جامعة ابن خلدون تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة مكملة لنيل شهـــــادة ماستر

في علم النفس المدرسي

الدافعية المدرسية المدركة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانوية افلح بن عبد الوهاب – بمدينة تيارت–

اعداد الطالبيتن:

زروقي شيماء

زواوي خديجة

الإشراف:

بوراس كهينة

لجنـــــــة المناقشـــــــــة

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
دوارة محمد	أستاذ محاضر "أ"	رئيسا
بوراس كاهينة	أستاذة محاضرة "أ"	مشرفا ومقررا
منهوم محمد	أستاذ محاضر "أ"	مناقشا

السنـــة الجامعية: 2021–2022

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 70 تلميذ وتلميذة من ثانوية أفلح بن عبد الوهاب بمدينة تيارت، اختيرت بطريقة عشوائية طبقية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، كما اعتمادنا على اختبارات منها مقياس الدافعية المدرسية وفاعلية الذات. وقد أسفرت النتائج عن:

– وجود علاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تخصص علمي.

– وجود علاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تخصص أدبي.

– الكلمات المفتاحية: الدافعية المدرسية المدركة –فاعلية الذات – التعليم الثانوي.

Summary:

This study aims to investigate the relationship between perceived school motivation and self–efficacy among first year secondary school students. We relied on tests, including the school motivation scale and self–efficacy. The results resulted in:

– There is a relationship between perceived school motivation and self–efficacy among first–year students of secondary school science specialization.

– There is a relationship between perceived school motivation and self–efficacy among first–year students of secondary school, literary specialization.

– Keywords: perceived school motivation – self–efficacy – secondary education.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه.

الحمد لله الذي أعاننا على إتمام هذا العمل والشكر لله أولا وأخرا والصلاة والسلام على سيد الأنام سيدنا ونبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام.

لابد لنا ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة نعود بها إلى أعوام قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام الذين قدموا لنا الكثير باذلين جهودا في بناء جيل الغد لنبعث الأمل من جديد...

وقبل المضي قدما نتوجه بالشكر الجزيل لأستاذتنا الفاضلة "بوراس كهينة" التي حملت معنا مشقة رحلة هذا البحث ولم تبخل علينا بالإرشادات والنصائح وتشجيعها المستمر لنا لإتمام هذا البحث.

كما يجدر بنا شكر كافة أساتذتنا الأفاضل لقسم العلوم الاجتماعية وخاصة أساتذة علم النفس المدرسي.

إهداء:

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي تخرجي هذا إلى من علمني العطاء وإلى من أحمل اسمه بكل افتخار وأرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطافها بعد طول انتظار "والدي العزيز"

وإلى ملاكي في الحياة إلى معنى الحب والحنان، إلى بسمة حياتي وسر وجودي وإلى من كان دعائها سر نجاحي يا أغلى ما أملك "أمي الحبيبة"

إلى من لهم الفضل الكبير في تشجيعي وتحفيزي ومن تعلمت منهم الاجتهاد والمثابرة إلى من أعتمد عليهم وبوجودهم أكتسب القوة والمحبة لا حدود لها وإلى من عرفت معنى الحياة معهم "إخوتي الأحباء"

إلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء من برفقتهم دروب الحياة سعيدة إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير "أصدقائي الأعزاء" بتوفيق من الله

إلى أساتذتي في الجامعة الذين تعلمنا منهم الكثير، ليس فقط بالعلم بل بالأخلاق والمحبة والتسامح والتفاني والجد من خلالهم اكتشفنا الحياة من منظور أخر حقا هم شمعة أضاءت لنا الكثير من الطرق لحياتنا.

شيماء.

إهداء:

بسم الله الرحمن الرحيم

"الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات "بعد مسيرة دراسية حملت في طياتها الكثير من الصعوبات والمشقة والتعب اليوم أقطف ثمارها.

أهدي تخرجي إليكما يا من أحمل اسمكما بكل افتخار إليكما يا قدوتي ونبراسي الذي ينير دربي إليكما يا من أعطيتموني ولازال عطائكما بلا حدود.

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد طريق العلم لي والذي كان له الفضل الأول في بلوغي التعليم العالي "والدي العزيز"

إليك يا بسمة حياتي وسر وجودي يا من دعائك سر نجاحي يا نبع الحنان وجنة الدنيا وقرة عيني ومصباح حياتي وضياءها "أمي الحبيبة"

إليكم يا سندي ورازح ظهري إخوتي وإخواني.

إلى إخوتي الذين لم تلدهم أمي ولكن ولدتهم لي الأيام كانوا سندي بفضلكم أقف اليوم في هذا الموقف الجميل شكرا لكل أصدقائي.

شكرا لأساتذتي شكرا لكم.

خديجة.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

الملخص:

مقدمة: i

الفصل الأول:الإطار المنهجي للدراسة

1- الإشكالية: 4

2- الفرضيات: 8

3- أهداف الدراسة: 8

4- أهمية الدراسة 8

5- المفاهيم الإجرائية: 9

الفصل الثاني: الدافعية المدرسية المدركة(الأكاديمية)

تمهيد: 11

أولا: الدافعيةMotivation 12

1- تعريف الدافعية: 12

2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية: 12

3- أنواع الدافعية: 13

ثانيا الدافعية المدرسية المدركة 13

1- مفهوم الدافعية المدرسية المدركة: 13

2- النظريات التي فسرت الدافعية المدرسية المدركة (الأكاديمية) 15

3- المبادئ الأساسية للنظرية 19

خلاصة الفصل: 22

الفصل الثالث: فاعلية الذات

تمهيد: 24
1- مفهوم فاعلية الذات: 25
2- فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها: 26
3- التحليل التطوري لفاعلية الذات: 27
4- خصائص فاعلية الذات: 28
5- أنواع فاعلية الذات: 30
6- أبعاد فاعلية الذات: 31
7- أثار فاعلية الذات: 32
8- مصادر فاعلية الذات: 34
9- فاعلية الذات في ضوء نظرية "ألبرت باندورا ": 35
خلاصة الفصل: 37

الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة

تمهيد: 39
1- الدراسة الاستطلاعية: 40
مفهوم الدراسة الاستطلاعية: 40
2- الدراسة الأساسية: 42
2_2_مجتمع الدراسة: 42
2_3_أدوات الدراسة: 44
3- الأساليب الإحصائية: 45

1- عرض نتائج الفرضيات: 47
2_ مناقشة نتائج الفرضيات 47
استنتاج عام: 49
خاتمة: 51
التوصيات والمقترحات..... 52
قائمة المصادر والمراجع: 53
الملاحق..... 57

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين نتائج معامل ألفاكرومباخ.	41
02	يبين نتائج المقارنة بين العينتين الدنيا والعليا.	41
03	يمثل مجتمع الدراسة (تلاميذ السنة الأولى ثانوي).	43
04	يمثل عينة الدراسة الأساسية.	43
05	يوضح توزيع درجات بدائل المقياس.	44
06	يوضح توزيع درجات بدائل المقياس.	45
07	الفقرات السلبية والفقرات الايجابية.	45
08	يبين عرض نتائج بيرسون للفرضية الاولى.	47
09	يبين عرض نتائج بيرسون للفرضية الثانية.	47

مقدمة

مقدمة:

يمر الإنسان في حياته بمجموعة من التغيرات الاجتماعية والنفسية، والتي يكون فيها تأثير مباشر أو غير مباشر، إذ يتبنى هذه التغيرات ويسايرها بحسب الأسلوب المناسب إذ تجعل استجابته تتفاوت عن غيره لوجود فروق بين الأفراد، فالإنسان كائن يتصف بميزة التواصل التي تسمح له بتحقيق أهداف قد تكون نتائجها مرضية أو غير مرضية، حيث يستغل مهاراته وقدراته الكاملة للوصول الى نتائج إيجابية، ولتحقيق ذلك على الفرد أن يكون على دراية شاملة لذاته وقدراته وكل ما يحيط به من اجل تجاوز العقبات التي تحول بينه وبين طموحه الذي يتطور من بداية الطفولة الى المراهقة ثم الشيخوخة.

إذ نرى أن مرحلة المراهقة هي المرحلة الأكثر تميزا عن باقي المراحل العمرية، حيث تطرأ على الفرد تغيرات جسدية ونفسية وعقلية مما جعلها محل اهتمام العديد من العلماء، منهم علماء النفس والتربية.

وعند الحديث عن المراحل العمرية للمراهق فلا يمكن أن نتجاوز المرحلة الدراسية والتي تعتبر المرحلة التي يتطور فيها المراهق أو التلميذ معرفيا وفكريا وذاتيا...، وبما أن مرحلة الثانوية تتوسط فترة المراهقة فهي ذات أهمية كبيرة، حيث أن عملية التعلم فيها تكون في جوهرها ذاتية، أي تتحكم فيها العديد من العوامل والمتغيرات التي قد تؤثر سلبا أو إيجابا على التلميذ.

ومن بين المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم نجد فاعلية الذات، التي تعتبر مجموعة من المعتقدات والتوقعات والأفكار الخاصة لدى التلميذ التي تساعده على القيام بسلوكيات وأفعال معينة ومناسبة وتحدي مختلف المشاكل وكيفية التعامل مع المواقف الصعبة ومدى صحة انجاز المهام الموكلة له، وأيضا يمكن أن يكون مفهوم الذات لديه ذا انعكاس سلبي فالذات المنخفضة قد تؤثر في التلميذ وتدفعه للعيش عاجزا عن تحقيق الإنجازات والطموحات مما يفقده القدرة على مواصلة الطريق، ويمكن القول أن فاعلية الذات من المتغيرات المؤثرة في سلوك الفرد وتفسيره.

ومن جهة أخرى فإننا نرى أن هناك متغير آخر يؤثر في عملية التعلم وهي الدافعية المدرسية المدركة حيث حظيت هذه الأخيرة باهتمام الباحثين، فهي تساعد على تكامل شخصية الفرد، إذ أن أي سلوك يصدر من الفرد يكون مدفوعا بهدف أو مغزى يسعى لتحقيقه، حيث تعمل الدافعية على إحداث تغيرات متفاوتة في طبيعة الفرد وانفعالاته ومعرفته في نواحي عدة مثل الفهم، الانتباه، القدرة على التعلم ويتبين ذلك عند محاولة تفسير الفروق لدى الأفراد في التعلم والتحصيل الدراسي، فنجد مستويات مرتفعة وأخرى منخفضة من الدافعية إذ نجد أفرادا

يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافعية يكون لديهم إقبال على حصد المعلومات وفهمها وحل المشكلات، ويكون لديه الرغبة في مواجهة التحديات في سبيل الحصول على المعرفة بقناعة ذاتية ويكون التعلم بالنسبة له ذو معنى ويستمر طويلا.

ويتضح مما سبق أن الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات يرتبطان ويساهمان بشكل جيد في إنجاح المسار التربوي والتعليمي، وتمكين المتعلم من ممارسة كافة الأنشطة المعرفية والتحصيل الدراسي.

حيث تنطوي دراستنا على جانبين أولهما:

الجانب النظري:

ويحتوي على ثلاث فصول:

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة حيث تم التطرق إلى إشكالية الدراسة إذ تضمنت وصف الموضوع بشكل عام كما تناولنا مجموعة من الدراسات السابقة، ثم صياغة الموضوع على شكل تساؤل رئيسي متبوع تساؤلين فرعيين (الفرضيات) ثم تحديد الأهداف والأهمية من الدراسة، ومن ثم تعريف المصطلحات تعريفا إجرائيا.

الفصل الثاني: خصص هذا الفصل لموضوع الدافعية المدرسية المدركة حيث تم التعرف على بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية وأنواعها وبعض النظريات المفسرة لها ثم الانتقال إلى المبادئ الأساسية لنظرية "دي بونو" ثم خلاصة للفصل.

أما الفصل الثالث: فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم فاعلية الذات ثم إلى التحليل التطوري لفاعلية الذات، ومن ثم التعرف على خصائصها وأنواعها وأبعادها وأثارها ومجموعة من مصادرها ثم الكشف عن نظرية "ألبرت باندورا" كنموذج مناسب للدراسة وأخيرا خلاصة للفصل.

ثانيا: الجانب التطبيقي:

الفصل الرابع: حيث عرضنا الإطار التطبيقي للدراسة بداية من منهج الدراسة ثم الى مجتمع الدراسة وطريقة المعاينة ثم أدوات الدراسة وصولا الى الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس: تطرقنا الى تحليل ومناقشة الفرضيات ثم الاستنتاج العام ثم الخاتمة وقائمة المصادر والمراجع.

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

1- الإشكالية:

تعتبر المدرسة من البيئات الأساسية التي يتم فيها التفاعل الاجتماعي بين جميع أفرادها المنتمين إليها من تلاميذ وأساتذة وطاقم إداري وحتى الجانب المادي منه كالمبنى وما يتعلق به مثل الحجم والشكل والموقع وتجهيزات والجانب المعنوي والمعرفي والمتمثل في المنهاج الدراسي، وهذا باعتبار أن المدرسة ليست مكانا للتعلم الأكاديمي فحسب وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه جميع مكوناته البشرية والمادية والمعنوية معا.

فالمدرسة يتوقف نجاحها في أداء الدور المناط بها وتحقيق الاستراتيجيات والأهداف المسطرة على توفير ما يحفز ويدفع التلاميذ إلى التعلم الفعال والابتكار وتشكيل معتقدات وآراء إيجابية حول أنفسهم وذاتهم وقدرتهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مدرستهم.

وفي ظل تحديات التحولات الكونية والمعرفية والاقتصادية والسياسية والديمغرافية تسعى الحرية المعاصرة إلى تفعيل دور المدارس لتكون قادرة على إكساب الطلاب المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم اللازمة، كي يكونوا فعالين داخل مجتمعهم، وتحديد احتياجات المجتمع ودورهم في الإسهام في نموه وتنميته. (منصور ومحرز، 2017، ص87).

وتعتبر الدافعية المدرسية المدركة في سياقها المدرسي كما قدمها "Viau (1997)" هي حالة ديناميكية تتمثل مصادرها في إدراك التلميذ لذاته ولمحيطه وهي تؤثر على اختيار النشاط المدرسي والاندماج فيه والمثابرة إلى أن يتحقق الهدف، لذا تبرز الدافعية في التعليم كشرط من شروط التعلم كونها عملية ذاتية تقوم بتحريك السلوك نحو هدف معين، لا يمكن أن تعرفها إلا من خلال الفرد نفسه. (الدفاعي، 1979، ص 19).

ويشير "دي بونو" إلى أن الشخص الذي لديه الدافع أو الحافز لتوليد أفكار جديدة فإن المشاكل هي التي تجبره على فعل ذلك فالمشكلة ليست أمر يتوجب عرضه بطريقة رسمية وليست في الوقت نفسه أمرا يتطلب حله بورقة وقلم بل إنها تمثل الفرق بين ما يملكه الشخص وما يريده. (De Beno, 1990, p58).

وقد أجريت عدة دراسات حول الدافعية تم استقصاء مجموعة من ما أمكننا الحصول عليها من مصادر مختلفة منها دراسة "Balack pei 2000" حيث تعد من الدراسات المستقبلية التي استقصت أثر مساق محدد لدى عينة من الطلبة جامعة "إيسترن Eastern" في تنظيم الذات Self Rogulation وإدركاتهم في دعم استقلالية التعليم على التكيف Adjusment والأداء الأكاديمي في مستوى الجامعة في مساق الكيمياء العضوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة قرروا من خلال المساق وبشكل نسبي الاستقلال في مقابل التحكم

والسيطرة بسبب التنبؤ الملاحظ للكفايات والاهتمامات الممتعة وأظهرت الدراسة أيضا تدني في مستوى القلق في مقابل التركيز على أهداف الأداء الطبيعي للدراسة وأظهرت الدراسة أيضا ادراكات الطلبة في دعم استقلالية التعليم، والتنبؤ في استقلالية التنظيم الذاتي والكفاءات المدركة والاهتمام والمتعة وانخفاض في مستوى القلق.

كما أجرى "جيما ونيكوس وجوان" سنة (2008) دراسة هدف إلى استقصاء أثر التعلم المستقبل كبناء ونمط المعلم الاجتماعي المشاركين في التمارين الصيفية لإشباع الحاجات النفسية والتنظيم الدافعي والتمارين السلوكية والنسبية للسلوك Infetion والتأثير Affect ولتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين تجريبتين بلغ عدد أفرادها 25 مشاركا تعلم أفرادها استنادا إلى نظرية التقويم الذاتي الضابطة بلغ عدد أفرادها 31 مشاركا تعلم أفرادها وفق أسلوب المعلم الاجتماعي واستمرت التمارين لمدة 10 أسابيع أظهرت نتائج زيادة في مستوى الكفايات والتنظيم الدافعي، فيما أظهر المتعلم إشباع الحاجات الأساسية والتأثير الإيجابي Affect Partitive وأظهر المشاركون مستوى ذو دلالة إحصائية عالية في فهم نظرية تقرير الذات SDT المستندة إلى خصائص السياق الاجتماعي والحاجات النفسية متنبئ بالاستقلال الذاتي.

إضافة إلى دراسة "شي Sh" (2008) التي أجريت لهدف اختيار مدركات الطلبة الناشئين في المدارس العليا في تايوان ودعم الاستقلال وعلاقته بخصائص الدافعية والقدرة الأكاديمية للطلبة وبلغت عينة الدراسة (343) طالبا من طلبة الصف الثامن واستعملت أداء المسح على شكل تقرير ذاتي لتقييم الإدراكات الذاتية لدعم الاستقلال من قبل المعلمين والتوجه نحو أهداف التحصيل وأسلوب التنظيم الذاتي والسلوك الانفعالي في المدرسة، أظهرت نتائج الدراسة دعما لنظرية التقرير الذاتي فيما يتعلق بالطلبة ضمن اهتماماتهم وانشغالاتهم بالأعمال المدرسية والسلوك الانفعالي، كما أظهرت الدراسة أن الطلبة من ذوي المستويات العالية يمتلكون التكيف المتعلم وأظهرت الدراسة أيضا أن هناك أثرا لتحقيق أهداف التحصيل مع التأكيد على أهمية شرح وتوضيح الوظائف الأكاديمية للطلبة التايوانيين، كما أظهرت الدراسة أيضا الطلبة من ذوي المستويات العالية في دعم الاستقلال والتنظيم الذاتي والدافعية الداخلية والتوجه نحو الاتجاه الإتقاني في تحقيق أهداف التحصيل ولم توجد علاقة بين المستويات المتدنية انفعاليا والمتغيرات السابقة. (حمزة، 2018، ص 24-26).

أما مفهوم فاعلية الذات فيشير إلى اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته وامتلاك الفرد لمقومات عقلية ومعرفية وانفعالية دافعية وحسية عصبية وهو ما يمكنه من تحقيق مستوى أكاديمي مرضي ويحقق له التوازن.

كما أضاف "بندورا" (1997) أن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية يؤثر في أنواع الخطط التي يضعونها فالأفراد الذين لديهم إحساسهم مرتفع بالفعالية يضعون خطط ناجحة والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلا للخطط الفاشلة والإخفاق المتكرر، ذلك لأن الإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية، كما اقترح مفهوم فعالية الذات Self Efficace الذي يمثل توقعات الفرد ومعتقداته التي تمكنه من تنفيذ أي فعل خاص بنجاح إلى الأفراد الذين يمتلكون قدر أكبر من الفاعلية الذاتية المدركة يقومون بأداء أفضل على أنواع كثيرة من المهمات مقارنة بالذين لديهم قدرا أقل من الفاعلية الذاتية .(Beche, 2004).

وتوصف فعالية الذات بأنها حالة دافعية يتم من خلالها قياس التقدير الذاتي للفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه، ولا تعني فاعلية الذات بما يشكك الفرد، بل اعتقاداته حول ما يمكنه القيام به وتمثل المحور المعرفي للعمليات. (Baundura, 2007).

وقد أجريت عدة دراسات منها دراسة "جيل" (1999) بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت لدراسة العلاقة بين فعالية الذات واحترام الذات لدى الطلبة تكونت عينة الدراسة من 31 طالبا وطالبة منهم 16 طالبا و15 طالبة من خلية المدارس المتوسطة، استخدم فيها مقياس فعالية الذاتية "لسكويرز" ومقياس احترام الذات الذي أعده "روسينبرج" حيث هدفت إلى فحص العلاقة بين فعالية الذات واحترام الذات لدى الطلبة، والتعرف على الفروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات واحترام الذات لدى أفراد العينة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية الذاتية بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس احترام الذات لصالح الذكور (المخلافي، 2010، ص 490).

وفي نفس السياق أشارت دراسة المزروع (2007) التي هدفت للكشف عن فاعلية الذات وعلاقتها بالدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة طالبات الجامعة عددها 238 من جامعة أم القرى تراوحت أعمارهن ما بين (17-24) طبق عليهن مقياس فاعلية الذات إعداد "فان ماك Fan Mak" والدافع للإنجاز إعداد "القطامي" والذكاء الوجداني "منصور وآخرون"، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين فاعلية ذات وكل من دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الدافعية للإنجاز في درجات فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز كذلك وجود فروق دالة

إحصائيا بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني. (ثابت والشحات، د ت ، ص ص 24-25).

ومن ناحية أخرى قامت "العلى وسحلول" (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب ثانوية في مدينة "الصنعاء"، وبحث أثر كل منهما، والتفاعل بينها في التحصيل الأكاديمي للطلاب، تكونت عينة الدراسة من 1025 طالب وطالبة في الصف الثاني ثانوي علمي وأدبي تم استخدام مقياس فاعلية الذات العامة "لشغارنو" تعريب "المنصور" (1993) ومقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين "لهيرمانز" تعريب "فاروق عبد الفتاح موسى" (1987) توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب يعزى إلى مستوى الدافعية لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالإضافة إلى الطلاب يعزى إلى مستوى الدافعية لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي للطلاب يعزى إلى مستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات والدافعية للإنجاز. (ثابت والشحات، د ت، ص 23).

استنادا إلى ما سبق يمتاز بعض التلاميذ بمستوى عالي من الثقة بالنفس وتقدير عال لذاتهم، مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات واعتقادهم بسيرورة أدائهم بشكل أفضل، كما يتوجب عليهم العمل أكثر وبشكل جاد ومستمر من أولئك التلاميذ الذين يشككون في قدراتهم وذاتهم، مما يؤثر هذا الأخير على الدافعية المدرسية لديهم. ويكون هذا التفاوت واضح بينهما خاصة في مراحل اجتياز الشهادات، حيث هناك تلاميذ لديهم تقدير وإدراك عال بإمكانياتهم وقدراتهم وفاعليتهم الذاتية مما يساعدهم على النجاح واجتياز الشهادات وهذا ما يفسر وجود دافعية مدرسية مرتفعة لديهم. بينما نجد تلاميذ لديهم تقدير وإدراك منخفض لقدراتهم وفاعليتهم الذاتية فيعتقدون انه لا يمكنهم النجاح واجتياز الشهادات وهذا ما يفسر انخفاض في دافعتيهم المدرسية. من خلال ما عرضناه سابقا في هذه الدراسة سنحاول التعرف على العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات، وعليه تكمن مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيسي:

- ما هي العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة الثانوي؟

2- الفرضيات:

وكإجابة مؤقتة على التساؤل السابق قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تخصص علمي.
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تخصص أدبي.

3- أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- التعرف على العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تخصص علمي.
- التعرف على العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تخصص أدبي.
- معرفة مستوى الدافعية المدرسية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- معرفة مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- أهمية الدراسة

- تعتبر الدافعية من العوامل التي تظهر مدى تقدم التلميذ في الحياة الشخصية والدراسية فالنجاح الذي يحققه يعتبر مؤشرا إيجابيا لزيادة ثقته بنفسه ويرفع تقدير ذاته مما يجعله يستمر في تحقيق أداء متميز في مجاله المدرسي، لذلك تكمن أهمية دراستنا في التعرف على العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات.

- الاهتمام بالدافعية المدرسية المدركة لدى التلاميذ لاعتباره مؤشر جودة الأداء المدرسي إضافة إلى متغير فاعلية الذات الذي يعد أهم موجهات السلوك لدى التلاميذ.
- التركيز على المرحلة الهامة في حياة التلاميذ الدراسية وهي مرحلة الثانوية لتجهيزهم لاجتياز شهادة البكالوريا والتي تتزامن مع المراهقة.

5- المفاهيم الإجرائية:

- **الدافعية المدرسية المدركة:** تعرف الدافعية المدرسية المدركة في هذه الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية المدرسية المعتمد في هذه الدراسة والمبني من طرف الباحثة فريدة قادري (2006) اعتمادا على مؤشرات "الاختبار، المثابرة، الاندماج المعرفي".
- **فاعلية الذات:** تعرف فاعلية الذات في هذه الدراسة بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ عند إجابته على فقرات المقياس المعتمد في البحث الحالي.
- **التعليم الثانوي:** هو المرحلة التي بعد مرحلة المتوسط والسابقة لمرحلة التعليم العالي، مدتها ثلاث سنوات يصل إليها من يصل إلى سن الخامس عشر على الأقل، ومن يتحصل على شهادة التعليم المتوسط التي بدورها تؤدي إلى مرحلة التعليم الثانوي.

الفصل الثاني:

الدافعية المدرسية

المدركة(الأكاديمية)

تمهيد

1- تعريف الدافعية :

2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

3- أنواع الدافعية:

4- مفهوم الدافعية المدرسية المدركة

5- النظريات التي فسرت الدافعية المدرسية المدركة (الأكاديمية)

6- المبادئ الأساسية للنظرية

7- خلاصة الفصل

تمهيد:

تلقى موضوع الدافعية اهتماما كبيرا في كافة الأوساط العلمية، خاصة في الوسط المدرسي فمن المهم التعرف على الدافعية وذلك من أجل التعرف على الحوافز التي يمكن أن تكون مثيرة لهم في تطوير قدراتهم ورفع أدائهم بالشكل الذي يمكن أن يحقق الأهداف المسطرة.

إذ تلعب الدافعية دورا مهما في رفع مستوى الفرد وإنتاجه في مختلف المجالات والأنشطة التي يوجهها وهذا ما أكده "ماكليلاند " حين رأى أن مستوى الدافعية للإنجاز الموجودة في أي مجتمع هي حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الطلاب في المجتمع.

أولا: الدافعية Motivation

1- تعريف الدافعية:

يعرف "**يونج** "الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين. (المطيري، 2005، ص78).

وعرف "**ماسلو** "الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة، ومتغيرة، ومركبة وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. (خليفة، 2000، ص69).

ويعرف "**موريه – Morr**" الدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل. (الداهري، 1999، ص95).

ويعرفها "**أتكسون**" (**1971**) **على** أنها تعني استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين. (غبازي، 2008ص 16).

وبالتالي نستخلص أن الدافعية تعتبر الحالة الداخلية التي تسهل وتوجه وتدعم الاستجابة، كما أنها تحافظ على استمرارية السلوك حتى يتحقق الهدف. ويشير الدافع إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد. وذلك لاسترجاع حالة التوازن بإرضاء الحاجات أو الرغبات النفسية أو البيولوجية.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

– الحاجة: هي حالة من النقص والافتقار أو الاضطراب النفسي أو الجسمي إن لم تلق إشباعا أثارت لدى الفرد نوعا من التوتر والقلق لا يلبث أن يزول متى ما أشبعت أو قضيت الحاجة، وتتفاوت الحاجات في درجة إلحاحها وفق أهميتها النسبية وموقعها في سلم الإشباع. (المشعان، 1994، ص 184).

– الحافز: هو دافع داخلي فطري لا يتضمن معنى الشعور ولا يفيد التحكم الإرادي والذين يستخدمون كلمة الغريزة يرون في الغريزة حافزا فطريا يدفع إلى أنواع معينة من السلوك تؤدي إلى أهداف معينة حتى ولو لم يعلم بها الفرد فالحافز قريب من كلمة الإلحاح والضرورة.

– الباعث: هو دافع خارجي يؤثر على الدوافع الداخلية، فالجوع حاجة أي دافع داخلي يختص بالنواحي البيولوجية، أما الطعام فهو باعث أي دافع خارجي يثير الجوع كذلك أنواع الثواب والعقاب بواعث خارجية تثير الدوافع والحاجات الداخلية. (كامل، 2000، ص 54).

– الهدف: تعتبر الأهداف من بين المفاهيم المرتبطة بالدافعية بحيث أنه عند تحقيق الأهداف يتمكن الكائن الحي من إعادة التوازن النفسي والجسمي ويقلل من الحوافز فمثلا عند كسب الأصدقاء فإن ذلك سيؤدي إلى تحقيق التوازن والتقليل من الحوافز المتماثلة كحوافز الانتماء فالهدف إذا هو النتيجة المعروفة والمباشرة لأداء مقصود من أجل إشباع حاجة تحقيق الذات. (بني يونس، 2007، ص 55).

وجاء ذكرنا لهذه المفاهيم لأنها مرتبطة بالدافعية ولها علاقة بها، حيث أن الفرد يشعر بحاجة لشيء ما يجعله يستجيب لها وليحقق ما يسعي إليه.

3– أنواع الدافعية:

توجد تصنيفات عديدة للدوافع نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

3–1– الدوافع الأولية: يجب أن يشبع الكائن الحي بعض الحاجات الجسمية حتى يظل حيا، ومن أمثلة هذه الحاجات الحاجة إلى الأكسجين، الطعام، والشراب وتؤدي هذه الحاجات الفيزيولوجية الأولية إلى دوافع فيزيولوجية، وهي حالات استثارة وتنبيه تحرك السلوك الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التي تشبع هذه الحاجات.

3–2– الدوافع الثانوية: وهي الدوافع المكتسبة أو الدوافع الاجتماعية ويعتمد إشباع هذا النوع من الدوافع على الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم وتقوم الدوافع الاجتماعية بإشباع حاجات مرتبطة بمشاعر الحب والقبول والاستحسان والاحترام، ومع أن هذه الحاجات غير فطرية وليست مهمة للبقاء، فإنها تعد من بين المحددات المهمة للسلوك. (دويدار، 1999، ص ص 30-306).

ثانيا الدافعية المدرسية المدركة

1– مفهوم الدافعية المدرسية المدركة:

الدافعة المدرسية المدركة حالة توصل إليها صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وثمة طرق متعددة لتحفيز هذه الحالة التي تدفع صاحبها لعمل الأشياء أو لحل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة التي تبدو أحيانا غير منطقية، إذ أن الطرق التقليدية لحل المشكلات ليست الوحيدة لحلها ويقابل الدافعية الإبداعية الجمود العقلي، والذي يشير

إلى أن الطريقة الحالية لعمل الأشياء أفضل طريقة أو ربما تكون الطريقة الوحيدة. (De Bono،1998، p 82).

ويؤكد "دي بونو" أن الدافعية الأكاديمية تجعل من المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها ويعطي أملا بإيجاد أفكار جديدة قيمة هادفة ويجعل الحياة ممتعة وأكثر مرحا وتشهد الدافعية الأكاديمية على افتراض أساسي مفاده أن جميع الأفراد لديهم القدرة على التفكير الإبداعي والقابلية لاستثارة الدافعية الأكاديمية، وإذا كان الأمر كذلك فلا بد من تحفيز القدرات الفعلية داخل الإنسان حتى يستخدمها. (De Bono، 1998،p117).

وان توافر حالة من الدافعية الأكاديمية لدى الشخص للنظر إلى بدائل أكثر في الوقت الذي يرضى الآخرون بما هو موجود ومن المظاهر الهامة لتحقيق الدافعية الأكاديمية الرغبة في التوقف والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد حيث يشكل هذا النوع من التركيز مصدرا إضافيا للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة. (أبو جادو ونوفل، 2007، ص 46).

وتشير وجهة النظر المعرفية للدافعية إلى أنها نابعة من ذات الفرد وهي مرتبطة بعوامل مركزية، قصد النية والتوقع بدعوة أن الإنسان مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه. (جبوري وخضير، 2018، ص 11).

وبهذا فهي تؤكد على المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات والخطط التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال السلوك الذي يقومون به وتبعا لذلك، فهي ترى أن الأفراد نشيطون ومثابرون وفعالون، وتوجد لديهم دوافع وحاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها. (الزغلول، 2001، ص218).

إن خط الأساس للنظرية المعرفية هو أن المحدد الرئيسي لسلوك البشر هو معتقدات الفرد وتوقعاته وتشخيصاته، وبذلك ينظر إلى السلوك على أنه ذو غرض وهدف موجه، يرتكز على مقاصد واعية. (جبوري وخضير، 2018، ص 11).

ويرى "دي بونو" أن الدافعية الأكاديمية هي القدرة على توليد أفكار جديدة وليس فكرة واحدة لدى بعض الأشخاص من دون غيرهم فهي قدرة تتعدى حدود الذكاء، إذ تدفع بالإنسان إلى أن يفكر بطريقة معينة، فهنالك الكثير من المبدعين كانت في مكانتهم الذاتية الداخلية سعادة من نوع راقي، إنها سعادة ونشوة الإنجاز. (دي بونو ، 2010).

وترى كوهين (Cohen) معتمدة على نظرية "الجشطالت" أن الدافعية الأكاديمية هي ميول لبناء البيئة وهي افتراض أن مشاعر التوتر والحرمان ينشئان من الإحباط والحاجة إلى المعرفة فنتيجة التوتر تسمح للمحاولات النشطة ببناء مواقف والزيادة في الفهم لدى المتعلم. (نوفل ومرعي،2008).

أما "كاسيوبر وبيتي" (Cacipor,Petty) فيري كل منهما أن الدافعية الأكاديمية هي ميل الفرد للاستغراق والاستمتاع في إنشاء معرفي أكاديمي، فقد افترضنا أن الأفراد ذوي الدوافع الأكاديمية العالية يميلون بصورة طبيعية إلى البحث عن المعلومات وإلى اكتسابها والتفكير بها وتأملها بفهم المثيرات والعلاقات في أعمالهم، فيمتاز الأفراد ذوي الدافع الأكاديمي بالاعتماد على الآخرين، وعلى الأدلة المعرفية المساعدة على الاكتشاف ولهذا فإن الأفراد من ذوي الدافع الأكاديمي العالي لديهم اتجاهات ايجابية نحو المثيرات أو المهام التي تستلزم التفكير بالمشكلة وحلها مقارنة بأقرانهم من ذوي الدافع المعرفي المنخفض. (جبوري وخضير، 2018، ص12).

2- النظريات التي فسرت الدافعية المدرسية المدركة (الأكاديمية):

احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث والدراسة في القرن العشرين وخاصة في العقود الأخيرة منه مما أدى إلى بناء نظريات مستقلة للدافعية اعترافا بدورها في تفسير السلوك الإنساني ومما يلي أبرز النظريات في تفسير الدافعية الأكاديمية وتطبيقاتها التربوية :

2-1-الاتجاه السلوكي Behavioral perspective :

يفترض منظر هذا الاتجاه أن دافعية الأكاديمية حالة تسيطر على أداء الأفراد وتظهر على شكل استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف الحصول على التعزيز المطلوب وبذلك يكون السلوك محكوم بهدف الحصول على التعزيز وعموما فان تركيز النظريات السلوكية على المكافئات الخارجية وأهميتها في إثارة السلوك وتوجيهه وإدامة النشاط لدى الفرد لتحقيق الأهداف وتشكيل السلوك وتعديله، لما يعني عدم اعترافها بدور الدوافع الداخلية ولكن لم يتحدث أنصار هذه النظريات بشكل مباشر وصريح عنها فكان ذلك موضع انتقاد من قبل العديد من الباحثين .

2-2-الاتجاه الإنساني Humanistic perspective :

رائد هذا الاتجاه عالم النفس "ابراهام ماسلو" حيث يرى أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية كما أكد عليها التحليليين، أو السلوك المكتسب والتعلم بالنموذج كما عرضه السلوكيين "فماسلو" يعيب على التحليل النفسي تجاهله التنوع الأساسي للإنسان ورتب "ماسلو"

الحاجات الإنسانية على شكل هرم تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وتتدرج تلك الحاجات ارتفاعه حتى تصل إلى قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات، ولا يمكن الانتقال إلى حاجة أعلى قبل إشباع الحاجة الأقل وذلك وفقا للتقسيم الآتي. الحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، الحاجات الاجتماعية (الحب والانتماء) وحاجات تقدير الذات وحاجات تحقيق الذات. (جبوري وخضير، 2018، ص 13).

2-3-الاتجاه المعرفي Cognitive perspective :

تشير النظرية المعرفية إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا واعتقادنا وأهدافنا وتوقعاتنا وقيمنا.

وتفترض بعض هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة والشعور بالكفاية وللتنظيم الذاتي وللتعامل النشط مع العالم من حوله ويتفق هذا الاقتراح مع ملاحظات ايجابية حول التوازن الذي يقوم على المعلومات بشكل يجعلها تتفق مع الأبنية المعرفية لديه وهو ما يشار إليه بالفهم وفق هذه النظريات يعمل الطالب بجد ونشاط ورغبة للوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فان الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية. فحاجة المتعلم للتنظيم والتنبؤ وفهم الأحداث من حوله تبدأ من خلال السلوك الفطري الذي يلاحظ على الأطفال في محاولة لاكتشاف البيئة ومن خلال محاولتهم التركيز والانخراط في المهمات التي يقومون بها للتوصل إلى حل.

ويندرج تحت إطار النظرية المعرفية في الدافعية نظريات توقع القيمة حيث يقترح "فيذر "Feather أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما: توقع النجاح في المهمة، وقيمة ذاتية Self- Eppicacy التي تتمثل باعتقاد يحصله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة ويرى أنه حتى يشعر الطلبة بالفاعلية الذاتية فان عليهم أن يحملوا تطورا فعليا باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة وليس فقط أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أفضل منهم أو أنهم يحققون نجاحا على مهمات عادية.

ومن بين النظريات المعرفية في الدافعية أيضا نظرية "أتكنسون Atkinson "التي تسمى نظرية دافع التحصيل وهي تعتبر الدافعية للتحصيل مهمة في غرفة الصف لا لأنها تهيئ الطلبة وتستثير دافعيتهم وطاقاتهم وتوجهها نحو الانجازات الايجابية فحسب بل لأنها تساهم في التقليل من دافع تجنب الفشل لديهم الذي يقود الطلبة إلى القلق من مواقف الامتحانات وتجنب المهمات التي تتحدى إمكانياتهم ويرى "آتكنسون" أن الأفراد يطورون أحكاما حول احتمالية تحقيق الأهداف المختلفة لذلك يلاحظ أنهم لا يحاولون بذل المستحيل في حالة الأهداف التي يتوقعون عدم تحققها وحتى توقع نتيجة ايجابية لا تقود إلى تحفيز ايجابي ما لم يكن الهدف ثمينا فما

يحصل الناس ويحركهم إلى السلوك هو هدف جذاب يعتقدون أنه ممكن التحقيق، فالطلبة الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي سيقودهم ذلك إلى اختيار الواجبات متوسطة الصعوبة أو التي يعتقدون أنهم يستطيعون تحقيقها ويمكن أن تحدث لديهم الشعور بالإنجاز.

ومن النظريات المعرفية أيضا هنالك نظريات "العزوAttribution theoris " التي تمثل محاولة لوضع وصف منظم للطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم أو فشلهم في المواقف الصعبة يرى أنها نظرية الغزو وعلى رأسهم "واينرWeiner " إن الأفراد يعزون نجاحهم أو فشلهم لعدد من العوامل التي قد تكون داخلية أو خارجية قابلة للسيطرة أو غير قابلة للسيطرة متغيرة أو ثابتة. (جبوري وخضير، 2018، ص 15).

2-4-نظرية التقرير الذاتي Self Détermination Theory :

من النظريات المعرفية التي حظيت بالاهتمام نظرية التقرير الذاتي Self Détermination Theory إذ افترض كل من "ديسيDeci " و"ريانRyan " نظرية التقرير الذاتي باعتبارها منظورا متعدد الأبعاد للدافعية. وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية حيث تقترض أنماطا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد والتي ترتيبها على اتصال بالتقرير الذاتي Self Determination Continuum ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية Interniste Motivation التي تعبر عن الصورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات والتي تتضمن القيام بسلوكيات المتعة والرخاء المتصلة فيها والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط وهنالك أنماط متعددة للدافعية الخارجية تتنوع في مستوى تقرير الذات وتتراوح ما بين مستوى متزن لتقرير الذات إلى مستوى عال من التقرير الذاتي وأقل صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات هي دافع التنظيم الخارجي External Regulation والذي يتضمن القيام بالسلوك من اجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب.

والصورة الثانية من الدافعية هي التنظيم غير الواعي Interjected Regulation والذي يعرف بالمشاركة في نشاط ما استنادا إلى ما تمليه البيئة من عناصر تم تذويبها بحيث أصبحت جزء من بنية الذات في صورة مقررة بشكل غير ذاتي ومثل هذا التكامل المتنافر لمتطلبات البيئة يقوم طريقة للقيام بالسلوكيات خارج حدود الشعور بالذنب وضرورة الالتزام ويظهر هذا النمط من الدافعية عندما يواجه الفرد ضغوطات من أجل أداء مهمة ما ويكون مصدر هذا الضغط من داخل الفرد كالشعور بالخجل لعدم القيام بالسلوك. أما الصورة الثانية من صور الدافعية الخارجية فهي التنظيم المحرق Identified Regulation حيث تشتد السلوكيات إلى

اختيار الشخصي والأهمية. وهذا النمط من التنظيم يعد من أكثر صور الدافعية الخارجية تقريرا للذات ويظهر عندما يعتبر النشاط هاما ويتم اختياره من قبل الفرد. أما غياب الدافعية Motivation فيتضمن نقص في احتمالية حدوث شيء بين أفعال الفرد وتوابع تلك الأفعال وتعبر عن عدم وجود الدافعية (جبوري وخضير، 2018، ص 17)

ويضيف "سانسون و هركيز" (Sansone, Harackieuiz, 2001) صورة رابعة من صور الدافعية الخارجية وهي دافع التنظيم المتكامل Intergrated regulation حيث يعتبر النشاط جزءا من الذات يتم اختياره بحرية كما أنه يتوافق مع قيم الفرد ومعتقداته وتمثل أعلى درجات التقرير الذاتي. استنادا إلى هذه النظرية يرى كل من "ديسي وريان" أن الإنسان بحاجة إلى الشعور بالكفاية Competence والاستقلال الذاتي Autonomous حيث بين "ديسي" أن الأنشطة المدفوعة داخلية تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلالية الذاتية وبالعكس فالأنشطة المدفوعة خارجية يمكن أن تفوض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد عندها يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر ذاته كما بين الطلبة الذي يمتلكون دافعية مقررة ذاتيا Motivation Sel Determined أكثر احتمالا في الدراسة الأكاديمية والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم والكفاية تسهل الدافعية التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة وتلقي تغذية راجعة ذات معنى وقيمة عن الأداء. (جبوري وخضير، 2018، ص 17).

وتعد نظرية التقرير الذاتي نظرية واسعة الانتشار تعمل على تطوير وظائف الشخصية في السياقات الاجتماعية Social Contexls وترتكز هذه النظرية على درجة اختيار الفرد أو تقرير الفرد للسلوكيات الإنسانية التي يقررها بنفسه. وهذه الاختلافات بين الأفراد تقودهم إلى القيام بمجموعة من الأفعال التصرفات عالية المستوى من التأمل والتعهد الواعي للاختيار الذاتي دون تدخل أو فرض من الآخرين وتستند نظرية التقرير الذاتي إلى افتراض مفاده: أن الكائن الإنساني موجه بالفطرة والغريزة وأن بذله للجهد المميز فيه يؤدي إلى تكامل الخبرات بطريقة متماسكة ووعي بالذات وهذا التوجه الغريزي أو الفطري لا يعمل بطريقة آلية إذ أنه يتطلب الغذاء والاستمرارية والدعم المناسب من البيئة الاجتماعية والسياق الاجتماعي. وهكذا فإن التحقق ما بين الكائن الحي والسياق الاجتماعي يشكل قاعدة أساسية لنظرية التقرير الذاتي للتنبؤ بالسلوك والخبرات والتطور.

2-5-نظرية "ادوارد دي بونو" 1998:

إن الدافعية الأكاديمية من وجهة نظر "دي بونو" تفني الجهد المتواصل المستمر لدى الفرد فهي ليست امتياز الذين يقضون أوقات طويلة في تطوير أفكارهم، بل هي الفكرة بحد ذاتها قد تراود في لحظة واحدة، فالأفكار المتولدة من الدافعية الأكاديمية يمكن التوصل إليها بطريقتين:

الأولى: هي محاولة تحسين السبل المتبعة.

الثانية: هي إزالة كل ما من شأنه إعاقتها، فمن المهم أن نعرف سبب عدم قدرة الأفراد على الابتكار بدلا من البحث عن أسباب وابتكار المبدعين، إذ يمكن تطوير القدرة على اكتشاف أفكار جديدة عندما تمتلك النظرة التي تؤهلنا من معرفة ما يمنع ظهورها. (دي بونو، 2010، ص ص 9-11).

3- المبادئ الأساسية للنظرية

ثمة مجموعة من المبادئ الأساسية لنظرية "دي بونو" يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- الإبداع ليس موهبة موروثة.
- الإبداع الجاد مغاير للتفكير العمودي.
- الابداع الجاد مغاير للتفكير المنطقي ومتجاوز عنه.
- التفكير الإبداعي الجاد نمط من أنماط التفكير يمكن التدريب عليه واكتسابه.
- الإبداع الجاد يهتم كثيرا بالاحتمالات.
- المنطق الحقيق مهتم بالحقائق أو بما يمكن أن يحدث.
- هناك مظاهر للأبداع الجاد تكون بأكملها منطقية في طبيعتها.
- مصطلح الابداع الجاد يتضمن مجموعة من الفروق المنتظمة تستخدم لتغيير المفاهيم والإدراك وتوليد مفاهيم وإدراك جديد من جهة، ومن جهة أخرى يتضمن اكتشاف احتمالات متعددة واتجاهات بدلا من البحث عن طريقة بمفردها.
- الإبداع الجاد ليس خصليًا. (De Bono, 1998,p p412-415).

وقد افترض "دي بونو" أربعة مجالات الدافعية العقلية هي:

3-1- المجال الأول: التركيز العقلي (Mental focus) :

المتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز يتصف بأنه شخص مثابر ومركز، ومنظم في عمله، ونظامي ومنهي بإنجاز أعماله في الوقت المحدد، ويركز على المهام التي سيشتغل عليها، والصورة الذهنية لديه واضحة في ذهنه، وخلال اندماجه في نشاط ما، ويتمتع بالإصرار على انجاز المهمة التي ينشغل بها، ويشعر بالراحة اتجاه عملية حل المشكلات. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، ص463).

3-2-المجال الثاني: التوجه نحو التعلم (Learning Orientation)

يتمثل في قدرة المتعلم على توليد أفكار دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، حيث يثمن المتعلم من أجل التعلم، يعده وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي تواجهه في المواقف المختلفة، كما أنه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعال، كما أنه مبرمج وواضح، ومتشوق للانخراط في عملية التعلم، ويبدي اهتماما للاندماج في أنشطة التحدي، ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة باستراتيجية شخصية عند حل المشكلات، ويقدر عاليا جميع المعلومات وإقامة الدليل عليها، ويقوم الأسباب لدعم موقفه ومن المحتمل أن تكون مبرمجة فعلا في المدرسة. (مرعي ونوفل، 2008، ص 263).

كما يشير مفهوم التوجه نحو التعلم أن المتعلم هنا يتعلم من الخبرات التي يمر بها، ويطلب بشكل مستمر معرفة جديدة، لدعم أدائه الإبداعي، ومن ثم يطلب أفكار جديدة ومتباعدة من وجهات نظر مختلفة ويعمل على ربط وجهات النظر المتباينة بشكل ملائم، وتأتي أهمية ذلك من خلال طبيعة العمل الذي يتطلب تحديد مستوى عالي من الخبرة، والمحافظة على التواصل مع التطورات الأخيرة الحالية في العمل أو التعلم، والذي يؤكد على الاستمرار من حيث التعلم شديد الانحدار هذا يعني المحافظة على الاستمرار في توسيع معرفتنا في بداية خبراتنا. ولكن يجب أيضا أن نفهم الخبرات الأخرى التي ترتبط مع ما نمتلكه من وجهات نظر وميول واتجاهات بحيث يكون لها أثر فاعل في المستقبل.

إن التوجه للعلم يعرف من خلال النظر إلى العوامل النفسية المسيطرة على المتعلم والتي تؤثر على المتعلم والأداء إذ أنها تأخذ بعين الاعتبار العوامل الآتية:

- الاستثمار العاطفي للمتعلم في التعلم والأداء.
- التوجه الذاتي.
- استقلالية المتعلم. (نوفل ، 2004، ص 19).

وتعد هذه العوامل خصائص التعلم الناجح، حيث تصف كيف يحاول المتعلم الاقتراب من التعلم وتوجه المعلم لتدعيم التعلم كما تساعد المتعلم على تحسين القدرة التعليمية مع الوقت.

3-3-المجال الثالث: حل المشكلات إبداعية(Créative problèmes solving) :

يتميز المتعلمون بقدرة على حل المشكلات فالأفكار والحلول خلاقة وأصيلة فهم يتباهون بأنفسهم وطبيعتهم الخلاقة المبدعة ومن المحتمل أن يظهر هذا الإبداع من خلال الرغبة في الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي مثل الألغاز والأحاجي وفهم الوظائف الأساسية للأشياء وهؤلاء المتعلمون لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات الانخراط في أنشطة معقدة أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة ولديهم طرق إبداعية في حل المشكلات. (نوفل، 2008، ص20)

ويعقد "دي بونو" (2009) أن هناك ثلاث أنواع من المشكلات:

- المشكلة التي تتطلب معلومات أكثر لحلها أو تقنيات أكثر للتعامل مع المعلومات وحلها.
- مشكلة تتطلب اعادة ترتيب المعلومات المتوفرة مسبقا اي اعادة هيكلية بصورة اعمق.
- مشكلة اللاشكلية فقد يكون الشخص مقيد تماما بالترتيب الحالي ولا يستطيع الخروج والتطرف إلى الأفضل ولا توجد علاقة تبين على أية واحدة منها سيتم التركيز فقد يقوم ببذل قصارى جهده للوصول إلى الترتيب الأفضل. (جبوري وخضير، 2018، ص 22).

3-4-المجال الرابع: التكامل المعرفي(Cognitive Integrity) :

يمتاز هذا البعد في قدرة المتعلمين على استخدام تفكيرية محايدة (موضوعية) حيث يكونوا محايدين تجاه جميع الأفكار حتى التي تنسب إليهم وهذا ما أشار إليه "دي بونو" تحت مسمى القبعة البيضاء فهم بشكل ايجابي باحثون عن الحقيقة وهم متفوقون الذهن يأخذون بعين الاعتبار الخيارات البديلة ووجهات النظر الأخرى للأفراد الآخرين ويشعرون بالراحة مع المهمة التعليمية ويستمتعون بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، ص464).

وذلك بهدف البحث عن الحقيقة أو الحل الأمثل وهو ما عبرت عنه القبعة السوداء وعلى المستوى فوق المعرفي يقدرون القيمة الشخصية للسعي وراء الأنشطة ذات الطبيعة المتحدية حتى عندما يصل الآخرون إلى نتيجة ما، وهو ما عبرت عنه القبعة الخضراء. (De Bono, 1998, p 156).

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تبين أن الدافعية المدرسية المدركة (الأكاديمية) تشكل أهمية عامة في حياة الفرد، وقيمة خاصة في مهنة الأستاذ في منحه فرصة أكبر لبذل جهد اللازم ليحقق أعلى مستويات الطموح بالنسبة له أو بالنسبة للتلاميذ، السعي نحو أداء الأعمال الصعبة بأقصى سرعة ممكنة وتقوم في ضوء النجاح والفشل الدراسي.

الفصل الثالث:

فاعلية الذات

تمهيد

1- مفهوم فاعلية الذات:

2- فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

3- التحليل التطوري لفاعلية الذات:

4- خصائص فاعلية الذات:

5- أنواع فاعلية الذات:

6- أبعاد فاعلية الذات:

7- أثار فاعلية الذات

8- مصادر فاعلية الذات:

9- فاعلية الذات في ضوء نظرية "ألبرت باندورا ":

خلاصة الفصل :

تمهيد :

تعتبر الكفاءة أو فاعلية الذات من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الفرد خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، حيث تعمل فاعلية الذات كمعينات ذاتية أو معيقات ذاتية في مواجهة المشكلات وتنبع أهميتها من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد ومن بينها التعلم والإنجاز.

وتتولد فاعلية الذات من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا، لذا تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعية الأفراد، وهذا ما سنتطرق له بنوع من التفصيل في هذا الفصل الخاص بفاعلية الذات.

1- مفهوم فاعلية الذات:

عرف "باندورا" (Bandura ،1997) فاعلية الذات بأنها أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والجهود المبذولة ومواجهة العقبات، وإنجاز السلوك. (حمانة وشرادقة، 2013، ص185).

فاعلية الذات المدركة تعرف بأنها إيمان الناس بقدراتهم التي تؤدي إلى مستويات منتجة للأداء الذي يمارس النفوذ على الأحداث التي تؤثر على حياتهم وتحدد معتقدات الفاعلية الذاتية، وكيف يشعر ويفكر ويتصرف الناس وكيف يحفزون أنفسهم. (النشاوي، 2006، ص477).

- يرى" berry" أن الفرد إذا شعر بالفاعلية والثقة أي فاعلية ذاتية عالية، فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد والمثابرة اللازمة للإتقان العمل.

- يذكر (كيرتش، 1985) أن فاعلية الذات تعني ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز. (سالم، 2009، ص132).

- ويعرف "زيدان" (2000) فاعلية الذات على أنها إدراك الفرد لقدرته على إنجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان ورغبة في أداء الأعمال الصعبة وتعلم الأشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار. (مصبح، 2011، ص 36).

- وتعرف "عواطف صالح"(1993) فاعلية الذات على أنها الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين، وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك. (قريشي، 2010، ص93).

- ويذكر "أبو هشام" (1994) أن فاعلية الذات هي توقع الفرد في قدرته على أداء مهمة محددة وهي بذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، بينما توقعات فاعلية الذات السالبة تعني انخفاض ثقة الفرد في قدرته على أداء السلوك. (مصبح،2011، ص36).

- عرفها "مايور وآخرون" (1996): على أنها قناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على أداء سلوكيات معينة. (كاظم، 2009، ص 04).

وتجدر الإشارة إلى أن المراجع المتخصصة استخدمت مفاهيم: توقعات الكفاءة، تقدير الكفاءة، وتوقعات الكفاءة الذاتية في السياق نفسه، وفي الدراسة الحالية تم استخدام مصطلح فاعلية الذات لدى "باندور".

نستخلص من خلال التعاريف السابقة أن فاعلية الذات هي في الأساس الإيمان بالقدرة على التحكم في السلوك والعواطف، مثلا يعتقد الشخص انه يمكنه حل مشكلة والوصول إلى هدف أو إكمال مهمة ما وتحقيق ما هو مخطط له.

2- فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

2-1 - فاعلية الذات ومفهوم الذات: تعرف نظرية التعلم الاجتماعي مفهوم الذات الموجبة بأنها ميل لدى الفرد للحكم على ذاته بصورة طيبة، ومفهوم الذات السالبة بأنها ميل الفرد لنقد ذاته والتقليل من شأنه وقيمتها إلا أن "باندورا" يختلف مع "روجرز" في أنه يرى أن صورة الذات وحدها غير كافية لتفسير السلوكيات المختلفة للأفراد في المواقف المختلفة وقد توصل "باندورا" إلى مفهوم الذات لدى الفرد تختلف درجته من مجال لآخر منها المجال الدراسي، الرياضي، الاجتماعي، ومن ثم لابد من دراستها بصورة منفصلة كل على حدة وفيما سبق نستنتج أن فاعلية الذات ليست بعينة مفهوم الذات الذي حدده "روجرز" والذي يخلط الناس بينهما كثيرا .

وأوضح "باندورا" الفرق بين فاعلية الذات لديه ولدى النظريات الأخرى بأنه كثيرا ما يتم تحليل التقدير الذاتي بلغة المفهوم الذاتي في حين أن مفهوم الذات هي فكرة مكونة من ذات واحدة كبرى. (اللحياني، 2002، ص23).

2-2- فاعلية الذات وتقدير الذات: يعرف "روزنبرج" (1978) تقدير الذات على أنها اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته. (سهل، 2008، ص13).

2-3- فاعلية الذات وتحقيق الذات :يذكر "الشعراوي (2000)" في ذلك أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته، وترجمتها إلى حقيقة واقعة ويرتبط ذلك بالتحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات، وبذلك فإن تحقيق ذاته يشعره بالأمن والفاعلية وإن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته، وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل مما يعرضه للقلق والتشاؤم. (المصري، 2010، ص63).

استنادا إلى ما سبق نستنتج أن مفهوم الذات لا يتطابق مع مفهوم فاعلية الذات ولا مع تقدير الذات ولا تحقيق الذات حيث أن مفهوم الذات هو اعتقاد الفرد لنفسه، أما تقدير الذات يركز على تقدير الفرد لقدراته، وعليه تحقيق الذات هو رغبة الفرد في استخدام كل قدراته لتحقيق إمكانياته.

3- التحليل التطوري لفاعلية الذات:

إن الأحداث التي يعيشها الفرد خلال دورة حياته وتقدم له أنماط للكفاءة المطلوبة لأداء أو إنجاز الأعمال بنجاح، وهذا ما يدل على أن فاعلية الذات تتأثر بجملة من العوامل التي تساهم في تطويرها نذكر منها :

3-1- نشأة الشعور بالسيادة الشخصية: يولد الطفل الصغير بدون أي شعور بمفهوم الذات وبالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث، إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إدراك القدرة على إنتاج الأحداث والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفاعلية الذات، كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة والكلام ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية.

3-2- المصادر العائلية لفاعلية الذات: إن الأطفال الصغار لا يستطيعون أن يؤدوا بأنفسهم أشياء كبيرة فالخبرات الناجحة في التدرب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة فلكي يحصل صغار الأطفال على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء فإنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية وكفاءتهم الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف العديدة التي يواجهونها يوميا، فالوالدين الذين يستجيبان لسلوك أطفالهم واللذان يجدان فرصا للأفعال الفعالة ويسمحان للأطفال بحرية الحركية من أجل الاستكشاف ويشجعان الأطفال أن يجربوا الأنشطة الجديدة ويعدان الجهود المبكرة، ويعملان على تسهيل تطوير فاعلية الذات لدى أطفالهم، حيث يرتبط نمو فاعلية الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة.

ومن خلال ما سبق يتضح أن للأسرة دور إيجابي يجب أن تؤديه لتنمية فاعلية الذات لدى أبنائها، وذلك التفاعل المبكر مع أبنائها من خلال إشباع فضولهم وإتاحة الفرصة لهم لفهم واقعهم واكتشافه ليسخروا ويجندوا إمكاناتهم وطاقاتهم لتحقيق أعمالهم الإبداعية وفقا لما يتماشى مع كل ما هو واقعي، فهذا التفاعل يقدم للطفل

فرصة ليكون نشطا ويدرك الاستجابات الملائمة التي تؤدي به إلى تنمية شعوره بفاعلية ذاته ويقارنها بفعاليات الآخرين.

3-3- اتساع فاعلية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق: يستطيع الطفل من خلال علاقته بأقرانه زيادة معرفته الذاتية عن قدراتهم، حيث يقدم الأقران نماذج للسلوك الفعال وأساليب التفكير، كما يميل الأطفال في عملية انتقاء الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فعالين اجتماعيا ينسحبون اجتماعيا ويدركون فاعلية منخفضة بين أقرانهم ويملكون شعورا متدنيا لتقدير الذات.

وهذا ما أكد عليه "ألبرت" عندما أجرى بحثا عن التعليم بالتقليد فوجد أننا نتعلم كثيرا باتخاذنا الأشخاص الآخرين كنماذج .

3-4- المدرسة كقوة لغرس فاعلية الذات: تمثل وظائف المدرسة الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية للفرد، حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية واكتسابهم المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلا .

وهذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفاعلية وهذا يحدث نتيجة تطور الكفاءة العقلية للطفل. (العتيبي، 2008، ص ص36-38).

تطورت فاعلية الذات عبر عدة مراحل حيث نشأت من التحليل التطوري إلى نشأة الشعور بالسيادة الشخصية التي تتولد من مفهوم الذات الذي يؤسس بطريقة اجتماعية، إضافة إلى دور المصادر العائلية الايجابي الذي يجب أن تؤديه لتنمية فاعلية الذات لدى أبنائهم، ثم تتوسع فاعلية الذات من خلال جماعة الرفاق من خلال علاقة الطفل بأقرانه لتزيد معرفته الذاتية كما أن للمدرسة قوة لغرس فاعلية الذات حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الفرد كفاءتهم المعرفية.

4- خصائص فاعلية الذات:

يمتاز ذوي فاعلية الذات والذين لديهم ثقة كبيرة في أنفسهم وقدراتهم للوصول وتحقيق ما يستطيعون تحقيقه بمجموعة من الخصائص وهي :

- ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توفر دافعية الموقف.
- توقعات الفرد لأداء المستقبل.
- إنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، ولكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداءه مع ما يتوفر لديه من مهارات.
- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه.
- إن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تتم وبالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
- إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليست بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة. (رزقي، 2011، ص41).

ويتضح من خلال هذه الخصائص أن هناك عوامل عديدة تحدد فاعلية الذات مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد التي يبذلها الفرد، ومدى مثابرة الفرد، لذلك ليس على الفرد أن يدرك أو يتوقع فقط، بل يجب عليه أن يحول هذا الإدراك والتوقعات إلى بذل جهد لتحقيق النتائج والأهداف التي يسعى إليها.

وفي هذا الصدد يرى "باندورا " (1997) أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوي فاعلية الذات المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

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

- لديهم قدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم قدرة على تحمل الضغط. (مصبح، 2011، ص48).

إن مميزات هذه الخصائص تظهر لدى الشخص الفعال، ويمكن للفرد أن يعمل على تنمية وتطوير الفاعلية الإيجابية لديه، وذلك بزيادة مستوى الأداء والتعرض للخبرات التربوية الملائمة.

5- أنواع فاعلية الذات:

هناك العديد من الأنواع لفاعلية الذات نذكر منها:

5-1- الفاعلية القومية: يذكر"جابر" (1990) أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل: انتشار التكنولوجيا الحديثة، التغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.

5-2- الفاعلية الجماعية: وهي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها ويشير "باندورا" إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراكهم لفاعليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا أخفقوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أشخاص هذه الجماعة .

5-3- فاعلية الذات العامة: ويعرفها "باندورا" (1986، Bandura) بأنها قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومقبولة في موقف محدد، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأشخاص وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالمهام والأنشطة التي أسندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكل إليه .

ومما سبق يتبين أن فاعلية الذات العامة هي تلك الأحكام العامة التي يصدرها الفرد بشأن قدراته وإمكانياته بشكل عام على أداء سلوك معين وتوقعه لكيفية أدائه والنتائج التي سيحققها نحو النشاط أو العمل الذي يريد القيام به .

5-4- فاعلية الذات الخاصة: ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات، أو في اللغة العربية.

ويتضح مما سبق أن هذا النوع من الفاعلية ترتبط بالمجال الذي توجه إليه والتي تبرز في أحكام الفرد الخاصة وقدرته على أداء مستوى مرتفع الفاعلية في نشاط خاص أو مجال معين .

5-5- فاعلية الذات الأكاديمية: هي إدراك الشخص لقدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل القسم وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم أفراد القسم، وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. (القريشي، 2010، ص ص110، 109).

6- أبعاد فاعلية الذات:

لقد حدد "باندورا" ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات وهي: قدر الفاعلية، العمومية، القوة أو الشدة تتغير فاعلية الذات تبعا لهذه الأبعاد .

6-1- قدر الفاعلية: وهو يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف ويتضح قدر الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلاف بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب أداء شاق في معظمها. (السيد أبو هاشم، 2000، ص38).

ويؤكد "باندورا" في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان وبذل الجهد والدقة والإنتاجية والتهديد والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن الفرد يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، ولكن القضية هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول من خلال الأداء. (رزقي، 2011، ص 33).

ويتبين من خلال ما تقدم أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد لذاته قدر من الفاعلية حتى يتمكن من أداء المهام التي توكل إليه أو يكلف بها دائما وليس أحيانا .

6-2- العمومية: وهي انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف متشابهة فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المتشابهة للمواقف التي يتعرضون لها، أي يقصد بها مدى شيوع الكفاية وانتشارها عبر المواقف والمشكلات المتباينة. (حمانة وشرادقة، 2013، ص188).

وفي هذا الصدد يذكر "باندورا" (1986) أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر بها الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه. (رزقي، 2011، ص 34).

6-3- القوة أو الشدة: يشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس يتدرج بعد القوة أو الشدة ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا وأشار إلى أن القوة تتخذ في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها لموقف الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة.

يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف. (المصري، 2010، ص50).

ويبين "باندورا" أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تكمن في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي للنجاح، كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة. (العتيبي، 2008، ص28).

7- أثار فاعلية الذات :

يرى باندورا" أن الفاعلية الذاتية تؤثر على سلوك الفرد من خلال أربعة نواحي هي:

7-1-العملية المعرفية: وجد "باندورا" أن أثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة فهي تؤثر على كل من مراتب الهدف للفرد، وكذلك السيناريوهات التوقعية التي يبنيها فالأفراد مرتفعوا الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعيمهم، بينما يتصور الآخرون منخفضوا الفاعلية

سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها ويتضح من ذلك أن الأفراد الذين تسيطر عليهم الذاتية يتوقعون فشل جهودهم في حين أن الأفراد الذين يمتلكون اعتقادا راسخا في فاعليتهم الذاتية يضعون لأنفسهم أهداف مليئة بالتحدي ويعملون على تحقيقها رغم الصعوبات التي تواجههم.

7-2- العملية الدافعية: لقد أوضح "باندورا وسيرفون" أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية منها: نظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، ويذكر "باندورا وسيرفون" أن فاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أوحلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعوا الفاعلية يبذلون جهدا عظيما عند فشلهم لمواجهة التحديات. (العتيبي، 2008، ص ص 35-36).

7-3-العملية الوجدانية: تؤثر اعتقادات الفاعلية الذاتية في كم الضغوط والإحباط التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدرتهم وسوف يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهمة، كما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب بسبب طموحاتهم غير المنجزة وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك لانسحابي من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما. (مصبح، 2011، ص 46).

7-4-عملية اختيار السلوك: تساهم الفاعلية الذاتية في تشكيل حياة الأفراد من خلال تأثيرها على الأنشطة التي يختارونها، فالمواقف التي يمر بها الفرد قد تكون اختيارية ويمكن أن لا تكون كذلك، فإذا ما كان الموقف واقعا ضمن إمكانيات حرية الفرد فإن اختياره للموقف يتعلق بدرجة فعاليته الذاتية، أي أنه سيختار المواقف التي يستطيع فيها السيطرة على مشكلاتها ومتطلباتها ويتجنب المواقف التي تحمل له الصعوبات في طياتها. (تارزولت، 2009، ص 02).

تتأثر فاعلية الذات من خلال أربعة نواحي حيث أن فاعلية الذات تؤثر في سلوك الفرد من خلال العملية المعرفية التي تأخذ عدة أشكال، إذ تؤثر على مراتب أهداف الفرد، أما العملية الدافعية هي اعتقادات

الفرد لفاعلية الفرد يمكن من خلالها تحديد مستويات الدافعية، والعملية الوجدانية تؤثر على الفاعلية الذاتية من خلال كم الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الفرد في عدة مواقف خاصة كما تؤثر عملية اختيار السلوك على تشكيل حياة الفرد من خلال تأثيرها على الأنشطة التي يختارها.

8- مصادر فاعلية الذات:

اقترح "ألبرت باندورا" أربعة مصادر لفاعلية الذات يستطيع الفرد أن يكتسبها من خلال :

8-1-الإنجازات الأدائية: ويعد هذا المصدر الأكثر تأثيرا في فاعلية الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الشخص فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات وتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النماذج المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بفاعلية الذات لدى الفرد، إن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفاعلية الذات يبتعدون عن المهام ويتجهون إلى إدراكها. كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، وعلى عكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق .

ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة وفاعلية الذات والإنجازات الأدائية فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية، فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على فاعلية الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد النجاح .

8-2- الخبرات البديلة: يشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن ينتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة والرغبة في المثابرة مع الجهود، ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة، والخبرات البديلة تعني الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الفرد كالمعلومات التي تصدر من الآخرين، وأن الخبرات البديلة من العمليات التي تؤثر على التقييم الذاتي لفاعلية

الذات، ومن هذه العمليات المقارنة الاجتماعية، حيث أن أداء الأفراد الآخرين المشابهة لأداء الفرد يشكل مصدرا مهما للحكم على قدرة الفرد الذاتية.

8-3- الإقناع اللفظي: اقر "باندورا" بأن الإقناع اللفظي أي الرسائل التي يتلقاها الأفراد من الآخرين يمكن أن تؤثر بقوة على تطور الاعتقاد بالفاعلية، ويلعب الإقناع الاجتماعي دورا في تعزيز معتقدات الأفراد في امتلاكهم لقدرات كافية لتحقيق أهدافهم ومن السهولة المحافظة على الحس العالي بالفاعلية خاصة في مواجهة الصعاب وذلك إذا عبر الآخرون الكبار من خلال إيمانهم بقدرات الفرد عما إذا عكسوا عدم ثقتهم أو شكوكهم في قدرتهم للأداء. (اللحياني، 2002، ص 43).

8-4-الاستثارة الانفعالية: يذكر "باندورا" (Bandura ،1997) أن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الشائكة بصفة عامة التي فيها مجهودا جبارا، وتعتمد على المواقف وتقييم القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهي مصدر رئيسي لمعلومات فاعلية الذات وتؤثر عليها فالأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفيزيولوجية في تقييم فاعليتهم، فالقلق والضغط يؤثر على فاعلية الذات والاستثارة الانفعالية عادة ما تضعف الأداء، كما يمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النماذج بالإضافة إلى ذلك فهناك متغير مهم يعتبر أكثر تأثير في رفع فاعلية الذات وهو ظروف الموقف نفسه. (جابر، 1990، ص ص 445-446).

9- فاعلية الذات في ضوء نظرية "ألبرت باندورا ":

يشير "باندورا" في كتابه أسس التفكير والأداء "النظرية المعرفية الاجتماعية" بأن فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية الاجتماعية :

- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها.
- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية وهذه القدرات تتيح للتحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة. (العتيبي، 2008، ص 24).

ويتضح من خلال نظرية "باندورا" أن تعلم الفرد وأعماله تتوقف على الحكم الذي يكونه عن نفسه (لقدرته على تحقيق مهمة ما بنجاح) وهذا الحكم يؤثر حتما على نتائج تصرفاته مستقبلا بالسلب أو الإيجاب .

خلاصة الفصل :

في هذا الفصل تم التطرق لمفهوم فاعلية الذات ومحاولة الإلمام بكل ما يخص فاعلية الذات من تعريفات وشرح للنظريات، وخاصة "نظرية باندورا "التي تم الاعتماد عليها كمرجع أساسي كما تطرقنا لبعض المفاهيم المرتبطة بها، وكذلك أبعاد فاعلية الذات، وخصائصها أنواعها، أثارها، ومصادرها مع وصف تطورها بالإضافة إلى التطرق لنظرية فاعلية الذات "لباندورا."

الفصل الرابع:

الإجراءات التطبيقية للدراسة

تمهيد:

بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري الذي تم فيه التعريف بمتغيرات الدراسة، ننتقل للجانب الميداني الذي يتم فيه إيضاح الإجراءات التطبيقية، والذي يتمثل في اختبار أدوات جمع البيانات، إضافة إلى جمع بيانات حول الظاهرة المدروسة كما هي في الواقع ثم معالجتها وتحليلها، حيث سنتطرق في البداية إلى الدراسة الاستطلاعية ثم اختبار أدوات جمع البيانات من حيث خصائصها السيكومترية، ثم ننتقل إلى الدراسة الأساسية ونحدد فيها المنهج المتبع والعينة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1-مفهوم الدراسة الاستطلاعية:

تعرف على أنها الدراسة العلمية الكشفية الصياغية الاستطلاعية، وهي البحث الذي يستهدف التعرف على المشكلة فقط وتقوم الحاجة إلى هذا النوع من البحوث، عندما تكون المشكلة محل البحث جديدة لم يسبق إليها كثيرا، أو عندما تكون المعلومات أو المعارف المتحصل عليها حول المشكلة قليلة وضعيفة. (بدر، 1973، ص 29).

إذ تعد من الخطوات المهمة في البحوث الميدانية، يقوم بها الباحث قبل البدء في الدراسة الأساسية مما تتيح له من فرص للتعرف على الميدان الذي سيجري فيه هذه الدراسة.

1-2-ومن أهداف الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- تعرف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها، ومجتمع الدراسة وتحديد العينة.
- حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات جمع البيانات.
- استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث.
- التعرف على العقبات التي يمكن أن تقف في طريق إجراء الدراسة.

وقد مرت الدراسة الاستطلاعية بعدة مراحل أهمها:

المرحلة الأولى: بعدما حددنا مكان إجراء الدراسة، ذهبنا إلى المؤسسة (الثانوية) في شكل زيارات، حيث كانت الزيارة الأولى بهدف إجراء المقابلة مع المدير واخذ موافقته للقيام بالدراسة في المؤسسة، بعد اخذ الموافقة كان الهدف الثاني التعرف على الإداريين ومعرفة عدد تلاميذ المؤسسة (إناث، ذكور) والتخصصات (علوم، آداب)، حيث تم تقديم كافة المعلومات لإجراء الدراسة التي تمثلت في الهيكل التنظيمي الذي قدمه لنا المستشار وعدد التلاميذ الموجودين في المؤسسة للسنة الدراسية الحالية، كل من هذه المعلومات استعنا بها في وصف مجتمع الدراسة، واختيار العينة، ومن خلال ما سبق لا بد من إعطاء:

وصف عام للمؤسسة:

ثانوية (أفلح بن عبد الوهاب):هي احد المؤسسات التعليمية التربوية أصلها معهد إسلامي (تعليم عام، تكنولوجي، متحولة إلى ثانوية) تقع في ولاية "تيارت"، طريق الصنوبر، تدرس فيها ثلاث مستويات تعليمية، بها

20 قاعة دراسية و04مخابر، قاعة للإعلام الآلي، مكتبة، قاعة محاضرات، و09 مكاتب، وقاعتان خاصتان، ساحة ومطعم، تم افتتاحها سنة 01_01_ 1978.

المرحلة الثانية: قمنا في هذه المرحلة بتطبيق مقياس جاهز لقياس الدافعية المدرسية على عينة أولية، وهذا للتأكد من مدى ملائمة المقياس لأفراد العينة والتأكد من مدى صدق وثبات مقياس البحث، وبعد التأكد من صدق وثبات المقياس، قمنا بتطبيقه على عينة الدراسة.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية قمنا بتطبيق أداة القياس على عينة مكونة من 20 تلاميذ (10 تلاميذ و10 تلميذات) من السنة الأولى ثانوي بثانوية افلح بن عبد الوهاب في شهر مارس 2022، والتي تحمل كل خصائص العينة الأساسية، هذا من أجل حساب صدق وثبات الأداة لتصبح قابلة للتطبيق في الأخير.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تمكنا من التعرف على حجم مجتمع البحث، ثم تمكنا من تطبيق أداة القياس وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) والتأكد من مصداقيتها ليتم استخدامها في الدراسة الأساسية.

1_4_الخصائص السيكومترية: حساب الخصائص السيكوميترية لمقياس الدافعية المدرسية للأستاذة "فريدة قادري".

1-4-1 حساب الثبات :

جدول رقم (01) يبين نتائج معامل ألفا كرومباخ:

عدد البنود	معامل ألفا كرومباخ
70	0.953

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نتائج معامل ألفا كرومباخ مرتفعة تبلغ (0.953)، وبالتالي يمكننا استعمال هذا المقياس في هذه الدراسة.

1-4-2 حساب الصدق:

جدول رقم(02) يبين نتائج المقارنة بين العينتين الدنيا والعليا:

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار T	القيمة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
الدنيا	128.20	37.768	- 4.470	0.000	0.05
العليا	191	23.405			

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي يبلغ في العينة الدنيا (128.20) والانحراف المعياري (37.768)، ويقابله المتوسط الحسابي للعينة العليا (191) وانحراف معياري(23.405)، كما تبلغ قيمة اختبار Tللفروق (4.470-) عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) وبالتالي هناك فروق بين العينة الدنيا والعينة العليا، أي أن الاختبار صادق يمكننا الاعتماد عليه في هذه الدراسة.

2- الدراسة الأساسية:

2_1_منهج الدراسة:

المنهج العلمي هو أسلوب عمل يتخذه الباحث لينظم به أفكاره ويحللها وفي التالي يعرضها، للوصول إلى نتائج وحقائق الظاهرة المدروسة، حيث يرتبط تحديد منهج الدراسة الحالية بطبيعة المشكلة، إذ يعد المنهج الوصفي الارتباطي من أكثر المناهج المستخدمة في العلوم الاجتماعية مما يجعله يتلاءم مع طبيعة الظاهرة المدروسة، وتماشيه مع أهداف الدراسة، ومن خلال دراستنا نسعى إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين (الدافعية المدرسية المدركة، فاعلية الذات) على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ويعرف المنهج الوصفي الارتباطي: من طرف "البشير صالح" على انه المنهج الذي يمكننا من معرفة إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة تلك العلاقة. (الرشيدي،2000، ص 67).

2_2_مجتمع الدراسة:

هو المجتمع الذي يقوم الباحث بسحب عينة بحثه منه، وهو موضع الاهتمام في البحث.

مجتمع البحث يقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث. (عبيدات،1999، ص84)

وقد تم إجراء هذه الدراسة على تلاميذ وتلميذات السنة الأولى ثانوي بثانوية "افلح بن عبد الوهاب" "بولاية تيارت"، لهذا فان مجتمع الدراسة الحالية يتضمن تلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية الحالية وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة245 تلميذا وتلميذة منهم 109 ذكور و129 إناث.

وقد تم اختيار هذا المجتمع بالضبط، تلاميذ السنة الأولى ثانوي، كونهم فئة انتقلت من مرحلة المتوسط لمرحلة الثانوي حيث تعتبر جد مهمة إذ يكون التلميذ أكثر اهتماما بمستقبله كاختياره تخصصا معين دون الأخر،

ويزداد تفكير التلميذ في تقدمه الدراسي مما يجعل لديه دافعية مدرسية أو ليس لديه، إضافة إلى وجود مستوى عال من فاعليته الذاتية أو انخفاضها.

الجدول(03): يمثل مجتمع الدراسة (تلاميذ السنة الأولى ثانوي)

التخصص	العدد	النسبة
جذع مشترك آداب	116	%47.34
جذع مشترك علوم	129	%52.62
المجموع	245	%100

2_3_عينة الدراسة:

إن استخدام العينات من الأمور المهمة في مجال البحوث والدراسات العلمية سواء الطبيعية أو الاجتماعية.

تعرف العينة على أنها طريقة لجمع البيانات والمعلومات من عناصر وحالات محددة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر ومفردات مجتمع الدراسة وبما يخدم ويتناسب مع الدراسة ويعمل على تحقيق هدف الدراسة.(عليان ،د ت، ص160).

تمثلت عينة دراستنا في مجموعة من التلاميذ(ذكور، إناث)من السنة الأولى ثانوي لكلا التخصصين(آداب، علوم) ما يمثل نسبة25% أي 70 تلميذ بثانوية أفلح بن عبد الوهاب بولاية تيارت.

الجدول رقم(04): يمثل عينة الدراسة الأساسية.

التخصص	العدد	النسبة
جذع مشترك آداب	35	%50
جذع مشترك علوم	35	%50
المجموع	70	%100

2-4- طريقة اختيار العينة:

تم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية الحصصية، يتم اللجوء إليها عند عدم تجانس المجتمع الذي يتميز بوجود طبقات مكونة له، حيث قمنا بالاختيار في الدراسة الحالية 35 (تلميذ، تلميذة) تخصص آداب من أصل 116 تلميذ، و35 (تلميذ، تلميذة) تخصص علوم من أصل 129 تلميذ.

2_5_أدوات الدراسة:

قمنا بالاعتماد في بحثنا هذا لجمع البيانات الملائمة للدراسة على أدوات قياس، وذلك بناءا على طبيعة المشكلة والهدف الأساسي من إجرائها، المتمثل في دراسة العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات، مع اختبار فرضيات الدراسة.

حيث قمنا باستخدام مقياس كأداة لجمع البيانات، مقتبس من دراسات تناولت متغيرات دراستنا الحالية لقياس الدافعية المدرسية وقياس فاعلية الذات.

2_6_1_مقياس الدافعية المدرسية للأستاذة قادري فريدة:

قمنا بالاعتماد على هذا المقياس، الذي اعد من طرف الباحثة سنة 2006 معتمدة على مؤشرات تعريف الدافعية المدرسية المدركة ل(viau،1997)، إضافة إلى عدد من الأدبيات الأخرى التي ناقشت موضوع مؤشرات الدافعية المدرسية منها:(بوعكاز،1997) و(Goupli،1993)، ومن أهم المؤشرات المعتمدة في بناء المقياس: الاختيار، المثابرة، الاندماج المعرفي. إذ يحتوي المقياس على 70 بند.

تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس بناءا على إجابات التلاميذ على بنود المقياس حيث تندرج فيه الاستجابات على خمس فئات (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).

الجدول رقم(05): يوضح توزيع درجات بدائل المقياس.

البدائل	البنود الايجابية	البنود السلبية
موافق بشدة	4	0
موافق	3	1
محايد	2	2
معارض	1	3
معارض بشدة	0	4

2-4-2مقياس فاعلية الذات ل"العدل":

تم إعداد هذا المقياس من طرف الدكتور محمد محمود العدل سنة(2001)، كما قام العديد من الباحثين من استخدام هذا المقياس في عدة دراسات. وقد قمنا باختيار هذا المقياس بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية الذات، إضافة إلى احتوائه على سهولة العبارات المستخدمة فيه، وأبعاده التي تفي بالغرض في إجراءات بحثنا الحالي.

احتوى المقياس على (50) مفردة، كل مفردة أمامها أربعة بدائل هي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا.

الجدول رقم (06): يوضح توزيع درجات بدائل المقياس.

البدائل	البنود الايجابية	البنود السلبية
دائما	4	1
غالبا	3	2
أحيانا	2	3
نادرا	1	4

الجدول رقم(07): الفقرات السلبية والفقرات الايجابية.

الفقرات	ترقيم البدائل
الايجابية	5،7،9،12،14،15،17،19،22،24،26،30،34،35،37،39،41،44،46,49،50.
السلبية	1،16،18،20،21،23،25،27،28،29،31،32،33،36،38،40،42،43،45،47،48، 2،3،4،6،8،10،11،13،

3- الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا في بحثنا الحالي على الوسائل الحسابية التالية:

- معامل "ألفا كرومباخ" للتحقق من ثبات مقياس الدافعية المدرسية.
- اختبار" T.test" لعينتين مستقلتين لحساب الصدق التمييزي.
- معامل الارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين درجات أفراد العينة عن متغيرات البحث.
- وقد تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) النسخة 22، لسهولة هذا البرنامج في التطبيق وتوفير الجهد والوقت، إضافة إلى إعطاء تحليلات دقيقة للنتائج المطلوبة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

1- عرض نتائج الفرضيات:

- **عرض نتائج الفرضية الأولى:**

الجدول رقم(08): يبين عرض نتائج بيرسون للفرضية الأولى.

قيمة بيرسون	الدلالة الاحصائية	الدلالة المعتمدة
0.391	0.020	0.05

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة بيرسون تبلغ (0.391) عند مستوى الدلالة (0.020) وهي اقل من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية التي طارحناها توجد علاقة ارتباطيه بين الدافعية المدرسية وفاعلية الذات لدى تلاميذ تخصص علمي.

- **عرض نتائج الفرضية الثانية:**

الجدول رقم(09): يبين عرض نتائج بيرسون للفرضية الثانية.

قيمة بيرسون	الدلالة الإحصائية	الدلالة المعتمدة
0.431	0.010	0.01

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة المعامل بيرسون تبلغ (0.431) عند مستوى الدلالة (0.010) وهي قيمة تساوي الدلالة المعتمدة (0.01) وبالتالي نقبل الفرضية التي قمنا بطرحها، توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية المدرسية وفاعلية الذات لدى تلاميذ تخصص أدبي.

2_ مناقشة نتائج الفرضيات

2_1_ مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تخصص علمي، باعتبار هذه المرحلة حساسة يمر بها التلميذ حيث تطرأ فيها عدة تغيرات (جسمية، نفسية...) حيث أن التلميذ قد تخطى مرحلة المتوسط انتقالا إلى مرحلة الثانوي مما يعني بداية مشواره في مرحلة الثانوي، مما يفرض عليه مسؤوليات والتزامات أكبر وأهم من التي كان يمارسها في المرحلة السابقة.

وقد جاءت دراستنا متوافقة مع دراسة "جانسي وليم" سنة 1996، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات والدافع لتعلم (الرياضيات، العلوم، القراءة) للصف الحادي عشر والثاني عشر بأحد المدارس العليا فقد توصلت إلى عدة نتائج أهمها وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والدافع للتعلم. اضافة الى دراسة "المزروع" سنة2007 التي هدفت للكشف عن فاعلية الذات وعلاقتها بالدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة 238 طالبة من جامعة أم القرى، وقد أسفرت اهم نتائجها عن وجود علاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة. كما هدفت دراسة "بوستة بشير" سنة 2019|2020 إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي وفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى عينة تلاميذ مرحلة الثانوي متكونة من 586 تلميذ حيث جاءت أهم نتائجها بوجود علاقة ارتباطية متوسطة موجبة بين المناخ المدرسي وفاعلية الذات ودافعية التعلم.

2-2 مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

من خلال نتائج الفرضية الثانية التي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تخصص أدبي، يتضح أن التلاميذ لديهم حس عال من الدافعية المدرسية المدركة وكذا ارتفاع في مستوى فاعلية الذات، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ كان توجيههم إلى هذا التخصص تبعا لرغبتهم، إضافة إلى حماسهم للانتقال من مرحلة المتوسط إلى مرحلة الثانوي التي تلزمهم بمسؤوليات أهم وأكبر من التي كانوا يمارسونها في مرحلة المتوسط، كما يمكن تفسير حصول التلاميذ على درجات مرتفعة في الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات، إلى إيمانهم بأهمية الاجتهاد والمثابرة مما يساعدهم على فرض احترام وتقدير المجتمع لهم والوصول إلى النجاح.

حيث جاءت دراستنا متوافقة مع "لاندين وستيورت"سنة 1998 التي هدفت إلى دراسة فحص العلاقة بين القدرات ما وراء المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني عشر، فقد نصت أهم نتائجها على وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية. إضافة إلى دراسة "Dian" سنة 2000 حيث أجريت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين الفاعلية وفقا لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تتراوح أعمارهم بين 24-18 سنة، وقد كانت نتائج هذه الدراسة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والإنجاز الأكاديمي. إضافة الى دراسة "الشعراوي" سنة 2000التي بحثت في دراسة العلاقة بين فاعلية الذات والدافعية المدرسية المدركة لدى طلاب الثانوي، وقد توصل من خلالها إلى

عدم وجود فروق بين درجات متوسطات الجنسين والصفين على مقياس فاعلية الذات كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائيا بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.

استنتاج عام:

تقدمت الدراسة الحالية بمعرفة طبيعة العلاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، فقد توصلت نتائج الفرضية الأولى لدراستنا إلى وجود علاقة بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تخصص علمي، بالتالي نقبل الفرضية التي طرحناها والتي تفترض وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تخصص علمي ونرفض الفرضية الصفرية التي تنفي هذه العلاقة، فقد جاءت دراستنا متوافقة مع دراسة (جانسي وليم 1996) و(الأستاذ الشعراوي 2000) التي توصلت نتائجهما إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والدافع للتعلم، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.

كما اتضح لنا من خلال نتائج الفرضية الثانية وجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات ; لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تخصص أدبي، بالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تؤكد على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تخصص أدبي.

من خلال نتائج الفرضيتين الجزئيتين نتوصل إلى تحقق الفرضية العامة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

خاتمة

خاتمة:

وخلاصة القول فان موضوع دراستنا يعتبر من أبرز المواضيع أهمية في علم النفس وعلم التربية لما ناله من مكانة في الوسط التعليمي وبالذات في مرحلة التعليم الثانوي لاعتبار فترة المراهقة أهم فترة يواجهها التلميذ، لذا فان متغيرات بحثنا (الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات) تستدعي المزيد من التعمق والبحث في المجتمع خاصة في الوسط المدرسي.

ومن خلال دراستنا توصلنا إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

التوصيات والمقترحات:

- إقامة ندوات ومسابقات علمية، لإثارة الدافعية المدرسية للطلبة وتكليفهم بإعداد البحوث.
- إجراء المزيد من دراسات الدافعية المدرسية المدركة وفاعلية الذات من خلال دراسة متغيرات جديدة.
- العمل على توفير فرص تدريبية للتلاميذ للإثارة الدافعية لديهم.
- بناء برامج تدريبية لتنمية الدافعية المدرسية وفاعلية الذات لدى التلاميذ.
- تعريف الأساتذة بأهمية الدافعية المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات وتزويدهم بكيفية استثارتها للتلاميذ.
- توجيه التلاميذ حول كيفية استغلال الدافعية من أجل تحصيل دراسي عال.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

الكتب والرسائل بالعربية :

- أبو الرياش، حسين وزهرية، عبد الحق(2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. (ط1).عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ايدوارد، دي بونو(2001)، تعليم التفكير، ترجمة عاكل عبد الكريم وآخرون. دمشق، سوريا: دار صفا للنشر والتوزيع.
- بدر، أحمد(1973). أصول البحث العلمي ومناهجه. الكويت: وكالة المطبوعات.
- بني يونس، محمد محمود(2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. الأردن: دار المسيرة.
- تازرولت، حورية ومشري، سلاف(2009). فاعلية الذات الإرشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة، ملتقى وطني حول آفة المخدرات جذورها وأثارها النفسية، المركز الجامعي بالوادي.
- ثابت، عصام والشحات، مجدي(د.ت). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك فيصل، مجلة بحوث كلية الآداب، (26)، ص ص 1-43.
- جابر، عبد الحميد(1999). نظرية الشخصية-البناء-الديناميات-النمو-طرق البحث-التقويم. القاهرة: دار النهضة.
- جبوري، نمير طالب وخضير، مشرف عبد الله(2018). الدافعية الأكاديمية لدى طلبة كلية الآداب، شهادة بكالوريا س في علم النفس، جامعة القادسية.
- حمانة، برهان محمود وشرادقة، ماهر تيسير(2013). الفروق الفردية في مستوى فاعلية الذات لدى عينة من الطلبة الأردنيين المعوقين سمعيا في جامعة البرموليا، رسالة ماجستير في التربية الخاصة غير منشورة، جامعة الطائف في السعودية.
- الخلافي، عبد الحكيم(2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، ص ص 481-514.
- خليفة، عبد اللطيف(2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الداهري، صالح حسن الكبيسي وحصيب، مجيد(1999). علم النفس العام. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

- الدفاعي، حامد حمزة(1979). الدافعية نحو مهنة التعليم لدى معلمي المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية–ابن الرشد في جامعة بغداد.
- رزقي رشيد(2011). الفعالية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة في الجزائر.
- الرشيدي، بشير صالح(2000). مناهج البحث التربوي بين يديك. دار الكتاب الحديث.
- الزغلول، رافع والزغلول، عماد(2003). علم النفس المعرفي. عمانّ، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سهل، فريدة(2008). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ الثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة الجزائر.
- عبد الخالق، أحمد محمد ودويدار، محمد عبد الفتاح(1999). علم النفس أصوله ومبادئه. الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.
- عبيدات، محمد وآخرون(1999). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات. الأردن: كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.
- العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي (2008). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة طائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى في السعودية.
- عليان، ربحي مصطفى(د.ت). البحث العلمي: أسسه، مناهجه وأساليبه إجراءاته. الأردن: بيت الأفكار الدولية.
- غبازي، ثائر أحمد(2000). الدافعية بين النظري والتطبيقي.(ط2). الأردن: دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة.
- قريشي، فيصل(2010). التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات المعاينة القلبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة في الجزائر.
- كاظم، محمود محمد(2009). أثر برنامج إرشادي وفق أسلوب الفاعلية الذاتية، مجلة ديالي، 41، ص ص 1-21.
- كامل، أحمد ساهر(2000). التوجيه والإرشاد النفسي. الأزاريطة، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

- اللحياني، مريم بنت حميد بن أحمد(2002). فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي، الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى في السعودية.
- المشعان، عويد سلطان(1994). علم النفس الصناعي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مصبح، إبراهيم وعطية، مصطفى(2001). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر في غزة.
- المصري، نيفين عبد الرحمن(2010). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الأزهر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر في غزة.
- المطيري، معصومة سهيل(2005). الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- منصور، سمية ومحرز، نجاح(2017). واقع المناخ المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير المناخ الايجابي الداعم لتربية المواطنة، مجلة جامعة البعث دمشق، 39 (30)، ص ص 85-121.
- النشاوي، كمال أحمد الإمام (2006). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. مؤتمر التعلم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. جامعة المنصورة.
- نوفل، محمد بكر ومرعي، توفيق أحمد(2008). الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية لجامعة "أونورا" في الأردن، مجلة جامعة دمشق، 2(24)، ص ص 257-296.

نوفل، محمد بكر(2004). أثر برنامج تعليمي-تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، رسالة دكتورة غير منتشرة، الجامعة العربية للدراسات العليا في عمان الأردن.

المراجع بالإنجليزية:

- Bandoura A.(2007). Much ado over a faulty conception of perceived self efficacy grounded in faulty experimentations. Journal of Social and clinic Psychology. 26(06).P P 641_658.

- Beck(2004). Motivation theories and principles. New jersey Pearson Education. Inc.
- De Bono، I(1998). How to be more Interesting. Penguin Books. Ltd.

الملاحق

الملحق رقم 01: مقياس الدافعية المدرسية المدركة

جامعة ابن خلدون –تيارت–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلو الاجتماعية

تخصص سنة ثانية علم النفس المدرسي

مقياس الدافعية المدرسية المدركة

يقيس هذا المقياس الدافعية المدرسية، وهو خارج عن إطار مؤسستك أنه يدخل في إطار بحث علمي أكاديمي، وهو يحتوي على عبارة ومقابل كل عبارة خمس خانات، وكل خانة تمثل إجابة من الإجابات الخمسة وهي: موافـ ـق ب ـشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة .

اقرأ كل عبارة جيدا ثم أنظر إلى أي مدى تنطبق عليك، ثم ضع العلامة (X) في الخانة المناسبة .

أرجو أن تكون صريحا في إجاباتك وأعلمك أنه لن يطلع عليها أحد غير الباحثة

ملاحظة :

أجب على كل العبارات ولا تضع إجابتين لعبارة واحدة .

قبل البدء في الإجابة أرجو منك استكمال المعلومات التالية :

الاسم واللقب:.....

التخصص:.....

المؤسسة.....

	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1. أفضل الدراسة على أي نشاط آخر					
2. إنني متعود على أداء واجباتي في اللحظات الأخيرة.					
3. قبل مراجعة دروس مادة معينة أقوم بتقسيمها إلى محاور لتسهيل عملية المراجعة					
4. أهتم كثيرا بمعرفة الهدف من كل درس حتى أصل إلى تطبيقه.					
5. أثناء إنجاز الواجبات المدرسية أحاول الرجوع إلى الدروس قصد التأكد من الفهم الجيد.					
6. بعد القيام بأي نشاط مدرسي أرى من الضروري مراجعته قبل تسليم الورقة للأستاذ					
7. أفضل إنجاز واجباتي المدرسية فور تكليفي بها.					
8. أفضل أن أقضي جزءا من وق ت فراغ ي ف ي المكتبة.					
9. من عادتي القيام بالنشاط حتى انهيه واصل إلى هدفي					
10. أحرص دائما على استغلال وقت الحصة الدراسية أحسن استغلال					
11. عندما أتغيب أسأل زملائي عادة عما سبقني من دروس بغرض الاستدراك					
12. عندما يطلب مني حفظ بعض المعلومات أشعر بالملل					
13. أثناء مراجعة درس معين، أقوم بوضع مخطط له لتسهيل حفظه.					
14. أعتمد فقط على ما يقدمه الأستاذ أثناء الدرس					
15. أحاول إعادة صياغة المعلومات بأسلوبي الخاص					
16. عند المراجعة أقوم بتسطير الأجزاء الأكثر أهمية قصد التركيز عليها					
17. -أثناء المراجعة أقوم بتقسيم الدروس حسب الصعوبة					

والأهمية إلى مجموعات					
18. أراجع خطوات الحل باستمرار حتى أتأكد من صحتها					
19. -أحاول المقارنة بين طريقتي في إنجاز النشاط المدرسي والطريقة النموذجية للأستاذ					
20. أوجل إنجاز واجباتي حتى اللحظة الأخيرة					
21. أفضل أن أجلس في زوايا القسم					
22. عادة ما أرجع إلى القاموس للبحث عن معاني المفردات الصعبة					
23. الدراسة هي أهم شيء أفكر فيه إلى حد الآن.					
24. أرغب كثيرا في مطالعة الكتب الخاصة بمواضيع الدراسة.					
25. قضي معظم وقت فراغي في المراجعة والتحضير.					
26. أكره أن أحفظ الأشياء الواجب حفظها.					
27. عادة ما أناقش الدروس مع زملائي بعد انتهاء الحصة الدراسية.					
28. أفضل أن أضع جدولا لكل درس يحتوي على نقاطه الأساسية.					
29. عادة ما أحاول الملائمة بين مستوى صعوبة الدرس والمدة الزمنية الملائمة لمراجعته.					
30. أرى من الأفضل أن أحول العناوين الجزئية لكل درس إلى أسئلة لأجيب عليها.					
31. عادة أركز كثيرا على النقاط الأساسية وذلك بمراجعتها أكثر من مرة.					
32. أفضل إعادة كتابة الدرس بطريقتي الخاصة حتى يرسخ في ذهني.					
33. -اختار أوقات المراجعة بعناية فائقة لضمان القدرة على التركيز.					
34. لا يهمني الأمر إن جلست مع تلميذ مشوش					

35. يهمني كثيرا أن أحصل على كتب خارجية متعلقة بالبرنامج الدراسي.					
36. -أكتفي فقط بالمعلومات التي يقدمها الأستاذ داخل القسم.					
37. عندما أشعر بالتعب أعطي نفسي فرصة من الراحة كي أتمكن من مواصلة الدراسة.					
38. أنا حريص على تحضير دروسي.					
39. عادة أحاول استخراج أوجه الشبه بين الدروس لأن ذلك يسهل الاحتفاظ بها.					
40. أرغب دائما أن أتعمق في فهم الدرس.					
41. قبل إنجاز التمارين أقرأها أكثر من مرة .					
42. أركز دائما على النقاط الأساسية وذلك بتسطيرها ومراجعتها .					
43. قبل إنجاز التمرين أركز أولا على استخراج المعطيات والمطالب.					
44. أخذ الوقت الكافي في مراجعة التمارين المنجزة والبحث عن الأخطاء المحتملة.					
45. أشعر بتأنيب الضمير إن ضيعت جزءا من الوقت المخصص للدراسة.					
46. عند المراجعة وتحضير الدروس أفضل المكان الهادئ.					
47. أفضل أن أخصص جزءا من مصاريفي ل شراء الكتب.					
48. أفضل أن أناقش زملائي في إطار الدراسة					
49. آخذ الوقت الكافي في مراجعة دروسي					
50. أعتبر وضع مخطط لكل درس قصد مراجعته مضيعة للوقت.					
51. قبل إنجاز التمرين أفكر جيدا في القوانين الواجب تذكرها وطريقة الحل الواجب إتباعها.					

52. اهتم كثيرا باستعمال المسودة أثناء العمل.					
53. أقرأ نص الواجب المنزلي أكثر من مرة حتى أتمكن من استخراج المطلوب أو المغزى منه.					
54. في نهاية الامتحان أسلم الورقة مباشرة دون مراجعتها.					
55. أختار مكان المراجعة بعناية فائقة.					
56. في نهاية الحصة أناقش الأستاذ حول النقاط الغامضة.					
57. عادة أحاول إقناع نفسي بأن الاجتهاد يؤدي حتما إلى النجاح.					
58. أقوم بتطبيقات إضافية في البيت قصد الفهم الجيد للدرس.					
59. عادة ما أحاول تلخيص الدرس بصورة مبسطة.					
60. أؤمن كثيرا بفكرة فهم السؤال نصف الجواب.					
61. عندما أقرأ نصا معينا أتوقف عند كل فقرة حتى أتأكد من مدى فهمي لها.					
62. بإمكاني أن أراجع دروسي وأتحدث مع غيري في وقت واحد.					
63. إذا كانت لدي مشكلة في الفهم عادة ما أطلب مساعدة الأستاذ أو الزملاء.					
64. من عادتي الإصرار على إتمام النشاط إن واجهت فيه بعض الصعوبات.					
65. أنا مستعد للتضحية بأشياء كثيرة في سبيل الدراسة.					
66. ما يهمني هو إنجاز التمرين بأي طريقة للتخلص من عقاب الأستاذ.					
67. أفضل أن أنقل الحل جاهزا من عند أحد الزملاء.					
68. عادة ما أسأل الأستاذ حول مستوى أدائي من خلال الواجبات المدرسية					
69. عادة ما أناقش المواضع الدراسية مع أهلي.					

70. لا يهمني إن قضيت كل وقتي أمام طاولة الدراسة.					

الملحق رقم 02: مقياس فاعلية الذات

مقياس فاعلية الذات

أخي الطالب/ أختي الطالبة .....

أمامك مجموعة من الفقرات التي تحوي خصائص شخصية قد تنطبق عليك وقد لا تنطبق عليك امام كل فقرة عدد من البدائل تندرج من الانطباق الدائم إلى عدم الانطباق يرجى قراءة الفقرات بدقة واختيار البديل الذي يناسب وجهة نظرك في مدى انطباق مضمون الفقرة عليك وذلك بوضع علامة أمام البديل المختار، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإن الإجابة لغرض البحث العلمي ولن يطلع عليها غير الباحث وستتعامل بمنتهى السرية.

وتقبلوا منا خالص التقدير للبحث العلمي وليس للتقدير الشخصي.

املآ ما يلي:

- الاسم واللقب:.....
- التخصص:.....
- المؤسسة:.....

مثال إذا كان مضمون الفقرة ينطبق عليك بشكل دائم توضع العلامة تحت البديل دائما واذا كان مضمونها غالبا ما ينطبق عليك توضع العلامة تحت غالبا وهكذا للبدائل الأخرى ويكون الاختيار لبديل واحد في كل فقرة.

التسلسل	الفقرة	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي توجهني			x	

الرقم	البند	دائما	كثيرا	لا أدري	أحيانا	نادرا
1)	عندما يتحتم علي القيام بعمل ما لا أحبه فإني استمرار فيه حتى أنهيه.					
2)	عندما أقوم بعمل ما فإني أهتم بإنجازه على أفضل وجه.					
3)	أبذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي					
4)	أستطيع الاستمرار في القيام بالعمل مهما واجهت من الصعوبات في أثناء أدائه.					
5)	عندما أخفق في أداء عمل في المرة الأولى فإني أستمر في المحاولة حتى أنجح.					
6)	أتجنب أتعلم الأشياء الجديدة حينما تبدو لي صعبة.					
7)	أشعر أنني قادر على التعامل مع معظم المشكلات التي أواجهها في حياتي.					
8)	أحتاج إلى مساعدة الآخرين لإنجاز أعمالي.					
9)	من الصعب على التحدث مع فرد لا أعرفه.					
10)	أستطيع تكوين علاقات قوية مع من أرغب صداقته.					
11)	أستطيع المحافظة على علاقاتي بأصدقائي.					
12)	يمكنني تغيير مجرى الحديث بلباقة أذا كان الموضوع لا يروقني.					
13)	أستطيع منع نفسي من مقاطعة المتحدث حتى لو كان شيء ملح أود قوله.					
14)	أستطيع التعبير عن مشاعري دو أن أشعر بإحراج.					
15)	أجد صعوبة في إقناع الآخرين بوجهة نظري					
16)	لا أجد صعوبة في تكوين صدقات مع الآخرين					
17)	لا أفرض نفسي على الآخرين					
18)	أستطيع الاستمتاع مع الناس في المناسبات الاجتماعية.					
19)	من السهل علي المشاركة في الأنشطة الاجتماعية (كالحفلات،					

	المناسبات ...).					
20)	لا أجيد إدارة الحوار مع مجموعة من الأشخاص في الوقت نفسه.					
21)	أستطيع النظر إلى المشكلات بموضوعية.					
22)	عندما تواجهني مشكلة غير متوقعة فإني أتمكن من التفكير في عدد من الحلول الممكنة لها.					
23)	عادة لا أثق بقدرتي في الحكم على الأمور					
24)	لدي القدرة على التركيز حتى بوجود فوضى حولي.					
25)	كثيرا ما يدفعني الحماس إلى التصرف دون التفكير في العواقب.					
26)	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات المناسبة.					
27)	أجد صعوبة في طرد الأفكار المزعجة من ذهني.					
28)	أحتاج إلى مساعدة الآخرين لإنجاز أعمالي.					
29)	عندما أكون منشغلا بأمر ما فإنني أجد صعوبة في الاستسلام للنوم.					
30)	أتحكم في هدوئي حين أشعر الإهانة.					
31)	عندما أغضب فإنني أفقد السيطرة على غضبي.					
32)	أتمكن من المحافظة على هدوء أعصابي حتى لو كان من حولي في حالة عصبية.					
33)	أستطيع طمأنة نفسي في مراجعة المواقف الخطرة.					
34)	من السهل المحافظة على العلاقات الودية إذا كانت هناك خلاقات مع الآخرين.					
35)	أستطيع ضبط نفسي إذا كان تلقيت خبر سار.					
36)	عندما أخفق في عمل شيء فإنني أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط.					

الملحق رقم 03: نتائج

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,953	70

Statistiques de groupe

	العينة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	الدنيا	10	128,20	37,768	11,943
	العليا	10	191,00	23,405	7,401

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المجموع	Hypothèse de variances égales	1,898	,185	-4,470	18	,000	-62,800	14,051	-92,319	-33,281
	Hypothèse de variances inégales			-4,470	15,024	,000	-62,800	14,051	-92,744	-32,856

حساب الفرضيات:

Corrélations

		الادبيين_لدى_الدافعية	الادبيين_لدى_الفاعلية
الادبيين_لدى_الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,431**
	Sig. (bilatérale)		,010
	N	35	35
الادبيين_لدى_الفاعلية	Corrélation de Pearson	,431**	1
	Sig. (bilatérale)	,010	
	N	35	35

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		العلميين_لدى_الدافعية	العلميين_لدى_الفاعلية
العلميين_لدى_الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,391*
	Sig. (bilatérale)		,020
	N	35	35
العلميين_لدى_الفاعلية	Corrélation de Pearson	,391*	1
	Sig. (bilatérale)	,020	
	N	35	35

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) .....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم ..... والصادرة بتاريخ : .....

المسجّل(ة) بكلية : ..... قسم : .....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر، عنوانها :

.....

.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ .....

إمضاء المعني

جامعة ابن خلدون – تيارت

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تصريح شـرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) ..زروقي شريهان.....

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم 2018039220 والصادرة بتاريخ :..2017/02/19.....

المسجّل(ة) بكلية :..العلوم الإنسانية والاجتماعية.. قسم : ..العلوم الاجتماعية.....

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها :

.الإعاقة الحركية المرئية وعلاقتها بجماعة الأنا.....

.....لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.....

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ ..... 08 جوان 2022

إمضاء المعني

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبالتفويض منه
مدير الإدارة الإقليمية
– حساني خالدية –

زروقي شريهان
04.50.172
2021.06.29
من طرف تيارت في
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي

08 جوان 2022