

**العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل
الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء**

إعداد

محمد عبدالله سحلول

قسم الإرشاد وعلم النفس
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

د. نصر محمد العلي

أستاذ الإرشاد وعلم النفس المساعد
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء

د. نصر محمد العلي

محمد عبدالله سحلول

ملخص البحث

حاولت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، وفحص أثر كل منهما والتفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة. تكونت عينة الدراسة من (١٠٢٥) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي بفرعيه (العلمي والأدبي) للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م. وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية عنقودية. استخدمت في الدراسة أداتان هما: مقياس فاعلية الذات العامة لشفارتسر (Schwarzer) تعريب المنصور (١٩٩٣م)، ومقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Hermans) تعريب موسى (١٩٨١م). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً ($\alpha \geq 0.05$) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة يُعزى إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.
 - عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في التحصيل الأكاديمي للطلبة يُعزى إلى مستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.
- وبعد مناقشة النتائج اقترحت مجموعة من التوصيات، مثل: العمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة داخل الصفوف، وعمل برامج إرشادية بهدف تحسين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لديهم. بالإضافة إلى إجراء مزيد من البحوث حول العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي في قطاعات أكبر، بحيث تشمل المرحلة الثانوية والأساسية.

**The Relationship Between Self-Efficacy and Achievement Motivation
and their Effect on Academic Achievement of Secondary School
Students in Sana'a City**

By:

Dr. Nesser M. El-Ali and Mohammed A. Sahlol

Abstract

The purpose of this study was two fold : a) investigating the relationship between self-efficacy and achievement motivation of Sana'a secondary school students, and b) examining the effect of these variables, and their interaction on students academic achievement. The sample consisted of (1025) students (males & females), from the 11th grade (literary and scientific). Two instruments were administered: General Self-Efficacy Scale, and Achievement Motivation Test.

The results revealed the following:

- A significant positive correlation at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between self-efficacy and achievement motivation.
- A significant statistical difference at ($\alpha \leq 0.05$) in the students' academic achievement due to the motivation level favoring those with high achievement motivation.
- No significant statistical differences were found at ($\alpha \leq 0.05$) in the students academic achievement due to self-efficacy level or the interaction between self-efficacy and achievement motivation.

Results were discussed and some recommendations such as more attention should be paid to stimulating the students motivation in classrooms, and preparing consultant programs for the betterment of the students' achievement motivation and self-efficacy were suggested.

مقدمة الدراسة وأدبها :

يحتل موضوع التحصيل الدراسي أهمية خاصة في حياة الطالب الدراسية على اختلاف مستوياتها؛ فهو الوسيلة أو المقياس المعتمد في ترفيع الطلبة من صف إلى آخر، كما أنه الأساس المعتمد في توزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة في المرحلة الثانوية، وفي قبولهم في مؤسسات التعليم العالي من معاهد وجامعات. ولذلك كان بلوغ الطالب أعلى درجات التحصيل الدراسي أولوية ملحة للمدرسة والأسرة سواء بسواء.

ولما كان بلوغ مستويات مرتفعة من التحصيل ذا أهمية خاصة في حياة الطالب والأسرة والمجتمع، فليس من الغريب أن نجد العديد من الباحثين يهتمون بدراسة التحصيل من جوانبه المختلفة؛ فمنهم من درس العوامل التي تعمل على رفع مستوى التحصيل بغية تقويتها وتعزيزها، واهتم آخرون بدراسة العوامل المعيقة للتحصيل بهدف التقليل من آثارها. وغالباً ما تقع هذه العوامل في فئتين رئيسيتين، أولاهما: تتعلق بالموقف التعليمي وتنظيمه، وثانيتهما تتعلق بمدخلات الطلبة وتشمل خبراتهم السابقة، ومستوياتهم التطورية، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، وميولهم، والمحددات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في تعلمهم، ومستوى الدافعية لديهم (نشواتي، ٢٠٠٣م، أبو علام، الفزاري، ١٩٩٦م).

ويشير مصطلح الدافعية بشكل عام إلى "مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل لديه" (توق وآخرون، ٢٠٠٣م، ص ٢٠١). وترتبط الدافعية ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي للطلبة؛ ولذلك يمكن تفسير نسبة غير قليلة من التباين في تحصيلهم في ضوء دافعتهم للتعلم. وتحظى مفاهيم دافعية مثل: نظرية العزو ومركز الضبط (Rotter, 1968; Weiner, 1980)، وفاعلية الذات (Bandura, 1977)، ودافعية الإنجاز

(Atkinson, 1974)، بالكثير من البحوث . وتعنى هذه الدراسة بكل من فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

يعرف باندورا (Bandura, 1994) مصطلح فاعلية الذات بأنه "معتقدات الأفراد المتعلقة بإمكانياتهم للقيام بمستويات معينة من الأداء تؤثر في حوادث مهمة في حياتهم" (p.1). إن إدراك الفرد فاعلية ذاته يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وعلى التحكم بالأحداث . ويؤثر الحكم على مستوى فاعلية الذات في طبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وفي مقدار الجهد الذي سي بذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه، وفي أسلوبه في التفكير، وفي مقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها (Bandura ; Oleary; Gauthier and Gossard, 1987).

وتحدد فاعلية الذات فيما إذا كان الفرد سيدرك المهمة التي يريد الاضطلاع بها على أنها تمثل له فرصة أو تهديداً، وبذلك تؤثر في قراره المتعلق بالقيام بالعمل أو الامتناع عنه، كما تؤثر في سلوك المبادرة والمثابرة لديه في مواقف التحصيل والإنجاز (Krueger and Dickson, 1993).

ويختلف مصطلح فاعلية الذات عن مصطلح مفهوم الذات؛ فبينما يتحدد "مفهوم الذات" بالسؤال عن الكينونة (من أنا؟)، تتحدد "فاعلية الذات" بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار؟). كما أن مفهوم الذات مفهوم ثابت نسبياً، لكن فاعلية الذات ليست تكويناً ثابتاً، بل تختلف من موقف إلى آخر ويتوقف اختلافها على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة.

ميز باندورا (Bandura, 1977) بين ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات، هي: (١) مقدار الفاعلية (Magnitude)، ويختلف تبعاً لطبيعة الموقف وصعوبته . ويتضح مقدار الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة، و(٢)

العمومية (Generality)، وتشير إلى انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، و(٣) القوة (Strength)، وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف؛ فالأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة. كما أشار إلى أن لفاعلية الذات مصادر أربعة، هي: (١) الإنجازات الأدائية، وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله فيها؛ فالنجاح عادة يرفع الفاعلية، والإخفاق المتكرر يخفضها، (٢) الخبرات البديلة، ويقصد بها المعلومات التي تأتي الفرد من خلال نشاطات يقوم بها آخرون؛ فملاحظة أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن ينتج إذا توافرت الرغبة في التحسين والمثابرة توقعات مرتفعة وفاعلية ذات أعلى، و(٣) الإقناع اللفظي، ويقصد به المعلومات التي تأتي الفرد عن طريق آخرين لفظياً مما قد تكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو العمل، و(٤) الاستثارة الانفعالية، وتشير إلى حالة الدافعية المتوافرة في الموقف، بالإضافة إلى حالة الفرد الانفعالية. وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهوداً كبيراً.

أما دافع الإنجاز فيعد عاملاً جوهرياً وراء تحقيق الفرد لذاته؛ وذلك من خلال ما يسعى إليه من أهداف. ويساعد دافع الإنجاز الفرد على حل مشاكل صعبة تتجدها وتعترض طريقه (عبدالله، ١٩٩٦م). وقد ورد في عبابنة (١٩٩٩م، ص ٣) أن موراي (Murry) عرف دافع الإنجاز بأنه "الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو أفضل بقدر الإمكان". وعرفه موسى (١٩٨٧م، ص ٢٣) بأنه "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو دافع ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، ويُعد من المكونات المهمة للنجاح المدرسي".

ويشير أتكينسون (Atkinson, 1974) إلى أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب، وهو وظيفة لثلاثة متغيرات، هي: (١) الدافع لإنجاز

النجاح، و(٢) احتمالية النجاح، و(٣) قيمة باعث النجاح. وقد أشار أبو علام (١٩٩٣) إلى أن دافع الإنجاز ليس له أصول فسيولوجية، بل هو دافع مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، ومن خلال خبرات الفرد وأنواع من السلوك تتصف بالمنافسة والسعي وراء التفوق والرغبة في تحقيق المهام الصعبة والاستمرار في أدائها.

وقد حدد أوزوبل وآخرون (Ausubel et al., 1978) ثلاثة أبعاد لدافعية الإنجاز، هي: (١) البعد المعرفي: ويشير إلى حالة انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة تعد بحد ذاتها مكافأة له، و(٢) بُعد تكريس الذات: وهي رغبة الفرد في مزيد من السمعة والمكانة نتيجة الأداء المتميز؛ مما يشعر الفرد بكفاءته واحترامه لذاته، و(٣) بُعد الانتماء: ويتجلى في الرغبة بالحصول على تقبل الآخرين، وتقديرهم؛ مما يزيد في ثقته بنفسه.

يمكن القول إذن، إن فاعلية الذات ودافعية الإنجاز تعدان من المحددات المهمة للسلوك الإنساني بأشكاله المختلفة، ولذلك كانا موضع دراسات عديدة تتفحص علاقة كل منهما بالتحصيل الأكاديمي للطلبة. فقد درس غير باحث علاقة فاعلية الذات بالتحصيل في مواد دراسية ومراحل وبلدان مختلفة.

فقد أجرى ولهيت (Wilhite, 1990) دراسة بحث فيها العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي. تألفت العينة من (١٨٤) طالباً من المسجلين في مساق مقدمة في علم النفس. استخدم ولهيت نموذجاً مختصراً من مفهوم الذات لاختبار القدرة الأكاديمية (SCAAT) لتقييم فاعلية الذات. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة تنبؤية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، كما بينت النتائج بأن أفضل مؤشر إلى التحصيل في المساق هو تقييم الطلبة الذاتي لقدراتهم وفعاليتهم الذاتية.

وقام لينت وآخرون (Lent et al., 1991) بدراسة تحليلية (ما ورائية) للوقوف على علاقة الاعتقاد بفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي في (٣٩) دراسة علمية رغم اختلاف أفرادها وتنوع تصميماتها التجريبية وأساليب التقييم المستخدمة فيها، وتوصل إلى وجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين الاعتقاد بفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي والمثابرة.

وهدف دراسة جون وآخرون (John et al., 1999) إلى فحص علاقة عدد من المتغيرات بالتحصيل في الرياضيات كان من بينها فاعلية الذات. تكونت عينة الدراسة من (١٤٤) فرداً منهم (٧٨) طالباً و(٦٦) طالبة من ست مدارس ثانوية في جنوب كاليفورنيا. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل في الرياضيات، وارتبط الجنس بعلاقة ذات دلالة إحصائية مع فاعلية الذات كان الذكور أكثر فاعلية ذاتية من الإناث.

وفي دراسة رابو (Rapoo, 2001) التي بحثت العلاقة بين الممارسات التعليمية، وفاعلية الذات، والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في جنوب إفريقيا، تكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالباً. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي كانت غير دالة إحصائياً.

أما دراسة تشميرس وآخرون (Chemers et al., 2001) فبحثت علاقة فاعلية الذات الأكاديمية بالأداء الأكاديمي للطلبة. شملت الدراسة (٢٥٦) من طلبة السنة الأولى في جامعة كاليفورنيا. وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة قوية بين فاعلية الذات والأداء الأكاديمي لديهم.

وأجرى كروز (Cruz, 2002) دراسة كان من بين أهدافها بحث العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي. شملت العينة (١٠٧) طالباً وطالبة من أعراق مختلفة في كلية هاواي (Hawaiian). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود

ارتباط موجب بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، أي أن الطلاب ذوي فاعلية الذات المرتفعة كان تحصيلهم الأكاديمي أعلى من تحصيل الطلاب ذوي فاعلية الذات المنخفضة.

تشير نتائج غالبية الدراسات إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل الأكاديمي. أي أن ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع كانوا يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية، (Wilhite,1990; John et al.,1999; Lent, et al., 1991; Chemers, et al.,2001;Cruz,2002; Rapoo, 2001) أن العلاقة بين مستوى التحصيل وفاعلية الذات المدركة كانت غير دالة إحصائياً.

وقد حظي دافع الإنجاز (Achievement Motivation) - بوصفه عاملاً مؤثراً في التحصيل الأكاديمي - باهتمام بعض الدراسات الأجنبية والعربية؛ إذ قام الطواب (١٩٩٠م) بدراسة هدفت إلى بحث أثر عدد من المتغيرات، منها، دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الإمارات. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً و(٨٠) طالبة. استخدم الباحث مقياس دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لبيرماتر (ترجمة وتعريب موسى، ١٩٨٧م). واعتمد الباحث معدل علامات الطلبة في نهاية الفصل مقياساً للتحصيل الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل تعزى إلى دافعية الإنجاز.

أما دراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay and Blomenfld, 1990) فهدفت إلى معرفة دور دافعية الإنجاز وعلاقتها بإنجاز الطلبة في بداية الفصل ونهايته. تكونت العينة من (٢٨٣) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع إلى الحادي عشر. وقد استخدم الباحثان ثلاثة مقاييس بوصفها مؤشراً لدافعية الإنجاز، هي: مفهوم الطالب عن نفسه، وأهمية موضوع المادة وقيمتها بالنسبة له، وتوقعاته للنجاح. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لدافعية الإنجاز.

وهدفت دراسة مومني (١٩٩٣م) إلى بحث أثر كلٍ من دافعية التحصيل والجنس والفرع الأكاديمي في التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية . تكونت العينة من (٣٧٦) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في لواء عجلون . استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (ترجمة وتعريب موسى، ١٩٨٧م) . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى كل من دافعية الإنجاز والفرع الأكاديمي العلمي، بينما لم تجد الدراسة فروقاً دالة في التحصيل تعزى إلى الجنس أو إلى التفاعلات بين المتغيرات ما عدا التفاعل بين الجنس والفرع الأكاديمي الذي أظهر فروقاً في تحصيل الطلاب.

ولمعرفة أثر دافعية الإنجاز في مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمحافظة مسقط أجرى الفزاري (١٩٩٦م) دراسة تكونت عينتها من (٧٦٠) طالباً وطالبة من الصف السادس الابتدائي والثالث الإعدادي . وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيلهم تعزى لدافعية الإنجاز . أما بالنسبة لطلبة الصف الثالث الإعدادي، فلم توجد فروق ذات دلالة في تحصيلهم تعزى لدافعية الإنجاز.

تشير نتائج الدراسات المعروضة آنفاً إلى وجود أثر دال لدافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي (الطواب، ١٩٩٠م؛ Pokay and Blomenfeld, 1990؛ ومومني، ١٩٩٣م) . في حين أظهرت دراسة الفزاري (١٩٩٦م) عدم وجود فروق في التحصيل الأكاديمي تعزى لدافعية الإنجاز.

أما العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز فلم تحظ بكم وافر من الدراسات والبحوث ؛ فقد أشارت دراسة لانديا وستيوارت (Landina and Stewart, 1998) إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين فاعلية الذات

ودافعية الإنجاز. ووجدت دراسات أخرى علاقة دالة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى (Miriam,2003; Hallinan and Bailey,1999; Stevens, et al.,2004; Danher, 1994). ولم يعثر الباحثان على دراسات عربية تناولت العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز، وهو ما يؤكد الحاجة إلى مزيد من الدراسات في هذا المجال وبخاصة في البيئة العربية. وعليه، قد تلعب دافعية الإنجاز دوراً رئيساً ومؤثراً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة ومنها التحصيل الأكاديمي للطلبة. ومن خلال التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة – إضافة إلى فاعلية الذات لديهم – قد نستطيع تفسير جزء غير بسيط مما يبذلونه من جهد في التعلم. ونظراً لذلك؛ جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات، لدى طلبة المرحلة الثانوية والتعرف إلى أثر كل منهما في تحصيلهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة :

هناك صلة وثيقة بين مفهوم فاعلية الذات والسلوك الإنساني في شتى مجالات الحياة؛ إذ تسهم فاعلية الذات في تحديد سلوك المبادأة لدى الأفراد، كما أنها قد تحدد درجة دافعتهم وكمية الجهد المبذول ودرجة المثابرة التي يبذلونها عند تكليفهم بإنجاز مهمة معينة. وتلعب دافعية الإنجاز دوراً مهماً في أداء الأفراد وإنجازاتهم التي تنعكس في مدى تحملهم واستمراريتهم في إنجاز الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها. وعليه، قد يكون لهذين المتغيرين (فاعلية الذات ودافعية الإنجاز) أثر بيّن في أداء الأفراد وإنجازاتهم المختلفة ولاسيما في مجال التحصيل الأكاديمي. وتتحدد مشكلة هذه الدراسة في التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، وأثر كل منهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل هناك علاقة دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء؟
٢. هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ في تحصيل طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، تعزى لكل من فاعلية الذات، أو دافعية الإنجاز، أو للتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من محاولتها التعرف إلى العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ وذلك للإفادة من النتيجة في تحسين السياسات التربوية، بما ينعكس إيجاباً على الطلبة ويساعدهم على نمو شخصياتهم وزيادة فاعليتهم في المجتمع. كما يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة الإدارات التربوية والمراكز الإرشادية في المدارس، والمسؤولين عن التعليم كافة، وذلك بإعادة النظر في المقررات الدراسية وطرق التدريس وأساليب التقييم المتبعة، وإعارة التحصيل الأكاديمي للطلبة جل عنايتهم. وتأتي أهمية الدراسة أيضاً من قلة الدراسات العربية في هذا الموضوع وبخاصة في دولة اليمن؛ إذ تُعد الدراسة الأولى في البيئة اليمنية (حسب علم الباحثين).

التعريفات الإجرائية :

- يمكن تعريف مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها على النحو الآتي:
- **فاعلية الذات:** وتشير إلى أحكام الفرد أو توقعاته حول قدرته على الأداء في مواقف تتسم بالغموض. وتؤثر تلك الأحكام في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في ذلك الأداء، وفي الجهود المبذول، ومواجهة الصعاب، وإنجاز

السلوك . وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس "فاعلية الذات" (انظر الملحق رقم ١).

- **دافعية الإنجاز:** وتشير إلى نزعة الفرد لإنجاز الأعمال بكفاءة وبوقت قصير وبمستوى أداء متميز. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس "دافعية الإنجاز" (انظر الملحق رقم ٢).
- **التحصيل الأكاديمي:** ويشير إلى ما ينجزه الطالب من أهداف تعليمية في المواد الدراسية التي يتعلمها في عام دراسي معين، ويعبر عنه بالمعدل السنوي للعلامات التي حصل عليها الطالب في المواد الدراسية جميعها في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

محددات الدراسة:

- تحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:
- العينة التي أجريت عليها وهي طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء، للعام الدراسي (٢٠٠٤ - ٢٠٠٥).
- أدوات القياس المستخدمة فيها، وهي:
 - أ. مقياس دافعية الإنجاز.
 - ب. مقياس فاعلية الذات.
- الطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

الطريقة والإجراءات:

فيما يأتي وصف للإجراءات المستخدمة في هذه الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي، بفرعيه العلمي

العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء

والأدبي الملتحقين بالمدارس الحكومية في مدينة صنعاء للعام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥)، والبالغ عددهم (٢٠٤٥١) طالباً وطالبة، منهم (١٠٣٣٤) طالباً و(١٠١١٧) طالبة. وقد توزعوا إلى (١٥٢٠١) طالباً وطالبة في الفرع العلمي و(٥٢٥٠) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي. يدرسون في (٣١٠) شعب صفية، منها (٢١٩) شعب صفية لطلبة الفرع العلمي، و(٩١) شعب صفية لطلبة الفرع الأدبي. كما أنهم يدرسون في (٨٦) مدرسة ثانوية، منها (٥٧) مدرسة تحتوي على الفرعين العلمي والأدبي و(٢٦) مدرسة تحتوي على الفرع العلمي فقط، وثلاث مدارس تحتوي على الفرع الأدبي فقط. ويبين الجدول (١) أعداد المدارس والشعب الطلبة موزعين حسب الجنس والفرع الأكاديمي.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

والفرع الأكاديمي للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ م

| الفرع الجنس | العلمي | | | الأدبي | | المجموع الكلي لأعداد الطلبة | النسبة |
|----------------|----------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------------------------|--------|
| | عدد المدارس | عدد الشعب | عدد الطلبة | عدد الشعب | عدد الطلبة | | |
| ذكور | ٣٦ | ١١٣ | ٩٠١٧ | ٢٢ | ١٣١٧ | ١٠٣٣٤ | %٥٠,٥٠ |
| إناث | ٥٠ | ١٠٦ | ٦١٨٤ | ٦٩ | ٣٩٣٣ | ١٠١١٧ | %٤٩,٥٠ |
| المجموع | ٨٦ | ٢١٩ | ١٥٢٠١ | ٩١ | ٥٢٥٠ | ٢٠٤٥١ | |
| النسبة | | | %٧٤ | | %٢٦ | | %١٠٠ |

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (١٠٢٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، إذ بلغ عدد

طلبة الفرع العلمي (٧٥٨) طالباً وطالبة منهم (٤٤٨) طالباً و(٣١٠) طالبات، في حين بلغ عدد طلبة الفرع الأدبي (٢٦٧) طالباً وطالبة منهم (٧١) طالباً و(١٩٦) طالبة. وعند اختيار العينة تم مراعاة نسبة الذكور إلى الإناث ونسبة الفرع العلمي إلى الفرع الأدبي في المجتمع الأصلي. ومثلت عينة الدراسة ما نسبته (٥٪) من المجتمع الأصلي. ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والفرع الأكاديمي.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والفرع الأكاديمي

| الجنس | الفرع | | المجموع | النسبة |
|---------|-------|------|---------|--------|
| | علمي | أدبي | | |
| ذكور | ٤٤٨ | ٧١ | ٥١٩ | ٥٠,٦٠٪ |
| إناث | ٣١٠ | ١٩٦ | ٥٠٦ | ٤٩,٤٠٪ |
| المجموع | ٧٥٨ | ٢٦٧ | ١٠٢٥ | ١٠٠٪ |
| النسبة | ٧٤٪ | ٢٦٪ | - | - |

أدوات الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة أداتان، هما: مقياس فاعلية الذات ومقياس دافعية الإنجاز:

أولاً: مقياس فاعلية الذات :

أعد هذا المقياس شفارتسر (Schwarzer, 1993) بعنوان (Measurement of perceived self-Efficacy) للتعرف إلى مستوى فاعلية الذات لدى الأفراد في المواقف المقلقة . ويتكون المقياس من عشر فقرات مُدرجة على سلم من أربعة بدائل هي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً). ويجيب المستجيب عن كل فقرة باختيار أحد هذه البدائل بوضع إشارة أمام الفقرة وتحت البديل الذي يراه مناسباً لقناعته. وتعطى

البدائل الدرجات التالية (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب (انظر الملحق رقم ١).
ترجم المقياس واستخدم في مشاريع بحث عديدة في بلدان مختلفة مثل:
الصين، واسبانيا، وروسيا، وأستونيا، وسوريا (Scholz, Giutierrez-Dona, Sud, 2002) وكان شفارتسر (Schwarzer, 1993) قد استخرج دلالات الصدق والثبات للمقياس كما يلي:

صدق المقياس :

تم استخراج دلالات الصدق للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط كل
فقرة مع المقياس الكلي حيث طبق المقياس على عينة بلغت (١٧٥٥٣) فرداً من (٢٢)
بلداً منهم (٤٨٪) من الذكور و(٥٢٪) من الإناث تقع أعمارهم بين (١٥ - ٢٠) سنة.
وأسفرت النتائج عن معاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٥٤ - ٠,٧٥).

ثبات المقياس:

استخرج ثبات المقياس في عدد من الدراسات على عينات مختلفة من ألمانيا
حيث اختبر في دراسة طولية على عينة بلغت (٢٤٦) فرداً لمدة ستة أشهر وقد وقعت
قيم معامل الثبات بين (٠,٧٥ - ٠,٩١). ثم اختبر بعد سنة في عينة قدرها (١٤٠)
مدرساً وقد وجد معامل ارتباط قيمته (٠,٦٧) ومعامل اتساق قيمته (٠,٧٥). وبعد
سنتين اختبر في عينة أخرى بلغت (٢٨٤٦) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى معامل ارتباط
بلغ (٠,٤٧) للذكور و(٠,٦٣) للإناث و(٠,٥٥) للعينة الكلية. بالإضافة إلى أنه تم
اختبار ثبات المقياس في (١٣) عينة أخرى في دول مختلفة وقد توصلت الدراسات إلى
معاملات ثبات عالية تراوحت بين (٠,٧٨ - ٠,٩١) (Scholz; Giutierrez and Schwarzer, 2002).

وقد ورد في شولتز ورفاقه (Scholz et al., 2002) أن عيسى المنصور قام بتعريب المقياس وتقنيته في سوريا، واستخرج دلالات الصدق والثبات له بتطبيقه على عينة من (٢٦٤) فرداً، منهم (١١٥) من الذكور و(١٤٩) من الإناث. ومن ثم تم حساب صدق البناء للمقياس من خلال ارتباط كل فقرة مع المقياس الكلي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٤ - ٠,٦١). كما تم حساب معامل ألفا للاتساق الداخلي على العينة السابقة وبلغ (٠,٧٩).

وللتحقق من صلاحية المقياس لأهداف هذه الدراسة، قام الباحثان بعدد من الإجراءات لحساب صدق المقياس المعرب وثباته، وذلك على النحو الآتي:

- تم عرض الأداة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة اليرموك. وطلب منهم الحكم على مدى تمثيل الفقرات لفاعلية الذات وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وأي ملحوظات أخرى يرونها مناسبة، واعتمدت نسبة اتفاق (٨٠٪) وما فوق للإبقاء على الفقرة واعتبارها مناسبة، وأتضح من تقديرات المحكمين أن الفقرات كافة تقيس فاعلية الذات، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعضها.
- تم استخدام طريقة الاختبار - إعادة الاختبار للحصول على ثبات المقياس؛ حيث طبق الاختبار مرتين وبفاصل زمني مقداره أسبوعان على عينة بلغت (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في اليمن من خارج عينة الدراسة، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين (٠,٧٨).
- تم استخراج معامل كرونباخ ألفا مؤشراً على الاتساق الداخلي للمقياس وذلك باستخدام العينة التجريبية السابقة وقد أسفرت النتائج عن معامل ثبات مقداره (٠,٧٦).

تصحيح مقياس فاعلية الذات:

اتبع في تقدير درجات هذا المقياس تدريج البدائل الموجودة وهي (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) بحيث تُعطى البدائل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على الترتيب، وبناءً على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في المقياس هي (٤٠) درجة، في حين تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (١٠) درجات.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز :

أعد هذا المقياس هيرمانز (Hermans, 1970) وقام بتعريبه موسى (١٩٨٧م). يتكون المقياس من (٢٨) فقرة، كل فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس أو أربع عبارات، تكمل إحداها الجملة الناقصة، ويقوم المفحوص بقراءة الجملة الناقصة واختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الجملة بوضع إشارة في المربع المجاور لها. (انظر الملحق رقم ٢). وكان موسى (١٩٨٧م) قد قام بعدد من الإجراءات لتقنين المقياس؛ فتحقق من صدقه وثباته، وبين أن المقياس يتضمن (١٩) فقرة موجبة، و(٩) فقرات سالبة هي (١، ٣، ٤، ٩، ١٠، ١٥، ١٦، ٢٧، ٢٨). كما تبين له أن الارتباط بين درجات الطلبة على هذا المقياس ودرجاتهم في المواد التي يدرسونها (تحصيلهم الدراسي) قد بلغت (٠,٦٧). وهو ما أشار إليه هيرمانز (Hermans, 1970) من أن درجات الأفراد على هذا الاختبار ترتبط بدلالة مع تحصيلهم. أما معامل الثبات الفا للمقياس فقد بلغ حسب موسى (١٩٨٧م) (٠,٧٦) وبلغ بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٦). كما قام عدد من الباحثين ببعض الإجراءات لاستخراج ثبات هذا المقياس منهم مقابلة (١٩٩٣م)، والمومني (١٩٩٣م)، والشمايلة (١٩٩٩م) وقد توصلوا إلى معاملات ثبات تراوحت بين (٠,٧٦ - ٠,٧٩) وقام الباحثان ببعض الإجراءات لحساب صدق المقياس وثباته، وذلك على النحو الآتي:

- تم عرض الأداة المعربة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي في كلية التربية - جامعة اليرموك. وطلب منهم الحكم على مدى تمثيل فقرات المقياس لدافعية الإنجاز، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وأي ملحوظات أخرى يرونها مناسبة، واعتمدت نسبة اتفاق (٨٠٪) وما فوق للإبقاء على الفقرات، واتضح من تقديرات المحكمين على أن الفقرات كافة تنتمي إلى دافعية الإنجاز وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.
- تم استخدام طريقة الاختبار - إعادة الاختبار لإيجاد ثبات الأداة حيث طبق الاختبار مرتين وبفاصل زمني مقداره أسبوعان على عينة بلغت (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي من خارج عينة الدراسة، ووصلت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلبة على الأداة في المرتين (٠,٧٩).
- كما تم استخدام معامل كرونباخ ألفا مؤشراً على الاتساق الداخلي للأداة وذلك من خلال العينة التجريبية السابقة وقد أسفرت النتائج عن معامل ثبات مقداره (٠,٧٥).

تصحيح مقياس دافعية الإنجاز:

اتبع في طريقة تقدير درجات هذا المقياس تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة أو سلبيتها، أي أنه في الفقرة الإيجابية تعطى العبارات (أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وفي الفقرة السالبة ينعكس التدرج فتعطى العبارات (أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، أما إذا كانت الفقرات رباعية التدرج فتكون العلامة للفقرات الإيجابية (١، ٢، ٣، ٤) ولل فقرات السالبة (١، ٢، ٣، ٤). وبناء على ذلك تكون أقصى درجة يمكن أن

يحصل عليها المفحوص في القياس (١٣٠) درجة على اعتبار أن هناك (١٨) فقرة من الاختبار ذات تدرج خماسي، و (١٠) فقرات ذات تدرج رباعي، في حين تكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (٢٨) درجة.

إجراءات الدراسة:

بعد أن حدد الباحثان عينة الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة صنعاء، طبقت أداتا البحث على أفراد عينة الدراسة (بوجود أحد الباحثين)؛ إذ تم التطبيق بشكل جماعي في غرف الصفوف. وزع المقياسان على أفراد العينة، وقبل البدء في الإجابة عن فقراتها، طلب منهم أن يسجلوا المعلومات العامة في القسم الأول من كل مقياس، ثم وضع لهم هدف الدراسة وكيفية الإجابة عن فقرات المقياسين. وبعدها أتاحت للطلبة الفرصة للإجابة عن الفقرات.

بعد أن تمت إجراءات التطبيق، تم تفريغ استجابات أفراد العينة على المقياسين وتصحيحها يدوياً. تراوحت درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات بين (١٤) و (٤٠) درجة وبمتوسط حسابي مقداره (٢٥,١٥) درجة وانحراف معياري مقداره (٤,٦٦) درجة، بينما تراوحت درجات أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز بين (٤٤) و (١٢٣) درجة، بمتوسط حسابي مقداره (١٠١,٢٣) درجة وانحراف معياري مقداره (٨,٩٤).

أما بالنسبة للتحصيل الأكاديمي لأفراد العينة، فقد اعتمد الباحثان المعدل العام في جميع المواد التي يدرسها الطالب في نهاية العام الدراسي (٢٠٠٣ - ٢٠٠٤م) وذلك بالرجوع إلى سجلات المدارس التي شملتها العينة. ثم استخدم الحاسوب لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة:
- فاعلية الذات (مرتفعة - متوسطة - منخفضة).

- دافعية الإنجاز (مرتفعة - متوسطة - منخفضة).

المتغير التابع:

- التحصيل الأكاديمي، وهو معدل علامات الطالب/الطالبة في جميع المواد الدراسية في نهاية العام الدراسي (٢٠٠٣ - ٢٠٠٤م).

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:
- معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى أفراد العينة.
- تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في التحصيل لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري الدراسة الرئيسيين أو للتفاعل بينهما.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

كان سؤال الدراسة الأول هو: "هل هناك علاقة دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل الارتباط (بيرسون) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز، وقد بلغ (٠,٢٧) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$. وتشير هذه القيمة إلى أن ارتفاع مستوى فاعلية الذات يصاحبه ارتفاع في مستوى دافعية الإنجاز والعكس صحيح. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج لاندين وستوارت (Landine and Stewart, 1998) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

إن العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين يمكن تفسيرها في ضوء تأكيد باندورا (١٩٩٧م) على أن فاعلية الذات تؤثر في السلوك وفي الدافعية والأداء، وبالتالي فالإحساس المرتفع بفاعلية الذات يمكن أن يسهم بصورة قوية في رفع مستوى دافعية الإنجاز والمشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها. كما أن مرتفعي فاعلية الذات غالباً ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، والوصول إلى حلول فعالة وجيدة لما قد يعترضهم من مشكلات، بعكس منخفضي الفاعلية الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يضطلعون بها، مما قد يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء لديهم. أضف إلى ذلك، أن فاعلية الذات تعد من أهم الميكانزمات الدافعية للسلوك الإنساني، وعليه فمن المتوقع أن ترتبط فاعلية الذات إيجابياً مع دافعية الإنجاز.

وإذا لم يكن كبر حجم العينة ($n = 1025$) قد جعل معامل الارتباط المنخفض (٠,٢٧) دالاً؛ فإنه افتراض الاستقلال النسبي بين المتغيرين (فاعلية الذات، دافعية الإنجاز) بوصفهما أبعاداً للدافعية قد يكون منطقيًا.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

كان سؤال الدراسة الثاني هو: "هل هناك فروق دالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في تحصيل طلبة الثانوية في مدينة صنعاء تعزى لكل من فاعلية الذات ودافعية الإنجاز أو للتفاعل بينهما؟" وللإجابة عن هذا السؤال، صُنّف أفراد العينة حسب درجاتهم على مقياس فاعلية الذات إلى ثلاث فئات، باستخدام المعيار $\alpha \pm 2/1$ (ع) عن وسط علامات عينة الدراسة على المقياس بوصفها فئة تحوي الطلبة ذوي فاعلية الذات المتوسطة، وبذلك تكونت الفئات الآتية:

١. فئة ذات فاعلية ذات مرتفعة حصل أفرادها على درجة $< (27)$.
 ٢. فئة ذات فاعلية ذات متوسطة حصل أفرادها على درجة $\leq (23)$ و $\geq (27)$.
 ٣. فئة ذات فاعلية ذات منخفضة حصل أفرادها على درجة $> (23)$.
- كما صنف أفراد العينة إلى ثلاث فئات حسب درجاتهم على مقياس دافعية

الإنجاز، باستخدام المعيار ($\pm 2/1$) عن وسط علامات عينة الدراسة على المقياس بوصفها فئة تحوي الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المتوسطة، وبذلك تكونت الفئات التالية:

١. فئة ذات دافعية إنجاز مرتفعة حصل أفرادها على درجة $< (105)$.
 ٢. فئة ذات دافعية إنجاز متوسطة حصل أفرادها على درجة $\leq (97)$ و $\geq (105)$.
 ٣. فئة ذات دافعية إنجاز منخفضة حصل أفرادها على درجة $> (97)$.
- ثم حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التحصيل لكل فئة. ويوضح الجدول (٤) تلك المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة وفقاً لمستويات دافعية الإنجاز ومستويات فاعلية الذات

| فاعلية الذات دافعية الإنجاز | مرتفع | المتوسط | الانحراف | العدد | مرتفع | المتوسط | الانحراف | العدد | منخفض | المتوسط | الانحراف | العدد | الكل | الانحراف | العدد |
|--------------------------------|-------|---------|----------|-------|----------|---------|----------|-------|----------|---------|----------|-------|----------|----------|-------|
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| مرتفع | ٧٢,٣٥ | ٧١,٦٨ | ١١,٠١ | ١٣٦ | مرتفع | ٧١,٦٨ | ١١,٠١ | ١٣٦ | منخفض | ٦٩,٦٧ | ١٠,٦٥ | ٣٥٥ | المتوسط | ٧١,٦١ | ١١,٠٧ |
| الانحراف | ١١,٠١ | ١١,٢٥ | ١١,٠١ | ١٣٦ | الانحراف | ١١,٢٥ | ١١,٠١ | ١٣٦ | الانحراف | ١٠,٦٥ | ١٠,٦٥ | ٣٥٥ | المتوسط | ٧١,٦٨ | ١١,٠٧ |
| العدد | ١٣٦ | ١٦٢ | ١٣٦ | ١٣٦ | العدد | ١٦٢ | ١٣٦ | ١٣٦ | العدد | ٥٧ | ٥٧ | ٣٥٥ | المتوسط | ٧١,٦٨ | ١١,٠٧ |
| المتوسط | ٦٦,٨٨ | ٦٦,٢٥ | ٨,٤١ | ٩٢ | المتوسط | ٦٦,٢٥ | ٨,٤١ | ٩٢ | المتوسط | ٦٨,٩٣ | ٩,٨٣ | ٣٧٩ | المتوسط | ٦٧,٠٥ | ٩,٤٦ |
| الانحراف | ٨,٤١ | ٩,٦٧ | ٨,٤١ | ٩٢ | الانحراف | ٩,٦٧ | ٩,٦٧ | ٩٢ | الانحراف | ٩,٨٣ | ٩,٨٣ | ٣٧٩ | الانحراف | ٦٨,٩٣ | ٩,٤٦ |
| العدد | ٩٢ | ١٩٦ | ٩٢ | ٩٢ | العدد | ١٩٦ | ٩٢ | ٩٢ | العدد | ٩١ | ٩١ | ٣٧٩ | العدد | ٦٨,٩٣ | ٩,٤٦ |
| المتوسط | ٦٥,٩٦ | ٦٦,٠٥ | ١٠,٠٧ | ٥٠ | المتوسط | ٦٦,٠٥ | ١٠,٠٧ | ٥٠ | المتوسط | ٦٤,٤٨ | ٧,٥٠ | ٢٩١ | المتوسط | ٦٧,٣٣ | ٩,٤٤ |
| الانحراف | ١٠,٠٧ | ٩,٣٢ | ١٠,٠٧ | ٥٠ | الانحراف | ٩,٣٢ | ٩,٣٢ | ٥٠ | الانحراف | ٧,٥٠ | ٧,٥٠ | ٢٩١ | الانحراف | ٦٧,٣٣ | ٩,٤٤ |
| العدد | ٥٠ | ١٤٣ | ٥٠ | ٥٠ | العدد | ١٤٣ | ٥٠ | ٥٠ | العدد | ٩٨ | ٩٨ | ٢٩١ | العدد | ٦٧,٣٣ | ٩,٤٤ |
| المتوسط | ٦٩,٣٩ | ٦٧,٩٥ | ١٠,٤٣ | ٢٧٨ | المتوسط | ٦٧,٩٥ | ١٠,٤٣ | ٢٧٨ | المتوسط | ٦٧,٣٣ | ٩,٤٤ | ٢٧٨ | المتوسط | ٦٧,٣٣ | ٩,٤٤ |
| الانحراف | ١٠,٤٣ | ١٠,٤٢ | ١٠,٤٣ | ٢٧٨ | الانحراف | ١٠,٤٢ | ١٠,٤٢ | ٢٧٨ | الانحراف | ٩,٤٤ | ٩,٤٤ | ٢٧٨ | الانحراف | ٦٧,٣٣ | ٩,٤٤ |
| العدد | ٢٧٨ | ٥٠١ | ٢٧٨ | ٢٧٨ | العدد | ٥٠١ | ٢٧٨ | ٢٧٨ | العدد | ٢٤٦ | ٢٤٦ | ٢٧٨ | العدد | ٦٧,٣٣ | ٩,٤٤ |

العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء

يظهر من الجدول (٤) أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية للفئات الثلاث لفاعلية الذات؛ إذ كان أعلى متوسط (٦٩,٣٩) وأدنى متوسط (٦٧,٣٣). كما ظهرت فروق بين المتوسطات الحسابية للفئات الثلاث لدافعية الإنجاز؛ إذ كان أعلى متوسط (٧١,٦١) وأدنى متوسط (٦٥,٥١). كما ظهرت فروق بين المتوسطات الحسابية للفئات التسع [دافعية الإنجاز (مرتفع، متوسط، منخفض) × فاعلية الذات (مرتفع، متوسط، منخفض)]؛ إذ بلغ أعلى متوسط (٧٢,٣٥) أما أدنى متوسط فكان (٦٤,٤٨). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (٦٨,١٩). ولفحص ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات دافعية الإنجاز ومستويات فاعلية الذات دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٣×٣)، والجدول (٥) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر فاعلية الذات ودافعية الإنجاز والتفاعل بينهما على تحصيل الطلبة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---------------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| الدافعية | 4663.526 | 2 | 2331.763 | 23.883 | 0.001 |
| الفاعلية | 58.316 | 2 | 29.158 | .299 | .742 |
| الدافعية × الفاعلية | 837.210 | 4 | 209.303 | 2.144 | .073 |
| الخطأ | 99195.808 | 1016 | 97.634 | | |
| المجموع | 106839.902 | 1024 | | | |

❖ دالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لأثر مستويات دافعية الإنجاز في تحصيل الطلبة؛ إذ بلغت قيمة ف

(٢٣,٨) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، ولبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية لأثر مستويات دافعية الإنجاز على تحصيل الطلبة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) والجدول (٦) يوضح ذلك. كما يلاحظ من الجدول (٥) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) تعزى لأثر مستويات فاعلية الذات من جهة والتفاعل بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات في تحصيل الطلبة من جهة أخرى.

جدول (٦)

نتائج المقارنات البعدية لأثر مستويات دافعية الإنجاز في تحصيل الطلبة

| المستوى | مرتفع | متوسط | منخفض |
|-----------------|-------|-------|-------|
| المتوسط الحسابي | 71.61 | 67.05 | 65.51 |
| مرتفع | 71.61 | | |
| متوسط | 4.56 | 67.05 | |
| منخفض | 6.11 | 1.54 | 65.51 |

يلاحظ من الجدول (٦) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المستوى المرتفع وكل من المستوى المتوسط والمستوى المنخفض للدافعية في تحصيل الطلبة، وجاءت الفروق لصالح المستوى المرتفع.

وبناء على هذه النتائج يمكن القول أن لدافعية الإنجاز بمستوياتها (مرتفع/متوسط/منخفض) تأثيراً رئيساً في التحصيل الدراسي؛ بمعنى أن تأثير دافعية الإنجاز المرتفعة في التحصيل الدراسي يختلف بصورة دالة إحصائياً عن تأثير الدافعية المتوسطة والمنخفضة للإنجاز.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الطواب، ١٩٩٠م؛ المومني، ١٩٩٣م؛ خليفة، ١٩٩٧م؛ Pokay and Blumenfeld, 1990). والتي أشارت إلى وجود تأثير

لدافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي واختلفت مع دراسة الفزاري (١٩٩٦م) التي توصلت إلى عدم وجود فروقاً دالة في التحصيل الدراسي تعزى إلى دافعية الإنجاز.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدب النظري الذي أكد على دور دافعية الإنجاز وتأثيرها في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات ولا سيما في مجال التحصيل الأكاديمي؛ إذ إن ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز يؤدي إلى التحصيل المرتفع لدى الطلبة وهذا ما ذكره ماكلياند (١٩٩٨م) منذ فترة طويلة حين أشار إلى أن دافعية الإنجاز العالية تؤدي إلى المنافسة والتفوق. وبالتالي فمن الطبيعي أن الطلبة الأكثر دافعية للإنجاز هم أكثر تحصيلاً والعكس صحيح.

أما النتيجة التي مفادها عدم وجود فروق في تحصيل الطلبة يعزى إلى فاعلية الذات؛ فقد اختلفت مع دراسات متعددة (Wilhete, 1990; John et al.,1999; Shell, et al., 1995; Lent et al., 1997; Chemers, et al.,2001; Cruz,2002; شيخة، ١٩٩٣م)، التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي. ولكن هذه النتيجة اتفقت مع دراسة رابو (Rapoo,2001) التي توصلت إلى أن العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل كانت غير دالة إحصائياً.

ويجب الحذر في تفسير هذه النتيجة، والتأكيد على أن علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الأكاديمي ليست بسيطة أو محددة، بل تعتمد على محددات موقفية أخرى. ويرجع باندورا ذلك إلى أن فاعلية الذات ليست مثيراً لضبط السلوك، ولكنها أحد المؤثرات الذاتية في السلوك. ولا يوجد مصدر الضبط في المثير أو البيئة، ولكنه يوجد في التبادل الذي يحدث بين العوامل البيئية والشخصية والسلوكية. والاحتمية التبادلية تعني عدم وجود أفضلية لأي من عوامل البيئة والسلوك والشخص في إعطاء الناتج النهائي للسلوك (Bandura, 1977).

ويشير باندورا أيضاً إلى أنه لا يتم تحديد التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي

بالعوامل الشخصية فقط، ولكن يشترك في ذلك كل من المؤثرات البيئية والمؤثرات السلوكية، فمثلاً استجابة الحل عند الطالب نتيجة للاستثارة التي أحدثتها مسألة ما يفترض لحلها ليس فقط وجود الإدراكات الذاتية للفاعلية، ولكن أيضاً وجود المثيرات البيئية مثل التعزيز الذي يقوم به المدرس، وأيضاً مدى صحة الحل والحكم عليه. وأكد باندورا أن التبادل لا يعني تماثل في القوة، كما أنه لا يعني نموذجاً زمنياً ثابتاً للتأثير. فالمؤثرات البيئية ربما تكون أقوى من المؤثرات السلوكية أو من المؤثرات الشخصية في بعض العلاقات، أو عند نقاط معينة أثناء التفاعل السلوكي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بناءً على الفائدة التي يدركها الطالب لأهمية الدرجة التي يحصل عليه في المقررات الدراسية. فإذا كانت هذه الفائدة منخفضة، فإن الدرجات النهائية التي يحصل عليها الطالب ذو فاعلية الذات المرتفعة لا تختلف عما هي عليه لدى الطالب ذو فاعلية الذات المتوسطة أو المنخفضة. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة العينة من حيث جدية الإجابة عن المقياس.

أما عدم وجود فروق في التحصيل تعزى إلى التفاعل بين عاملي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات، فإنه يعني أن تأثير دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لا يختلف باختلاف مستويات فاعلية الذات. كما أن تأثير فاعلية الذات في التحصيل لا يختلف باختلاف مستويات دافعية الإنجاز، وقد يعزى ذلك إلى ما تم نقاشه قبلاً.

التوصيات :

- اعتماداً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:
- تؤثر دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين، ولذلك على المعلمين العمل على إثارة دافعية الطلبة عن طريق تشجيع الطلبة وتعزيز أنماط سلوكهم وتنويع الأساليب والأنشطة التعليمية، والابتعاد عن الروتين في الحصص الصفية.

- عمل برامج إرشادية من أجل تحسين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى الطلبة، وهذا من مهمات المرشد النفسي أو الاجتماعي أو المرشد الطلابي في المدرسة.
- إجراء دراسات أخرى تبحث العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي بحيث تشمل قطاعاً كبيراً من طلبة المرحلة الثانوية والأساسية على مستوى الجمهورية اليمنية.
- تركيز جهود البحث المستقبلية على متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في فاعلية الذات مثل المتغيرات الديموغرافية وخصائص الأسرة وممارسات التنشئة الاجتماعية وعوامل البيئة المدرسية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء محمود (١٩٩٣م). علم النفس التربوي، ط٦، الكويت، دار التعلم.
- الطواب، سيد محمود (١٩٩٠م). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس في التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجله كلية التربية، جامعه الإمارات، ١(٥): ١٦ - ٤٩.
- عبابنة، محمد فلاح (١٩٩٩م). مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض سمات الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- عبدالله، احمد محمد (١٩٩٦م). السلوك الاجتماعي ودينامياته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الفزاري، ناصر (١٩٩٦م). أثر الجنس ومستوى التعليم الصفي ودافع الإنجاز على مستوى التحصيل لدى طلبة نهاية المرحلتين الابتدائية والإعدادية في محافظة مسقط، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- ماكلياند، دافيد (١٩٩٨م). مجتمع الإنجاز. ترجمه: فرج، محمد والجوهرى، عبد الهادي. الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. ط٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- مومني، عبد اللطيف (١٩٩٣). أثر دافعية التحصيل والجنس والنوع الأكاديمي على التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه اليرموك، إربد.
- نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣). علم النفس التربوي، ط٤، عمان. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Atkinson, J. (1974). Strength of motivation and efficiency of performance. In J. W. Atkinson and J. O. Raynor (Eds.), **Motivation and Achievement**. New York: Winston.
- Ausubel, D., Novak, J., and Hanesian, J. (1978). **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bailey, G .(1999). Academics 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** 84,(2), pp191-215.
- Bandura, A .(1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. **Journal of Clinical and social psychology**. 4(3),pp.359-373.
- Bandura, A .(1988). Self-Efficacy conception of Anxiety. **Anxiety Research**.1(2) ,pp.77-98.
- Bandura, A .(1994). Self-efficacy. In V. S. Ramashaudran, A. (Ed.) **Encyclopedia of Human Behavior**. (Vol. 4, pp. 71-84). New York: Academic Press.
- Bandura, A .(1997). **Self-Efficacy The Exercise of Control**, Stanford University. New York, W.H. Freeman.
- Bandura, A, Oleary, C, Gauthier, J. and Gossard, D. (1987). perceived Self-Efficacy and Pain Control: Opioid and Nonopioid Mechanisms. **Journal of personality and social psychology**.53(3).pp.563-571.
- Bandura, A., and wood, R .(1989). Effect of perceived Controllability and performance standards on self- Regulation of complex decision Making. **Journal of personality and social psychology**.56 (5),pp805-814.
- Chemers, M, Hu, L. and Garcia, B .(2001). Academic self-Efficacy and First-year College student performance and Adjustment. **Journal of Educational psychology**, 93(1),pp.55-64.
- Cruz, L .(2002). The Influence of Family Support Acculturation Ethnic Identity and Self-Efficacy on The Academic Achievement of Native

- Hawiiian and Hawiiian-Reared College students. **Dissertation Abstracts International**. MAI 40/01,p.255.
- Hallinan, P. and Danaher,P .(1994). The Effect of Contracted Grades on Self-Efficacy and Motivation in Teacher Education Courses. **Educational Research**, 36(1),pp.75-82.
- John, R, Harold, F. and Dennis, H .(1999). Self-Regulation, Goal Orientation, Self-Efficacy, Worry, and High- stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students. **Roeper Reviw**,21(4),pp.281-297.
- Krueger, N. and Dickson, P .(1993). perceived Self-Efficacy and perceptions of Opportunity and Threat. **Psychological Reports**, 72,pp.1235-1240.
- Lent, R, Brown, S. and Gore, P .(1997): Discriminant and predictive validity of Academic Self-Efficacy, Academic self-concept, and Mathematics-Specific Self-Efficacy. **Journal of counseling psychology**,44(3),pp.307-315.
- Lent, R, Moulton, K. and Brown, S. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: Ameta-Analytic investigation. **Journal of counseling psychology**, 38(1),pp.30-38.
- Landine, J. and Stewart, J .(1998). Relationship Between Metacognition, Motivation, locus of control, Self- Efficacy, and Academic Achievement. **Canadian Journal of Counseling**. 32(3), pp.200-212.
- Miriam, A .(2003). promoting the will and skill of students 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.
- Pokay, P. and Blumenfeld, P .(1990). predicting Achievement of Early and late in the Semester: The Role of Motivation and use of learning Strategies. **Journal of Educational psychology**, 82(1), pp.41-50.
- Rapoo, B. (2001). The Relationships among High-school students perceptions of Instructional practices, Self-Efficacy and Academic Achievement in south Africa. **Dissertation Abstracts International**. A61/12, p.4674.

- Scholz, U, Giutierrez-Dona, B, Sud, S, Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a universal Construct Psychometric Findings from 25 countries. **European Journal of psychological Assessment**, 18(3),pp.242-251.
- Schwarzer, R. (1993). **Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research**. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Shell, D, Colvin, C, Bruning, R .(1995). Self-Efficacy, Attribution and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade level and Achievement-level Differences. **Journal of Educational psychology**, 87(3),pp.386-398.
- Stevens, T, Olivarez, A, Lan, W, Tallent, M .(2004). Role of Mathematics Self-Efficacy and Motivation in Mathematics Performance Across Ethnicity. **Journal of Educational Research**, 97(4),pp.208-211.
- Wilhite, S .(1990). Self-Efficacy, locus of control, self-Assessment of Memory Ability, and Study Activities As Predictors of college course Achievement .**Journal of Educational psychology** , 82(4),pp.696-700 .

ملحق رقم (١)

مقياس فاعلية الذات

عزيزي الطالب/الطالبة

يتكون مقياس فاعلية الذات من قسمين؛ يتطلب القسم الأول تعبئة المعلومات العامة المتعلقة بك، أما القسم الثاني فيتألف من عشر فقرات أمام كل فقرة أربعة خيارات وعليك قراءة الفقرة ووضع علامة (×) تحت العمود المناسب لبيان مدى تطابق كل فقرة مع قناعتك الشخصية، وذلك على النحو الآتي:

| الفقرة | نادراً | أحياناً | غالباً | دائماً |
|--|--------|---------|--------|--------|
| أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته | | | × | |

نرجو العلم بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ؛ فالإجابة صحيحة طالما إنها تعبر عن رأيك بصدق، وتأكد/تأكدي أن المعلومات ستبقى سرية، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الأول: معلومات عامة :

| | | |
|---|-----------------|---|
| ١ | الجنس | <input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى |
| ٢ | الفرع الأكاديمي | <input type="checkbox"/> علمي <input type="checkbox"/> أدبي |

القسم الثاني: فقرات المقياس

| الرقم | العبرة | نادراً | أحياناً | غالباً | دائماً |
|-------|---|--------|---------|--------|--------|
| ١ | إذا عارضني شخص ما، أستطيع إيجاد طرق ووسائل لتحقيق ما أبتغيه | | | | |
| ٢ | استطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية | | | | |

العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء

| الرقم | العبارة | نادراً | أحياناً | غالباً | دائماً |
|-------|--|--------|---------|--------|--------|
| ٣ | يسهل عليّ تحقيق أهدافي ونواياي | | | | |
| ٤ | إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة، أعرف كيف أتصرف | | | | |
| ٥ | أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة حتى لو كانت مفاجئة | | | | |
| ٦ | أنظر إلى المصاعب ببساطة؛ وذلك لاعتماداتي الدائم على قدراتي الذاتية | | | | |
| ٧ | لا يعني ما يحدث لي من مشكلات على الإطلاق؛ لأنني أستطيع التخلص منها بكل بساطة | | | | |
| ٨ | أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني بفعالية | | | | |
| ٩ | عندما تواجهني مشكلة جديدة، أعرف كيف أتعامل معها | | | | |
| ١٠ | عندما يضعني أحدهم أمام مشكلة ما، أعرف كيف أتخلص منها بسهولة، لأنني أملك أفكاراً عديدة تساعدني على حلها | | | | |

ملحق رقم (٢)

مقياس دافعية الإنجاز

يتكون مقياس دافعية الإنجاز من قسمين؛ يتطلب القسم الأول تعبئة المعلومات العامة المتعلقة بك، أما القسم الثاني فيتألف من (٢٨) فقرة صيغت على شكل سؤال غير مكتمل، ويلى كل فقرة عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل أحداها الفقرة. وما عليك سوى قراءة الفقرة الناقصة ثم اختيار عبارة واحدة ترى/ترين أنها تكمل الفقرة بوضع إشارة (×) داخل المربع المجاور لها، وذلك على النحو الآتي:

إن بدء أداء الواجب البيتي يحتاج إلى مجهودٍ

☐ كبير جداً ☐ كبير ☐ متوسط ☐ قليل ☐ قليل جداً

نرجو العلم بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ؛ فالإجابة صحيحة طالما إنها تعبر عن رأيك بصدق، وتؤكد/تؤكد أن المعلومات ستبقى سرية، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الأول: معلومات عامة:

| | | |
|---|-----------------|---|
| ١ | الجنس | <input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى |
| ٢ | الفرع الأكاديمي | <input type="checkbox"/> علمي <input type="checkbox"/> أدبي |

القسم الثاني: فقرات المقياس:

١. إن العمل سلوك

٢. في المدرسة يعتقدون أنني
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> لا أحب أدائه كثيراً | <input type="checkbox"/> أتمنى ألا أفعله |
| <input type="checkbox"/> أحب أدائه | <input type="checkbox"/> أتمنى أن أفعله |
| | <input type="checkbox"/> أحب أدائه دائماً |
٣. أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً
- | | |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> سارة جداً | <input type="checkbox"/> مثالية |
| <input type="checkbox"/> غير سارة | <input type="checkbox"/> سارة |
| | <input type="checkbox"/> غير سارة أبداً |
٤. إن صرف قدر من الوقت للاستعداد لأمر مهم
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> غالباً ما يكون أمراً ساذجاً | <input type="checkbox"/> لا قيمة له في الواقع |
| <input type="checkbox"/> له قدر كبير من الأهمية | <input type="checkbox"/> غالباً ما يكون مفيداً |
| | <input type="checkbox"/> ضروري للنجاح |
٥. عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي
- | | |
|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> مرتفعة | <input type="checkbox"/> مرتفعة جداً |
| <input type="checkbox"/> منخفضة | <input type="checkbox"/> ليست مرتفعة ولا منخفضة |
| | <input type="checkbox"/> منخفضة جداً |
٦. عندما يشرح المعلم الدرس
- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> أبذل قصارى جهدي لأعطي انطباعاتاً حسناً عن نفسي |
| <input type="checkbox"/> أوجه عادة انتباهاً شديداً إلى الأشياء التي تقال |

- ☐ تتشتت أفكارى كثيراً في أشياء أخرى
☐ أميل إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالدرس

٧. يأتي حجم ما أعمله بالفعل مقارنة بما أقرر عمله.....

- ☐ أكثر بكثير ☐ أكثر بقليل
☐ أقل بكثير ☐ أقل بقليل

٨. إذا لم اصل إلى هدفي ولم أؤد مسؤوليتي تماماً.....

- ☐ استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي
☐ أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي
☐ أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى
☐ أجدني راغباً في التخلي عن هدفي
☐ أتخلي عن هدفي عادة

٩. أعتقد أن الإهتمام بالواجب المدرسي.....

- ☐ غير مهم بالمرة ☐ غير مهم
☐ مهم ☐ مهم جداً

١٠. إن بدء أداء الواجب البيتي يحتاج إلى مجهود.....

- ☐ كبير جداً ☐ كبير
☐ متوسط ☐ قليل
☐ قليل جداً

١١. عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي

تكون.....

- ☐ مرتفعة جداً ☐ مرتفعة

☐ متوسطة ☐ منخفضة

☐ منخفضة جداً

١٢. إذا دعيت أثناء الواجب البيتي للقيام بعمل آخر

☐ غالباً ما أعود مباشرة إلى المذاكرة

☐ استريح قليلاً ثم أعود إلى العمل

☐ أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى

☐ أجد أن الأمر شاق جداً كي أبدأ مرة أخرى

١٣. العمل الذي يتطلب مسئولية كبيرة

☐ أحب أن أؤديه دائماً ☐ أحب أن أؤديه غالباً

☐ أؤديه فقط إذا كوفئت عليه ☐ أؤديه نادراً

☐ لا أؤديه إطلاقاً

١٤. يعتقد الآخرون أنني أذاكر بدرجة

☐ كبيرة جداً ☐ كبيرة

☐ متوسطة ☐ قليلة

☐ قليلة جداً

١٥. أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر له أهمية

☐ قليلة جداً ☐ قليلة

☐ متوسطة ☐ كبيرة

☐ كبيرة جداً

١٦. عند القيام بعمل صعب فإنني

☐ أتخلى عنه سريعاً جداً ☐ أتخلى عنه سريعاً

☐ أتخلى عنه بسرعة متوسطة ☐ لا أتخلى عنه سريعاً

- ☐ أواصل العمل فيه عادة
١٧. بصفة عامة، أخطط للمستقبل
- ☐ دائماً ☐ غالباً
- ☐ أحياناً ☐ نادراً
١٨. أصف زملائي الذين يذكرون بدرجة كبيرة جداً بأنهم
- ☐ مهذبون جداً ☐ مهذبون
- ☐ مهذبون كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الدرجة ☐ غير مهذبين
- ☐ غير مهذبين على الإطلاق
١٩. أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة
- ☐ كثيراً جداً ☐ كثيراً
- ☐ قليلاً ☐ قليلاً جداً
٢٠. يتوافر لي وقت يمكن أن أصرفه في التسلية
- ☐ عادة ☐ غالباً
- ☐ أحياناً ☐ دائماً
٢١. أكون عادة
- ☐ مشغولاً جداً ☐ مشغولاً
- ☐ غير مشغول كثيراً ☐ غير مشغول
- ☐ غير مشغول على الإطلاق
٢٢. يمكن أن أقوم بعمل ما دون أن أشعر بالتعب لمدة
- ☐ طويلة جداً ☐ طويلة
- ☐ متوسطة ☐ قصيرة
- ☐ قصيرة جداً

٢٣. أعتقد أن علاقتي بالمعلمين في المدرسة
- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> طيبة | <input type="checkbox"/> طيبة جداً |
| <input type="checkbox"/> عادية | <input type="checkbox"/> غير طيبة |
| <input type="checkbox"/> غير طيبة بالمرّة | |
٢٤. يتبع الأبناء آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم
- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> يريدون توسيع الأعمال |
| <input type="checkbox"/> محظوظون بآبائهم المديرين |
| <input type="checkbox"/> يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار |
| <input type="checkbox"/> يرون ذلك وسيلة سهلة لكسب مال كثير |
٢٥. بالنسبة للمدرسة، أكون متحمساً بدرجة
- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> كبيرة جداً | <input type="checkbox"/> كبيرة |
| <input type="checkbox"/> متوسطة | <input type="checkbox"/> قليلة |
| <input type="checkbox"/> قليلة جداً | |
٢٦. التنظيم سلوك أحب أن أمارسه
- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> كثيراً جداً | <input type="checkbox"/> كثيراً |
| <input type="checkbox"/> قليلاً | <input type="checkbox"/> قليلاً جداً |
٢٧. عندما أبدأ عملاً ما فإنني أنهيه بنجاح
- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> دائماً | <input type="checkbox"/> غالباً |
| <input type="checkbox"/> أحياناً | <input type="checkbox"/> نادراً |
٢٨. في المدرسة أكون متضائياً
- | | |
|--|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> دائماً | <input type="checkbox"/> غالباً |
| <input type="checkbox"/> أحياناً | <input type="checkbox"/> نادراً |
| <input type="checkbox"/> لا أتضايق على الإطلاق | |