychology, Vol. 38: 30-38.

29. Netz Y. (2004) Age differences in motivational orientation reward physical activity: An application of social cognitive theory. The Journal of Psychology, 138, 1: 35-48.

30. Nunn, G. et al. (1993). Locus of control and school performance: Some implication for teachers, Education, Vol. 113, No. 4: 636-640.

31. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, Vol. 66, No. 4: 543-578.

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

33. Pajares, F. et al. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 50-61

34. Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, Motivation, and achievement in writing: a raview of The literature. reading and writing Quarterly, 19: 139-158.

35. Paul C. et al. (1999). Locus of Control and the Age Difference in Free Recall From Episodic Memory. The Journal of General Psychology, Vol. 26 No. 2:149-64.

36. Pintrich, P. R., and Degroot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated learning Components of classroom academic performance. Journal of Educational psychology, Vol. 82, No. 1: 33-46.

37. Pricken, P. A. (1989) Gender differences in math achievement: The influence of math self-efficacy, attributions for math performance, and perceptions of the value of math on career choice outcomes. Ph.D. Dissertation, The Pennsylvania State University. Dissertation abstracts. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=743971361&sid=9&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

38. Rotter JR. (1954) Social Learning and Clinical Psychology. New York: Prentice-Hall.

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

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

http://proquest.umi.com/pqdweb?did=745702281&sid=1&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

41. Sherman, L. W. (1983). Development of children's perception of internal locus of control: Across sectional and longitudinal analysis. Journal of Personality, 52, 4: 328-354.

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

43. Schwarzer, R., and Scholz, U. (2000). Cross-cultural Assessment of coping Resources: The General perceived Self-efficacy scale. paper presented at the First Asian congress of Health psychology: Health psychology and culture, Tokyo, Japan.

44. Sills, C. C. (1994). Locus of control and job satisfaction of college graduates from a predominantly white comprehensive university: A comparison by race, gender, and year of graduation. Ph. D. Dissertation. University of Maryland College Park. Dissertation abstracts. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=741564261&sid=1&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

45. Silver, B. B et al.. (2001). A study strategies Self-efficacy instrument for use with community college students, Educational and psychological Measurement, Vol. 61, No. 1: 849-865.

46. Smith, G. L. et al. (1998). Psycho – educational correlates of achievement for high school seniors of private schools: the relationship among Locus of control, Self-esteem, academic achievement, and academic Self-esteem. The high school Journal, February 1998 / March 1998.

47. Steven, J. C. and Kimberly, L. B. (2002). Student self-efficacy in media writing course. Journalism and Mass communication Education, Vol. 00, No. 00: 19-36.

48. Vrugt, A. et al. (2002). Goal orientations, perceived Self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. British Journal of Educational psychology. 72: 385-397.

49. West, R. et al. (2002). Gender and Aging: Spatial Self-Efficacy and Location Recall. Basic and Applied Social Psychology. *24,* 1: 71–80.

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

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

52. Young, S. P. and Uichol, K. (1998). Locus of control attibutional style, and academic achievement: a comparative analysis of Korean –Chinese, and Chinese students. Asian Journal of social psychology, 1: 191-208.

الملاحق

ملحق (١)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية
١	حسين عبد الفتاح الغامدي	أستاذ مشارك بقسم علم النفس تخصص النمو والشخصية بجامعة أم القرى
٢	شاهيناز إسماعيل عبد الهادي	أستاذ مساعد بقسم علم النفس تخصص علم النفس الاجتماعي بجامعة أم القرى
٣	ليلى عبد الله المزروع	أستاذ مشارك بقسم علم النفس تخصص علم النفس التربوي(موهوبين) بجامعة أم القرى
٤	هشام محمد مخيمر	أستاذ مشارك بقسم علم النفس تخصص صحة نفسية بجامعة أم القرى

ملحق (٢)

المقاييس الخاصة بالإناث

- **الجزء الأول**: **معلومات عامة**
- **الجزء الثاني**: **مقياس معتقدات الكفاية الذاتية العامة**
- **الجز الثالث**: **مقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية**
- **الجزء الرابع**: **مقياس الغول لمعتقدات الكفاية**.
- **الجزء الخامس**: **مقياس روتر لاتجاه الضبط**.

- **بسم الله الرحمن الرحيم**

خاص بالإناث

أختي الكريمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد.

أعمل حالياً على إعداد رسالة الماجستير في علم النفس، و حيث إنني أحتاج إلى معرفة رأي الأخوة والأخوات الكرام من أفراد عينة البحث المتمثلة في طلاب وطالبات جامعة أم القرى..

لذا أرجو منكم المساهمة في إنجاح هذه الدراسة وذلك بتحري الدقة في الإجابة والتي تتطلبها طبيعة الأسئلة التي تتضمنها الاستبيانات، وهي مكونة من أربعة أسئلة أساسية كل منها يحتوي على العدد من التساؤلات الفرعية.

آمل منكم اقتطاع بعض الوقت للإجابة عليها، وكما تعلمون فإن هذه المعلومات التي ستتفضلون بإعطائها ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

مع خالص شكري وامتناني سلفا.

الباحثة

الجزء الأول

آمل تعبئة الفراغات والإجابة على الأسئلة التالية:

الاسم (اختياري)	.....	العمر بالسنوات..... سنة

الجنس	ذكر	☐	أنثى	☐

برنامج الدراسة الحالي	ماجستير	☐	دكتوراه	☐	أخرى (تذكر) .....

الكلية	.....	الرقم الجامعي	.....
التخصص	الأساسي:.....	الفرعي:.....	

العدد الساعات المنجزة	.....	المعدل التراكمي	.....

الحالة الاجتماعية	عزباء	☐	مطلقة	☐	متزوجة	☐	أرملة	☐

ملاحظة مهمة:

يمثل المعدل التراكمي الدقيق أحد متغيرات الدراسة الحالية، وبدونه فإن الباحثة لا تستطيع الاستفادة من هذه الاستمارة. إذا كنتِ تتذكرينه جيدا، فإنني آمل تسجيله، ويمكنك التأكد من ذلك من خلال مكتب الدراسات العليا أو القسم. أما إذا لم يكن في مقدورك فعل ذلك، فإنني آمل تسجيل الاسم والرقم الجامعي و الموافقة على الحصول عليه من قبلي، علما بأنه لن يستخدم إلا لأغراض هذا البحث.

في حالة الموافقة آمل وضع إشارة (X) في المربع التالي ☐

من وجهة نظرك، إلى أي درجة تنطبق عليك كل عبارة من العبارات التالية؟

العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقاً
١. سوف أتمكن من تحقيق معظم الأهداف التي وضعتها لنفسي.					
٢. عندما أواجه مهاما صعبة، فإني متأكد من أنني سأنجزها.					
٣. عموماً، أعتقد أن بإمكاني تحقيق النتائج التي اعتقد أنها مهمة لي.					
٤. أعتقد أن في إمكاني في الغالب النجاح في أي محاولة أركز عليها.					
٥. أعتقد بأنني سأتمكن من ألتغلب بنجاح على العديد من التحديات التي ستواجهني في الحياة.					
٦. أنا واثق من مقدرتي على أداء العديد من المهام المختلفة بفاعلية.					
٧. استطيع أداء معظم المهام التي أكلف بها بكفاءة عالية مقارنة بالآخرين.					
٨. أستطيع أداء المهام المطلوبة مني بشكل جيد تماما، حتى وإن كانت الظروف صعبة.					

الجزء الثالث

فيما يلي مجموعة من الأسئلة تتعلق بالجوانب الدراسية في حياتك. آمل قراءة كل سؤال والإجابة علية بكل دقة، وفقا للمثال التالي:

مثال لطريقة الإجابة على الجزء الثاني:

(٠) السؤال:

إلى أي مدى يمكن أن تبقى فيها مركزة خلال المحاضرة؟

طريق الإجابة:

- حددي إجابتك على كل خيار من الخيارات المتاحة من خلال الاختيار بين (نعم) أو (لا).
- حددي مستوى ثقتك في دقة قرارك من خلال تحديد المستوى المناسب من (٠ إلى ١٠) لكل خيار تجيبين عليه باختيار (نعم).

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
أستطيع البقاء مركزة لما يقل عن ٥٠٪ من فترة المحاضرة.	X												X
أستطيع البقاء مركزة لما يقل عن ٧٠٪ من فترة المحاضرة.	X										X		
أستطيع البقاء مركزة لما يقل عن ٩٠٪ من فترة المحاضرة.	X				X								
أستطيع البقاء مركزة خلال المحاضرة كاملة (١٠٠٪).		X											

والآن آمل الانتقال إلى الصفحة التالية والبدء في الإجابة على التساؤلات.

(١) إلى أي مدى يمكن أن تبقي مركزة خلال المحاضرة؟ وما مستوى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أستطيع البقاء مركزة لما يقل عن ٥٠٪ من فترة المحاضرة.													
٢. أستطيع البقاء مركزة لما يقل عن ٧٠٪ من فترة المحاضرة.													
٣. أستطيع البقاء مركزة لما يقل عن ٩٠٪ من فترة المحاضرة.													
٤. أستطيع البقاء مركزة خلال المحاضرة كاملة (١٠٠٪).													

(٢) حددي نسبة الحقائق والمفاهيم المقدمة في المقررات الدراسية، والتي تحسين أنك قادرة على تذكرها واستدعائها بالقلب (مثلاً في وقت الامتحان، أو الإجابة على الأسئلة..الخ)؟ وما مستوى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أستطيع تذكر ٦٠٪ من الحقائق والمفاهيم المقدمة في المقررات الدراسية.													
٢. أستطيع تذكر ٧٠٪ من الحقائق والمفاهيم. المقدمة في المقررات الدراسية.													
٣. أستطيع تذكر ٨٠٪ من الحقائق والمفاهيم المقدمة في المقررات الدراسية.													
٤. أستطيع تذكر ٩٠٪ من الحقائق والمفاهيم.													
٥. أستطيع تذكر كامل الحقائق والمفاهيم. المقدمة في المقررات الدراسية (١٠٠٪).													

(٣) إلى أي مدى تشعرين أنك قادرة على التركيز بشكل كامل على فهم وإجابة الأسئلة وتفادي الانقطاع في تركيزك أثناء الامتحانات، وما مدى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أستطيع البقاء مركزة في الامتحان لـ ٥٠٪ من الوقت.													
٢. أستطيع البقاء مركزة في الامتحان لـ ٧٠٪ من الوقت.													
٣. أستطيع البقاء مركزة في الامتحان لـ ٩٠٪ من الوقت.													
٤. أستطيع البقاء مركزة في الامتحان لكل الوقت (١٠٠٪).													

(٤) ما نسبة الحقائق والمفاهيم والبراهين أو الاستشهادات المعطاة في المقرر الدراسي والتي تشعرين بأنك تفهمينها عندما تقدم إليك في المحاضرات أو المقررات الدراسية؟ وما مدى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. يمكنني فهم ٥٠٪ من المفاهيم عند تقديمها في المحاضرات أو المواد المقررة.													
٢. يمكنني فهم ٧٠٪ من المفاهيم عند تقديمها في المحاضرات أو المواد المقررة.													
٣. يمكنني فهم ٩٠٪ من المفاهيم عند تقديمها في المحاضرات أو المواد المقررة.													
٤. يمكنني فهم كل المفاهيم عند تقديمها في المحاضرات أو المواد المقررة (١٠٠٪).													

(٥) إلى أي مدى تشعرين أنك قادرة على التمييز بين الحقائق والمفاهيم والحجج الأكثر أهمية المقدمة في المقررات الدراسية؟ وما مدى ثقتك بذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أشعر بأني قادرة على تحديد المفاهيم والنقط الأكثر أهمية في المقررات الدراسية لـ٥٠٪ من الوقت.													
٢. أشعر بأني قادرة على تحديد المفاهيم والنقط الأكثر أهمية في المقررات الدراسية لـ٧٠٪ من الوقت.													
٣. أشعر بأني قادرة على تحديد المفاهيم والنقط الأكثر أهمية في المقررات الدراسية لـ٩٠٪ من الوقت.													
٤. أشعر بأني قادرة على تحديد المفاهيم والنقط الأكثر أهمية في المقررات الدراسية بصورة دائمة (١٠٠٪ من الوقت).													

(٦) إلى أي مدى تشعرين أنك قادرة على أخذ ملاحظات دراسية مفهومة توضح وتربط بين الحقائق والمفاهيم والحجج الهامة، خلال تقديمها في المحاضرات أو في المواد المقررة دراسياً؟ وما مدى ثقتك بذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. يمكنني وضع ملاحظات مفهومة لـ٥٠٪ من المادة المقدمة في المحاضرات أو المقررات الدراسة.													
٢. يمكنني وضع ملاحظات مفهومة لـ٧٠٪ من المادة المقدمة في المحاضرات أو المقررات الدراسة.													
٣. يمكنني وضع ملاحظات مفهومة لـ٩٠٪ من المادة المقدمة في المحاضرات أو المقررات الدراسة.													
٤. يمكنني وضع ملاحظات مفهومة لكل من المادة المقدمة في المحاضرات أو المقررات الدراسة (١٠٠٪).													

(٧) حددي التقدير الذي تعتقدين انه يعكس قدرتك في المقررات الدراسية والتي تسعين للحصول عليه، وما مدى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أسعى للحصول على التقدير (أ)، واعتقد أنني سأحصل عليه.													
٢. أسعى للحصول على التقدير (ب)، واعتقد أنني سأحصل عليه.													
٣. أسعى للحصول على التقدير (ج)، واعتقد أنني سأحصل عليه.													
٤. أسعى للحصول على التقدير (د)، واعتقد أنني سأحصل عليه.													

الجزء الرابع

حددي بدقة إلى أي درجة تنطبق عليك العبارات التالية، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

تسلسل	العبـــارة	غالبا	أحيانا	نادرا
١	أبني أحكامي على أدلة واقعية.			
٢	أحاول متابعة الاطلاع على كل جديد.			
٣	يمكنني أن أعيد ما استوعبه بطريقتي الخاصة.			
٤	يصفني معظم الزميلات بالمرونة في التفكير.			
٥	غالبا ما تكون استجابتي جاهزة عند توجيه أسئلة لي.			
٦	أنا حريصة على معرفة الكثير من الحقائق العلمية.			
٧	أرى أني قادرة على تحقيق أهدافي العلمية.			
٨	غالبا ما أنحي العواطف جانبا عند اشتراكي في مناقشة ما.			
٩	يصفني الكثير من الزميلات بالمثابرة.			
١٠	غالبا ما أتصرف في حدود قدراتي المعرفية.			
١١	أستطيع أن احلل أي موقف إلى عناصره المحتملة.			
١٢	أستطيع في الغالب التعبير عن أفكاري بسهولة.			
١٣	عند مجابهتي لمشكلة، فغالبا ما أبحث عن أسبابها الحقيقية.			
١٤	أستطيع ترتيب الحقائق التي أتعلمها بنظام منطقي حسب أهميتها.			
١٥	غالبا ما أكون يقظة أثناء مواقف التعلم.			
١٦	أستطيع صياغة أفكاري ومعلوماتي بطريقة منظمة.			
١٧	أحرص على المشاركة في الندوات العلمية.			
١٨	أرى أنه لابد للمعلم من ثراء معرفي ومعلومات غزيرة.			
١٩	يصفني كثير من الزميلات ببعد النظر والحكم على الأمور بعقلانية.			
٢٠	إذا عرضت عليّ كثير من البدائل فإني أتمكن من اختيار أفضلها.			
٢١	عندما ادرس موضوع ما، فإني أتمكن من نقله للآخرين بسهولة.			
٢٢	غالبا ما أحاول الإلمام بجوانب أي مشكلة قبل التصدي لحلها.			
٢٣	أشعر في الغالب بأن تفكيري يتسم بالسطحية.			
٢٤	لا استطيع في الغالب تحقيق أداء أكاديميا عاليا.			
٢٥	يصعب عليّ استيعاب الحقائق العلمية بسهولة.			

حددي بدقة العبارة التي تتفق مع وجهة نظرك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تفضلينها.

١	(أ)	يقع الأبناء في المشكلات لأن آباءهم يعاقبونهم كثيراً جداً.	
	(ب)	معظم مشاكل الأبناء في هذه الأيام ناتجة من تساهل إبائهم معهم.	
٢	(أ)	ترجع الكثير من الأحداث التعيسة في حياة الناس لسوء الحظ.	
	(ب)	أغلب مشكلات الناس ناتجة عن الأخطاء التي يرتكبونها.	
٣	(أ)	أحد الأسباب الرئيسة للمشكلات بين الناس ترجع لرغبتهم في إحداثها وعدم تلافيها.	
	(ب)	سيكون هناك دائماً مشكلات بين الناس مهما حاولوا منعها.	
٤	(أ)	يحصل الفرد على المدى الطويل على الاحترام الذي يستحقه في هذه الدنيا.	
	(ب)	مما يؤسف له أنه مهما بذل الفرد من جهد فإن قيمته كفرد في كثير من الأحيان لا توضع موضع التقدير.	
٥	(أ)	الاعتقاد بأن المعلمين ظالمين وغير منصفين للطلاب اعتقاد غير صحيح.	
	(ب)	تتأثر درجات الطلاب إلى درجة كبيرة بالأحداث العارضة أو بالصدفة.	
٦	(أ)	لا يمكن للفرد أن يصبح قائداً فعالا إذا لم تتوفر في الكفايات والمهارات المطلوبة.	
	(ب)	يرجع فشل الأكفاء من الناس في أن يكونوا قادة إلى عدم اغتنامهم للفرص المتاحة لهم.	
٧	(أ)	بعض الناس لا يحبونك مهما حاولت جادا اكتساب حبهم.	
	(ب)	إنما يفشل في اكتساب حب الناس من لا يعرف كيف يتعامل معهم.	
٨	(أ)	تلعب الوراثة دورا رئيسياً في تحديد شخصية الفرد.	
	(ب)	خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد شخصيته.	
٩	(أ)	أعتقد أن ما سيحدث. سوف يحدث و لا حيلة لي في ذلك.	
	(ب)	ترك الأمور للظروف لم يفيدني كما أفادني اتخاذ القرار للقيام بعمل محدد.	
١٠	(أ)	اعتقد أنه نادرا ما يواجه الطلاب المجتهدون صعوبة في الامتحانات.	
	(ب)	كثيراً ما أجد أن أسئلة الامتحان غير مرتبطة بالمقرر، لذلك فالاستذكار غير مفيد أحياناً.	

١١	(أ)	يعتمد النجاح على العمل الجاد، ودور الحظ في ذلك بسيط أو غير موجود على الإطلاق.	
	(ب)	يعتمد الحصول على عمل جيد بدرجة أساسية على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب.	
١٢	(أ)	يمكن للفرد العادي أن يؤثر في القرارات السياسية والاجتماعية العامة.	
	(ب)	يدار هذا العالم بواسطة عدد قليل من الناس في مراكز القوة ولا يستطيع الفرد العادي أن يفعل شيئاً حيال ذلك.	
١٣	(أ)	عندما أضع خططا فغالباً ما أحرص على أن تكون قابلة للتنفيذ.	
	(ب)	ليس من الحكمة دائماً أن أخطط لفترة مستقبلية بعيدة لأن كثيراً من الأشياء تتحول إلى مسألة حظ جيد وحظ سيء.	
١٤	(أ)	هناك نوع سيء من الناس ولا يرجى منه خير.	
	(ب)	هناك جانب من الخير في كل فرد من الناس.	
١٥	(أ)	عندما أحصل على ما أريد فإن للحظ دور صغير أو ليس له دور في ذلك.	
	(ب)	عندما نقرر أن نفعل شيئاً أو نختاره فإننا غالبا ما نقوم بإجراء القرعة.	
١٦	(أ)	الوصول إلى منصب الرئيس يعتمد على من كان محظوظاً ليكون أولاً في المكان المناسب.	
	(ب)	حصول الناس على الأشياء الجيدة يعتمد على قدراتهم، وليس للحظ إلا دور ضئيل في ذلك.	
١٧	(أ)	فيما يتعلق بشئون العالم، معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو التحكّم فيها.	
	(ب)	يستطيع الناس التحكّم في أحداث العالم بالمشاركة الفعالة في الشئون السياسية والاجتماعية.	
١٨	(أ)	يدرك أغلب الناس أن حياتهم محكومة بالأحداث العارضة.	
	(ب)	أعتقد أنه لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.	
١٩	(أ)	يجب أن يكون الفرد مستعداً للاعتراف بالخطأ.	
	(ب)	من الأفضل في كثير من الأحيان أن نتستر على أخطائنا.	
٢٠	(أ)	من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا.	
	(ب)	يتوقف عدد أصدقائك على شخصيتك وسلوكك.	

٢١	(أ)	على المدى البعيد نجد أن الأشياء السيئة التي تحدث لنا تقابلها أشياء أخرى حسنة.	
	(ب)	معظم الأشياء السيئة تحدث نتيجة لفقدان القدرة أو الجهل أو الكسل.	
٢٢	(أ)	يمكن أن نمنع صور الفساد لو بذلنا جهودا كافية.	
	(ب)	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يجري في مكاتب أصحاب المناصب.	
٢٣	(أ)	أحياناً لا أستطيع أن أفهم كيف يصل المعلمون إلى الدرجات التي يعطونها للتلاميذ.	
	(ب)	الدرجات التي أحصل عليها في المدرسة لها علاقة بالجهد الذي أبذله في الاستذكار.	
٢٤	(أ)	الزعيم الناجح يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.	
	(ب)	الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب عليه أن يفعله.	
٢٥	(أ)	أشعر في كثير من الأحيان بقلة تأثيري على الأحداث التي تقع لي.	
	(ب)	من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعب دوراً هاماً في حياتي.	
٢٦	(أ)	يشعر الناس بالوحدة لأنهم لم يحاولوا أن يكونوا أصدقاء للآخرين.	
	(ب)	أشعر بعدم جدوى المحاولات الشاقة لاكتساب مودة الناس وصداقتهم، فإذا كانوا يحبونك فهم يحبونك.	
٢٧	(أ)	هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية.	
	(ب)	الألعاب الرياضية الجماعية طريقة ممتازة لبناء الشخصية.	
٢٨	(أ)	كل ما يحدث لي هو نتيجة مباشرة لأعمالي الخاصة.	
	(ب)	أشعر أحياناً بقلة تحكمي في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.	
٢٩	(أ)	لا أستطيع أن أفهم في كثير من الأحيان لماذا يتصرف المسئولين بالطريقة التي يتصرفون بها.	
	(ب)	على المدى البعيد، يمكننا القول أن الناس مسئولون عن سوء الإدارة.	

لا يسعني إلا تقديم آيات الشكر لكم

ملحق (٣)

المقاييس الخاصة بالذكور

- **الجزء الأول**: **معلومات عامة**.
- **الجزء الثاني**: **مقياس معتقدات الكفاية الذاتية العامة**.
- **الجز الثالث**: **مقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية**.
- **الجزء الرابع**: **مقياس الغول لمعتقدات الكفاية**.
- **الجزء الخامس**: **مقياس روتر لاتجاه الضبط**.

أخي الكريم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد.

أعمل حالياً على إعداد رسالة الماجستير في علم النفس، و حيث إنني أحتاج إلى معرفة رأي الأخوة والأخوات الكرام من أفراد عينة البحث المتمثلة في عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى..

لذا أرجو منكم المساهمة في إنجاح هذه الدراسة وذلك بتحري الدقة في الإجابة والتي تتطلبها طبيعة الأسئلة التي تتضمنها الاستبيانات، وهي مكونة من أربعة أسئلة أساسية كل منها يحتوي على العدد من التساؤلات الفرعية.

آمل منكم اقتطاع بعض الوقت للإجابة عليها، وكما تعلمون فإن هذه المعلومات التي ستتفضلون بإعطائها ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

مع خالص شكري وامتناني سلفا.

الباحثة

الجزء الأول

آمل تعبئة الفراغات والإجابة على الأسئلة التالية:

الاسم (اختياري)	.....	العمر بالسنوات..... سنة

الجنس	ذكر ☐	

برنامج الدراسة الحالي	ماجستير ☐	دكتوراه ☐	أخرى ☐

الكلية		الرقم الجامعي .....
التخصص	الأساسي:.....	الفرعي:.....

العدد الساعات المنجزة	.....	المعدل التراكمي .....

الحالة الاجتماعية	أعزب ☐	مطلق ☐	متزوج ☐	أرمل ☐

<u>ملاحظة مهمة:</u>

يمثل المعدل التراكمي الدقيق أحد متغيرات الدراسة الحالية، وبدونه فإن الباحثة لا تستطيع الاستفادة من هذه الاستمارة. إذا كنت تتذكره جيدا، فإنني آمل تسجيله، ويمكنك التأكد من ذلك من خلال مكتب الدراسات العليا أو القسم. أما إذا لم يكن في مقدورك فعل ذلك، فإنني آمل تسجيل الاسم والرقم الجامعي و الموافقة على الحصول عليه من قبلي، علما بأنه لن يستخدم إلا لأغراض هذا البحث.

في حالة الموافقة آمل وضع إشارة (X) في المربع التالي ☐

الجزء الثاني

من وجهة نظرك، إلى أي درجة تنطبق عليك كل عبارة من العبارات التالية؟

العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقاً
١. سوف أتمكن من تحقيق معظم الأهداف التي وضعتها لنفسي.					
٢. عندما أواجه مهاما صعبة، فإني متأكد من أنني سأنجزها.					
٣. عموماً، أعتقد أن بإمكاني تحقيق النتائج التي اعتقد أنها مهمة لي.					
٤. أعتقد أن في إمكاني في الغالب النجاح في أي محاولة أركز عليها.					
٥. أعتقد بأنني سأتمكن من ألتغلب بنجاح على العديد من التحديات التي ستواجهني في الحياة.					
٦. أنا واثق من مقدرتي على أداء العديد من المهام المختلفة بفاعلية.					
٧. استطيع أداء معظم المهام التي أكلف بها بكفاءة عالية مقارنة بالآخرين.					
٨. أستطيع أداء المهام المطلوبة مني بشكل جيد تماما، حتى وإن كانت الظروف صعبة.					

الجزء الثالث

فيما يلي مجموعة من الأسئلة تتعلق بالجوانب الدراسية في حياتك. آمل قراءة كل سؤال والإجابة علية بكل دقة، وفقا للمثال التالي:

مثال لطريقة الإجابة على الجزء الثاني:

(٠) السؤال:

إلى أي مدى يمكن أن تبقى فيها مركزا خلال المحاضرة؟

طريق الإجابة:

- حدد إجابتك على كل خيار من الخيارات المتاحة من خلال الاختيار بين (نعم) أو (لا).
- حدد مستوى ثقتك في دقة قرارك من خلال تحديد المستوى المناسب من (٠ إلى ١٠) لكل خيار تجيب عليه باختيار (نعم).

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٥٠٪ من فترة المحاضرة.	X												X
أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٧٠٪ من فترة المحاضرة.	X										X		
أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٩٠٪ من فترة المحاضرة.	X				X								
أستطيع البقاء مركزا خلال المحاضرة كاملة (١٠٠٪)...		X											

والآن آمل الانتقال إلى الصفحة التالية والبدء في الإجابة على التساؤلات.

(١) إلى أي مدى يمكن أن تبقى مركزا خلال المحاضرة،؟ وما مستوى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة										
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٥٠٪ من فترة المحاضرة.													
٢. أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٧٠٪ من فترة المحاضرة.													
٣. أستطيع البقاء مركزا لما يقل عن ٩٠٪ من فترة المحاضرة.													
٤. أستطيع البقاء مركزا خلال المحاضرة كاملة (١٠٠٪).													

(٢) حدد نسبة الحقائق والمفاهيم المقدمة في المقررات الدراسية، والتي تحس أنك قادر على تذكرها واستدعائها بالقلب (مثلاً في وقت الامتحان، أو الإجابة على الأسئلة...الخ)؟ وما مستوى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة										
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أستطيع تذكر ٦٠٪ من الحقائق والمفاهيم المقدمة في المقررات الدراسية..													
٢. أستطيع تذكر ٧٠٪ من الحقائق والمفاهيم. المقدمة في المقررات الدراسية.													
٣. أستطيع تذكر ٨٠٪ من الحقائق والمفاهيم المقدمة في المقررات الدراسية.													
٤. أستطيع تذكر ٩٠٪ من الحقائق والمفاهيم.													
٥. أستطيع تذكر كامل الحقائق والمفاهيم. المقدمة في المقررات الدراسية (١٠٠٪).													

(٣) إلى أي مدى تشعر أنك قادر على التركيز بشكل كامل على فهم وإجابة الأسئلة وتفادي الانقطاع في تركيزك أثناء الامتحانات، وما مدى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أستطيع البقاء مركزاً في الامتحان لـ ٥٠٪ من الوقت.													
٢. أستطيع البقاء مركزاً في الامتحان لـ ٧٠٪ من الوقت.													
٣. أستطيع البقاء مركزاً في الامتحان لـ ٩٠٪ من الوقت.													
٤. أستطيع البقاء مركزاً في الامتحان لكل الوقت (١٠٠٪).													

(٤) ما نسبة الحقائق والمفاهيم والبراهين أو الاستشهادات المعطاة في المقرر الدراسي والتي تشعر بأنك تفهمها عندما تقدم إليك في المحاضرات أو المقررات الدراسية؟ وما مدى ثقتك في ذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. يمكنني فهم ٥٠٪ من المفاهيم عند تقديمها في المحاضرات أو المواد المقررة.													
٢. يمكنني فهم ٧٠٪ من المفاهيم عند تقديمها في المحاضرات أو المواد المقررة.													
٣. يمكنني فهم ٩٠٪ من المفاهيم عند تقديمها في المحاضرات أو المواد المقررة.													
٤. يمكنني فهم كل المفاهيم عند تقديمها في المحاضرات أو المواد المقررة (١٠٠٪).													

(٥) إلى أي مدى تشعر أنك قادر على التمييز بين الحقائق والمفاهيم والحجج الأكثر أهمية المقدمة في المقررات الدراسية؟ وما مدى ثقتك بذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أشعر بأني قادر على تحديد المفاهيم والنقط الأكثر أهمية في المقررات الدراسية لـ٥٠٪ من الوقت.													
٢. أشعر بأني قادر على تحديد المفاهيم والنقط الأكثر أهمية في المقررات الدراسية لـ٧٠٪ من الوقت.													
٣. أشعر بأني قادر على تحديد المفاهيم والنقط الأكثر أهمية في المقررات الدراسية لـ٩٠٪ من الوقت.													
٤. أشعر بأني قادر على تحديد المفاهيم والنقط الأكثر أهمية في المقررات الدراسية بصورة دائمة (١٠٠٪ من الوقت).													

(٦) إلى أي مدى تشعر أنك قادر على أخذ ملاحظات دراسية مفهومة توضح وتربط بين الحقائق والمفاهيم والحجج الهامة، خلال تقديمها في المحاضرات أو في المواد المقررة دراسياً؟ وما مدى ثقتك بذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. يمكنني وضع ملاحظات مفهومة لـ٥٠٪ من المادة المقدمة في المحاضرات أو المقررات الدراسة.													
٢. يمكنني وضع ملاحظات مفهومة لـ٧٠٪ من المادة المقدمة في المحاضرات أو المقررات الدراسة.													
٣. يمكنني وضع ملاحظات مفهومة لـ٩٠٪ من المادة المقدمة في المحاضرات أو المقررات الدراسة.													
٤. يمكنني وضع ملاحظات مفهومة لكل من المادة المقدمة في المحاضرات أو المقررات الدراسة (١٠٠٪).													

(٧) حدد التقدير الذي تعتقد انه يعكس قدرتك في المقررات الدراسية والتي تسعى للحصول عليه. وما مدى ثقتك بذلك؟

العبارات	يمكنني فعل		مستوى الثقة									
	نعم	لا	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١. أسعى للحصول على التقدير (أ)، واعتقد أنني سأحصل عليه.													
٢. أسعى للحصول على التقدير (ب)، واعتقد أنني سأحصل عليه.													
٣. أسعى للحصول على التقدير (ج)، واعتقد أنني سأحصل عليه.													
٤. أسعى للحصول على التقدير (د)، واعتقد أنني سأحصل عليه.													

الجزء الرابع

حدد بدقة إلى أي درجة تنطبق عليك العبارات التالية، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

تسلسل	العبـــارة	غالبا	أحيانا	نادرا
١	أبني أحكامي على أدلة واقعية.			
٢	أحاول متابعة الاطلاع على كل جديد.			
٣	يمكنني أن أعيد ما استوعبه بطريقتي الخاصة.			
٤	يصفني معظم الزملاء بالمرونة في التفكير.			
٥	غالبا ما تكون استجابتي جاهزة عند توجيه أسئلة لي.			
٦	أني حريص على معرفة الكثير من الحقائق العلمية.			
٧	أرى أني قادر على تحقيق أهدافي العلمية.			
٨	غالبا ما نحي العواطف جانبا عند اشتراكي في مناقشة ما.			
٩	يصفني الكثير من الزملاء بالمثابرة.			
١٠	غالبا ما أتصرف في حدود قدراتي المعرفية.			
١١	أستطيع أن احلل أي موقف إلى عناصره المحتملة.			
١٢	أستطيع في الغالب التعبير عن أفكاري بسهولة.			
١٣	عند مجابهتي لمشكلة، فغالبا ما أبحث عن أسبابها الحقيقية.			
١٤	أستطيع ترتيب الحقائق التي أتعلمها بنظام منطقي حسب أهميتها.			
١٥	غالبا ما أكون يقظا أثناء مواقف التعلم.			
١٦	أستطيع صياغة أفكاري ومعلوماتي بطريقة منظمة.			
١٧	أحرص على المشاركة في الندوات العلمية.			
١٨	أرى أنه لابد للمعلم من ثراء معرفي ومعلومات غزيرة.			
١٩	يصفني كثير من الزملاء ببعد النظر والحكم على الأمور بعقلانية.			
٢٠	إذا عرضت عليّ كثير من البدائل فإني أتمكن من اختيار أفضلها.			
٢١	عندما ادرس موضوع ما، فإني أتمكن من نقله للآخرين بسهولة.			
٢٢	غالبا ما أحاول الإلمام بجوانب أي مشكلة قبل التصدي لحلها.			
٢٣	أشعر في الغالب بأن تفكيري يتسم بالسطحية.			
٢٤	لا استطيع في الغالب تحقيق أداء أكاديميا عاليا.			
٢٥	يصعب عليّ استيعاب الحقائق العلمية بسهولة.			

حدد بدقة العبارة التي تتفق مع وجهة نظرك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تفضلها.

١	(أ)	يقع الأبناء في المشكلات لأن آباءهم يعاقبونهم كثيراً جداً.	
	(ب)	معظم مشاكل الأبناء في هذه الأيام ناتجة من تساهل إبائهم معهم.	
٢	(أ)	ترجع الكثير من الأحداث التعيسة في حياة الناس لسوء الحظ.	
	(ب)	أغلب مشكلات الناس ناتجة عن الأخطاء التي يرتكبونها.	
٣	(أ)	أحد الأسباب الرئيسة للمشكلات بين الناس ترجع لرغبتهم في إحداثها وعدم تلافيها.	
	(ب)	سيكون هناك دائماً مشكلات بين الناس مهما حاولوا منعها.	
٤	(أ)	يحصل الفرد على المدى الطويل على الاحترام الذي يستحقه في هذه الدنيا.	
	(ب)	مما يؤسف له أنه مهما بذل الفرد من جهد فإن قيمته كفرد في كثير من الأحيان لا توضع موضع التقدير.	
٥	(أ)	الاعتقاد بأن المعلمين ظالمين وغير منصفين للطلاب اعتقاد غير صحيح.	
	(ب)	تتأثر درجات الطلاب إلى درجة كبيرة بالأحداث العارضة أو بالصدفة.	
٦	(أ)	لا يمكن للفرد أن يصبح قائداً فعالا إذا لم تتوفر في الكفايات والمهارات المطلوبة.	
	(ب)	يرجع فشل الأكفاء من الناس في أن يكونوا قادة إلى عدم اغتنامهم للفرص المتاحة لهم.	
٧	(أ)	بعض الناس لا يحبونك مهما حاولت جادا اكتساب حبهم.	
	(ب)	إنما يفشل في اكتساب حب الناس من لا يعرف كيف يتعامل معهم.	
٨	(أ)	تلعب الوراثة دورا رئيسياً في تحديد شخصية الفرد.	
	(ب)	خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد شخصيته.	
٩	(أ)	أعتقد أن ما سيحدث. سوف يحدث و لا حيلة لي في ذلك.	
	(ب)	ترك الأمور للظروف لم يفيدني كما أفادني اتخاذ القرار للقيام بعمل محدد.	
١٠	(أ)	اعتقد أنه نادرا ما يواجه الطلاب المجتهدون صعوبة في الامتحانات.	
	(ب)	كثيراً ما أجد أن أسئلة الامتحان غير مرتبطة بالمقرر، لذلك فالاستذكار غير مفيد أحياناً.	

١١	(أ)	يعتمد النجاح على العمل الجاد، ودور الحظ في ذلك بسيطا أو غير موجود على الإطلاق.	
	(ب)	يعتمد الحصول على عمل جيد بدرجة أساسية على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب.	
١٢	(أ)	يمكن للفرد العادي أن يؤثر في القرارات السياسية والاجتماعية العامة.	
	(ب)	يدار هذا العالم بواسطة عدد قليل من الناس في مراكز القوة ولا يستطيع الفرد العادي أن يفعل شيئاً حيال ذلك.	
١٣	(أ)	عندما أضع خططا فغالباً ما أحرص على أن تكون قابلة للتنفيذ.	
	(ب)	ليس من الحكمة دائماً أن أخطط لفترة مستقبلية بعيدة لأن كثيراً من الأشياء تتحول إلى مسألة حظ جيد وحظ سيء.	
١٤	(أ)	هناك نوع سيء من الناس ولا يرجى منه خير.	
	(ب)	هناك جانب من الخير في كل فرد من الناس.	
١٥	(أ)	عندما أحصل على ما أريد فإن للحظ دور صغير أو ليس له دور في ذلك.	
	(ب)	عندما نقرر أن نفعل شيئاً أو نختاره فإننا غالبا ما نقوم بإجراء القرعة.	
١٦	(أ)	الوصول إلى منصب الرئيس يعتمد على من كان محظوظاً ليكون أولاً في المكان المناسب.	
	(ب)	حصول الناس على الأشياء الجيدة يعتمد على قدراتهم، وليس للحظ إلا دور ضئيل في ذلك.	
١٧	(أ)	فيما يتعلق بشئون العالم، معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو التحكّم فيها.	
	(ب)	يستطيع الناس التحكّم في أحداث العالم بالمشاركة الفعالة في الشئون السياسية والاجتماعية.	
١٨	(أ)	يدرك أغلب الناس أن حياتهم محكومة بالأحداث العارضة.	
	(ب)	أعتقد أنه لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.	
١٩	(أ)	يجب أن يكون الفرد مستعداً للاعتراف بالخطأ.	
	(ب)	من الأفضل في كثير من الأحيان أن نتستر على أخطائنا.	
٢٠	(أ)	من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا.	
	(ب)	يتوقف عدد أصدقائك على شخصيتك وسلوكك.	

٢١	(أ)	على المدى البعيد نجد أن الأشياء السيئة التي تحدث لنا تقابلها أشياء أخرى حسنة.	
	(ب)	معظم الأشياء السيئة تحدث نتيجة لفقدان القدرة أو الجهل أو الكسل.	
٢٢	(أ)	يمكن أن نمنع صور الفساد لو بذلنا جهودا كافية.	
	(ب)	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يجري في مكاتب أصحاب المناصب.	
٢٣	(أ)	أحياناً لا أستطيع أن أفهم كيف يصل المعلمون إلى الدرجات التي يعطونها للتلاميذ.	
	(ب)	الدرجات التي أحصل عليها في المدرسة لها علاقة بالجهد الذي أبذله في الاستذكار.	
٢٤	(أ)	الزعيم الناجح يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.	
	(ب)	الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب عليه أن يفعله.	
٢٥	(أ)	أشعر في كثير من الأحيان بقلة تأثيري على الأحداث التي تقع لي.	
	(ب)	من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعب دوراً هاماً في حياتي.	
٢٦	(أ)	يشعر الناس بالوحدة لأنهم لم يحاولوا أن يكونوا أصدقاء للآخرين.	
	(ب)	أشعر بعدم جدوى المحاولات الشاقة لاكتساب مودة الناس وصداقتهم، فإذا كانوا يحبونك فهم يحبونك.	
٢٧	(أ)	هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية.	
	(ب)	الألعاب الرياضية الجماعية طريقة ممتازة لبناء الشخصية.	
٢٨	(أ)	**كل ما يحدث لي هو نتيجة مباشرة لأعمالي الخاصة.**	
	(ب)	**أشعر أحياناً بقلة تحكمي في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.**	
٢٩	(أ)	**لا أستطيع أن أفهم في كثير من الأحيان لماذا يتصرف المسئولين بالطريقة التي يتصرفون بها.**	
	(ب)	**على المدى البعيد، يمكننا القول أن الناس مسئولون عن سوء الإدارة.**	

لا يسعني إلا تقديم آيات الشكر لكم