علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية

د. رفقة خليف سالم /جامعة البلقاء التطبيقية / كلية عجلون الجامعية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وشكلت ما نسبته ١٠% من مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة، كما تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز الدراسي على العينة نفسها وتم تحليل التباين الثنائي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، اذ كان المتوسط الحسابي للطالبات في الفرع الأدبي (٣.٢٧) مقابل (٣.٥٧) للفرع العلمي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيري مستوى فاعلية الذات والفرع الأكاديمي.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) لأثر التفاعل بين متغير الدراسة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

وبعد مناقشة النتائج أوصت الباحثة بإجراء دراسات أخرى تبحث في طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات عند الإناث لمراحل دراسية مختلفة والعمل على تقديم برامج ترفع من مستوى فاعلية الذات لدى طلبة كليات المجتمع والكليات الجامعية.

كلمات مفتاحية:

فاعلية الذات، دافع الإنجاز الدراسي.

مقدمة:

يرتبط مفهوم فاعلية الذات بطبيعة الأفراد، وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف والمهارات معتمدين على ذواتهم باستخدام استراتيجيات خاصة بهم على أساس إدراك فاعلية الذات لديهم (Bandura, 1986 p.33). كما أن الأفراد يوجهون أفعالهم من خلال التدريب على التفكير المسبق لأن الأحداث المستقبلية تتحول إلى حوافز لديهم وإن تحديد الأهداف يرفع من مستوى الدافعية وإنجاز الأداء.

مشكلة الدراسة:

تتأثر فاعلية الطلاب ونشاطاتهم بكثير من العوامل الداخلية التي تخص الطالب أو الخارجية. والباحثة تُدرس في كلية عجلون الجامعية ولسنوات طويلة ومن خلال تعاملها مع الطالبات وملاحظاتها، فقد شعرت بوجود فروق فردية بين الطالبات بخصوص دوافعهن وفاعلية الذات مما عزز لديها الرغبة في دراسة العلاقة بين فاعلية الذات والفرع الأكاديمي وبين دافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

وقد سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى فاعلية الذات لدى طالبات البكالوريوس في كلية عجلون الجامعية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات عند طالبات البكالوريوس في كلية عجلون الجامعية تعزى لنوع الفرع الأكاديمي (علمي، أدبي) أو دافع الإنجاز الدراسي (مرتفع/منخفض) أو التفاعل الثنائي بين هذه المتغيرات؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية الذات لدى طالبات البكالوريوس من خلال هذه المتغيرات كالفرع الأكاديمي ومستوى دافع الإنجاز الدراسي لاسيما أن هذا الموضوع لم يطرق كثيراً في البيئات العربية التي تناولت هذه المتغيرات، مما عزز الرغبة لدى الباحثة في ضرورة إجراء دراسة على فاعلية الذات من خلال العوامل المؤثرة فيها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى فاعلية الذات لدى طالبات كلية عجلون الجامعية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية تعزى لمتغيرات الدراسة (فاعلية الذات، والفرع الأكاديمي (علمي، أدبي))؟

التعريفات الإجرائية:

- فاعلية الذات: هي أحكام أو توقعات الفرد في المواقف المختلفة وتنعكس على اختيار الأنشطة متضمنة في إنجاز السلوك. وتقاس فاعلية الذات بالدرجة التي سيحصل عليها الفرد على مقياس فاعلية الذات.
- دافع الإنجاز الدراسي: ويقصد به رغبة الطالبة في إنجاز مهامها الدراسية على الرغم من العوائق التي تواجهها. ويقاس دافع الإنجاز الدراسي بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة نتيجة إجابتهما على فقرات المقياس المعد في الدراسة الحالية.

مفهوم فاعلية الذات:

تهتم نظرية التعلم الاجتماعي بموضوع فاعلية الذات، ورائد هذه النظرية (باندورا) الذي يؤكد على مبدأ الحتمية التبادلية في التعلم الاجتماعي، مؤكداً على العلاقات المتبادلة بين العوامل السلوكية والبيئية والعوامل المؤثرة في سلوك الأفراد.

ويرى هالين ودانهيز (Hallin & Danaher 1994) أن فاعلية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف ويرى كيرنش (Kirnch, 1985) إن فاعلية الذات تعني ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيداً عن شروط التعزيز ويؤكد باندورا (Bandura, 1997 p141-215) إن تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيراً في حياتهم اليومية وأكثر تأثيراً في اختيارهم فيكونوا إما سلبيين أو إيجابيين في تقييمهم لذاتهم ولذا يصبح الأفراد إما ناجحين إذا امتلكوا فاعلية ذات مرتفعة أو مكتئبين إذا امتلكوا فاعلية ذات منخفضة، باندورا (Bandura, 1982, p 122-H).

العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في فعالية إلى ثلاث مجموعات هي:

١. <u>المجموعة الأولى</u>: التأثيرات الشخصية: لقد أشار زيمرمان (Zimmerman, 1989) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

أ. *المعرفة المكتسبة*: وذلك وفقاً للمجال النفسي لكل منهم.

ب. *عمليات ما وراء المعرفة*: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

جـ. *الأهداف*: إذ أن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدوا على إدراك فاعلية

الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتياً (Zimmerman, 1989, pp1-25).

د. *المؤثرات الذاتية*: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

٢. <u>المجموعة الثانية</u>: التأثيرات السلوكية وتشمل ثلاث مراحل (Bandura, 1977):

أ. *ملاحظة الذات*: إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب. *الحكم على الذات*: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج. *رد فعل الذات* الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:

(١) ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.

(٢) ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.

(٣) ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

٣. <u>المجموعة الثالثة</u>: التأثيرات البيئية:

لقد أكد باندور (Bandura, 1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكداً على الوسائل المرئية.

أبعاد توقعات فاعلية الذات:

لقد أشار باندورا (Bandura, 1986) إلى أن هناك ثلاثة أبعاد لتوقعات فاعلية الذات هي:

١. *العمومية*: وتعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف متشابهة وانطباعات الآخرين وهي تختلف في عنونتها فمنها يكون محدداً لخلق توقعات التفوق أو تمتد لتشمل العلاج النوعي كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك.

٢. *مقدار الفاعلية*: ويتحدد مقدار الفاعلية بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والانتاجية والدقة والتنظيم الذاتي.

٣. *القوة*: وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها وكما أن الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح. كما أن فاعلية الذات تتقوى من خلال أربع مصادر هي (Elliot et Al. 2000 المشار إليه عن عدنان العتوم، ٢٠٠٥).

وهذه المصادر هي:

١. <u>اختيار خبرات مقننة</u>: فيتعلم الفرد من خلال خبرته الأولى ومعنى النجاح والشعور بالسيطرة على البيئة أي أن الإنجاز الدراسي الشخصي مصدر مهم لشعورنا بالفعالية الذاتية.

٢. <u>الخبرات الإبدالية</u>: هنا يعتقد الطالب أن بإمكانه حل مسألة رياضية صعبة عندما يرى زميله يحلها بسهولة.

٣. <u>الإقناع اللفظي</u>: حيث يجعل هذا المصدر الطلبة يعتقدون أن بإمكانهم التغلب على الصعوبات التي تواجههم أو تحسن مستوى أدائهم.

٤. <u>الحالات الانفاعلية الفسيولوجية</u>: تعد مصدراً هاماً لشعور الطالب بالفاعلية الذاتية، وغالباً ما يدل على التغلب على صعوبة المهمة، ومع ذلك فإن ردود أفعالنا تجاه هذه المؤشرات تختلف من فرد إلى فرد آخر.

النظريات التي فسرت دافع الإنجاز الدراسي:

١. نظرية ماكيلاند في الشصخية والدافعية:

لقد صاغ ماكيلاند واتكنسون (Mcclella of Atkison, 1953)

نظرية عن دافع الإنجاز الدراسي على أسس نظرية امبريقية جديدة، ويعد هذا الدافع بالنسبة لهم تكويناً افتراضياً يعني الشعور أو الوحدة بالأداء التقييمي ويعكس هذا الشعور متغيرين رئيسين هما:

أ. الأمل في النجاح.

ب. الخوف من الفشل وذلك من خلال السعي المبذول من الفرد بأقصى جهد من أجل النجاح وبلوغ الأفضل.

ويشعل دافع الإنجاز الدراسي مساحة كبيرة في نموذج ماكيلاند وقد ظهر ذلك من خلال ما أجرى حوله من البحوث والدراسات، لذلك ظهرت توقعات مخالفة بخصوص الأشخاص الذين لا يتبنون وجهة الإنجاز الدراسي في حالة معينة عن سواهم (Korman, 1974, p.191) ويتأثر دافع الإنجاز الدراسي بعوامل رئيسة ثلاث عند قيام الفرد بالعمل وهذه العوامل هي:

(١) *الدافع للوصول إلى النجاح*:

فالأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما يختلفون في درجة دافعيتهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان المهمة نفسها يقبل أحدهما على أدائها بحماس، تمهيداً للنجاح، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل وعندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة.

٢. احتمالات النجاح: فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة النجاح إذ أن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها وإما في حالة المهمات المتوسطة، فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

وبشكل عام يمكن التنبؤ بميل الشخص للوصول إلى الهدف الإنجازي أو ابتعاده عنه تحت مكونات ثلاثة هي:

أ. استعداد ثابت لدى الفرد النجاح أو تجنب الفشل.

ب. احتمالات الفرد الذاتية لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل.

جـ. قيمة الحافز الموجب أو السلبي للفشل والذي يؤدي إلى شعور الفرد بالنجاح أو الفشل ويعتمد ذلك على خبرة الفرد (العبيدي ١٩٩٠، ص ٤٨).

٣. القيمة الباعثية للنجاح: فالنجاح الذي يحققه الفرد يعمل كحافز، وكلما كانت المهمات صعبة فإن ذلك يشكل حافزاً أقوى تأثيراً من النجاح في المهمات الأقل صعوبة (نوف، ١٩٠٤، ص ١٤٦-١٤٧).

٢. <u>نظرية اتكنسون في دافع الإنجاز</u>.

يمكن القول أن نظرية اتكنسون تركز على الدافعية المستثارة وهي السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو تحقيق الهدف وبذلك يفترض اتكنسون أن الدافعية نحو الإنجاز دالة على متغيرات ثلاث هي: قوة الدافع، توقع تحقيق الهدف والقيمة الحافزة المدركة، ويؤكد بأن الدافعية يتم اكتسابها منذ الطفولة وتبقى مستمرة إلى أن تصل إلى درجة ثابتة نسبياً (النجداوي، ١٩٩١، ص ٢٤) فالسلوك المرتبط بالإنجاز لديه يعد ناتجاً لموقف صراعي أي أن السعي إلى مستوى من الامتياز أو التفوق يستثير كلاً من الأمل (النجداوي، ١٩٩١، ص ٢٤) فالسلوك المرتبط بالإنجاز لديه يعد ناتجاً لموقف صراعي أي أن السعي إلى مستوى من الأمتياز أو التفوق يستثير كلاً من الأمل في النجاح والخوف من الفشل (محمد، ١٩٧٧، ص ٢٢) وقد عبر عنه رياضياً بالمعادلة التالية:

$$T\text{-}A=TS\text{-}TAF$$

دافع الإنجاز = الأمل في النجاح – الخوف من الفشل (Buck, 1976, p.302)

إذ إن :

TA: دافع الإنجاز

TS: الأمل في النجاح

TAF: الخوف من الفشل

٣. نظرية واينر (Winer, 1960)

وهي نظرية تكميلية جاءت بالمنهج الذي يحلل فيه الأفراد أسباب السلوك، وفقاً لهذه النظرية، يمكن تقسيم خواص الإنجاز إلى بعدين مستقلين يتمثلا بمدى سيطرة أو تحكم الفرد في العمل وهذا الحكم هو نوع من أنواع السمات التي ترتبط بالعمل، فالقدرة إذن سمة داخلية وصعوبة في العمل سمة خارجية وبناء عليه يفسر (Winer) أن الاتجاه القوي عند الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز يرجع إلى عوامل خارجية: مثل المجهود، أو القدرة على العكس من الأفراد ذوي الإنجاز الواطئ الذين يعزون تجنبهم لأداء المهمات إلى افتقارهم المقدرة (Winer, 1971, p.20-37).

٤. نظرية راينر ورابين (Raynor & Ribin, 1970)

وتعد هذه النظرية إضافة جديدة لنظرية انكنسون وتؤكد على التوجه المستقبلي الذي يشترط فيه لأداء الأفراد من ذوي الإنجاز العالي يكون أفضل من أداء ذوي الإنجاز المنخفض، وتؤكد النظرية على ما يتميز به الأفراد من ذوي الانجاز العالي من نظرة مستقبلية مؤدية إلى الطموح والمثابرة والتفاؤل وتقدير الذات (أحمد، ١٩٨١، ص١٥).

٥. نظرية التوجه للمستقبل (Raynor, 1971).

وتنص هذه النظرية على أن المتفوقين من ذوي دافع الإنجاز الدراسي المرتفع في الأعمال التي تتطلب جهداً ومثابرة ومتابعة، بينما لا يكون الأمر كذلك مع منخفضي الدافع للإنجاز بسبب افتقارهم لسمة التوجه في المستقبل (Raynor, Rubin, 1971, p. 18-33)، ثم جاء ميهر (Maeher, 1974) وصاغ تصوراً نظرياً لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار الثقافة التي يدرسها وقدم في هذا الموضوع ثلاث استراتيجيات متاحة هي:

١. الاستراتيجية الأول: تتمثل في الرسم التخطيطي الآتي:

ت ـــــــــــ ش ـــــــــــ د

إذ إن ت: الثقافة أو خبرات التعلم الاجتماعي التي ينمو من خلالها الفرد اجتماعياً.

ش: الشخصية او الاستعدادات المفترضة لاستجابة بطريقة محددة.

د: الميل للملاحظ لإظهار سلوك محدد في المواقف المختلفة لما يسمى بالدافعية.

٢. الاستراتيجية الثانية ويمكن تمثيلها بالرسم التخطيطي الآتي:

م ـــــــــــ ش ـــــــــــ د

إذ إن م: الموقف أو السياق الذي له تأثير يمكن إثباته والتحقق منه على الدافعية للإنجاز.

ش: الشخصية ويكون التركيز على الموقف.

د: الدافعية كنمط سلوكي.

٣. الاستراتيجية الثالثة:

وتمثل التوليف بين الصورتين السابقتين ويمكن تمثيلها بالرسم التخطيطي الآتي:

ت = س ـــــــــم = د

إذ أن ت الثقافة:

س= الاستعدادات التي تتفاعل مع الموقف

م= تؤدي إلى سلوك دافعي

د= الدافعية كنمط سلوكي

وقد أشار عقيل (١٩٨٧، ص١٧) إلى أن الفرد المنجز يمتاز بما يلي:

١. الميل إلى تحمل المسؤولية الشخصية والتوصل إلى حلول للمشكلات التي تعترضه.

٢. الميل إلى السعي من أجل الحصول على تغذية راجعة لما أنجزه.

٦. نظرية كبوكلا (Kuakla, 1972).

وقد سارت هذه النظرية باتجاه واينز نفسه، وفسرت دافع الإنجاز بطريقة تختلف عن نظرية اتكنسون، فقد ساوت ناتج الدافع للإنجاز بمفهوم القدرة المدركة، فعندما تدرك سهولة العمل، فإن الأفراد الذين يتمتعون بارتفاع لدافع الإنجاز أو يعتقدون بأن قدراتهم عالية سوف يتوقعون جهداً بسيطاً لضمان النجاح أما الأفراد الذين يتميزن بانخفاض ناتج دافعيتهم للإنجاز يتوقع لهم بذل جهداً أكبر لضمان النجاح، كما يمكن التنبؤ بأن من يتمتع بدافع مرتفع للإنجاز سوف يكون أداؤه أفضل ممن يتصفون بدافع منخفض حينما يدركون صعوبة العمل (Kaula, 1972, p1, 166-178).

التعريفات الإجرائية:

- دافع الإنجاز الدراسي ويعرف هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة من جراء استجابتها على فقرات المقياس في الدراسة.
- فاعلية الذات وتعرف في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي ستحصل عليها الطالبة على مقياس فاعلية الذات.

محددات الدراسة:

<u>تتحدد نتائج بما يلي:</u>

١. *أفراد عينة الدراسة*: هن عينة طبيعية عشوائية من طالبات بكالوريوس كلية عجلون الجامعية واللواتي هن على مقاعد الدراسة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، فلا نعمم نتائج هذه الدراسة إلا على مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة.

٢. *أدوات الدراسة*: إذ قد تختلف النتائج لو استخدمت أدوات مختلفة لمقياس دافع الإنجاز الدراسي ومقياس فاعلية الذات.

الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات التي تم العثور عليها ولها صلة بموضوع الدراسة إلى الدراسات العربية والدراسات الأجنبية.

١. الدراسات العربية.

أجرى السيد (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات والتغذية الراجعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، قسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية أعطيت التغذية الراجعة في حين المجموعة الضابطة لم تتلق التغذية الراجعة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وأجرى الزيات (١٩٩٦)، دراسة هدفت إلى الكشف عن البنية العاملة الأكاديمية المحددة لأداء الطلاب في المجالات الأكاديمية، والتحقق من مدى اختلاف فاعلية الذات للفرد الأكاديمية والمستوى الدراسي والجنس وتكونت عينة الدراسة من (٦١٢) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا والدبلوم العام والخاص وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية بين مجموعة الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية والتخصص الأكاديمي لدى الجنسين، وعدم وجود أثر للجنس في تباين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية.

وأجرى حمدي وداود (٢٠٠٠)، دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات المدركة بمتغيرات الجنس، ودرجة الاكتئاب والتوتر، تكونت عينة الدراسة من (٤١٤) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية منهم (٣١٢) من الإناث (٩٣) من الذكور، واشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توتراً والأكثر توتراً على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توتراً.

وأجرى عطية (٢٠٠٢)، دراسة هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة، ومعرفة أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الإنجاز الدراسي من الجنسين، تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية من المدارس الحكومية بمحافظة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية أعلى من درجة الوسط للمقياس، وأن الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة احصائياً لصالح الصفوف الأعلى، أي أن دافعية الإنجاز الدراسي تنمو وفقاً لمتغيري العمر والمستوى الدراسي في المرحلة الإعدادية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين.

كما أجرى سحلول (٢٠٠٥)، دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٥) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث اداتين هما: مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتر تعريف المنصور (١٩٩٣)، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، لهرماتر تعريب موس (١٩٨١) واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون واختبارtest- وتحليل التباين الثنائي واختبار شفهي للمقارنات البعدية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة احصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.

وأجرى خالدي (٢٠٠٠) دراسة هدفت الى التعرف على مستوى فعالية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة وإلى الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعاً لمتغيرات المدرسة (حكومية/ أهلية) والجنس (ذكر/ أنثى) والفرع الأكاديمي (علمي / أدبي). تكونت عينة

الدراسة من (٤٢٢) طالبة وطالب اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد طور الباحث مقياساً لفاعلية الذات، واشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات السائدة في مدينة الناصرة يقع ضمن المستوى المرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس (ذكر/ أنثى) لصالح الإناث ووجود فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات تعزى للتفاعل بين الجنس ونوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهلية، ولم تكشف عن وجود أثر فاعلية الذات، أو نوع المدرسة (حكومية/ أهلية) أو التفاعل بين الجنسين والفرع الأكاديمي أو التفاعل الثلاثي بين الجنس ونوع المدرسة والفرع الأكاديمي.

٢. الدراسات الأجنبية:

أجرى رواند (Raowand, 1990)، دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذات وإدراك الأداء، وأثر متغير الجنس (ذكر/ أنثى) في الكفاءة. تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً وطالبة من إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية واستخدم الباحث مقياس هارتز لفاعلية الذات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية ذات أدنى أكاديمياً للأداء، وأن الذكور قد حصلوا على فاعلية ذات أعلى مقارنة بالإناث.

وأقام اندرمان وميدلجي (Anderman & Midgly, 1992)، بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذات كونها اداة للتوجه نحو الهدف داخل الفصل الدراسي تكونت عينة دراسية من (٣٤١) طالباً اختيروا من خمسة عشر فصلاً دراسياً لمدرستين ابتدائيتين واستخدم الباحثان استبياناً لتقدير الذات لقياس دافعية الطلاب ولقياس الاستراتيجية المعرفية المستخدمة وإدراكهم للفصل الدراسي والمدرسة، وقد أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات ارتبطت باستخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلاب الذين شجعوا على اتخاذ المخاطرة الأكاديمية اوضحوا أنهم يملكون فاعلية ذات مرتفعة عن اولئك الذين يتجنبون المخاطرة، كما أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات

لطلاب الفصول التجريبية ازدادت سواء لقوا تشجيعاً من المدرسين على اتخاذ المخاطرة، أو لم يجدوا التشجيع، أما طلاب فصول التحكم فإن فاعلية الذات لا تتغير لديهم حتى لو انخفض مستوى تعليمهم.

وأما جليس وهيلمان (Gillespie & Hillman, 1993)، فقد أجريا دراسة هدفت إلى دراسة تأثير توقعات فاعلية الذات على اختيار المهنة لدى المراهقين وتكونت عينة دراسة من (٢٢٤) طالباً من طلاب الثانوية منهم (١٢٣) و (٩٢) طالباً وتم اختيار (١٠٨) طالباً يتبعون نظام التعليم العام و (٤١) طالباً من طلاب مدرسة ثانوية تتبع التعليم الخاص، كما تم اختيار (٨٥) طالباً من طلاب برنامج المدرسة الثانوية البديلة، وتم تطبيق مقياس القرار المهني، ومقياس فاعلية الذات المهنية (الصورة المعدلة) ومقياس فاعلية الذات في اتخاذ القرار المهني (النسخة المعدلة) وقد أشارت النتائج إلى أن الذكور قرروا تقديرات منخفضة لفعالية الذات المهنية عنها عن الإناث. كما كشفت النتائج أن طلاب التعليم العام قرروا توقعات فاعلية ذواتهم بدرجة مرتفعة مقارنة بطلاب التعليم الخاص أو طلاب التعليم البديل، كما كشفت النتائج أن القرارات المهنية تختلف باختلاف الوضع التعليمي.

وأجرى كيلي (Kelly, 1993)، دراسة هدفت الكشف عن أثر الجنس والتخصص الأكاديمي في فاعلية الذات المهنية المدركة، تكونت عينة الدراسة من ٢٨٦ طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأثر الكلي للجنس على فاعلية الذات المهنية كان ضئيلاً وأن التخصص كان متنبأ جيداً أكبر من الجنس في تفسير الفاعلية الذاتية المدركة.

وأجرى شيل وكونفن وبروننج (Shell; Colvivn & Bruningl, 1995) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة فروقات المستوى الصف والمستوى التحصيلي في اعتقادات فاعلية الذات والعلاقة بينها وبين التحصيل في القراة والكتابة تكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) من طلبة المدارس الحكومية الذين تطوعوا للمشاركة في الدراسة واستخدم اختيار كاليفورنيا للتحصيل CAT، وكشف

نتائج الدراسة عن وجود فروقات ذات دلالة احصائية بين المستوى الصفي والمستوى التحصيلي في فاعلية الذات .بينما لم تجد أي تفاعل بين المستوى الصف والمستوى ألتحصيلي في فاعلية الذات لها تأثيرات دافعية مهمة على القراءة والكتابة لدى الأطفال.

وفي الدراسة قام بها لينت وبراون وجور (Lent; Broun & Gore, 1997)، هدفت إلى تقييم البناء الكامن لمقاييس مفهوم الذات الأكاديمية وفاعلية الذات الخاصة بالرياضيات وقدرتها على التنبؤ بالأداء الأكاديمية للطلاب، أجريت الدراسة على (٢٠٥) من الطلبة المسجلين في المساق مقدمة في علم النفس منهم (٥٤) طالباً و (١٥١) طالبة. أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات ومفهوم الذات مفيدة بشكل تفاضلي في التنبؤ بالأداء الأكاديمي الخاص بمقارنة الأكاديمي العام من حيث الصدق والتنبؤ، وأظهرت النتائج أن مقياس مفهوم الذات أكثر كفاءة عندما يكون المعيار مؤشراً عاماً بالأداء (الدرجة الكلية) بينما يكون مقياس فاعلية الذات افضل في التنبؤ بخيار أكثر خصوصية بالمجال ومعايير الأداء.

كما قام جون وهارولد ودينيس (John; Harold & Dennis, 1997)، بدراسة هدفت إلى فحص تأثير عدد من المتغيرات في التحصيل في الرياضيات كان من بينها فاعلية الذات، تكونت عينة الدراسة من (١٤٤) طالباً منهم (٧٨) طالباً و(٦٦) طالبة من ست مدارس في جنوب كاليفورنيا، كشف نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل.

وأجرى هانوفر (Hanover, 2000)، دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الجنس في تطور فاعلية الذات، تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، استخدم الباحث مقياس هارتز لفاعلية الذات وأشارت نتائج الدراسة إلى الجنس يلعب دوراً أساسياً في تطور فاعلية الذات وأن الاختلاف في الأساليب يتغير بموجبها بين الذكور والإناث عبر الزمن يمكن إرجاعها للسلوك المنمط جنسياً وكذلك إلى الفروق في الخصائص الذاتية.

كما أجرى لاندين وستيوارت (Landine & Stewart, 1998)، دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين القدرات ما وراء المعرفية والدفعية والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) من طلبة الصف الثاني عشر واشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية ومعدل درجات الطلبة الأكاديمية، وكذلك وجود علاقة بين الدفاعية ومتوسط درجات الطلاب. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية.

وهدفت دراست بيلي (Bailey, 1999)، إلى كشف الفروق في الطريقة التي يتناول بها الموظفون الأكاديميون التعليم والبحث على أساس خصائص نفسية فردية بيئية محددة. وبالذات أثر فاعلية الذات والدافعية في التعليم، شملت الدراسة جميع الموظفوين الأكاديميين العاملين في جامعة كوينزلاند باستراليا. أشارت النتائج الدراسة إلى أن الحصول على مؤهلات عليا يزيد من الدفاعية وفاعلية الذات نحو البحث.

أما دراسة ميريام (Miriam, 2003)، هدفت إلى فحص تصميم دراسي في التحصيل وفاعلية الذات والدافعية لدى الطلبة المعرضين لخطر التسرب، والكشف عن الممارسات الدراسية التي تتبناها المدارس في تطوير وتنمية اعتقادات فاعلية الذات، شملت عينة الدراسة (٥٢) من الطلبة المعرضين لخطر التسرب في المرحلة الثانوية قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وتشمل (٣٧) طالباً وضابطة وتشمل (١٥) طالباً، واستخدم الباحث عدة مقاييس توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في فاعلية الذات والدافعية.

الطريقة والإجراءت

يتناول هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختبارها ومتغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة لقياسها والإجراءات التي قامت الباحثة بها لتطبيق الأدوات والمعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية عجلون الجامعية ممن درسن في أحد الفرعين العلمي أو الأدبي والمنتظمات في الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٧) وبلغ عددهن حسب ما ورد من قسم التسجيل (٢٠٠٠) طالبة منهم (١٢٠٠) درس الفرع الأدبي و (٨٠) طالبة في الفرع العلمي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية وتشكل هذه العنية ما نسبته ١٠% من مجتمع الدراسة والجدول رقم (١) يبين ذلك:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب التخصص علمي / أدبي

الفرع	العلمي	الأدبي	المجموع
العدد	٩٢	١٠٨	٢٠٠

أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين للدراسة هما: مقياس فاعلية الذات، ومقياس دافع الإنجاز الدراسي كما يأتي:

أولاً: مقياس فاعلية الذات:

صدق المقياس:

استخدم هذا المقياس الذي سبق استخدامه من قبل الخالدي (٢٠٠٠) وقد تم التحقق من صدق هذا المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس فاعلية الذات من خلال ثبات الإعادة اذ تم تطبيقه للمرة الثانية بعد أسبوعين على التطبيق الأول على عينة من خارج عينة الدراسة إذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الطبقتين والذب بلغ (٠.٨٤) واعتبرت هذه النسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح مقياس فاعلية الذات:

حددت ثلاثة مستويات لفاعلية الذات على اعتبار أن المتوسط الحسابي الذي يزيد عن (٣.٥) مرتفعاً في مستوى فاعلية الذات، واعتبار المتوسات التي تنحصر بين (٢.٥ – ٣.٥) هي متوسطة المستوى واعتبر المتوسط الحسابي الذي يقل عن (٢.٥) منخفضاً في مستوى فاعلية الذات.

ثانياً: مقياس دافع الإنجاز الدراسي

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على المختصين في التربية وعلم النفس والقياس النفسي والتربوي وقد تقرر الإبقاء على الفقرات التي جاوزت على نسبة إتقان (٨٠%) فأكثر وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (٤٤) فقرة.

صدق البناء للمقياس:

ويطلق على هذا الصدق أحياناً صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي لأنه يعتبر على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع السمة أو المفهوم (أسع، ١٩٨١، ص ٣٣١) أي إيجاد حجم العلامة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Nannally, 1988, p10262).

تصحيح المقياس:

حددت الدرجات من (١-٥) لكل بديل تستجيل الطالبة غليه فأعطيت بدائل الفقرات الإيجابية أوزاناً مجددة فقد أعطي أعلى وزن (٥) للفقرة التي أجيبت عنها بدرجة كبيرة جداً و (٤) بدرجة كبيرة و (٣) بدرجة متوسطة و (٢) بدرجة قليلة و(١) بدرجة قليلة جداً ثم العكس الأوزان بالنسبة للفقرات السلبية فأعطي الوزن (الدرجة (٥) للفقرة التي أجيبت عنها بدرجة قليلة جداً و (٤) بدرجة قليلة و (٣) بدرجة متوسطة و(٢) بدرجة كبيرة و (١) بدرجة كبيرة جداً ثم جمعت أوزان البدائل التي اختارتها الطالبات للحصول على الدرجات الكلية على المقياس وقد تراوحت بين (٢٤-٢٤٠) وطبقت هذه الطريقة في إعطاء الدرجات على جميع الاستمارات والبالغ عددها (٢٠٠) استمارة.

الثبات:

يُعد الثبات مؤشراً ضرورياً للقياس الموضوعي ويقصد به محافظة الأفراد على ترتيبهم ضمن أفراد مجموعهم بعد تطبيق المقياس عليهم مرة ثانية (أحمد، ١٩٧١، ص٦٩) فقد استخرجت الباحثة ثبات الاختيار عن طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة من طالبات كلية عجلون من غير عينة الدراسة عددها (٦٠) طالبة اختيرت عشوائياً وكانت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني اسبوعين ثم حسب معامل الارتباط بين الدرجات على الاختبارين باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Lawis, 1973)، فكان (٠.٧٩) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغرض البحث العلمي ويمكن الاعتماد عليها.

وصف المقياس:

أصبح المقياس يتكون من (٤٤) فقرة منها (١٩) فقرة إيجابية و (٢٥) فقرة سلبية وقد رتبت الفقرات بشكل عشوائي وأصبح مقياس دافع الإنجاز الدراسي جاهز للتطبيق على العينة الرئيسة والملحق (١) يوضح المقياس بصيغته النهائية.

أما الفقرات الإيجابية في المقياس فهي:

١، ٢، ٣، ٩، ١١، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٢.

والفقرات السلبية هي:

٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٣، ٤٤.

التطبيق النهائي لقياس فاعلية الذات ومقياس دافع الإنجاز الدراسي:

بعد تحديد عينة الدراسة قامت الباحثة بزيارة الشعب والتخصصات وعرفت الطالبات بنفسها والهدف من الدراسة ثم بدأت بتوزيع مقياس دافع الإنجاز الدراسي مع مقياس فاعلية الذات وكانت تشرح كيفية الإجابة على كل مقياس وتجيب على استفسارات الطالبات وهكذا استمرت على هذا النهج حتى انتهت من التطبيق.

ثالثاً: التحليل الإحصائي:

ثم استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات وذلك بعد ادخالها إلى ذاكرة الحاسوب واستخردت الاحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون.
٢. تحليل التباين الثنائي.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. <u>المتغيرات المستقلة</u>:

- الفرع الأكاديمي وله مستويان:

أ. العلمي ب. الأدبي

٢. دافع الإنجاز الدراسي وله مستويان:

أ. مرتفع ب. منخفض

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك حسب أسئلة الدراسة والمتعلقة بأثر مستوى فاعلية الذات لدى طالبات كلية عجلون الجامعية على دافعية الإنجاز الدراسي لديهن في ضوء الفرع الأكاديمي الذي درسته (علمي ، أدبي).

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

ما هو مستوى فاعلية الذات لدى طالبات كلية عجلون الجامعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على مقياس فاعلية الذات لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وكان الوسط الحسابي للعينة ككل (٣.٦٩) والانحراف المعياري (١.٦٦) والجدول (٢) يوضح كل من الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات حسب الفرع الأكاديمي.

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الأفراد على مقياس فاعلية الذات حسب الفرع الأكاديمي

الفرع الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأدبي	٣.٦٥	١.١١	١٠٨
العلمي	٣.٧٤	١.٩٠	٩٢
الكلي	٣.٦٩	١.٦٦	

ومن خلال الجدول (٢) يتضح أن معظم افراد العينة الدراسية كان لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية تعزى لمتغيرات الدراسة (فاعلية الذات حسب الفرع الأكاديمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية تبعاً لمتغيرات الدراسة (فاعلية الذات والفرع الأكاديمي) والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية

الفرع الأكاديمي	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأدبي	منخفض	٣.٢٢	٠.٣٢	٣٥
	مرتفع	٣.٣٠	٠.٢٨	٧٣
	المجموع	٣.٢٧	٠.٢٩	١٠٨
العلمي	منخفض	٣.٢٨	٠.٣٣	٢٦
	مرتفع	٣.٢٧	٠.٢٧	٦٦
	المجموع	٣.٢٨	٠.٢٦	٩٢
المجموع	منخفض	٣.٢٥	٠.٢٩	٦١
	مرتفع	٣.٢٨	٠.٢٨	١٣٨
	المجموع	٣.٢٧	٠.٢٨	٢٠٠

يتبين من الجدول (٣) أن هنالك تقارباً في المتوسطات الحسابية لمتسوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة، اذ كان المتوسط الحسابي للطالبات في الفرع الأدبي (٢.٢٧) مقابل (٣.٥٨) للفرع العلمي.

ولبيان فيما إذا كانت هذه المتوسطات ذات دلالة احصائية أم لا، تم إجراء تحليل التباين الثنائي وفقاً لأثر متغيرات مستوى فاعلية الذات وفرع الطالبة الأكاديمي كما هو موضح في الجدول (٤)

الجدول (٤)

إجراء تحليل التباين الثنائي لمتغيرات مستوى فاعلية الذات وفرع الطالبة الأكاديمي وذلك على مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية

فاعلية الذات	٤٨.٨	١	٤٨.٠٨	٣.٢٥	٠.١٤٩
الفرع الأكاديمي	٤٢.٨٩	١	٤٢.٨٩	٢.٩٠	٠.٠٩٢
التفاعل	١٧١.٥٦	١	١٧١.٥٦	*١١.٦	٠.٠٠
الخطأ	٢٨٩٨.٨٤	١٩٦	١٤.٧٩		
الكلي	٣١٦١.٣٧	١٩٩			

يبين الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية تعزى لمتغير مستوى فاعلية ذات، كما لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيري فاعلية الذات والفرع الأكاديمي.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

يتضح من خلال استعراض النتائج الواضحة من الجدول (٢) أن معظم أفراد العينة يقعن ضمن المستوى المرتفع لفاعلية الذات بلغ المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة (٣.٩٦) وبناء على ذلك نستطيع القول أن معظم أفراد عينة الدراسة هن ذو مستوى فاعلية ذات مرتفع أو يمكن القول أن نتيجة هذه الدراسة هي نتيجة منطقية ومتوقعة إذ أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها طالبات كلية عجلون الجامعية هي ظروف صعبة تتطلب منهن المثابرة والاجتهاد الكثير لتحسين أداؤهن وتوقعاتهن ليحققن أهدافهن.

إن الطلبة الذين يعيشون في محافظة عجلون هم أفراد يشعرون أن مدينتهم تعوزها التنمية، فهي المدينة الوحيدة التي تخلو من قطاعات صناعية منظمة، وفي تقارير وزارة الصناعة والتجارة أن محافظة عجلون الأشد فقراً وتحوي أعلى نسبة بطالة في الأردن، لذا تشعر طالبات كلية عجلون أنه

من الصعب عليهن أن يجدن أماكن عمل ملائمة عند انتهائهن من المرحلة الجامعية أو المرحلة الجامعية المتوسطة لذلك ترى طالبات كلية عجلون أنه من الواجب عليهن أن يتعلمن ويجتهدن أن يتعلمن أكثر حتى يتفوقن على أقرانهن في المحافظات الأخرى ليجدن مكاناً مناسباً ولا تقهرهن بل على العكس تزيد من نشاطهن مما يرفع احتمالات انجازهن ونجاحهن وتؤدي إلى ارتفاع فاعلية الذات لديهن والتوقع لظروف معيشية أفضل وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج مثل (سحلول ٢٠٠٥).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وقد تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال ما يلي:

أثر كل من متغير مستوى فاعلية الذات (مرتفع، منخفض) والفرع الأكاديمي (علمي/ أدبي) في دافعية الإنجاز الدراسي، لقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي تعزى لأثر كل من متغيري الفرع الأكاديمي (علمي/ أدبي) ومستوى فاعلية الذات (مرتفع/ منخفض) عند طالبات كلية عجلون الجامعية ويمكن غزو نتائج هذه الدراسة للظروف السيئة وطريقة تعامل المجتمع الذي يتعامل مع طالبات كلية عجلون بغض النظر عن أن الطالبات تدرس في الفرع الأدبي أو العلمي وبالرغم من الصعوبات التي يواجهها الفرد في بيئته إلا أنه يستطيع النجاح في حياته وأن يرقى إلى أبعد المستويات سواء أكان نوع دراسته علمياً أو أدبياً ولكن بشكل عام فإن الطالبة في الفرع العلمي تحمل مفهوماً عالياً للذات وكما يبدو أن تعدد التخصصات يسهل للطالب.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة الخالدي (٢٠٠٧) اذ أشارت الى وجود فروق دالة إحصائياً في أثر التفاعل الثنائي بين فعالية الذات والفرع الأكاديمي لما تتميز به طالبة الفرع العلمي من مفهوم مرتفع في تعدي الذات.

التوصيات:

١. إجراء دراسات أخرى تبحث في طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات عند الإناث لمراحل دراسية مختلفة.
٢. العمل على تقديم برامج ترفع من مستوى فاعلية الذات لدى طالبات كليات المجتمع والكليات الجامعية.
٣. ضرورة إجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى تؤثر في دافعية الإنجاز الدراسي.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية.

حمدي، نزيه وداود، نسيمة (٢٠٠٦). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (٢٧)، العدد (١)، ص ١١٨-١٣١.

خالدي، عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٠). البنية التأملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، المؤتمر الدولي السادس، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عينشمس، القاهرة.

سحلول، محمد عبد الله (٢٠٠٥). فاعلية الذات ودافعية الإنجازا لدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، رسالة ماجستير غيرة منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٤). أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات، رسالة ماجستير غيرة منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الطراونة، نايف سالم (٢٠٠٣)، أثر برنامج إرشاد جمعي – عقلاني- انفعالي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز الدراسي وفاعلية الذات المدركة والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني، رسالة دكتوراة غيرة منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عطية، عمر الفاروق (٢٠٠٢). دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين. "دراسة ارتقائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderman, E. & Midgley, C. (1992). Student self – efficacy function of classroom goal orientation. Journal American. Psychological association, Vol. 60, P 143-155.

Baily, G. (1990). Academic Motivation and Self Efficacy for Teaching and Research, higher Education Research Development 18 (3) pp 343-359.

Bandura, A. (1977). Self – Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review 184, (2) pp 191-215.

Bandura, A. (1982). Self – Efficacy Modernism in Human. American psychologis, 37, pp 122-147.

Bandura, A. (1986). Social Foundation of Thought and action Asocial Cognitive Theory, Englewood clifts N.J. Prentice hall.

Bandura, A. (1997). Self Efficacy. The Exercise of Control. WH Freman and Company. New York.

Gillespie, D. A Hilman, S. (1993). Impact of Self – Efficacy Expectations on Adolescent Career Choice, Journal of Personality, 31 (6) pp 32-40.

Hanover. B (2000). Investigation of The Role on the Gender in Developing Self – Efficacy, The Development Social Psychology of Gender N.J Lawrence Erlbaum Associates, p 177-206.

John, B Harold, F & Dennis, H (1999). Self – Reulation Goal Orientation, Self – Efficacy, Worry, and High Math Achievement for Mathematically Gifted high School Student. Roper Review, 21 (4) pp. 281-297.

Macher, ML. (1974). Socio Cultural Origins of Achievement, wads worth.

Kukla, (1972). Cognitive Determinates Of Achievement Behavior. Journal Personality and Social Behavior (21), pp 160-176.

Miriam, A. (2003). Promoting The Will and Skill of Student At Academic Risk: An Evaluation of An Instructional Design Geared to Foster Achievement. Self – Efficacy And Motivation. Journal of Instructional Psychology 30 (1), pp 28-41.

Lewis, D.G (1973). Statistical Methods in Education Measurement, Chicago.

Rowand, B. (1990). The Differences Between Gifted Adolescent with High Achievements And Gifted Adolescents with Low Achievements In the Perception of Academic Efficacy, The Concept of Self and Perceived Performance and the Effect of the Effects of the Variable of Gender on Efficacy Dissertation Abstract International, Vol 51, No. 2 p. 479.

Shell, D, Colvin L, Burnign, R. (1995). Self – Efficacy, Attribution and Outcome Expectancy Mechansim in Reading and Writing

Achievement Level Differences. Journal of Educational Psychology, 87 (3), pp 386-398.

Hallian, P & Danhaer, P. (1994). The Effect of Contracted Grades on Self – Efficacy And Motivation In Teacher Practices Educational Research, Vol. 36. No. 1, pp 75-83.

Kelly, K. (1993). The Relation of Gender and Academic Spiraling To Professional Self – Efficacy and interest, Journal of Gifted Child Quarterly, Vol. 191. Issue (2), pp 245-258.

Kirsch, I (1985). Response Expectancy As Determinate Experience and Behavior, American Psychology, V. NH, pp. 189-202.

Lent, Brown, S & Gore P. (1997). Discriminate And Predictive Validity of Academic Self – Efficacy. Academic Self Concept. And Mathematics Specific Self – Efficacy, Journal of Conseling Psychology, 44 (3), pp 215-303.

Landine, J. & Stewart, J. (1998). Relationship Between Meta-Cognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement, Canadian Journal of Counse Journal. 32 (3) pp. 200-212.

Mwdellend, Dtal, (1985). The Achievements Motives. New York.

Korman, Ak. (1974). The Psychology of Motivation Englewood Clifts, N. J Prentice – Hall.

ملحق رقم (١)

مقياس فاعلية الذات

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
١	أستطيع السيطرة على مشاعري					
٢	أعتقد أنني شخص كفؤ وفعال					
٣	أعتقد أنني ذكي					
٤	أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بشي ما					
٥	أجد صعوبة في تحضير دروسي					
٦	أصاب بالإحباط عندما أمر بظروف صحية					

	مضطربة					
٧	سمعتي بين زملائي أنني فاشل دراسياً					
٨	أحقق أهدافي بعد أن أحاول عدة مرات					
٩	أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري					
١٠	أستمتع بحل الألغاز والفوازير					
١١	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات الصائبة					
١٢	أعتقد أن النجاح في المدرسة لا يعني النجاح في الحياة					
١٣	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما أغضب					
١٤	يصعب علي تكوين صداقات مع الآخرين					
١٥	أنجز واجباتي المدرسية أولاً بأول					
١٦	لدي عزيمة وإرادة أقوى من معظم الناس					
١٧	عندما أتعامل مع الناس أجدهم يستخفون في					
١٨	يعجبني فهم كيفية عمل الأشياء					
١٩	استطيع التغلب على شعوري بالقلق					
٢٠	أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني بفاعلية					
٢١	يعاملني المعلمون على أساس أنني من الطلاب الجيدين					
٢٢	أجيد الأطلاع على الكتب والمقالات العلمية					

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
٢٣	أستطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني					
٢٤	أستمتع بالعمل مع الآخرين والتعاون معهم					
٢٥	عندما تواجهني مشكلة جديدة أعرف كيف أتعامل معها					
٢٦	أنا شخص هادئ					
٢٧	أجيد التعامل مع الناس					
٢٨	يدفعني الفشل للعمل باجتهاد أكبر					
٢٩	أصدقائي يثقون بقراراتي					
٣٠	لدي مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة					
٣١	أستطيع التخطيط لاختيار الفرع الدراسي الذي					

	يناسب قدرتي (علمي، أدبي، زراعي، صناعي)					
٣٢	أنا شخص متسامح مع من يسيئون لي					
٣٣	أنا إنسان خير وطيب					
٣٤	لا أتمتع بروح مرحة					
٣٥	لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة الصعاب					
٣٦	هناك مهارات كثيرة أعجز عن تحقيقها					
٣٧	استطيع حل المشكلات الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية					
٣٨	اعتقد أنني أتمتع بالقدرة اللازمة لتحقيق أهدافي					
٣٩	إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة، أعرف كيف أتصرف					
٤٠	أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة بشكل مناسب حتى لو كانت مفاجئة					
٤١	لدي الاستعداد لمواجهة المصاعب، وذلك لاعتمادي الدائم على قدرتي الذاتية					
٤٢	لدي مخاوف أكثر من معظم الناس					

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	أبداً
٤٣	أجد أنه من الصعب علي أن أدخل في مجازفات ومخاطرات					
٤٤	أستطيع تحقيق النجاح في معظم المهام التي أركز تفكيري فيها					
٤٥	أشعر أن الفرص متوفرة، لكي أحقق أهدافي في الحياة.					

الملحق رقم (٢)

مقياس دافع الإنجاز الدراسي

الاسم:..... عمل الأب:.....

التخصص/ علمي / أدبي:..... عمل الأم:.....

السنة:

ت	الفقرة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	أستمتع بوجودي في الكلية					
٢	أحقق ذاتي عند حل واجباتي الدراسية					
٣	أشعر بالضيق لتأخري عن المحاضرات					
٤	لا أرغب في التخصص الذي أدرسه					
٥	أشعر أن كليتي غير مهمة					

٦	أكره الكلية بسبب المعاملة السيئة من المدرسين					
٧	ينتابني القلق من مطالعة الكتب الدراسية					
٨	التقارير التي نكتبها لا علاقة لها بالمواد الدراسية					
٩	أقوم بإعدادا لأبحاث والتقارير العلمية على أتم وجه					
١٠	أترك واجباتي الدراسية عند ظهور المصاعب					
١١	لا أعشر بالراحة إلا إذا انجزت واجبي الدراسي					
١٢	تزودني الكلية بالأفكار المفيدة					
١٣	أعتمد على نفسي في تحضير واجباتي الدراسية					
١٤	يهتم المدرسون بتوضيح المواد الدراسية					
١٥	أعمل على تأجيل امتحاناتي الدراسية					
١٦	أفضل الأعمال البيتية على المواد الدراسية					
١٧	دراستي في الكلية تحقق على وظيفة مناسبة					
١٨	تفسح الكلية لي مجال إظهار مواهبي الخاصة					
١٩	أشعر بالراحة عند مناقشة دروسي مع زميلاتي					
٢٠	انشغالي بأمور خارج الدراسة يضعف تحصيلي الدراسي					
٢١	يهمني تشجيع المدرسين والمدرسات لي على الدراسة والتحصيل					
٢٢	أقضي اوقاتي في الدراسة					

ت	الفقرة	تنطبق علي بدرجة				

		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٢٣	يضايقني الحصول على درجات منخفضة في الامتحان					
٢٤	الدراسة في الكلية لا تعود علي بفائدة كبيرة					
٢٥	يشجعني أهلي على الدراسة					
٢٦	أبتعد عن الغش في الامتحانات					
٢٧	اختار صديقاتي من الطالبات المجتهدات					
٢٨	استعد للامتحان قبل مدة طويلة لأحقق نجاحاً افضل					
٢٩	يسعدني رضا المدرسين عني في الكلية					
٣٠	لدي العزم لترك الكلية					
٣١	لا يهمني تعويض المحاضرات التي تفوتني					
٣٢	يستثير المدرسون دافعيتي نحو المذاكرة والتحصيل					
٣٣	علاقة الطالب بالمدرس قائمة على الخوف أكثر من الحب والتقيل					
٣٤	أشعر أن المناهج الدراسية ذات علاقة بحياتنا اليومية					
٣٥	افضل المواد الدراسية التي فيها تجديد واستكشاف					
٣٦	أرى أن الدراسة عبئاً ثقيلاً لا داعي للاستمرار فيها					
٣٧	أنسى الموضوعات التي ادرسها					
٣٨	أعود للمذاكرة حالاً بعد انشغالي ومشاهدتي للتلفاز مثلاً					
٣٩	اخطط نشاطاتي تجاه تحقيق أهداف المستقبل					
٤٠	استمتع بإنجاز أعمال كثيرة بسيطة أكثر من انجاز أعمال قليلة للتأخر					

٤١	أفضل قراءة الكتاب الجيد على مشاهدة فلم سينمائي للتأخر					
٤١	أرتبك إذا اخفقت في الإجابة على بعض اسئلة الامتحان					
٤٢	من السهل أن شعر بالاحباط					
٤٣	أعتمد على المدرسين في فهم المواد الدراسية					