الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

التمكين النفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف--

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالثفي علم النفس
تخصص : علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: بلحسين كريمة

المشرف: محمد الأزهر بالقاسمي
المشرف المساعد: سمير عباس

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أ.د. محمد الأزهر بالقاسمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج	مشرفا و مقررا
د. سمير عباس	أستاذ محاضر " ب"	جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج	مشرفا مساعدا
د.لفقير علي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	رئيسا
د.معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	عضوا مناقشا
د.قرين العيد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	عضوا مناقشا
د.لرقط علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضوا مناقشا
د.دعيش محمد أمين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

صدق الله العظيم

شكـر وعــرفان

ليس بعد تمام العمل من شيء أجمل و أحلى من الحمد، فالحمد لله و الشكر لله الذي هداني و يسر لي أمري ومنحني العزم و الصبر و حبّب لي البحث العلمي و أعانني على انجاز هذا البحث المتواضع، وما توفيقي إلا باللّه الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم....

و امتثالا لقوله صلى الله عليه وسلم: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله " ، فلا يسعني إلا أن أشيد بالفضل و أقر بالمعروف لكل من ساهم في انجاز هذا البحث و أخص بالذكر...

مشرفي المرحوم "محمد بودربالة" الذي غيّبته المنية قبل أن أكمل مسيرتي الأكاديمية، أقدم هذا البحث كتعبير عن امتناني العميق لعطاءه وتوجيهاته التي ستظل خالدة في ذاكرتنا،اللّهم اجعل قبره روضة من رياض الجنة، وارزقه الفردوس الأعلو اجعل علمه نورًا ينير له قبره، واجعله شفيعًا له يوم القيامة. اللهم اجعل البحث الذي أقدمه تكريمًا لذكراه، وخيرًا ينفع به ويرفع درجته في الآخرة. آمين..

أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور: بالقاسمي محمد الأزهر لتفضله الكريم الإشراف على هذا العمل، وتكرمه بنصحي وتوجيهي حتى إتمام هذا العمل، فأسأل الله تعالى أن يبارك في جهوده و صحته و علمه .

كما يطيب لي بذات المقام أن أتقدم بكل عبارات الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الموقرون، لجنة التحكيم وإلى كل من دعمني لإنجاز هذا المشروع العلمي ومد يد العون من قريب أو من بعيد ولو بالدعاء بظهر الغيب، بورك فيكم جميعا، وجزاكم الله عني الجزاء الأوفى. والله المسؤول أن ينفع بهذا العمل على قدر العناء فيه إنه على ذلك لقادر.

وأختم شكري كما بدأته بشكر المسدي الأول للنّعم فالحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات، وصلّ اللهم على الحبيب المصطفى وعلى أله وصحبه أجمعين.

الطالبة الباحثة:

بلحسين كريمة

إهـــــداء:

أُهدي هذا البحث العلمي كتعبير عن امتناني العميق لدعمكم وتشجيعكم الدائمين. لقد كنتم دائمًا ركيزة قوية ومصدر إلهام لي في رحلتي العلمية. بفضلكم وبدعمكم، استطعت تحقيق هذا الإنجاز الذي أفخر به اليوم.

إلى والدي العزيزين،

بكلمات تعجز الحروف عن وصفها، أعبر عن امتناني العميق واعترافي بتضحياتكما التي لا تُقدَّر، وبالدعم اللامتناهي الذي لم ينقطع لحظة عن وقوفكما إلى جانبي، أدعو الله أن يحفظكما ويمدكما بالصحة والسعادة والسلام، وأن يجزيكما خير الجزاء على كل ما أعطيتماني. لكما مني كل الحب والامتنان، ولن يكون هذا البحث إلا تقديرًا متواضعًا لما قدمتماه لي.

إلى زوجي العزيز،

رفيق دربي وشريك حياتي، الذي لطالما كان الداعم الأول والمحفز الأقوى في رحلتي العلمية، أرغب في توجيه أعمق عبارات الامتنان والحب إليك، بفضلك، تمكنت من تحقيق النجاحات التي لم أكن لأتمكن منها بمفردي، وتجاوزت الصعاب بثبات وإصرار، فأنت السند الذي لا يتزعزع والشريك الذي جعل من حلمي حقيقة، ومن مسيرتي العلمية رحلة مليئة بالنجاحات والإنجازات.

إلى بناتي الأعزاء:

أضواء حياتي وأملي المشرق، ليان، ميرال، دانية، أتمنى من كل قلبي أن يكون هذا البحث مصدر إلهام وقدوة لكن، ليس فقط في حياتكن الأكاديمية ولكن أيضًا في رحلتكن نحو تحقيق أحلامكن. فأنتن قدوة لي في الشجاعة والتفاني والتفاؤل، وأعلم أنكن قادرات على تحقيق كل أحلامكن بالإرادة والعزيمة بإذن الله.

إلى كل فرد من عائلتي،

لكم مني كل الشكر والاحترام، على كل ما قدمتموه لي من دعم وقوة، كل باسمه وبمقامه بارك الله في أعماركم وصحتكم، وأدعو الله أن يقر أعينكم بصلاح ذريتكم.

إلى روح جدتي الغالية.....فقدانك في قلبي، رحمك الله وأسكنك الجنان

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة التمكين النفسي بكل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لبعض ثانويات ولاية سطيف، حيث تكونت عينة الدراسة من (428) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي كونه المناسب لموضوع الدراسة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة تأثير ايجابية ذات دلالة إحصائية بين التمكين النفسي بأبعاده الأربعة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) وكل من الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغير الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث أكثر من الذكور، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين التخصصات في تأثير المتغيرين المستقلين "الكفاءة" و "المعنى" على المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة) لصالح تخصص التسيير والاقتصاد. بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين التخصصات في تأثير المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) على المتغير التابع (الدافعية للإنجاز) إلا في متغير "التأثير" لصالح تخصص اللغات والتقني رياضي.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي .الكفاءة الذاتية المدركة. الدافعية للإنجاز. تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Abstract :

The study aimed to investigate the relationship and impact of psychological empowerment on perceived self-efficacy and achievement motivation among third-year high school students in some secondary schools in Setif province . The study sample consisted of (428) male and female students, selected randomly. The researcher relied on the descriptive-analytical approach as it was deemed suitable for the study topic. The results revealed a statistically significant positive relationship between psychological empowerment and its four dimensions (meaning, competence, impact, self-determination) and both perceived self-efficacy and achievement motivation among third-year high school students. Additionally, there were statistically significant gender differences related to perceived self-efficacy favoring females over males, while gender differences related to achievement motivation favored males. The study also identified differences among specialties in the impact of the independent variables "competence" and "meaning" on the dependent variable (perceived self-efficacy), favoring the management and economics specialty. Furthermore, there were no differences among specialties in the impact of the independent variables (meaning, competence, impact, self-determination) on the dependent variable (achievement motivation) except for the variable "impact," favoring the languages and technical mathematics specialty

Keywords: Psychological-Empowerment, Perceived Self- Efficacy, Achievement motivation, Third-year high school Students .

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة	ج–د
فهرس المحتويات	ر–ش
فهرس الجداول	ص–ف
فهرس المخططات و الأشكال	ف–ق
مقدمة	17
الجانب النظري **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة**	
1- مشكلة الدراسة	21
2- تساؤلات الدراسة	24
3- فرضيات الدراسة	25-24
4- أهمية الدراسة	25
5- أهداف الدراسة	26
6- المفاهيم الإجرائية للدراسة	27-26
7- الدراسات السابقة	36-27
الفصل الثاني: التمكين النفسي	
- تمهيد	38
1- طبيعة و مفهوم التمكين	38
1-1- التمكين في السياق العربي	38
1-2- التمكين في السياق الغربي	40
2- المفاهيم المتصلة بالتمكين النفسي	41
3- تعريف التمكين النفسي	41
4- أبعاد التمكين النفسي	45
5- النماذج المفسرة للتمكين النفسي	50
- خلاصة الفصل	53

الفصل الثالث: الكفاءة الذاتية المدركة	
- تمهيد	55
1- تعريف الكفاءة الذاتية المدركة	55
2- المفاهيم المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة	58
3- نظرية الكفاءة الذاتية في علم النفس	60
4- مصادر الكفاءة الذاتية	62
5- أبعاد الكفاءة الذاتية	66
6 – أشكال الكفاءة الذاتية المدركة	67
7- خصائص كفاءة الذات العالية و المنخفضة	69
8- العلاقة بين كفاءة الذات و الدافعية للإنجاز	70
9- عمليات الكفاءة الذاتية	71
10- الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ و أثرها على سلوكه	74
- خلاصة الفصل	75
الفصل الرابع: دافعية الإنجاز	
تمهيد:	77
أولا: الدافعية	77
1- تعريف الدافعية	77
2- المفاهيم النفسية المتعلقة بالدافعية	80
3- تصنيف الدافعية	82
4- أنواع الدافعية	83
ثانيا: دافعية الإنجاز	84
1- تعريف دافعية الإنجاز	84
2- خصائص الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز	86
3- أهمية دافعية الإنجاز	86
4- مكونات دافعية الإنجاز	88
5- نظريات دافعية الإنجاز	89
6- طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم	95
7- طرق إثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين	96
8- قياس دافعية الإنجاز	97
- خلاصة الفصل	101

الجانب الميداني الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد:	104
1- منهج الدراسة	104
2- الدراسة الاستطلاعية	104
2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	105
2-2-الحدود المكانية و الزمانية للدراسة	105
2-3- المجتمع الأصلي للدراسة	105
2-4-عينة الدراسة الاستطلاعية	106
2-5- أدوات الدراسة	107
3- الدراسة الأساسية	116
3-1- عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها	116
3-2- أدوات الدراسة الأساسية	119
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية	120
خلاصة الفصل	120
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة و تحليلها	
- تمهيد	122
1- نموذج التحليل العاملي التوكيدي لعينة الدراسة الكلية	122
2- نموذج تحليل المسارات	134
3- معالجة فرضيات الدراسة	135
3- عرض و تفسير نتائج الفرضية الأولى	135
4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	157
5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	172
6- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	191
7- مناقشة عامة	206
- توصيات و مقترحات الدراسة	207
- خاتمة	209
- قائمة المراجع	211
- الملاحق	223

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	أمثلة نظرية الكفاءة الذاتية	60
2	خصائص الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة	69
3	توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية	106
4	توزيع حجم و نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	106
5	توزيع عدد و نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص	106
6	معامل الارتباط Spearman بين كل بند من بنود استبيان الكفاءة الذاتية المدركة والدرجة الكلية للاستبيان	108
7	قيم معامل ألفا كرونباخAlpha de Cronbach للأداة	109
8	معامل الارتباط Spearman بين كل بند من بنود مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس	110
9	قيم معامل Alpha de Cronbach للأداة	112
10	الصورة الأولية لأبعاد مقياس التمكين النفسي	113
11	معامل الارتباط Spearmanبين كل بند من بنود مقياس التمكين النفسي وبالدرجة الكلية للمقياس	114
12	قيم معامل Alpha de Cronbach لمقياس التمكين النفسي	115
13	توزيع عبارات مقياس التمكين النفسي في صورته النهائية	115
14	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس	116
15	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص	117
16	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الثانويات	118
17	معايير المطابقة للنموذج البنائي الكلي للدراسة	122
18	قيم البرامتراتاللامعيارية للنموذج العاملي التوكيدي للعينة الكلية	124
19	قيم البرامترات المعيارية لمعاملات الارتباط بين محاور مقياس التمكين النفسي	125
20	قيم البرامتراتاللامعيارية لمصفوفة التغاير بين محاور مقياس التمكين النفسي	126
21	قيم البرامتراتاللامعيارية للنموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الذكور	128
22	قيم البرامترات المعيارية لمعاملات الارتباط بين محاور مقياس التمكين النفسي لعينة الذكور	129
23	قيم البرامتراتاللامعيارية لمصفوفة التغاير بين محاور مقياس التمكين النفسي لعينة الذكور	130

24	قيم البرامتراتاللامعيارية للنموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الإناث	131
25	قيم البرامترات المعيارية لمعاملات الارتباط بين محاور مقياس التمكين النفسي لعينة الإناث	133
26	قيم البرامتراتاللامعيارية لمصفوفة التغاير بين محاور مقياس التمكين النفسي لعينة الإناث	133
27	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور	136
28	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور	137
29	قيم ودلالات معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور	137
30	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث	138
31	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث	139
32	قيم ودلالات معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث	139
33	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور وعينة الإناث	140
34	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور	141
35	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور	141
36	قيم ودلالات معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور.	142
37	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث	143
38	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث	143
39	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة	144

	الإناث	
40	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور وعينة الإناث	145
41	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور	146
42	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور	146
43	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور	147
44	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث	148
45	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث.	148
46	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث	149
47	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور وعينة الإناث	150
48	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور	150
49	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور	151
50	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور	152
51	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث	152
52	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث	153
53	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث	153
54	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية	154

	الرابعة لعينة الذكور وعينة الإناث	
55	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية	157
56	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية لعينة تلاميذ العلوم التجريبية	158
57	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية.	159
58	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة	160
59	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية لعينة تلاميذ آداب وفلسفة	161
60	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد للفرضية الجزئية لعينة تلاميذ آداب وفلسفة	161
61	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية	163
62	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية لعينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية	163
63	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد للفرضية الجزئية الثالثة لعينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية	164
64	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي هندسة كهربائية	165
65	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية لعينة تلاميذ تقني رياضي هندسة كهربائية	166
66	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي هندسة كهربائية	166
67	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد	168
68	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد	168
69	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد	169
70	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذج الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات المستقلة	170

	(المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات	
71	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور	173
72	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور	173
73	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور	174
74	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث	174
75	قيم معامل ومعامل الارتباط التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث.	175
76	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث	175
77	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور وعينة الإناث	176
78	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور	177
79	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور	178
80	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور.	178
81	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث	179
82	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث	179
83	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث.	180
84	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور وعينة الإناث	181
85	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية	182

	الجزئية الثالثة لعينة الذكور	
86	قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"الخطأ المعياري" لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور	182
87	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور	183
88	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث	184
89	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث	184
90	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث.	185
91	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور وعينة الإناث	186
92	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور	186
93	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور	187
94	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور.	187
95	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث	188
96	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث	189
97	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث	189
98	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور وعينة الإناث	190
99	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية	192
100	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ العلوم	193

	التجريبية	
101	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية	193
102	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة	194
103	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ آداب وفلسفة	195
104	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة.	196
105	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ الآداب واللغات الأجنبية	197
106	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ الآداب واللغات الأجنبية	198
107	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية	198
108	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي (هندسة كهربائية)	199
109	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ تقني رياضي(هندسة كهربائية)	200
110	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي (هندسة كهربائية)	201
111	قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد	102
112	قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ تسيير واقتصاد	202
113	قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد	203
114	مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذج الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات(المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات	204

فهرس المخططات والرسومات البيانية

الرقم	عنوانالمخطط	الصفحة
1	مخطط 1 لمصادر الكفاءة الذاتية على حسب "باندورا	62
2	رسم بياني1 لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس	117
3	رسم بياني2 يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص	118
4	رسم بياني3 يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الثانويات	118
5	مخطط 2 يوضح قيم البرامترات المعيارية للنموذج البنائي الكلي للدراسة	123
6	مخطط 3 يوضح قيم البرامترات المعيارية للنموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الذكور	127
7	مخطط4 يوضح قيم البرامترات المعيارية للنموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الإناث	131
8	مخطط 5 يوضح نموذج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة	135

مقدمة:

تتعامل البيئة التعليمية في المرحلة الثانوية مع مجموعة من العوامل النفسية التي تؤثر بشكل كبير على تجارب التلاميذ التعليمية وأدائهم الأكاديمي. ويأتي التمكين النفسي والقدرة المدركة على الفعالية الذاتية و كذا الدافعية لتحقيق النجاح كأحد هذه العوامل وكمفاهيم أساسية لفهم العمليات الإدراكية والدافعية التي تحفز مشاركة التلاميذ وتحقيقهم للنجاح الأكاديمي.

ففي عالم التعليم المتطور والمتغير باستمرار، أصبح فهم ديناميكية التمكين النفسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ضرورة حيوية لتطوير نظم التعليم وتحسين نتائج الطلاب. وقد يمثل هذا المجال محورًا مركزيًا للأبحاث الحديثة في علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي وعلوم التربية، حيث يُعتبر فهم تفاعل هذه العوامل النفسية أساسيًا لتحسين جودة التعليم وتعزيز تحصيل المتمدرسين.

يعتبر التمكين النفسي مفهوم يرتبط بشعور الفرد بالقوة الداخلية والقدرة على تحقيق أهدافه الشخصية والمهنية. يشمل هذا المفهوم العناصر الأساسية مثل الاعتقاد بالقدرة على التحكم في الحياة الشخصية، وفهم الأهداف المطلوبة، وتنظيم الجهود لتحقيق هذه الأهداف. أمّا في سياق التعليم، فيعكس التمكين النفسي قدرة التلاميذ على التكيف مع بيئة التعلم، والتحمل أمام التحديات الأكاديمية، و بناء على هذا المنطلق حاولت الباحثة الكشف عن العلاقة بين متغيرات دراستها المتمثلة في التمكين النفسي، الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و ذلك من خلال ستة فصول جاءت مفصلة كالتالي:

الفصل الأول: هدف هذا الفصل إلى استعراض موضوع الدراسة والإشكالية المطروحة بها، بالإضافة إلى توضيح الأهداف والأهمية الرئيسية للبحث. كما تناول الفصل ضبط المتغيرات المعنية وتقديم نظرة شاملة على الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، مما يسهم في تعزيز الجانب النظري للبحث وبناء مقاييسه، كما تم الاعتماد على استعراض بعض المقاييس والاستبيانات والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات السابقة، مما يعزز فهمنا للمنهجية العلمية المعتمدة في إعداد البحث الحالي ويمهد الطريق للتحليل والاستنتاجات المستقبلية.

الفصل الثاني: تم التطرق فيه إلى موضوع التمكين النفسي مفهومه و طبيعته، المفاهيم المتعلقة به وأهميته، بالإضافة إلى أبعاد التمكين النفسي وأهم النماذج المفسرة له.

الفصل الثالث: تناولت الباحثة في هذا الفصل موضوع كفاءة الذات المدركة تعريفها و أهم المفاهيم المتعلقة بها، أبعادها وأهم مصادرها، كما ركزت على مختلف النظريات المفسرة لهذا الموضوع، بالإضافة إلى الكشف عن أشكال الكفاءة الذاتية المدركة والخصائص التي تميزها وفي الأخير محاولة عرض العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الإنجاز وأثرها على سلوك التلميذ.

الفصل الرابع: تم تخصيص هذا الفصل للحديث عن موضوع دافعية الإنجاز تعريفها وأهم المفاهيم المتصلة بها، أنواعها وأهميتها، بالإضافة إلى مكوناتها وأهم النظريات المفسرة لها، وفي الأخير تم التطرق إلى طرق إثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين وكيفية قياس الدافعية للإنجاز.

الفصل الخامس: تم من خلاله التطرق إلى المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، تحليل الدراسة الاستطلاعية مع وصف خصائصها وحدودها الزمانية والمكانية، بالإضافة إلى مختلف الأدوات المعتمدة وكيفية تطبيقها وبناءها بالإضافة إلى مدى صدقها وثباتها (الخصائص السيكومترية الخاصة بها).

الفصل السادس: تم في هذا الفصل عرض وتحليل البيانات المجمعة والمتوصل إليها من خلال الدراسة، ومناقشتها بناءً على الفرضيات المقترحة. خاصة تلك المتعلقة بتأثير التمكين النفسي بكل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى التلميذ. وتم ذلك من خلال استنباط المعلومات الرئيسية والملاحظات الناتجة عن التحليل، ثم مناقشتها وفقًا للإطار النظري المتبع والمعايير المحددة، بهدف فهم علاقة المتغيرات فيما بينها ومدى تطبيقها في سياق علم النفس المدرسي.

في الختام، تم تقديم خاتمة تلخص النتائج والاستنتاجات الرئيسية التي توصلت إليها الدراسة، كما قدمت الباحثة مجموعة من المقترحات العملية والتوصيات المستندة إلى النتائج.

الجانب النظري

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

الإشكالية:

يُعَدّ التمكين النفسي للتلاميذ عاملاً محوريًا يؤثر على تجربتهم التعليمية ونجاحهم الأكاديمي، وتتمثل أهميته لدى التلاميذ في تأثيره الإيجابي على عدة جوانب من حياتهم الأكاديمية والشخصية. كما يمكن أن يساهم التمكين النفسي في تحقيق النجاح والتفوق للتلاميذ من خلال تعزيز الثقة بأنفسهم كونه محفزا قوّي البناء الذات، فالتلميذ عندما يشعر بأن لديه القدرة على تحقيق أهدافه و التغلب على التحديات التي تواجهه ، يصبح أكثر جرأة في استكشاف مهاراته و تطويرها.

أشارت عدة دراسات أكاديمية إلى أهمية التمكين النفسي للتلاميذ وتأثيره على نتائجهم الأكاديمية ومساراتهم التعليمية من بينها دراسة أجراها "**جونز وزملاؤه**" (2018)، وجدوا فيها أن التلاميذ الذين يعتبرون أنفسهم متمكنين نفسيًا يحققون مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي ويشاركون بنشاط في الفصول الدراسية، كما أظهرت دراسة أجرتها جامعة هارفارد (2016) أنّ الطلاب ذوو المستويات العالية من التمكين النفسي يظهرون استعدادًا أكبر للمضي قدمًا في تحصيلهم الأكاديمي وتحقيق النجاح على المدى البعيد.

كما يتمحور تركيز التمكين النفسي حول تعزيز دافعية الفرد للسيطرة على حياته وعمله، مع الاعتراف بحقه في الحرية والتحكم في مساره الشخصي. و يبرز هذا المفهوم بالنظر إلى القدرات الذاتية والخبرات والمعرفة التي يمتلكها الفرد، والدوافع الداخلية التي تحفزه. ما يظهر أهمية التمكين النفسي بشكل أكبر هو منح الفرد مزيدًا من المسؤولية الملائمة لاتخاذ قراراته والمبادرة بعمله استنادًا إلى دوافعه الشخصية (أبو طعمة و عاشور.2016. ص291) .

إن مصطلح التمكين النفسي مفهومً حديثً نسبيًا في الدراسات النفسية، على الرغم من أهميته البالغة في مجالات العمل الإنساني. حيث يرتبط هذا المفهوم بالصحة النفسية ويُعَتَبَرُ جزءًا لا يتجزأ من نظام الدوافع. وتتجلى أشكال التمكين النفسي في مستويات الكفاءة والفعالية الذاتية، وقدرة الفرد على إتمام المهام المُوَكلة إليه، وقدرته على التأثير في بيئته العملية، وشعوره بقيمة العمل ومعناه .(Cook.2013.p3)

على صعيد أخر ، تسلط النظرية الاجتماعية المعرفية الضوء على دور الكفاءة الذاتية ، حيث تقترح أن نجاح البشر مرهون على تفاعلات بين السلوك و العوامل الشخصية، كالأفكار و المعتقدات و السياق الاجتماعي و بين الظروف البيئية المعاشة. (Pajares et Shunk. 2001) .يكتسب مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة في مرحلة الثانوية أهمية بالغة لدى التلاميذ، إذ يعكس هذا المفهوم الإدراك الشخصي لقدراتهم ومهاراتهم التعليمية والشخصية. وقد تتأثر الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ بعوامل عديدة، بما في ذلك الخبرات السابقة في التعلم والتغذية الإيجابية من البيئة المحيطة بهم، إلى جانب الدعم الاجتماعي والعاطفي من الأهل والمعلمين. خلال فترة المراهقة، يتعرض التلاميذ لضغوطات كثيرة تتعلق بالدراسة والنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى ضغوط العلاقات الاجتماعية والتطور الشخصي أين تلعب الكفاءة الذاتية المدركة دورًا محوريًا في تجاوز هذه الضغوطات وتحقيق أهداف التعلم والنمو الشخصي. من هنا، يظهر أهمية فهم مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بشكل علمي وأكاديمي، حيث يساهم هذا الفهم في تحليل سلوكيات التلاميذ وتلبية احتياجاتهم التعليمية والشخصية بفعالية أكبر.

كما أظهر علماء التربية والنفس أهمية الكفاءة الذاتية المدركة في تحفيز التعلم الفعّال وتعزيز النجاح الأكاديمي. وتبين الأبحاث والدراسات أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية المدركة يظهرون تحصيلًا أكاديميًا أفضل ويكونون أكثر استقلالية وثقة في مواجهة التحديات التعليمية من بينها دراسة "باندورا 1994" التي أشارت إلى دور معتقدات الكفاءة الذاتية في تحفيز الدافعية لدى الأفراد. فقد وجدت الدراسة أن معتقدات الكفاءة الذاتية تلعب دورًا حاسمًا في تحديد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد التي يستثمرونها في تحقيق هذه الأهداف، ومدى استمرارهم في مواجهة التحديات والصعوبات. كما سلطت دراسة Deciet Ryan(1985) في نظرية الذات التحديدية الضوء على الدور الحاسم للدافعية الداخلية في تمكين المتمدرسين ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية. بينما أوضح كلٌّ من(Congeret Kanungo.1988) مفهومَ التمكين كعمليَّة لتحفيز الكفاءة الذاتيَّة، وعرَّفَا التمكين كعمليَّة لتعزيز الشعور بالفاعليَّة الذاتيَّة للأفراد من خلال التعرُّف على الظروف التي تعزِّز شعورَهم بالضَّعف، والعمل على إزالتها والتغلُّب عليها مِن خلال الممارَساتِ التنظيميَّة الرَّسميَّة وغير الرَّسميَّة؛ وذلك بالاعتماد على تقديم معلوماتٍ راجعة للأفراد عن فاعليتهم الذاتيَّة. ويشمل الدافع عوامل مختلفة تُحفِّز وتوجِّه سلوك التلاميذ نحو تحقيق أهداف معينة، وقد يتداخل كل من الكفاءة الذاتية المدركة

والدافع معًا، ويلعبا دورًا أساسيًا في جهود التلاميذ التحصيلية وتطويرهم الشخصي، هذا ما أشارت إليه أبحاث 2000 (Zimmerman) وعلى دور التنظيم الذاتي في توسيط العلاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية والدافع، مما يؤكد على أهمية وضع الأهداف ومراقبة الذات والتخطيط الاستراتيجي في تعزيز الأداء الأكاديمي.

تتمحور فكرة الدافع للإنجاز حول الرغبة في التفوق والتميز، والرغبة في تحقيق الأهداف المحددة بفعالية ونجاح. يعتبر هذا الدافع عاملًا مهمًا في تحفيز التلاميذ لتحقيق طموحاتهم، حيث يمكن أن يعزز التفوق الذاتي والرغبة في التطوير والنمو الشخصي، لذا استُخدِم مصطلح "الدافع للإنجاز" لأول مرة من قبل أدلرAdler، الذي أشار إلى أن هناك دافعًا دائمًا لتحقيق النجاح والتفوق، وهو ما وصفه بأنه "حاجة للإنجاز" كما أكدّ على أن هذا الدافع نشأ من تجارب الطفولة والمراحل المبكرة في الحياة وقد يظهر من خلال سلوكيات الفرد كالإصرار، والعمل الجاد، والتفاني في تحقيق الأهداف المنشودة. حيث يكون لهذا الدافع تأثير كبير على أداء الأفراد في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم، والعمل، والرياضة، والحياة الشخصية. كما يُعزى الفضل إلى العالم الأمريكي H .Murray في تقديم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق ووصفه كجزء مهم من مكونات الشخصية. وقد قدم« موراي » هذا المفهوم في دراسة بعنوان "استكشافات في الشخصية" (خليفة.2000).

يمكن أن يؤثر الحافز والتعلم على بعضهما البعض، حيث إن نجاح التلاميذ في تحقيق نتائج تعليمية عالية يتحدد بدافع التحصيل لديهم، فعندما يتعلمون ويشعرون بمهارة أكبر، سيكونون أكثر حماسًا لمواصلة دراستهم. و يشير دافع الإنجاز إلى جهد شخص ما ليكون أكثر كفاءة في نشاط معين. علاوة على ذلك، تصف نظرية "جون أتنكسون" دافع الإنجاز الذي استشهد به Shunk أنّ موقف شخص ما يعتمد على توقعه لكسب الشيء. يمنح هذا الإجراء الأمل في النجاح ويخشى أيضًا الفشل. يرى أن أفضل طريقة لتطوير سلوك الإنجاز لدى التلاميذ هيمن خلال الجمع بين الأمل القوي في النجاح والخوف

الأقل من الفشل. وتشير هذه الطريقة إلى أن التلاميذ الذين لديهم دافع تحصيل عالي سيختارون أصعب المهام، حيث يعتقدون أنهم يمكنهم حل المهام وسيكتسبون الشعور بالتحصيل. في المقابل، يميل التلاميذ الذين لديهم دوافع تحصيل منخفضة إلى اختيار المهام البسيطة والسهلة وليس لديهم جهد يُذكر للنجاح. (Shunk . 2012).

أمّا Slavin (2015) فيقول أن الدافع هو أحد أهم جوانب التعلم. إذا لم يكن هناك دافع للتعلم، فلا توجد عملية تعلم. ويمكن أن يؤثر الدافع على كل من عملية التعلم ونتائج التعلم، ومنه يشكل التعلم الفعال الدافع. فإن كانت عملية التعلم فعالة ومثيرة للاهتمام ومفيدة ومطابقة مع اهتمام التلاميذ، فإنها ستزيد من مشاركتهم في عملية تعلمهم.

فالعلاقة بين كل من التمكين النفسي، والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تتضح من خلال وجود شعور التلاميذ بتمكينهم الذاتي، وثقتهم في قدراتهم ومهاراتهم، حيث يُعَد هذا الأخير عاملًا أساسيًا يُشجعهم على التحدي والتفاني في العمل نحو تحقيق أهدافهم الشخصية والأكاديمية. بينما يُعد الدافع القوي للإنجاز محفزًا قويًا لتعزيز الكفاءة الذاتية، ويُشجع التلاميذ على بذل المزيد من الجهد والتفاني لتحقيق النجاح .فمن خلال التحليل العميق للعلاقة الموجودة بين هذه المتغيرات، يمكن تطوير استراتيجيات تعليمية فعّالة تعزز هذه الجوانب لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. لذا يجب أن نستمر في البحث والتطوير في هذه المجالات لتحقيق تحسين متواصل في تجربة التعلم والتعليم. بالتالي، ينبغي علينا الاستفادة من الأدلة والمعرفة المتاحة لنا لتحسين بيئات التعلم وتعزيز تجربة التلاميذ وتحقيق النجاح الأكاديمي والشخصي لهم بشكل مستدام ومستقبلي.

وعليه و تأسيسا على ما سبق تمحورت إشكالية دراستنا الحالية في التساؤلين التاليين:

- هل تساهم علاقة تأثير التمكين النفسي على كل من الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغيري الجنس و التخصص؟

فرضيات الدراسة:

هدفنا من هذه الدراسة هو اختبار الفرضيات المتمثلة فيما يلي:

1- تختلف علاقة تأثير التمكين النفسي على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية باختلاف متغير الجنس .

2- تختلف علاقة تأثير التمكين النفسي على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية باختلاف متغير التخصص.

3- تختلف علاقة تأثير التمكين النفسي على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية باختلاف متغير الجنس.

4- تختلف علاقة تأثير التمكين النفسي على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية باختلاف متغير التخصص.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع المتناول وهو: " التمكين لنفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي." و يتضح هذا من خلال جانبين:

أ- الأهمية النظرية:

- **ندرة الدراسات السابقة:** تبرز أهمية هذه الدراسة نظرًا لندرة الدراسات التي تناولت التمكين النفسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة والدافعية في الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي. حيث إنّ فهم هذه العلاقات يمكن أن يسهم في ملء الفجوة المعرفية في مجال البحث التربوي بشكل عام و مجال علم النفس المدرسي بشكل خاص.

- **التقدم في مجال علم النفس المدرسي والتربوي:** فمثل هذا النوع من الأبحاث يقدم إسهامًا هامًا في تطور مجال علم النفس التربوي، عن طريق فهم العوامل النفسية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي الذي يساعد في تطوير نظريات جديدة والاستفادة من التطورات الحديثة في هذا المجال.

- **توفير أداة جديدة في القياس التربوي:** يُعتبر توفير مقياس محكم ومعتمد لقياس التمكين النفسي أمرًا هامًا. فهذا المقياس قد يسهم في توجيه البحث النظري والتطبيقي في مجال علم النفس التربوي والمدرسي، بالإضافة إلى توفير أداة تقييمية فعالة للمدارس والمرشدين التربويين.

ب-الأهمية العلمية:

- **المساهمة في فهم التطورات النفسية والأدائية للمراهقين:** تساهم هذه الدراسة في فهم تطور التلاميذ في المرحلة الثانوية ، وكيفية تأثير التمكين النفسي والكفاءة الذاتية والدافعية على نموهم الشخصي والأكاديمي خلال هذه المرحلة العمرية الحساسة من حياتهم.

- **تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم الفعالة:** يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة لتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم التي تعزز التمكين النفسي وتشجيع الطلاب على تطوير مهاراتهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية بشكل أفضل.

- **توجيه السياسات التعليمية والتربوية:** تستخدم نتائج هذه الدراسة لتوجيه السياسات التعليمية وتطوير البرامج التربوية التي تستهدف تحسين تجربة التلاميذ ونتائجهم الأكاديمية.

أهداف الدراسة:

تعتبر أهداف الدراسة أحد أهم خطوات البحث العلمي، و هي ما يصبوا إليه البحث العلمي من خلال الموضوع المراد دراسته ، و نظرا لهدف موضوع الدراسة الحالية هو الكشف عن مدى مساهمة تأثير التمكين النفسي بأبعاده الأربعة: المعنى، الكفاءة، الاستقلالية والتأثير في كل من الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، فإن كان هناك أهداف على وجه التحديد تسعى الباحثة إلى تحقيقها من خلال الدراسة الحالية فهي:

- التعرف على علاقة تأثير التمكين النفسي على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية باختلاف متغير الجنس.
- التعرف على علاقة تأثير التمكين النفسي على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية باختلاف متغير التخصص.
- التعرف على علاقة تأثير التمكين النفسي على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية باختلاف متغير الجنس.
- التعرف على علاقة تأثير التمكين النفسي على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية باختلاف متغير التخصص.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1- التمكين النفسي: و يتمثل في الاعتقادات الإيجابية التي يحملها التلميذ اتجاه قدراته ومهاراته في أداء المهام بفعالية، بالإضافة إلى شعوره بالتحكم في مصيره الشخصي والقدرة على التأثير على نتائجه. يُعَدّ التمكين وسيلة لتحفيز التلاميذ لاتخاذ القرارات وتطوير مهاراتهم من خلال تجربة مختلف المهام، مما

يُثري خبراتهم الشخصية والمهنية. يساعد التمكين التلميذ على بناء شعور داخلي بالسيطرة والتحكم في بيئته المحيطة، مما يعزز من إبداعه ويقلل من مخاوفه تجاه استكشاف المجهول وتجربة التحديات الجديدة.

ويعرف اجرائيا بأنه: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها تلاميذ و تلميذات عينة الدراسة في مقياس التمكين النفسي المُعَد من طرف الباحثة.

2- الكفاءة الذاتية المدركة: هي معرفة التلميذ لتوقعاته الذاتية في قدرته للتغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة وتتمثل في قناعات ذاتية من خلال قدرة السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه في مساره الدراسي.

وتعرف إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها تلاميذ عينة الدراسة في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للباحث عادل تاحوليت (2021)المستخدم في هذه الدراسة.

3- دافعية الإنجاز: وهي سلوك التلميذ الموجّه نحو العمل يشير إلى النهج الذي يتبعه في مسار التعليمي وتطويره الشخصي، والذي يتيح له تقييم أدائه وفقًا للمعايير المعترف بها. كما يمكن أن يشمل هذا السلوك استعداد التلميذ للمشاركة في المهام والمتطلبات التربوية، كما قد يظهر هذا السلوك في تفاعلاته مع زملائه ومعلميه، وفي استخدامه للمهارات والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق النجاح في التعلم والتطور الشخصي.

وتعرف إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها تلاميذ عينة الدراسة في مقياس **الدافع للإنجاز الدراسي** للباحث **عبد الرحمان بن بريكة (2007)** المستخدم في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة أحد العناصر الأساسية في خطة البحث العلمي، حيث تشكل جزءًا مهمًا من الإطار النظري لنهج البحث المقترح. يمكن الرجوع إليها لغرض استكمال البيانات والمعلومات المتاحة ولفهم الموضوع بشكل أفضل. كما يمكن أن تساعد في توجيه الدراسة وتوضيح موقفها من الأبحاث السابقة، بالإضافة إلى استفادتها من الأدوات المستخدمة والنتائج المستخلصة.

بناءً على المعرفة العلمية المتراكمة، تسعى الدراسة إلى إضافة قيمة جديدة أو اكتشافات علمية مبتكرة تساهم في تطوير المعرفة السابقة. لذا، يعد الاعتماد على الدراسات السابقة مطلبًا منهجيًا أساسيًا يحدد توجه الباحث ويوضح آراؤه ورؤيته، ويساعده في تحديد خطواته بشكل أكثر تميزاً ودقة علمية.

و من خلال اطلاعنا على عدة دراسات عربية و أجنبية تمكنت الباحثة من إيجاد دراسة واحدة تحتوي على نفس متغيرات الدراسة الحالية و هي دراسة :"**الدهامشة سيف عبد الله**" **(2019)** و التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التمكين النفسي و كفاءة الذات المدركة و دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (592) طالب و طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الانجاز لدى الطلبة متوسطة، كما أنه لا يوجد فروق فردية بين متوسطات التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس، بالإضافة إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين كل من التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الانجاز.

كما و قد قامت الباحثة بتجميع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية كل على حده، و بالتالي تم الاعتماد على التصنيف الموالي:

1- تصنيفها حسب التناول:

1-1- الدراسات التي تناولت متغير التمكين النفسي:

- **دراسة عناد زامل العايدي (2021):** هدفت الدراسة للتعرف و الكشف عن مستوى الكفاءة الوالدية و علاقتها بالتمكين النفسي لدى طلبة الجامعة، حيث تألفت عينة الدراسة من (400) طالب و طالبة من كلية التربية بجامعة واسط للسنة الدراسية (2019-2020)، تم اختيارهم عشوائيا من المجتمع ، و قد أسفرت النتائج أن طلبة جامعة واسط يتمتعون بكل من التمكين النفسي و الكفاءة الوالدية، كما و قد توجد علاقة ارتباطية ايجابية بين متغيري البحث .
- **دراسة فرحان بن سالم العنزي(2021):** هدفت الدراسة إلى التعرف عن مستوى التمكين النفسي و مستوى جودة الحياة الأكاديمية و الكشف عن العلاقة بينهما، و تحديد الفروق في قياس مستوى كل من التمكين النفسي و جودة الحياة الأكاديمية وفقا لمتغيرات الجنس، التخصص، المستوى الدراسي

لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تكونت عينة البحث من (258) طالب و طالبة ، و أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من المتغيرين، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في التمكين النفسي، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مستوى جودة الحياة الأكاديمية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي و النظري على مستوى المتغيرين.

- **دراسة نيلي العمروسي (2019):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين النفسي ودرجة ممارسة الوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد، والكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الوعي المعلوماتي و التمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث والفروق بينهم على مقياسي كلا المتغيرين وفقا لمتغيرات (العمر، النوع، المستوى الدراسي)، و كشفت نتائج البحث عن ارتفاع مستوى الوعي ألمعلوماتي و التمكين النفسي لدى أفراد العينة و وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التمكين النفسي تعزى لمتغير العمر، في حين وجود

فرق دال إحصائيا يعزى إلى النوع لصلح الذكور، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي.

- **دراسة Zimmerman & Al (2018)** : إلى تقييم فعالية برنامج تمكين الشباب (YES) ، الذي يهدف إلى تطبيق نظرية التمكين (YES) على برنامج ما بعد المدرسة لطلاب المدارس المتوسطة، و هو منهج تعليمي فعال مصمم لمساعدة الطلاب على اكتساب الثقة في أنفسهم و التفكير بشكل نقدي حول مجتمعهم، و العمل مع البالغين لإحداث تغيير اجتماعي ايجابي. تم تصميم مجموعتين تجريبية و ضابطة. شملت عينة العمل (367) شابا من 13 مدرسة متوسطة و حضرية، و توصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين تلقوا المزيد من مكونات المنهج (YES) تمتعوا بمستوى أعلى من التمكين النفسي و سلوكيات اجتماعية ايجابية من الطلاب الذين لم يتعرضوا للتدخل المنهجي، و دعمت النتائج كل من نظرية التمكين و فعالية البرنامج.
- **دراسة السميري(2017):** هدفت إلى بناء نموذج نظري مقترح للعلاقة السببية بين متغيرات الدراسة الثلاثة: الثقة بالنفس، التمكين النفسي، الاحتراق الوظيفي المهني، و من ثم التحقق من صحة النموذج

المقترح من خلال فحص التأثير المباشر غير المباشر للثقة بالنفس على كل من التمكين النفسي، الاحتراق الوظيفي المهني كل على حده، و تحديد طبيعة مسار العلاقة بينهما، و معرفة إذا ما كانت الثقة بالنفس متغيرا وسيطا في العلاقة التمكين النفسي، الاحتراق الوظيفي المهني، و تكونت عينة الدراسة من(140) معلماً من معلمي ذوي الحاجات الخاصة، واستخدمت الباحثة مقياس كل من الثقة بالنفس والتمكين النفسي، و الاحتراق الوظيفي المهني من إعداد الباحثة، و قد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الثقة بالنفس والتمكين النفسي، وعلاقة سالبة بين التمكين النفسي و الاحتراق الوظيفي المهني كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين التمكين النفسي و الاحتراق الوظيفي المهني، كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن الثقة بالنفس و التمكين النفسي تسهم في التنبؤ الاحتراق الوظيفي المهني، كما أشارت نتائج الدراسة أن الثقة بالنفس تلعب دور المتغير الوسيط الجزئي في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة.

- **دراسة هوانغ (Huang,2017)** : خلصت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التمكين النفسي للموظفين و سلوكهم الاستباقي، و استكشفت دور الوساطة في الكفاءة الذاتية في هذه العلاقة باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية، أجريت اختباراً تجريبياً استناداً إلى بيانات الاستقصاء التي تم الحصول عليها من(337) طالب ماجستير في إدارة الأعمال عبر 4 جامعات في جنوب الصين. وأظهرت النتائج أن التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية أدت إلى سلوك استباقي. بالإضافة إلى ذلك، توسطت الكفاءة الذاتية جزئياً في العلاقة بين التمكين النفسي و السلوك الاستباقي. تسلط هذه النتائج الضوء على أهمية مديري مكان العمل في تعزيز التمكين النفسي للموظفين و كفاءتهم الذاتية من أجل تعزيز سلوك الموظفين.
- **دراسة أبو أسعد(2017):** تهدف هذه الدراسة للتعرف على فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي و الأمل لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك، و لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار طلبة من أربعة مدارس في محافظة كرك و توزعوا في أربع مجموعات، حيث تكونت عينة الدراسة من(64) طالبا و طالبة بمتوسط عمري(14,2) سنة، و تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تجريبيتين ذكور(16) و إناث(16) و مجموعتين ضابطتين

ذكور(16)، و إناث(16)، توصلت نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي كان فعالا في تحسين الرضا الحياتي و الأمل لدى طلبة أعضاء المجموعتين التجريبيتين مقارنة مع طلبة أعضاء المجموعتين الضابطتين، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين طلبة أعضاء المجموعتين التجريبيتين تعزى للنوع الاجتماعي.

- **دراسة أبو غالي(2016)**:هدفت الدراسة إلى فحص العلاقات بين متغيرات التمكين النفسي و الوعي بالذات و الأمان الاجتماعي، و القوة التنبؤية للوعي بالذات و الأمان الاجتماعي بالتمكين النفسي. تألفت عينة الدراسة من(315) ممرضا و ممرضة اختيروا عشوائيا من المستشفيات الحكومية محافظات غزة. أشارت النتائج أن جميع متغيرات الدراسة ارتبطت بعلاقة إيجابية دالة إحصائيا، و أن الشعور بالوعي بالذات للمرضين والممرضات أسهم في تفسير ما يقارب (21,8%) من التباين في التمكين النفسي، تلاها الأمان الاجتماعي في تفسير ما يقارب (21,6%) من التباين في التمكين النفسي. و أوضحت النتائج وجود مساهمة لمتغيرات الدراسة المستقلة في تفسير ما يقارب(31,2%) من التباين في التمكين النفسي. كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى كل من التمكين النفسي و الوعي بالذات و الأمان الاجتماعي، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.
- **دراسة جبلاق و أبودان (2016):** هدفت الدراسة إلى استكشاف دور التعلم التنظيمي في دعم و تعزيز التمكين النفسي في المدارس الثانوية الخاصة في مدينة حلب، و قد اشتملت عينة البحث على (218) مدرسا عاملا في المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة، و توصل الباحث من خلال الدراسة و من خلال أسلوب الانحدار البسيط إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير التعليم التنظيمي في دعم و تعزيز التمكين النفسي في مدارس حلب الخاصة.
- **دراسة (Aghaei&Savari. 2014)**: فحصت الدراسة العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام المهني من معلمي التربية البدنية من الذكور و الإناث، و توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، التأثير، الاختيار) و الالتزام المهني، و أنه يمكن التنبؤ بالالتزام المهني من خلال التمكين النفسي.

- **دراسة (Chaing&Hsieh. 2012)**: تناولت الدراسة العلاقة بين التمكين النفسي والأداء الوظيفي للشخص ، و أظهرت النتائج عن وجود تأثير ايجابي للتمكين النفسي بأبعاده المختلفة في مستوى الأداء الوظيفي للشخص. حيث أظهرت أن الأشخاص الذين تتاح لهم مستويات مرتفعة من التمكين في بيئة العمل يزداد معدل أدائهم بسبب إدراكهم لأهمية دورهم الوظيفي، و ثقتهم في قدراتهم الذاتية للقيام بمهام عملهم على أحسن وجه ممكن.

1-2- الدراسات التي تناولت متغير الكفاءة الذاتية المدركة:

- **دراسة عادل تاحوليت(2021)**: خلصت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، تكونت العينة من (127) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من السنة الجامعية 2019-2020. و اعتمد الباحث المنهج الوصفي في الدراسة وأسفرت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات كان متوسطا مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي.
- **دراسة النملة عبد الرحمان(2016)**:هدفت إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية و علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض، و استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، و تكونت عينة الدراسة من(248) طالبا متفوقا من طلاب الفصل الثاني الثانوي، و تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة التطبيقية المنتظمة. و أظهرت نتائج الدراسة أن جميع محاور المقياس الأول(الكفاءة الاجتماعية) جاءت بدرجة مرتفعة، و جاءت النتائج المتعلقة بمحاور المقياس الثاني(الدافعية للإنجاز) بدرجة مرتفعة أيضاً. كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة على محاور الكفاءة الاجتماعية و دافعية الإنجاز و أن هناك إسهاماً لمحوري المهارات الشخصية و الأكاديمية في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين.
- **دراسة أبي مولود و ميدون(2014)**: هدفت الدراسة إلى التحقق من الأهداف المتمثلة في الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية و التوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، تكونت عينة الدراسة الأساسية من(798) تلميذ و تلميذة أُختيروا بطريقة عشوائية طبقية من

متوسطات مدينة ورقلة(متوسطة أنقوسة، متوسطة البور، متوسطة أفران)، و لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين و هما مقياس الكفاءة الذاتية مكون من 10 بنود و مقياس التفوق الدراسي مكون 36 بند خلال السنة الدراسية(2012-2013). أظهرت النتائج على أن مستوى كل من الكفاءة الذاتية و التوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، و وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية و التوافق الدراسي لديهم. و أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ و التلميذات في توافقهم الدراسي و هو لصالحهن. بالإضافة إلى وجود فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ المعيدين و التلاميذ غير المعيدين و لصالح التلاميذ غير المعيدين.

- **دراسة اليوسف(2013):** خلصت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وقد تكونت عينة الدراسة من(290) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذو المستوى المرتفع، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق في هذا الجانب تعزى إلى المستوى الدراسي. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي. أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة الصف الأول متوسط، كما وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى غلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وكانت لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع.

- **دراسة (Zuffiano& Al. 2013)**:هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ولاية "نيو جرسي" الأمريكية، و التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة من جهة و التعلم المنظم ذاتيا، و الذكاء، و تقدير الذات و سمات الشخصية من جهة أخرى. و تكونت عينة الدراسة من (312) طالب و طالبة تم اختيارهم عشوائيا من عدد من المدارس الإعدادية، و أظهرت النتائج مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيري السن و الجنس.
- **دراسة يعقوب(2012)**:تناولت هذه الدراسة الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة(المملكة العربية السعودية). وتم تطبيقها على عينة مكونة من(115) طالبا من طلاب الكليات، وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة جاءوا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة. وأن متغير دافعية الانجاز ومتغير التحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ما نسبته(0,679) وأن متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة إذ بلغ تباينه المفسر (0,603).
- **دراسة شودري وشهاب الدين(Chowdhury&Shahabuddin,2007)**: تناولت الدراسة فحص كيفية تفاعل الكفاءة الذاتية والدافعية و الأداء الأكاديمي بين الطلاب المسجلين في دورة تسويق تمهيدية في جامعة خاصة في بنغلاديش. تم جمع البيانات من خلال استبيان تدارذاتيا من الطلاب. تكشف النتائج التجريبية أن هناك ارتباطات موجبة من الناحية الإحصائية بين الكفاءة الذاتية والأداء(r =0,289)، والاكتفاء الذاتي والحافز الداخلي (r = 0,490)، والاكتفاء الذاتي و الدافع الخارجي (0,297)، والدافع الداخلي و الأداء(0,327)، والدافع الخارجي و الأداء(0,251). تماشيا مع توقعاتنا، كان أداء الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية العالية و التحفيز أفضل من أولئك الأقل كفاءة في الكفاءة الذاتية.

1-3- الدراسات التي تناولت متغير دافعية الإنجاز:

- **دراسة الزهراني(2014)**:هدفت إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية و علاقته بدافعية الانجاز لدى الطالبات المتفوقات دراسيا في المرحلة الثانوية في منطقة الباحة. و تكونت عينة الدراسة من(386) طالبة. و أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الكفاءة الاجتماعية و أبعاد دافعية الانجاز.
- **دراسة عبد الرحمان بن بريكة (2007):** تناولت الدراسة العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و الدافع للإنجاز لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بالجزائر العاصمة، تكونت عينة الدراسة من (763) طالب و طالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الوعي العمليات المعرفية والدافع للإنجاز، مع وجود فرق بين الجنسين في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية و الدافع للإنجاز الدراسي لصالح الإناث، وجود فرق بين التخصصين العلمي والأدبي بين المتغيرين لصالح الفرع الأدبي، بالإضافة إلى وجود فرق بين المستويين الأول والرابع في درجتي الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لصالح السنة الأولى.
- **دراسة العويضات(2006)** :إلى معرفة علاقة أساليب التنشئة الأسرية و مستوى مفهوم الذات و النوع الاجتماعي في الدافع نحو الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا. و تكونت عينة الدراسة من(351) طالبا و طالبة، و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في دافع الإنجاز تبعا لأساليب التنشئة الأسرية و أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافع الإنجاز تبعا لمفهوم الذات، وعدم وجود فروق في متوسطات إجابات الطلبة على متغير دافع الإنجاز تبعا للتفاعل بين أساليب التنشئة و الأسرية و مفهوم الذات و النوع الاجتماعي.
- **دراسة صلاح باشا (2000)**:تناولت الدراسة موضوع أثر الدافع للإنجاز و تقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، و هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من الدافع للإنجاز و التقدير الذاتي و التحصيل الدراسي، و كذلك على أهم الفروق بين الطلاب (علمي، أدبي)، في مستوى الدافع للإنجاز و مستوى تقدير الذات. شملت العينة (420) طالب تم اختيارهم عشوائيا من الصف الثالث ثانوي، و تراوحت أمارهم بين (16-18 سنة) و قد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الدافع للإنجاز و تقدير الذات و التحصيل الدراسي،

وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العلميين و الأدبيين، في مستوى الدافع للإنجاز و مستوى تقدير الذات لصالح الطلبة العلميين المرتفعين على مستوى المتغيرين. بالإضافة إلى وجود تفاعل دال إحصائيا لتأثير كل من الدافع للإنجاز و تقدير الذات في التحصيل الدراسي و لا يوجد تفاعل دال إحصائيا لتأثير التخصص في التحصيل الدراسي.

- **دراسة محمد عبد الغني عبد الحميد (1995):** تناولت الدراسة موضوع دافعية الإنجاز من حيث علاقتها ببعض متغيرات البيئة المدرسية، تكونت عينة البحث من (346) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية و تلخصت النتائج في وجود علاقة ارتباطيه موجبة و دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والبيئة المدرسية كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي استعرضت متغيرات الدراسة الحالية بشكل منفصل، ونظرًا لغياب الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل شامل ومتكامل بمتغيراته في حدود اطلاعنا، لاحظت الباحثة أن الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز قد شهدت اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين، خاصة في مجال علم النفس التربوي. بالمقابل، لم يحظَ التمكين النفسي بالاهتمام نفسه من الباحثين، حيث ركزت الدراسات السابقة على جوانبه الاقتصادية والمهنية، كما اهتمت بالتمكين من الناحية التعليمية التنظيمية.

لذا، تنفرد الدراسة الحالية بتميزها عن الدراسات السابقة من خلال سعيها للكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. يهدف هذا التفرُّد إلى المساهمة في تفسير التطورات السلوكية التي يواجهها التلاميذ خلال مشوارهم الدراسي وفهم دوافعهم وتحفيزهم نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية بشكلٍ أفضل.

الفصل الثاني

التمكين النفسي

تمهيد:

دخل مفهوم التمكين حديثا في مجال العلوم الاجتماعية و يحمل في معناه تمكن الفرد من جمع كل مصادر القوة لديه و توظيفها في حياته الاجتماعية بما فيها علاقاته و عمله، إن التمكين النفسي من الموضوعات الجديرة بالبحث في جميع الجهات ولا سيما في المؤسسات التعليمية، لما له من اثر فعال على تحسين الأداء المهاري للمتعلمين من خلال بناء علاقات فعالة ومتبادلة بين التلاميذ والهيئة التعليمية كما قد يؤثر التمكين في إثارة العديد من الانفعالات الايجابية لدى الفرد المتعلم .

ويعتبر التمكين النفسي من العمليات التي ترتقي بالمتعلم إلى مستويات راقية من التعاون والثقة بالنفس والإبداع والتفكير المستقل و الدافعية وكذا الكفاءة العالية ، فهو يتمركز حول منح التلميذ الحرية في الأداء والمشاركة في تحمل المسؤولية للوصول إلىنتائج متميزة .

ومن مصطلحات علم النفس الايجابي مفهوم التمكين النفسي والذي يشير إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات اللازمة للتأثير والكفاءة والمعنى وتحقيق المصير، ولذلك يتمركز جوهر التمكين النفسي حول مساعدة المتعلمين في اكتسابهم سيطرة أكبر على تحديد الأهداف التعليمية وتحمل مسؤولية تعليمهم وإزالة الحواجز التي تحول بينهم و بين تحقيق النجاح الأكاديمي .

من خلال ما سبق يتضح أن التمكين النفسي هو عملية متعددة الأبعاد تهدف إلى تعزيز إمكانات وقدرات المتعلمين و ثقتهم بأنفسهم، و تمكينهم من إبداء رأيهم و كذا اتخاذ القرارات المناسبة لهم و التي من خلالها يستطيعون تحمل مسؤولية حياتهم. كما وقد يركز التمكين النفسي على تطوير الجوانب الشخصية والاجتماعية و العاطفية للتلاميذ، ما يساعدهم في التميز في المجالات الأكاديمية و الشخصية، ضف إلى ذلك أن التمكين النفسي أصبح اليوم ركيزة أساسية تزيد من مستوى المشاركة و الانخراط في العملية التعليمية و يعزز روح التعاون و التفاعل الايجابي مع الآخرين كما له أهمية كبيرة في تجاوز تحديات المتعلمين لتحقيق نجاحهم و استقلاليتهم.

1- طبيعة و مفهوم التمكين:

1-1- التمكين في السياق العربي:

أ- الدلالة اللغوية لكلمة "التمكين":

"التمكين" هو من مزيد الثلاثي و الأصل " **مَكَّنَ**" و قد وردت مادة "مكن" في كتب اللغة و لم تخرج عن أصل وضعها. قال الجوهري: "مكن" مكنه الله من الشيء و أمكنه منه بمعنى، و استمكن الرجل من الشيء و تمكن منه بمعنى. و فلان لا يمكنه النهوض: أي لا يقدر عليه. (الصحاح. 7)

فالتمكين هو مصدر للفعل (مكَّن)، والمكان عند أهل اللغة هو الموضع الحاوي للشيء، وقد وردت هذه الكلمة بمعان متعددة، منها: مكن الشيءُ قوي ومتن ورسخ واطمأنَّ فهو ماكِنٌ، ومكَّنه من الشيء وأمكنهُ منهُ: جعل لهُ عليهِ سلطانًا وقدرةً، وأمكن فلانًا الأمر: سهل عليهِ وتيسَّر وقدر عليه. وتمكن من الأمر واستَمْكَن منهُ: قدر عليهِ وظفر بهِ. ويقال: مَكَّنْتُه وأمْكنتُ له فَتَمَكَّنَ، وأمْكنتُ فلانًا من فلانٍ. (أبو القاسم. ص471)

وتعني كلمة تمكين فياللغة التقوية و التعزيز، (رضا.1960. ص 333). أما "مَكَّنَهُ" بمعنى جعله قادرا على فعل شيء معين، ويقال "استَمكَنَ" الرجل من الشيء صار أكثر قدرة عليه، ويقال أيضا مُتَمَكِن من العلم أو من مهارة مهنة معينة بمعنى مثقفا بالعلم أو بالمهنة .

وجاء في لسان العرب تَمَكَّنَ كَمَكَنَ ، والجمع مكانات ولا يجمع جمع تكسير و قد مَكُن مكانة فهو مكين، و الجمع مَكنَاءُ، وتَمَكَّنَ من الشيء واستمكن ظفر، والاسم من كل ذلك المكانة، ويقال: أمكنني الأمر، يمكنني فهو ممكن، ولا يقال: أنا أمكنه بمعنى أستطيعه. (لسان العرب، 3126315/13)

ب-التمكين في اصطلاح القران الكريم:

وردت كلمة "التَمكين" في القران الكريم في ثمانية عشر موضعًا، وغلبت عليها الصيغة الفعلية التي يبدو فيها التمكين كأنه صيرورة وليس مفهوما ساكنا، وفيها ينسب الله تعالى التمكين إلى ذاته العلية؛ فهو وحده من يمكن للإنسان وليس الإنسان من يمكن لذاته فردًا كان أو جماعة، و لم يحدد لها القران اصطلاحا خاصا، بل استعملها في المعاني التي ذكرت معاجم اللغة، وحسب "بن حمدان الشهري" و باستقراء الآيات التي وردت فيها اشتقاقات الكلمة يتبين لنا أن القرآن استعمل الكلمة على سبعة معاني توضحها الباحثة كالتالي:

أولا: التمكين بمعنى الملك و السلطان:- سورة الكهف الآية: **(84)**

. سورة الحج الآية: **(41)**

ثانيا: التمكين بمعنى المنزلة عند الملك: - سورة يوسف الآية: **(56،54، 101)**

. سورة التكوير الآية: **(20)**

ثالثا: التمكين بمعنى التهيئة: - سورة القصص الآية: **(57)**

. سورة يوسف الآية: **(21)**

رابعا: التمكين بمعنى النعم في الدنيا و معايشها: – سورة الأنعام الآية: **(6)**

. سورة الأحقاف الآية: **(26)**

خامسا: التمكين بمعنى الدين: – سورة النور الآية: **(55)**

سادسا: التمكين بمعنى الظفر: – سورة الأنفال الآية: **(71)**

سابعا: التمكين بمعنى الثبوت و الاستقرار: – سورة المرسلات الآية: **(20، 21)**

1-2- التمكين في السياق الغربي:

التمكين مصطلح أنجلو–ساكسونييعرف من خلال الفعل To Empower و يعني عملية تحرير يتم منخلالها منح السلطة لفرد أو مجموعة من أجل التصرف في الأحداث التي يواجهونها.

وُلِد هذا المفهوم في الولايات المتحدة في أوائل القرن العشرين. ثم أصبح أكثر شعبية بفضل حركة الاحتجاج من أجل الحقوق المدنية المتساوية للمجتمع الأمريكي الأفريقي، بقيادة "مارتن لوثر كينج". ثم ارتبط بالتقدم الاجتماعي لمكافحة عدم المساواة والفقر لصالح التمكين الفردي أو الجماعي.

ففي دوائر البحث والتدخل الناطقة باللغة الإنجليزية، تم استخدام مصطلح «التمكين»Empowerment، والذي يعني حرفياً «تعزيز أو اكتساب القوة»، على نطاق واسع منذ أواخر السبعينيات في مجموعة متنوعة من المجالات مثل الخدمة الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي والصحة العامة ومحو أمية الكبار أو تنمية المجتمع(Simon, 1994). اليوم، تحظى الكلمة بأهمية كبيرة وقد فازت حتى بعالم السياسة والأعمال. من الكتب المدرسية النفسية إلى كتب المساعدة الذاتية، ولا يوجد حد للدافع للتمكين في العالم الأنجلو ساكسوني، كما يتضح من نشر كتاب عن التمكين الذاتي للكلاب في الولايات المتحدة في عام1997(Wise, 2005).

ورغم أن العديد من المفكرين والناشطين والمهنيين في الميدان الذين رحبوا في البداية باعتماد هذا المفهوم بحماس، فإنه يتعرض الآن لانتقادات شديدة. ولفهم الخلافات والمناقشات المحيطة بالإدماج الصحيح لمصطلح التمكين فمن الضروري العودة إلى أصول هذا المفهوم. (Wong ، 2003)

2- المفاهيم المتصلة بالتمكين النفسي:

يعد التمكين النفسي من المفاهيم الايجابية الحديثة في علم النفس ، وهو من المفاهيم البارزة في الإرشاد النفسي، إذ يعد التمكين النفسي من المصطلحات ذات الأهمية على الصعيدين الفرديوالمجتمعي. (Blanchard ,Carlos& Randolph,2001)

بدأ ظهور مفهوم التمكين النفسيPsychologicalEmpowermentفي كتابات سبيرترز(Spritzer,1995) في التسعينات من القرن الماضي، وأكدت أن التمكين النفسي لا يتحقق إلا بشعور الفرد بالكفاءة وأن كل ما يبذله ويقوم به ذو قيمة، يمنحه حرية تقرير المصير، أي الاستقلال والسيطرة والسلطة وصنع القرار بحرية دون قيود (أبو اسعد. ص2017)

وتعد دراسة موضوع التمكين النفسي من الموضوعات الحديثة في العلوم الإنسانية، تبرز مظاهرة في الكفاءة والفاعلية الذاتية، والقدرة على أداء المهمات، والتأثير في العمل والشعور بقيمته ومعناه والتحفيز الذاتي والتغلب على مشاعر الإحباط واليأس. (النواجحة. 2016. ص286)

حيث تقوم فكرة التمكين على توجيه الإدارة العليا(المعلم) بمنح الثقة والسلطة وحرية التصرف للمرؤوسين(المتعلمين) في مجال أعمالهم ، وباعتبار آن هذا التصرف يولد لديهم شعورا بالأهمية والكفاءة وتحمل المسؤوليةوبالتاليسوف يخلق لدى الأشخاص شعورا ودافعا ذاتيا وإدراكا ايجابيا نحو العمل (التمكين النفسي).

صار التمكين النفسي من الأمور الأساسية للمتعلمين خاصة في الطور النهائي، كون هذه الفئة على عتبة الخروج من الحياة الدراسية و الدخول إلى الجامعة و حتى إلى سوق العمل، لذا فهي بحاجة إلى أن تعتمد على نفسها و تكون مستقلة في اتخاذ قراراتها و صنع مستقبلها.

3- تعريف التمكين النفسي PsychologicalEmpowerment :

ظهر فعل التمكين في القرن السابع عشر للإشارة إلى فعل تفويض السلطة، أما كلمة التمكين فظهرت في القرن التاسع عشر لتحديد كل من الحالة و الفعل: أي إعطاء السلطة Bacqué et). .(Biewener ,2013.p.7و في سنة 1970 انتشرت كلمة التمكين في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت من قبل الحركة النسائية المعنفة . هو ما يميز عملية قائمة على المساواة و المشاركة تُنمي من خلالها المرأة وعيا " اجتماعيا " و آخر " نقديا " ، و تمكينها من تطوير " قوة داخلية " لاكتساب قدرات للعمل، و هي سلطة للتصرف سواء على مستوى شخصي أو جماعي، مع كونها في الوقت نفسه جزءا من منظور التغيير الاجتماعي. من هنا نستنتج أن مصطلح التمكين هو عبارة عن عملية بدأها الأفراد و/أو مجموعات ، و هي عملية تكفُلِية ذاتية ، أو مساعدة الذات Self-help و يعني في القاموس الأنجلوساكسُوني دعم الذات و تقرير المصير. (Deutsch ,2015)

كما تفيد بعض الأدبيات السابقة عن وجود عدة مداخل لكلمة التمكين من أبرزها:

- مدخل التمكين الفردي (الدافعي): عملية فردية (ذاتية) تنشأ من الفرد و تتضمن حرية الاختيار، و مقدار ما يمتلكه الشخص من قدرة التأثير على بيئة عمله.
- مدخل التمكين المنظمي (الترابطي): و هو الإستراتيجية التي تتبناها المنظمة لإيجاد بيئة ملائمة للتمكين، أي تهيئة العوامل و الأبعاد التي تحفز على تمكين أفرادها، و تجعلهم قادرين على الأداء الفعال في المواقف المناسبة، و هو أمر مرتبط بأسلوب الإدارة و فلسفتها. (King Duvall,1999)
- مدخل التمكين الهيكلي: يفيد هذا المدخل في أن التمكين يتم عندما تشارك المستويات العليا في الهيكل التنظيمي المستويات الدنيا في السلطة، و يشير إلى تمكن الفرد على إبداء رأيه ، و إعطاء وجهة نظره في الأعمال و المهام التي يقوم بها.
- مدخل التمكين النفسي (التحفيزي): يركز هذا المدخل على الجانب النفسي للفرد، و على قدرته و شعوره بمعنى العمل الذي يقوم به، و على كيفية إدراكه لمهامه، و يظهر هذا كمعتقدات فردية يمتلكها الأفراد لأدوارهم، و علاقاتهم بمنظماتهم.(بو بكر. 2016. ص24-26).

و لمحاولة فهم التمكين النفسي بشكل أدق استطاع الباحثون الوصول إلى ثلاث مقاربات تكاملية يستخدم فيها هذا المصطلح بشكل مختلف، الأولى تهدف إلى تنفيذ الفروق في مجال القيم التي تحملها التوجهات السوسيو-سياسية، الثانية تركز على التمييز بين التمكين الفردي و الجماعي، أما المقاربة الثالثة فتعمل على محاولة التفريق بين التمكين كإجراء مهني تربوي، عمل اجتماعي، علاج أو خطوة تحررية مستقلة ذاتيا.

ثم طور العلماء عدة تعريفات أخرى تتعلق بمفهوم التمكين النفسي و نجد من بينها:

تعريف برانكاتو(Brancato .2000) التمكين النفسي هو معتقدات الفرد حول قدراته على القيام بمهمة ما بشكل جيد، و إحساسه بتقرير المصير ، و الحكم الذاتي في التأثير على النتائج، فالتمكين وسيلة لتشجيع الأفراد على اتخاذ القرارات ، و إثراء الخبرة في الأعمال التي يقومون بها، كما أنه يخلق شعورا داخليا لدى الفرد بالسيطرة و التحكم في بيئته الخارجية، و يجعلهم أكثر إبداعا و أقل خوفا من تجريب ما هو جديد.

و ينظر منون (Menon ,2001) إلى التمكين النفسي على أنه يشمل ثلاثة أوجه سيكولوجية هي: التحكم المدرك في بيئة الفرد، الكفاءة المدركة و الجدارة في إنجاز المهام، بالإضافة إلى استدخال الهدف.

و من خلال هذه الأوجه السيكولوجية الكبرى اقترح "منون" تعريفا كاملا للتمكين النفسي كالأتي:" التمكين النفسي هو حالة من الحالات المعرفية تتميز بالإحساس و الشعور بالتحكم المدرك و الكفاءة و استدخال الهدف" و منه فيعتبر التمكين كمصطلح متعدد الأوجه يعكس الأبعاد المختلفة لجعل الفرد قادرا نفسيا. (Menon,2001,P162)

و عرف كل من Corsum&Enz (1999) التمكين النفسي على أنه إطلاق العنان لقدرات الإنسان و توسيع الخيارات أمامه في التعليم و التعلم و فرص العمل، و الموارد و الصحة و في حياة حرة كريمة لا تنتهك فيها حقوق الإنسان و يكون متمكنا من : مهارات التفكير الاستراتيجي، مهارات التعلم، المبادرة والإبداع، التكيف و المرونة، الثقة في النفس، المخاطر و تحمل المسؤولية، إدارة الوقت بكفاءة و جدوى و فعالية، التوازن و قبول الأخر، الإدراك الايجابي للذات، و ارتفاع مستوى الطموح.

يشير (Ambad , Nabila, &Bahron ,2012, 213)إلى أن التمكين النفسي هو عبارة عن حالة نفسية ايجابية لازمة للأفراد ترفع من شعورهم بالسيطرة و التحكم في مهام عملهم لتأديته بمهارة و كفاءة.

أما الدهامشة (2019، 398) فيرى التمكين النفسي هو قدرة الفرد على اتخاذ القرارات و التحكم في حياته الشخصية و تميزه بإدراك السيطرة و الكفاءة و استيعاب الأهداف.

يعرفه أيضا برادبيري(Bradbury,J, 2009) التمكين النفسي بأنه عملية اجتماعية تهدف إلى التشجيع و الاعتراف و تقدير مجهودات الأفراد لتلبية احتياجاتهم و حل صراعاتهم الذاتية و تعبئة الموارد اللازمة التي تنمي شعور الفرد بالتمكين النفسي و السيطرة على موارد حياتهم الشخصية .

و أشارت (خليفة ،شهاب. 2010) إلى أن التمكين النفسي شعور داخلي يمكن الفرد من التحكم والسيطرة في طبيعة عمله من خلال إدراكه بأهمية عمله ، و يوفر قدرا من الكفاءة و الاستقلالية تمكنه من التأثير في مهام عمله .

كما ذكرت (نيللي الحسين. العمروسي. 2019) أن التمكين النفسي شعور ايجابي داخل الإنسان، ذلك الشعور يستند على سلوكيات سليمة تساهم في تنفيذ مهام العمل بكفاءة و فاعلية ، حيث أن

التمكين النفسي يماثل مفهوم الدافعية التي تعمل على رفع الكفاءة الذاتية عند الإنسان بما فيها الكفاءة الأكاديمية كبعد هام من أبعاد تلك الكفاءة الذاتية، لذلك تعتبر الكفاءة الأكاديمية مظهرا من مظاهر التمكين النفسي.

و يعرف زيمرمان (Zimmerman ,2000) التمكين النفسي بأنه: " البنية المعرفية التي تتضمن معتقدات الفرد عن كفاءته الشخصية ، كما تشمل جهوده لممارسة التحكم و السيطرة على مجريات حياته، بالإضافة إلى فهمه لواقع بيئته الاجتماعية و السياسية، ووعيه بقضاياها الهامة، و الاستجابة الملائمة لواقع هذه البيئة. (zimmerman.2000.234)

و يعرفه آخرون على أنه:" مدى تحكم الفرد في مصادر القوة لديه، و يرتبط التمكين بالتأهيل بهدف مساعدة الفرد الذي لديه عجز بدني، أو عقلي أو حسي، ليصل إلى أقصى أداء يمكن أن يصل إليه، في المهام التي يقوم بها على المستوى الشخصي، أو المهام التي يقوم بها من حيث هو عضو في مؤسسة أو المجتمع الذي يعيش فيه، و يحتوي التمكين النفسي على المكون الشخصي البيني، و الذي يتعلق بكيفية تفكير الفرد حول ارتباطاته و اتصالاته بالمحيطين به، كما يتضمن التعاملات بين الفرد و البيئات و التي تمكنه من التعامل بنجاح مع الأنظمة الاجتماعية، و ما يتضمنه من مهارات نقدية و مهارات حل المشكلات و صنع القرار، هذا زيادة على قياس المكون السلوكي الذي له أهمية بالغة في التمكين النفسي، و يختص بالأعمال التي يقوم بها الشخص ليمارس التأثير على بيئته المعاشة، من خلال بعض الأنشطة الاجتماعية.(سهير، سالم و كفافي.2008.ص 845 –849).

و وُجِد أن مصطلح التمكين النفسي يرتبط بالحيوية في المناقشات و الثقة بالنفس، و الدافعية للأداء وحرية الاختيار بدقة و يقظة، و قد يمكن استخدام هذا المصطلح لوصف العلاقات المختلفة سواء داخل الأسرة أو غيرها من الجهات الفاعلة في الحياة (Oladipo,2009)

و باستقراء التعريفات السابقة نستنتج أن أغلبية الباحثين في علم النفس اتفقوا على أن التمكين النفسي يتضمن عدة جوانب منها:

- اكتساب المهارات و المعارف الضرورية لتحقيق الأهداف المرجوة و التفاعل بنجاح مع البيئة المحيطة.
- الإيمان القوي بالقدرة على التأثير و التحكم في الحياة الشخصية.
- إعداد الفرد و دعم نموه النفسي، بما يحقق تفعيل قدراته و استعداداته و طموحاته.

- الفهم العميق للذات (الوعي الذاتي) و اكتشاف القدرات و المواهب الشخصية.
- التفكير الايجابي من خلال التفاعل الاجتماعي و بناء علاقات فعالة مع الآخرين.
- اتخاذ القرارات المناسبة مع القدرة على تحمل المسؤولية، بالإضافة إلى تحديد أهداف واضحة و قابلة للتجسيد.

و من خلال قراءات البحوث السابقة و تحليل محتواها تعرف الباحثة التمكين النفسي بأنه: " قدرة الفرد على تحقيق التوازن بين متطلباته الشخصية و الأدوار الاجتماعية التي يلعبها في الحياة، و ذلك من خلال اعتقاده القوي بامتلاكها لمهارات الأساسية و اللازمة لأداء مهام مختلفة و إدراكه التام أن لديه المعرفة ، القدرة و الكفاءة ليكون عضوا فعالا في حياته و في المجتمع الذي يعيش فيه".

4- أبعاد التمكين النفسي:

تعددت و اختلفت أبعاد التمكين النفسي باختلاف الأهداف و الفرضيات التي سعى الباحثون والمختصون في علم النفس لتحقيقها في مختلف الدراسات و الأبحاث السابقة و يمكن عرض أبعاد التمكين النفسي لبعض الدراسات التالية:

فحسب تعريف (Spreitzer ,1995)فإن التمكين النفسي هو: " بناء تحفيزي يتكون من أربعة أبعاد إدراكية هي : المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير موضحة كما يلي:

4-1- المعنى (Meaning):عرفت (سبريتزر) المعنى على أساس الشعور الذاتي للفرد اتجاه العلاقة بين العمل الذي يقوم به و معاييره الشخصية، و ينشأ هذا الشعور عندما تتوافق المهام الموكلة إلى الشخص مع قيمه و معتقداته الذاتية(Ambad, &Bahron .2012) ، ;و يتأثر المعنى المدرك للعمل بالأهمية التي تتمتع بها الوظيفة و مدى تأثيرها على الوظائف الأخرى، زيادة إلى مدى توفر و تنوع المهارات التي يمتلكها الفرد في انجاز مهامه، فكلما زادت هذه الخصائص كلما شعر الفرد بقيمة العمل الذي يؤديه وبالتالي زادت دافعيته في الإنجاز و المشاركة مما يثري الوظيفة و ينجح الفرد في تحقيق أهدافه المنظمة. (الرحاحلة. 2010.ص 108)

و يقصد بالمعنى هنا استشعار التلميذ و إحساسه و ارتباطه بالعمل الذي يقوم به، و يتضمن المعنى التطابق و التكيف بين متطلبات العمل و الأدوار التي يقوم بها الفرد من جهة و بين المعتقدات والسلوكيات و القيم الشخصية من جهة أخرى. (Spreitzer ,1996)

4-2- الكفاءة (Competence): هي مدى اعتقاد الفرد و ثقته بقدرته على القيام بعمله بمهارة وجدارة. و تتحقق هذه الجدارة لدى الفرد عندما يدرك أنه قادر على انجاز مهامه بنجاح و بمهارة عالية اعتمادا على خبراته و قدراته و معرفته. (البناء و الخفاجي. 2014.ص 18).

كما يقصد ببعد الكفاءة القدرة على التأثير في نتائج العمل الإستراتيجية، الإدارية، و التنفيذية وفقا لما يملكه الفرد من قدرات، فالعامل يشعر و يؤمن بأن سلوكياته سيكون لها بعض التأثير على ما يحدث في بيئة العمل الخاصة به، و يعني أيضا إدراك الفرد بأن له تأثير على القرارات التي يتم اتخاذها و السياسات التي تتخذها الإدارة العليا خاصة تلك التي تتعلق بعمله ما يجعله يزيد من دافعيته الداخلية النابعة من الوظيفة نفسها، حيث أن إحساس الفرد بانعدام تأثيره على العمل الذي يقوم به سوف ينعكس على الروح المعنوية له، ما يترتب عليه شعور الفرد بالاغتراب التنظيمي و بالتالي إنتاجيته.(النواجحة. 2016).

و المُراد بالكفاءة هنا امتلاك التلميذ قدرات و مهارات و خصائص تمكنه من أداء عمله على أحسن وجه ممكن.

4-3-تقرير المصير أو حرية الاختيار(الاستقلالية) Self-determination: و تعني شعور الفرد بامتلاكه للمبادرة و تنظيم الإجراءات. (Spreitzer ,1995 ,p :1443)، كما أن هذا البعد هو عبارة عن إعطاء فرص للأفراد للتعبير عن مقترحاتهم و أفكارهم و الشعور بالنجاح من خلال السلطات والمسؤوليات الممنوحة لهم من قبل الإدارة العليا، و تشير الاستقلالية في مكان العمل إلى قدرة الأفراد على التغلب على المشكلات في جميع المستويات و المهام المتعلقة بمكان العمل و الأداء. (Gözükara, İ &şimşek, 2015)

زيادة إلى الشعور بالقدرة و الجدارة فإن الاستقلالية تعبر عن شعور الفرد بحرية الاختيار عندما يرتبط الأمر بالانجاز، و عمل الأشياء، ليصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل، بما يتناسب مع وجهة نظره، و تقديره الخاص.(Decil, Connell& Ryan. 1989)

و نستنتج أن الاستقلالية و تحقيق المصير بالنسبة للتلميذ أثناء تأدية المهام هي إدراكه بحريته في تقرير مستقبله، و اختيار البديل المناسب حيث يبادر إلى تصميمه و انجازه بما يتناسب مع وجهة نظره و رؤيته الشخصية و تقديره الخاص.

4-4- التأثير (Impact): يعكس هذا البعد حرية التصرف في المبادرة و في سيرورة السلوكيات وإجراءات العمل مثل اتخاذ القرارات المتعلقة بطريقة العمل، السرعة اللازمة و الجهد المتوقع لأداء المهام. (Spreitzer , 1996, P .483-504)، و بمعنى أخر فإن التأثير يعكس إحساس الفرد بمدى قدرته على المساهمة و التأثير في النتائج و المخرجات. (السيد. 2015) .

و في دراسة أخرى قدم (Zimmerman,1995) هيكلا نظريا ثابتا للتمكين النفسي، و تضمن هذا النموذج ثلاث أبعاد هي:

أ-**القيم** : و هي أقرب إلى المُدخلات و تمثل ميول و اهتمامات و اتجاهات الفرد نحو القضايا والصراعات المختلفة كالصحة و الكفاءة و التكيف.

ب-العمليات: و هي الوسائل و الاستراتيجيات التي يستخدمها الأخصائي لمساعدة الفرد على اكتساب المهارات التي تمكنه من التحكم في مصادر القوة في بيئته و توظيفها بما يتناسب لديه، كإستراتيجية صنع القرار و إستراتيجية التعلم الجماعي.

ج-النتائج: و هي عبارة عن المخرجات أو الاستنتاجات التي توصل إليها الفرد من خلال تعلمه للعمليات السابقة، ما يتيح له إصدار السلوك الدال على تمكنه من مصادر القوة في البيئة و الفائدة من التدريبات التي قام بها الأخصائي.

أمّا عام 1999 فقد اتفق العديد من الباحثين على أن التمكين النفسي يتضمن ثلاثة أبعاد (Zimmerman. 1999) هي:

أ- **المكون البينشخصي Interpersonal component** : يركز هذا المكون على أهمية التفاعلات الاجتماعية و العلاقات البينية التي يقوم بها الفرد مع زملائه، و أفراد المجتمع المحيطين به.

ب-المكون الاجتماعي التفاعلي Interactional component: يُشير هذا المكون إلى الجوانب الاجتماعية و البينشخصية للتمكين، و التي تتضمن التفاعلات بين الأفراد و بيئتهم الاجتماعية. كما يركز على كيفية تفاعل الأفراد مع الآخرين و نوعية علاقاتهم ، و تأثير التفاعلات الاجتماعية على شعورهم بالتمكين.

ت-المكون السلوكي Behavioral component : المكون السلوكي في التمكين النفسي يتعلق بالسلوك والأفعال التي يتخذها الفرد لتحقيق التمكين و تعزيز قدرته على المشاركة والتأثير في بيئته، يتضمن هذا المكون عدة جوانب كالمشاركة الفعالة في القرارات والمبادرات المختلفة، التفكير الإبداعي

وحل المشكلات بالإضافة إلى سلوكيات التعامل والمواجهة مع مختلف المواقف مثل: السيطرة على التوتر والتوافق مع الأوضاع وأحوال المعيشة المتغيرة.(فاطمة،عصام.2019.ص10)

و حسب(Menon,2001)فأبعاد التمكين النفسي محددة في ثلاثة نقاط هي: الضبط المدرك، الكفاءة المدركة و استدخال الهدف (التوجه للهدف) كالأتي:

البعد الأول: و هو البعد الخاص بالتحكم المدرك، و يتضمن المعتقدات نحو السلطة و نحو عملية صنع القرار، الاستقلالية في مجمل العمل الذي يقوم به الفرد.

البعد الثاني: و هو البعد الخاص بالكفاءة المدركة، و يلعب دورا هاما حيث يتطلب الإنجاز الماهر لواحد أو أكثر من المهام المطلوب انجازها، كما يتطلب التقليد الناجح للدور غير الروتيني في المواقف المختلفة.

البعد الثالث: وهو البعد الخاص بالتوجه نحو الهدف و معناه الحرص على تملك سبب وجيه أو رؤية مثيرة تتبناها قيادة منظمة. (أبو الحسن و آخرون. 2014)

أما "مي خليفة" (2015) فقد عرضت أبعاد التمكين النفسي وفق أربعة أبعاد هي: المعنى – الكفاءة الذاتية– الاستقلالية– التأثير. كما جاء في "شاهين" (2015) أن التمكين النفسي يتكون من أربعة أبعاد سمّاها ب: المغزى (المعنى)– الجدارة (المقدرة)– تقرير الذات– الاستقلالية.

كما خصص "النواجحة" (2016) أبعادا للتمكين النفسي محددة في أربعة نقاط هي: إعطاء معنى للعمل– الكفاءة– التأثير الحسي أو الإدراكي– الاختيار. و جاء في "السميري" (2017) أن أبعاد التمكين النفسي تتحدد في ثلاثة أبعاد هي: أهمية العمل– الكفاءة المهنية– الفعالية الذاتية. فيما اقترح "أبو طبيخ و آخرون (2018) أن أبعاد التمكين النفسي تشمل أربعة أبعاد أيضا هي: المعنى–المقدرات– تقرير المصير–التأثير.

و حددت "العمروسي" (2019) أربعة أبعاد رئيسية للتمكين النفسي و هي: المعنى– الكفاءة– حسن التصرف و الاستقلالية– التأثر.

و قد اتفق جميع الباحثين في مجال التمكين أن هذه الأبعاد الأربعة رئيسية تساعد في تحفيز الأفراد جوهريا، و بالتالي يكون لهم توجهات استباقية لإنجاز المهام بدلا من التوجه السلبي لأدوار عملهم.(Drury , 2011.707)

كما أن هذه الأبعاد الأربعة متصلة و مترابطة فيما بينها و فقدان أحدها يؤدي إلى ضعف في قياس التمكين النفسي (Batool ,s : et al.2017,4) ، و أن عدم وجود بعد واحد من الأبعاد الأربعة للتمكين النفسي قد يترك فراغا في الأبعاد المتبقية (Eljaaidi , 2016.449) .

و في ضوء ما سبق تستخلص الباحثة أن التمكين النفسي مصطلح مركب الأبعاد له دور رئيسي في تعزيز الدوافع النفسية للأفراد، يشمل على الدافعية و الجدارة، و يزيد في درجة وعي الأشخاص من خلال:

- تنمية السلوك الإيجابي البناء عن طريق تعزيز القدرة على اتخاذ القرار للفرد نفسه ليصبح عضوا فعالا في شخصه و بيئته.
- تهيئة البيئة الداعمة و ربطها بالقيم الشخصية و الاهتمامات الفردية يزيد في تعزيز دافعية الأفراد ومساعدتهم على الاستمرار في أداء عملهم بشكل فعال و متوازن، ما يساهم أيضا في شعورهم بالرضا و المعنى فيما يقومون به.
- الاعتقاد و الإيمان بالقدرات و المهارات الشخصية لتحقيق النجاح و التغلب على المشكلات.
- زيادة الثقة بالنفس و اكتساب مهارات قيادية لتحسين الأداء بشكل عام يساهم في حل المشكلات والتواصل الفعال من أجل تأثير ايجابي على المستوى الذاتي أو الغيري.

حددت الباحثة الأبعاد التي تتبلور فيها المعاني السابق ذكرها و استخدمتها في بناء المقياس المعد للبحث الحالي، ممثلة في أربعة أبعاد أساسية هي:

- ✓ **بعد معنى الدراسة:** و المقصود بهذا البعد تركيز التلميذ على أهمية دراسته، و شعوره بالرضا النفسي تجاه تحصيله الدراسي و واجباته المدرسية ، و قدرته على تحقيق النجاح الأكاديمي مع مواجهة التحديات التي تعيقه في مشواره الدراسي ، كل هذا يعزز إدراكه لمعنى و أهمية دراسته و تأثيرها على مستقبله.
- ✓ **بعد الكفاءة:** يشير هذا البعد في البحث الحالي إلى شعور التلميذ بالثقة في نفسه و مقدراته، للوصول إلى هدفه، كما يشير إلى قدرة التلميذ على تنظيم و إدارة وقته بفعالية ليتمكن من إكمال برنامجه الدراسي بتفوق، ما يعزز إحساسه بالمعنى و الأهمية في دراسته و مستقبله.
- ✓ **بعد الاستقلالية و تحقيق المصير:** تهدف الباحثة من خلال هذا البعد إلى تمكين التلميذ من اتخاذ القرارات الصحيحة بمفرده في كل ما يتعلق بتحصيله الدراسي من مهام و واجبات، مع كيفية التعامل مع التحديات التعليمية المختلفة ، و كذلك قدرة التلميذ على تحمل مسؤولية تصرفاته داخل مؤسسته. الأمر الذي يساعده في تحقيق نجاحه الشخصي و الأكاديمي.

- ✓ **بعد التأثير:** و هو قدرة التلميذ على التأثير بشكل ايجابي (الروح الايجابية) على نفسه و على الآخرين من خلال تفكيره و مشاركته المثمرة في الصف، و امتلاكه لمهارات قيادية فعالة تدعم قدرته على اتخاذ قرارات تفيده في تَعلُماتِه، هذا ما يشجع زملاءه و يحفزهم على التفوق و تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

5- النماذج المفسرة للتمكين النفسي:

في ظل انتشار مفهوم التمكين و تبني معظم المنظمات له و تطبيقه، يعمل الباحثون جاهدين على تطوير العديد من النماذج النظرية و التطبيقية لاستخدامها كأدوات استرشادية، فرغم أهميتها الكبيرة إلاّ أنها نماذج غير ثابتة الدلالة و لا صالحة التطبيق في كل الأوقات و الأماكن ، لذلك يجب أن يتم اختيار هذه النماذج وتطبيقها بحذر، و مراعاة توافقها مع سياق العمل و الظروف المحيطة، و يبقى الاسترشاد بها إلاّ لكونها معايير موضوعية تُسّهِل الفهم و توفر الوقت خصوصا إذا تم تحديدها بناء على التحليل المنطقي المعتمد على الأدلة .

حقيقة يعتبر اختيار النموذج المناسب و الأقرب لدراستنا هذه صعب جدا نظرا لكثرة و تنوع نماذج التمكين النفسي من جهة، و كونه متغير معقد المفهوم و متعدد الأبعاد من جهة أخرى، لذا سيتم استعراض بعض النماذج المتاحة في الأدبيات المتعلقة بالتمكين النفسي بهدف فهمها و توضيح أهم نقاط قوتها وضعفها، و نذكر من بينها:

5-1-نموذج Conger&kanungo (1988):

عرّف كل من conger & kanungo التمكين كمفهوم نفسي للفاعلية الذاتية ، و تبنا المفهوم النفسي الفردي و عرفاه على أساس عملية تعزيز إحساس الأفراد العاملين بالفاعلية الذاتية من خلال معرفة الظروف التي تعزز الإحساس بالضعف و التخلص منها عن طريق الممارسات الرسمية و غير الرسمية التي تعتمد على إعطاء معلومات عن الفاعلية الذاتية ، كما أشارا إلى أن مصطلح التمكين مرادف لمفهوم القوة و يمكن تفسيره عبر مرحلتين:

المرحلة الأولى: يمكن النظر للتمكين كمركب **اتصالي،** يدل ضمنيا على تفويض السلطة.

المرحلة الثانية: يمكن النظر للتمكين كمركب **نفسي:** يدل على أكثر من الشراكة في السلطة، من حلال تعزيز المشاركة الفعالة لدى الأفراد و بناء بيئة تتميز بالتفاعل و الإبداع و التحفيز.

وبالتالي يمكن اعتبار التمكين النفسي مفهوما ايجابيا يتضمن عامل الدافعية و التشجيع من خلال تمكين الفرد و تفعيل قدراته الذاتية عن طريق تعزيز الثقة بالنفس و تنمية المهارات و تحفيز التوجه الايجابي.

2-5- نموذج Thomas &Velthous (1990) :

قام الباحثان Thomas & Velthous ببناء نموذج التمكين الإدراكي حيث شرحا فيه كيفية حدوث التمكين و تأثيره على الأفراد في البيئة المهنية ، ركزا من خلاله على أن التمكين هو زيادة في تحفيز المهام الداخلية التي تتضمن الظروف العامة للفرد المرتبطة مباشرة بالمهمة التي يقوم بها، التي بدورها تؤدي للرضا و التحفيز.

كما أشارا الباحثان إلى أن التمكين يجب أن يبدأ من الذات و نظام المعتقدات، الذي يتضمن كيفية نظر الفرد للعالم الخارجي و مفهوم الذات، و الذي يشجع السلوكيات الهادفة و يربطها بأهداف و منهجيات التمكين التي يتم تطبيقها في المنظمة. و حددا أربعة أبعاد نفسية للتمكين و هي:

أ- **التأثير الحسي و الإدراكي:** يشير هذا البعد إلى درجة التأثير الذي يُنظَر إليه السلوك، باعتباره قادر على خلق اختلاف في تحقيق الهدف أو المهمة التي بدورها تحدث تأثرا في بيئة الفرد، و يتم تقييم هذا التأثير بالاعتقاد بأن الفرد يمكنه أن يؤثر في عمل الآخرين و حتى في اتخاذ القرارات على جميع المستويات. و بشكل عام هذا البعد يسلط الضوء على أهمية التأثير الحسي و الإدراكي في بيئة العمل، حيث يعزز التواصل الفعال و القدرة على تحقيق تأثير ايجابي على الآخرين و الوصول للنتائج المرجوة.

ب- **الكفاءة:** يتضمن الشعور بالكفاءة الإحساس بأداء المهام بشكل جيد و بإتقان، حيث يدرك الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة بأنهم يجيدون الأعمال التي يقومون بها، فالكفاءة تعبر عن الانجاز الذي يشعر به الفرد عند أداء الأنشطة و المهام التي اختارها بمهارة،

ت- **أهمية و معنى العمل:** يعني الاهتمام بقيمة العمل أو المهام و تقييمها وفقا لمعايير و أفكار الفرد، و يتضمن هذا البعد المقارنة بين متطلبات دور العمل و معتقدات الفرد، فإعطاء معنى للعمل يعتبر عاملا مهما في رفع روح المبادرة و التفاني و الإلهام في العمل، و يمنح الفرد شعورا بالاستمرارية و القيمة الشخصية فيما يقوم به.

ث- **الاختيار:** و يشمل كل المسببات المسؤولة عن تصرفات الفرد، فعندما يشعر الإنسان أنه حر في اختياره و قادر على اتخاذ القرارات المناسبة له يستطيع أن يتحمل نتائج تصرفاته و يكون أكثر استعدادا لتحمل مسؤولية أفعاله، و قد يتم اتخاذ هذه القرارات الذاتية بناء على تفهمه الشخصي و قدرته على التقييم.(قرقط . 2017)

5-3- نموذج Spritzer (1995) :

ركزت Spritzer 1995 في تعريفها للتمكين كأحد المفاهيم النفسية التي تعتمد على اتجاه العاملين نحو التمكين و التي تظهر في الجدارة و الثقة و القدرة على أداء المهام، و كذلك الشعور و الإدراك بمعنى العمل و القدرة على التأثير و الحرية في اختيار كيفية أداء المهام ، و اعتبرت أن الأساس في التمكين النفسي هو تحقيق التمكين من خلال المساهمة في تشكيل قناعات الأفراد (العاملين) و الإدارة بأهمية هذا الأخير. و قد حددت الباحثة وجود عاملين يساهمان في تمكين العاملين إحداهما خاصة بالفرد ذاته كالكفاءة و القدرة و الثقة على أداء المهام ، و أخرى خاصة بالعوامل الوظيفية كمرونة المنظمة و بيئة العمل و الحوافز المقدمة للعاملين، و عندما تتلاقى هذه العوامل بشكل ايجابي يتحقق التمكين من خلال أبعاده الأربعة : المعنى، الكفاءة، الاستقلالية و التأثير، بشرط وجود الرغبة لدى العاملين في تحقيق التمكين و الاستمرار في العمل نحو البلوغ لأهداف المنظمة، حيث تكمن أهمية استقرار المنظمة كعنصر أساسي في دعم التمكين مع إصرار العاملين لتحقيق تلك الأهداف. (قرقط.2017).

5-4- نموذج Menon (1999) :

عرّف Menon التمكين النفسي بأنه حالة إدراكية تتمتع بشعور من السيطرة و الكفاءة و القدرة على تحقيق الأهداف، و صنفه على أنه عنصر مركب يمكن قياسه و هو مهم لعدة أسباب منها:

- التركيز على الحالة النفسية: في حين أنه هناك الكثير من الإجراءات التي يمكن اعتبارها تمكين ، لكن يبقى التركيز على الحالة النفسية للفرد الأكثر جدارة.
- يعتبر التمكين النفسي وسيطا بين تطبيق إجراءات التمكين و النتائج السلوكية المرجوة .
- الفهم الكامل للتمكين: الأجدر أن يكون الأفراد على إدراك تام و فهم شامل لبعض المفاهيم و الإجراءات الواضحة للتمكين للوصول إلى الأهداف المسطرة.

كما اقترح Menon تصورا لبعض مكونات التمكين النفسي مع تطوير مقياس يتألف من ثلاثة مقاييس فرعية لتمثيل هذه المكونات و هي:

- السيطرة المدركة.
- الكفاءة المدركة.
- استدخال الأهداف.

تعد هذه المكونات جزءا من فهمنا لمفهوم التمكين النفسي في بيئة العمل ، و تحديد ما يؤثر في نجاحه و تطبيقه. و من خلال مقارنتها بنماذج أخرى مثل نموذج Thomes& Velthoven (1990)

ونموذج(1995)Spreitzer ، يمكننا تحديد التشابه و الاختلافات و توضيح الجوانب الأكثر فعالية في تحقيق التمكين النفسي و تحسين أداء الأفراد.

و من خلال ما سبق طرحه يتضح أن أغلبية النماذج المذكورة ركزت على التمكين كمفهوم نفسي، يدل على تعزيز المشاركة و القوة الذاتية للأفراد، و من خلالها تبنت الباحثة نموذج spritzer كنموذج لدراستها الحالية، أخذا بعين الاعتبار الأبعاد الأكثر أهمية و تأثيرا في مهام المتعلمين حيث أنها تساعدهم على تعزيز دورهم كتلاميذ و تمكنهم من اتخاذ قراراتهم الشخصية بالإضافة إلى تحفيزهم من خلال تطوير مهاراتهم وقدراتهم الذاتية.

❖ **خلاصة الفصل:**

تستخلص الباحثة من خلال تناولها لهذا الفصل المفهوم العميق للتمكين النفسي، مؤكدة على أهميته في تطوير الفرد (التلميذ) ورفاهيته. حيث يشمل التمكين النفسي أبعادًا متنوعة تسهم في إحساس الأفراد بالتحكم والفاعلية واتخاذ قراراتهم الذاتية.

وسلط هذا الفصل الضوء على الأبعاد المركزية للتمكين النفسي كبعد "المعنى" الذي يشمل فهم القدرات والمهارات الشخصية التي يحتاجها الفرد للنجاح في الحياة، بالإضافة إلى الثقة بالنفس والتفاؤل والقدرة على التكيف مع التحديات والضغوطات. كذلك بعد "الاستقلالية" (تحقيق المصير)، الذي يتضمن حرية اتخاذ القرارات والتحرك بشكل مستقل. فتمكين الفرد بالاستقلالية يسمح له بالمسؤولية عن حياته ومتابعة مسارات تتناسب مع قيمه وتطلعاته المستقبلية.

كما ركز التمكين النفسي أيضا على بعدين آخرين كبعد "الكفاءة" التي تشير إلى إيمان الفرد بقدرته على تنفيذ مهامه و تحقيق أهدافه بفعالية و كفاءة التي تشمل على مجموعة من المهارات و المعارف التي يمتلكها الفرد و التي قد تساعده على التفاعل مع بيئته. و أخيرا بعد "التأثير" الذي يعني القدرة على التأثير على الآخرين بشكل إيجابي، وتحفيزهم ودعمهم في تطوير مهاراتهم وتحقيق إمكانياتهم الكاملة .

وبالتالي فالجمع بين كل هذه الأبعاد يجعل من التمكين النفسي طابعا متعدد الأوجه يساهم بتأثيره العميق على سلوك الفرد ودافعه ورفاهيته، في الختام، يظهر الفصل أهمية فهم وتعزيز التمكين النفسي للأفراد كجزء أساسي من عملية تطوير الذات وتحقيق النجاح في الحياة.

الفصل الثالث

الكفاءة الذاتية المدركة

- **تمهيد:**

يمثل مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة(Self-efficacy) أهمية بالغة في سياق البيئة التعليمية والأسرية كونها موضوعا شائعا في علم النفس عامة وعلم النفس الايجابي خاصة، ونعني بها قدرة التلميذ على أداء مهامه وتحقيق أهدافه، فالسعي إلى تشجيع التلاميذ على تقبل ذواتهم بصورة ايجابية وبكفاءة مدركة عالية يساعد على تحفيزهم وتنمية قدراتهمواستعداداتهم لمواجهة التحديات المختلفة التي قد تواجههم في مشوارهم الدراسي.

فالاعتقاد بالكفاءة الذاتية المدركة أمر ضروري لإدراك الفرد لمستوى فاعليته، هذا ما أكده"باندورا" حين أشار إلى أنّ الكفاءة الذاتية المدركة تعدّ وسيطا في تحسين سلوك الفرد، كما أنها مؤشر لتوقعاته بقدرتهعلى التغلب على التحديات وأداء مهامه بصورة ناجحة مع التخطيط لها بطريقة واقعية، ما يعني أن الشخص مدرك تماما لقدراته الخاصة التي تمكنه من تنفيذ تلك السلوكات بشكل مقبول ولائق ومدى تحمله أثناء تنفيذ هذا السلوك، وقد يؤثر هذا الاعتقاد بشكل مباشر على نمط تفكير الفرد سلبيا أو ايجابيا.

فالأفراد الذين يشعرون بالثقة في قدراتهم يميلون إلى تحليل المشكلات والبحث عن حلول منطقية مما يؤثر ايجابيا على سلوكياتهم بشكل كبير، في حين أن الأفراد الذين يشعرون بتدن في قدراتهم يَنحَون إلى التفكير الداخلي، ما يجعلهم يشعرون بالتوتر والارتباك عند مواجهة مهامهم، ويرتبط ذلك بتراجع في كفاءتهم الشخصية وصعوبة استخدام قدراتهم المعرفية بشكل فعال.

1-تعريف الكفاءة الذاتية المدركة:

تشير الكفاءة الذاتية المدركة إلى إيمان الفرد بقدرته على تنفيذ السلوكات اللازمة لإنتاج انجازات محددة (Bandura.1977)، و تعكس كفاءة الذات الثقة في القدرة على ممارسة السيطرة على دوافع الفرد و سلوكه و بيئته الاجتماعية، تؤثر هذه التقييمات الذاتية المعرفية على جميع أنواع التجربة البشرية، بما في ذلك الأهداف التي يسعى الأفراد من أجلها، ومقدار الطاقة التي يتم إنفاقها نحو تحقيق الهدف، على عكس التركيبات النفسية التقليدية، و يُفترض أن تختلف معتقدات الكفاءة الذاتية اعتمادًا على مجال الأداء والظروف المحيطة بحدوث السلوك من خلال مصادر مختلفة كتجارب الإتقان، الخبرات غير المباشرة، الإقناع الاجتماعي و الحالات العاطفية.

تتمتع الكفاءة الذاتية العالية بعدة فوائد للحياة اليومية للفرد كالمرونة في مواجهة الشدائد و التوتر، عادات نمط الحياة الصحية و تحسين أداء الموظفين و كذلك التحصيل التعليمي.

صاغ مصطلح " الكفاءة الذاتية" لأول مرة عالم النفس ألبرت باندورا(Bandura.1977) ، عالم نفس كندي أمريكي و أستاذ في جامعة ستانفورد، اقترح مفهوما للكفاءة الذاتية على حد تعبيره هي: " مدى قدرة المرء على تنفيذ مسارات العمل المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية" .لكن علماء النفس درسوا مصطلح الكفاءة الذاتية من عدة زوايا فقد أعطت المعلمة و المؤلفة (Kathy Kolbe. 2009) منظورا آخر للكفاءة الذاتية على أنها الإيمان بقدرات الفرد التي يمكن أن تكون أمرا حيويا في قياس القوة المعرفية ، كما أنها تعتقد أن هذا المصطلح ينطوي أيضا على التصميم و المثابرة ، حيث ترى كيف تساعد المرء في التغلب على العقبات التي من شأنها أن تتداخل مع استخدام تلك القدرات الفطرية لتحقيق الأهداف.

و يؤكد باندورا (1982) على أهمية معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية التي تظهر من خلال إدراكه المعرفي لقدراته الشخصية ، و خبراته المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على التحكم في العوامل المؤثرة في البيئة من خلال تصرفاته و وسائل التكيف التي يتبناها، كما تعزز ثقته بنفسه في مواجهة ضغوط الحياة و تحدياتها .(حسن.2005.ص7)

تعدّ الكفاءة الذاتية المدركة جزءا أساسيا من النظام الذاتي الذي يتألف من مواقف الشخص و قدراته ومهاراته المعرفية ، حيث يلعب هذا النظام دورا مهما في كيفية إدراكنا و استجاباتنا للمواقف المختلفة التي نتعرض لها.

يمثل مصطلح الكفاءة الذاتية المدركة ركيزة النظرية المعرفية الاجتماعية و مكونا حاسما في إحساس الفرد بالضبط الشخصي و السيطرة على مصيره و التوافق مع أحداث الحياة، فالشعور بالتحكم و السيطرة الذاتية يعملان على التوافق و التقليل من مستوى الضغط النفسي.(الظاهر. 2004)

تتضمن فعالية الذات المدركة المثابرة و تفضيل الإجراءات الصعبة و الاستعداد لبذل الجهد للتغلب على الصعوبات و المواقف الجديدة. (Bandura.1997)و تتضح فعاليتها عندما يستطيع الفرد تحديد مقدار جهده المبذول في نشاط معين، و مدى قوته في مواجهة التحديات الصعبة، فكلما زادت ثقته في نفسه و في قدرته على الأداء، زادتفانيه و إصراره في التعامل مع التحديات، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع الأنشطة و المشكلات الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء و التماسك. (Pajares, 2005)

فالكفاءة الذاتية الإجرائية المدركة، و التي لا ترتبط بما يملكه الفرد و إنما بإيمانه و ثقته بما يستطيع أداءه بغض النظر عن الموارد المتاحة له، فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، و لكن عن

ثقته بقدرته عن تنفيذ المهام المطلوبة في ظل متطلبات الموقف ، و يعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها، (Bandura. 2000) وبالنظر إلى التعريفات المختلفة للكفاءة الذاتية المدركة التي وردت في علم النفس والتربية نوجز منها ما يلي:

- **تعريف عبد الحميد (1990):** " هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملك من إمكانات، وقدرات، و التي تُعد بمثابة مقياس أو معيار لقدراته و أفكاره و أفعاله، و أنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف محدد" (عبد الحميد،1990،ص442)
- **تعريف رضوان:** "هي القناعات التي تختلف في درجات وضوحها لدى الأفراد بأن الإنسان قادر على تحقيق أداء معين في موقف محدد" (رضوان،1997، ص25)
- **تعريف (Bandura.1997):** " هي معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم ، وتنفيذ الإجراءات اللازمة ، لتحقيق نتائج معينة" (Bandura.1997 .71)
- **تعريف (Zimmerman.2000):** تشير الكفاءة الذاتية المدركة إلى ادراكات الشخص لقدرته على تنظيم و انجاز الأعمال اللازمة للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ النشاطات و الأهداف الأكاديمية مثل: الدرجات التقدير الاجتماعي، أو فرص العمل بعد التخرج كلها تختلف بشكل أوسع في طبيعة و وقت أدائها. (Zimmerman.2000 ;83)
- **تعريف الزيات(2001):** الكفاءة الذاتية المدركة هي اعتقاد الفرد لمستوى قدراته الشخصية، وما ينتج عنه من مقومات عقلية، حسية، معرفية، فسيولوجية، انفعالية لحل المشكلات أو المواقف أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز محدد، تبعا للمحددات البيئية القائمة(الزيات.2001.ص83).
- **تعريف Cormier et Nurius (2003) :** هي من أحد استراتيجيات إدارة الذات، و كلما زادت قناعة و إدراك الفرد بقدراته في حل الصراعات الصعبة، زادت دافعيته لتحويل هذه القناعات لسلوك واقعي.(Cormier et Nuruis.2003 ; 87)
- **تعريف الوقفي (2003):** هي" الاعتقاد بأنك قادر أن تنجح في أداء السلوك بصرف النظر عن خبرات الفشل السابقة أو العوائق الحالية" (الوقفي.2003.ص597)
- **تعريف قطامي(2004): لا تهتم** الكفاءة الذاتية المدركة بمهارات التي يمتلكها الفرد فقط، و إنما بما يستطيع الفرد انجازه من خلال المهارات التي توجد لديه . (قطامي. 2004)

- **تعريف(2008).Akhtar** : فيعرف الكفاءة الذاتية على أنها الإيمان بقدراتنا الخاصة، و تحديدا قدرتنا على مواجهة التحديات التي تنتظرنا و إكمال المهمة بنجاح.
- **تعريف (Mirvy et Bring)**: هي ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته واستخدامه لإمكانياته المعرفية و مهاراته الاجتماعية و السلوكية الخاصة بالانجاز، التي تعكس ثقة الفرد بنفسه و قدراته على النجاح في الأداء. (العتيبي.2008.ص22)

كما تتضمن فعالية الذات المدركة المثابرة وتفضيل الإجراءات الصعبة والاستعداد لبذل الجهد للتغلب على الصعوبات والمواقف الجديدة.(Bandura.1997)،وترى دراسات أخرى أن الكفاءة الذاتية المدركة مرتبطة بالدافع للقيادة (Bobbio & Manganelli.2009)و أنها تتوسط في الصلة بين الهوية الجماعية و المساهمات داخل المجموعة.(De Cremer& Van Vuget. 1998)

يشير شنك (1994) إلى أن وجود اختلاف بين الطلاب الذين تنعدم ثقتهم في قدراتهم التعليمية و بين أقرانهم الذين يشعرون بفعالية عالية في الإنجاز و الأداء، و يكون هؤلاء أكثر استعدادا للمشاركة في المهام. كما أنهم يتميزون بمستوى متفوق من الطموح و الرغبة في مواجهة التحديات، مما يؤدي بهم إلى تحقيق نتائج ايجابية عالية في تحصيلهم الدراسي. (منتصر إمام.2011.ص418)

إن تنمية و تطوير الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ أمرا بالغ الأهمية في تعزيز عملية التعلّم وتطوير قدراتهم الشخصية ذلك كونها الخطوة الأولى التي تساعدهم على خفض القلق والتوتر، وتمنحهم القدرة على الدفاع عن حقوقهم وحل مشكلاتهم، ومواجهة تحديات الحياة، وتحسين مهارات التواصل والتفاعل الايجابي مع الآخرين. ما يجنبهم خبرات الفشل والاحباطات، وبالتالي أصبح من الضروري تعزيز هذه الكفاءة في ظل التغيرات السريعة في الحياة والتحديات التي تواجههم. (مقدادي، وأبو زيتون.2010)

وعليه يمكن القول أن الكفاءة الذاتية المدركة ما هي إلا حوصلة من التوقعات و التقديرات التي يبنيها الفرد عن ذاته، والتي يعبر عنها عند المواقف الجديدة و الوضعيات غير المألوفة ، لتحقيق مستويات محددة من الأداء بفعّالية و استعداد.

2- المفاهيم المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة:

يتداخل مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بشكل وثيق بمجموعة من المفاهيم الأخرى ذات الصلة، والتي يصعب تمييزها بوضوح، لذا سنسعى من خلال هذا العنصر إلى عرض و توضيح العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة و المفاهيم المتشابهة لها.

2-1- كفاءة الذات و احترام الذات (Self-Efficacy and Self-Esteem) :

احترام الذات هو إحساس المرء بتقدير ذاته حيث يتم تصور احترام الذات على أنه نوع من الشعور العام بقيمة الفرد (Neil.2005) و يقوم على مبدأ "الوجود"، في حين أن كفاءة الذات هي إدراك الفرد لقدراته للوصول إلى هدف معين و تقوم على مبدأ "القيام". يمكن أن تؤدي القيمة الذاتية المرتفعة "احترام الذات" إلى تحسين إحساس الفرد بالكفاءة الذاتية، تماما كما يمكن لكفاءة الذات العالية أن تساهم في إحساس المرء بقيمته و تقديره، إلا أن سواهما يقفان على بنى منفصلة.

يضيف صابر (2003) إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته و هو مصطلح يعنى بالجوانب الوجدانية و المعرفية على حد سواء، أما مفهوم الكفاءة الذاتية فيدور حول إدراك الفرد لقدرته على أداء الفعل في المستقبل و هو مصطلح يختص بالجانب المعرفي فقط.(نيفين.2011.ص63)

2-2-الكفاءة الذاتية و الثقة(Self-Efficacy and Confidence):

بدأت محاولات "باندورا" عام 1977 عن الكفاءة الذاتية ، وأراد من خلالها إثبات أن بناء كفاءة الذات يحتاج إلى تعريف منفصل عن مصطلح أكثر عامية مثل " الثقة". ترتبط الفعالية الذاتية ارتباطا ايجابيا بالثقة لكنها ليست نفس الشيء في نظر باندورا، فالثقة هي مصطلح غير موصوف يشير إلى قوة الإيمان لكنه لا يحدد بالضرورة ما يدور حول الذات، أما الكفاءة الذاتية المدركة فتشير إلى الإيمان بالقدرات الوظيفية للفرد، التي يستطيع انجازها بمستويات مختلفة من التحصيل .(Bandura.1997 p.382) فالكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة، بدورها تمنح الفرد المزيد من الثقة بالنفس .

2-3- الكفاءة الذاتية و الدافعية (Self-Efficay and Motivation):

تعتمد الدافعية على الرغبة في تحقيق هدف ما، بينما تستند الكفاءة الذاتية إلى إيمان الفرد بقدرته على تحقيق هذا الهدف. فعندما يحافظ المرء على مستويات كفاءته الذاتية أو يعمل على رفعها ،ذلك ما يزيد من دافعيته لمواصلة انجازاته و تحقيق أهدافه.

يشير (Sekwarzer.1999) إلى ان كفاءة الذات تمثل جزءا كبيرا في عمليات الدافعية ، و أن مستوى كفاءة الذات يمكن أن يرفع أو يخفض من دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فكلما زاد اعتقاد الأفراد بكفاءتهم سيختارون المهام الأكثر تحديا، و يبذلون مجهودا أكبر لأداء مهامهم، و يواجهون الفشل و يضعون أهدافا لأنفسهم لتحقيقها. (نيفين.2011.ص63-64)

3-نظرية الكفاءة الذاتية في علم النفس:

3-1-نموذج ألبرت باندورا(Albert Bandura):

نشأت النظرية النفسية للكفاءة الذاتية من بحوث "باندورا"، أين لاحظ أن هناك آلية لعبت دورا كبيرا في حياة الناس، لكن لم يتم تحديدها ولا مراقبتها بشكل منهجي، و كانت هذه الآلية هي الاعتقاد بأن الناس لديهم القدرة التأثير على أحداث حياتهم. ثمّ اقترح "باندورا" أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر على سلوك التأقلم الذي يبدأ عندما يواجه الفرد التوتر و التحديات، إلى جانب تحديد مقدار الجهد الذي سيتم بذله لتحقيق أهداف المرء وإلى متى سيتم السعي لتحقيق هذه الأهداف. (Bandura.1990)

كما افترض " باندورا" أن الكفاءة الذاتية هي سمة قائمة بذاتها، عندما يُدفَع الشخص إلى حل مشاكله بشروطه الخاصة، فإنه يكتسب تجارب ايجابية تعزز كفاءته الذاتية بشكل أكبر.

و ترى نظرية الكفاءة الذاتية أن الأفراد يطورون توقعات أداء ايجابية أثناء العمل على مهام بسيطة، وتوقعات أداء سلبية أثناء العمل على مهام معقدة. بالإضافة إلى أنّ وجود أشخاص آخرين يُنشط التوقعات الايجابية أو السلبية مقابل تقييم الأداء .(encyclopedia.2012)

ركزت نظرية الكفاءة الذاتية على بعض الأمثلة التي تفيدنا في واقعنا، و لخصتها في أربعة جوانب للأنشطة البشرية و هي:

جدول(1) يوضح أمثلة نظرية الكفاءة الذاتية.

الجانب:	المثال:
1. التجارة:	**تتلقى وكالة محلية طلبا جديدا للشراكة في حملة إعلانية عالمية من شركة متعددة الجنسيات، فعلى الرغم من أن الطلب ضخم و يتطلب الكثير، إلا أن الوكالة تقرر قبوله لأنها واثقة من قدرات مواردها البشرية و تجاربها السابقة التي تكللت بنجاح.**
2. التربية و التعليم:	**يفكر طالب جامعي في التقدم من أجل الحصول على منحة دراسية، و بعد تشجيع المعلم و النصائح الايجابية المقدمة من طرفه ، يكتسب الطالب الكفاءة الذاتية الكافية للتقدم لطلب تلك المنحة.**
3. الأبوة أو الأمومة:	**بعد ملاحظة شخص ما لصديقه كيف أصبح أبا صالحا، يقرر**

	الزواج و يستعد للترحيب بابنه الأول و ذلك بناءا على تجربته غير المباشرة.
4. الصحة:	**إذا كان شخص ما يعاني من اكتئاب مع اضطرابات مستمرة في النوم سيؤدي ذلك حتما إلى اضطرابات في الجوانب الجسدية و النفسية و حتى العاطفية ،و نتيجة لهذا سيعتقد هذا الشخص أنه ليس قادرا بما يكفي لأداء أي شيء في حياته.**

و تُعدّهذه النظرية كامتداد للتيار المعرفي الاجتماعي للتعلم الاجتماعي ،حيث لا يُعتبر الأفراد ككائنات تفاعلية وعاجزة عن التعامل في مواجهة الطوارئ النفسية الاجتماعية ، ولكن يعتبرون ككائنات تنتج وتبدع لبيئاتها وسلوكياتها وأفعالها. تتفاعل هذه العوامل فيما بينها و نتيجة لهذا يظهر تبادل تأثير وظيفي يسمى :" السببية المثلثية المتبادلة" (Beauchamp.2008) .

فالكفاءة الذاتية أو الفعالية الشخصية مرتبطة بادراك الشخص لقدراته على أداء المهام بشكل مستقل عن الآخرين(Bandura.2003). و وفقا لهذه النظرية فالكفاءة الذاتية تأثر بشكل أساسي على اختيارات الأفراد من حيث الأنشطة و الجهود المبذولة لتنفيذها و كذلك على المثابرة الفردية.

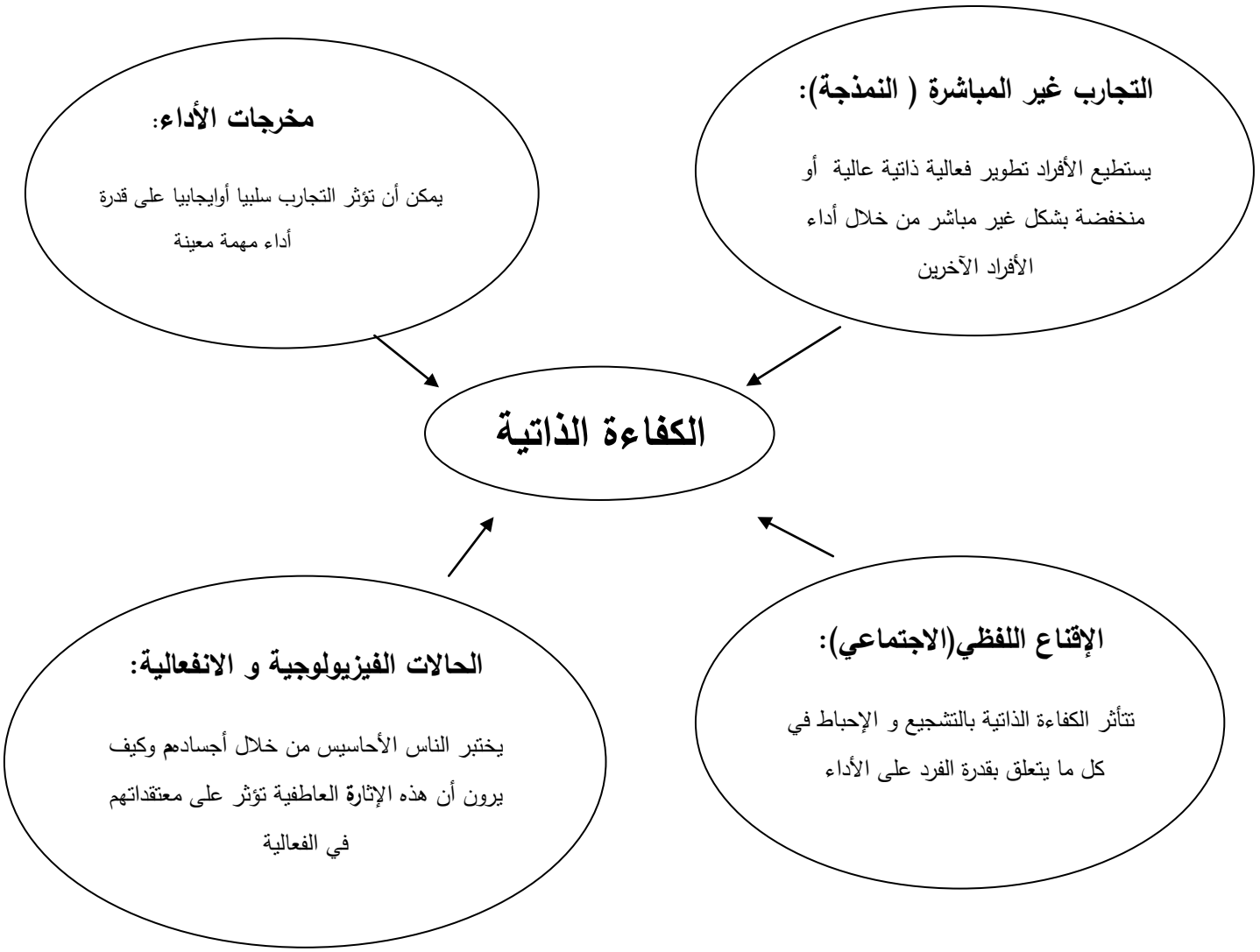
كما ترى نظرية الكفاءة الذاتية أن الذات الاجتماعية لا تستمد من الظروف فحسب، بل تتمتع أيضا بالقدرات على التنظيم الذاتي و التصرف على أساس ظروف الحياة، كما تستطيع إظهار وكالة شخصية لتضع نفسها كممثل على أفعالها. (Vianin.2006). و كلما زاد شعور الناس بالكفاءة الذاتية ، ازداد اكتسابهم لمهارات التنظيم الذاتي ، هذه الأخيرة تسمح لهم بتحليل المهام و متطلباتها، و تطوير سيناريوهات العمل مع تحديد الأهداف لتأطير مختلف الجهود و التحكم في أوقات الشك و الضغوط، لذلك فالإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يساهم في تسهيل أداء المهام المختلفة في جميع المجالات بما في ذلك التعلم. (Bandura.1997)

ففي المدرسة كلّما زاد عدد التلاميذ الذين يدركون أن كفاءتهم الذاتية قادرة على تمكينهم من تلبية المتطلبات المتعلقة بالمستوى المطلوب من الدراسة، كلما تحققوا مع التطبيق من اختيارات الدراسة المختلفة و كلما زادت اهتماماتهم تجاه هذه الدراسات(Blanchard.2008) ، بالإضافة إلى أن بعض الأبحاث التي تستند إلى نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا أظهرت أنّ الطلاب الذين يعتقدون أنهم ينظمون

تعليمهم ويملكون القدرة على السيطرة عليه ، يميلون إلى تحديد أهداف أكاديمية عالية، وتحقيق انجازات ومستويات قيمة مقارنة بأولئك الذين يعتقدون أنهم لا يستطيعون إدارة تَعلُماتِهم. (Zimmerman.1998)

4- مصادر الكفاءة الذاتية:

أشار "باندورا" إلى أن الأفراد يطورون معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية من خلال أربعة مصادر رئيسية للتأثير شرحها في المخطط الموالي:



مخطط (1): يوضح مصادر الكفاءة الذاتية على حسب "باندورا.

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على كتاب "باندورا" (جامعة بنسلفانيا)

4-1-مخرجات الأداء (تجارب الإتقان) Performance Outcomes:

تعد مخرجات الأداء المصدر الأول والأكثر تأثيرًا لمعلومات الفعالية لأنها توفر الدليل الأكثر أصالة على ما إذا كان بإمكان المرء جمع كل ما يلزمه للنجاح، فالنجاح يبني إيمانًا قويًا بفعالية المرء الشخصية و قد تقوضه أخفاقات خاصة إذا حدثت قبل ترسيخ الشعور بالفعالية. كما أشار إلى أن الممارسة المتواصلة تعتبر من أفضل الطرق التي أثبتت جدواها لتعلم المهارات الجديدة أو لتحسين أداء الأفراد في نشاط معين. (باندورا. 1977)

و بمجرد أن يتم تحقيق كفاءة ذاتية مرتفعة بالنجاحات المتكررة و تطوير المهارات فإن الأثر السلبي للفشل غالبا ما يميل إلى التلاشي ، بل وقد تسهم الإخفاقات التي يتم التغلب عليها و التحكم فيها من خلال الجهد المستمر في زيادة الدافعية الذاتية ، و يمكن للكفاءة الذاتية أن تمتد لتشمل مواقف أخرى سبق و أن كان الأداء فيها ضعيفا نتيجة انعدام الفعالية الذاتية. (البندري. 2008.ص34)

و أشار (جابر عبد المجيد. 1990) إلى ما يلي:

أ- إن النجاح في أداء مجموعة من المهام يساعد في بناء الصورة الايجابية للذات و يزيد من مستوى الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.

ب- إن الأعمال التي يقوم بها الفرد بمفرده ، تكون أكثر تأثيرا و تزيد من فعاليته الذاتية من تلك المهام التي يتلقى فيها مساعدة الآخرين.

ت- الفشل و الإخفاق المتكرر يؤدي إلى نقص في الكفاءة الذاتية خصوصا إذا كان الشخص على دراية بأنه بذل كل ما يستطيع للنجاح. (جابر.1990.ص412)

4-2- التجارب غير المباشرة (النمذجة الاجتماعية)Vicarious Expériences :

المصدر الثاني المهم للكفاءة الذاتية هو التجارب غير المباشرة التي توفرها النماذج الاجتماعية، فقد افترض باندورا (1977) : " إن رؤية أفراد متشابهين لنفسهم ينجحون بجهد متواصل، يثير اعتقاد الملاحظين بأنهم يمتلكون أيضا القدرة على إتقان أنشطة مماثلة للنجاح"، فعندما يمتلك الفرد النموذج الايجابي في حياته من الغالب أن يستمد على الأقل القليل من تلك المعتقدات الايجابية حول ذاته.

و عادة ما يميل الفرد إلى تدقيق و مراقبة تصرفات الآخرين للاستفادة من خبراتهم و انجازاتهم ، لأن ملاحظة الآخرين و تقليدهم و خاصة النماذج الايجابية منهم يعزز من تعلمنا لمهارات مفيدة و ينقل إلينا الإحساس بالكفاءة على أننا قادرون على تحقيق نجاحات متشابهة.(عثمان.2001. ص105)

فالتعلم بالملاحظة تتحكم فيه أربع عمليات فرعية و هي:

✓ **عملية الذاكرة:** وهي عملية تشمل تحويل و بناء المعلومات المتعلقة بالأحداث، أين يتم تخزينها على هيئة قواعد و تصورات، ثم تقوم التصورات السلوكية بإنتاج القواعد التي تساعد في بناء الأحداث الملائمة للظروف المتغيرة، وهذه الأخيرة تؤدي استحضار تأثيرات متحيزة على الأنشطة التي يقوم بها الفرد.(البندري.2008،ص30-31)

✓ **عملية الانتباه:** وتمثل اللحظة الانتقالية في ظل تأثير المعلومات المستخلصة من الأحداث والمشاهدة، فهناك العديد من العوامل المؤثرة على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية والرمزية، منها العمليات المعرفية والتصورات السابقة، التكافؤ الفعّال، الجاذبية و القيم الوظيفية والأنشطة الملحوظة. (العبدلي. 2009.ص41)

✓ **العملية الدافعية:** أعطت النظرية المعرفية الاجتماعية فرقا بين التعلم و الأداء، لأن الأفراد لا يؤدون كل ما تعلموه حيث يتأثر أداء السلوك الناتج عن الملاحظة بثلاث أنواع من الدوافع المحفزة هي: النتائج المباشرة، الخبرات البديلة و الإنتاج الذاتي. قد يميل الأفراد إلى تكرار نفس السلوك الذي يؤدي إلى نتائج ايجابية (النمذجة)، فإذا لاحظنا شخصا يحقق نجاحا متواصلا نسعى إلى تقليده أمّا إذا واجه فشلا قد يجعلنا ذلك السلوك نتراجع أو نتردد في تكراره. و المعيار الشخصي يوفر مصدرا أخر للدافعية حيث أن التقييم التفاعلي الذي يمده الفرد لسلوكه ينظم الأنشطة الناتجة عن التعلم بالملاحظة. (قريشي.2011.ص105-106)

✓ **عملية إنتاج السلوك:** يتم تعديل السلوك استنادا للمعلومات المقارنة مع النموذج التصوري للإنجاز، توجد علاقة ارتباطية بين الفعل و التصورات المسبقة، فكلما كانت مهارات الفرد الفرعية متنوعة و عديدة زادت سهولة استخدامه لهذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جديد. (هذاب.2003.ص53)

4-3- الإقناع اللفظي(الاجتماعي) Verbal persuasion :

إن تلقي ردود فعل لفظية ايجابية أثناء القيام بمهمة معقدة يقنع الشخص بالاعتقاد بأن لديه المهارات والقدرات اللازمة للنجاح ، و حسب (Redmond.2010) فقد تتأثر الكفاءة الذاتية من خلال التشجيع والإحباط بكل ما يتعلق بأداء الفرد أو قدرته على الأداء.

و حسب "باندورا" فالإقناع الاجتماعي له حدود في تكوين ثقة دائمة في الذات، لكنه قد يساهم في تحقيق النجاح من خلال تحسين الأداء التصحيحي. فالأفراد الذين يتعرضون للإقناع الاجتماعي لهم القدرة على

مواجهة المواقف الصعبة، بالإضافة إلى أنهم يبذلون جهدا كبير مقارنة مع أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط. و بالتالي وجود الإقناع اللفظي موازاة مع بعض العوامل الأخرى يخلق ظروف مناسبة لتحقيق أداء فعّال. (نيفين. 2011. ص54)

4-4-ردود الفعل الفيزيولوجية و الانفعاليةPhysiological feedback :

يمكن أن تؤثر الحالة العاطفية أو النفسية للشخص على شعوره اتجاه قدراته الشخصية في موقف معين، و مع ذلك يقول (باندورا.1977): " ليست القوة المطلقة لردود الفعل العاطفية و الجسدية هي المهمة بل بالأحرى كيف يتم إدراكها و تفسيرها" . غالبا ما ينظر الأشخاص الذين يتمتعون بإحساس عال من الفعالية إلى حالة الإثارة العاطفية الخاصة بهم على أنها عامل مسهل و منشط للأداء، في حين أن أولئك الذين يعانون من الشكوك الذاتية يعتبرون إثارتهم منهكة و صعبة الأداء. بالتالي ، يمكن للأفراد تحسين إحساسهم بالكفاءة الذاتية عن طريق تعلم كيفية التحكم في قلقهم أثناء مواجهتهم لبعض المواقف الصعبة.

أشار الزيات(2001) إلى أن الهيكل الفيزيولوجي و الانفعالي أو الجانب الوجداني يؤثر بشكل عام على ثقة الفرد بكفاءته الذاتية ،و كذلك على مختلف المجالات و أنماط الوظائف العقلية و الإدراكية، والحسية العصبية لديه، و قد يعود ذلك إلى ثلاث أسباب أساسية من دورها تعزيز و زيادة إدراك كفاءة الذات، و هي: تحسين أو تنشيط الوضع الصحي أو البدني، تخفيض مستويات الضغوط و الميل الانفعالي السلبي، و تصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم.

و تبقى الدراسات عن عمليات الكفاءة الذاتية متواصلة ففي 2013 توصل الباحث James Maddux إلى وجود عملية خامسة سمّاها ب: "عملية الخبرات التخيلية أو التصورات" و يعني بها تصور الذات على أنها تتصرف بفعالية أو بنجاح في موقف معين. أي بمعنى أخر أن التجارب التخيلية أو التصورات هي في الأساس شخص يحاول تصوير أهدافه على أنها قابلة للتحقيق. تستخدم هذه العملية من أجل تعزيز الكفاءة الذاتية للفرد أو فعالية الطفل، و يجب أن يتم التركيز على رسم صورة ايجابية مما يجعل النجاح يبدو النتيجة الأكثر احتمالا.(Maddux& Meier.1995)

5- أبعاد الكفاءة الذاتية:Dimensions of Self-Efficacy

يشير "باندورا" (1977) إلى أنّ مفهوم الكفاءة الذاتية له صلة بأداء الفرد وتتحدد من خلال ثلاث أبعاد وهي: مقدار الفعالية (الحجم)، القوة و العمومية.

5-1- بعدمقدار الفعالية (الحجم)Magnitude:

يرتبط هذا البعد بمستوى صعوبة المهمة ، قد تختلف قدرات الأفراد فيما بينهم، فنجد هناك بعض الأشخاص الذين يعتبرون أن أداء المهام الموكلة إليهم جد سهلة، كما قد نجد فئة أخرى من الأشخاص الذين يؤدون مهامهم بصعوبة كبيرة. إذا واجه الفرد مهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة، عندها ستكون المعتقدات الفردية محدودة في المهام السهلة، من المهام المعتدلة إلى المهام الأكثر صعوبة، حسب حدود القدرة المدركة على تلبية المتطلبات السلوكية اللازمة في كل مستوى. فكلما كان مستوى المهمة الصعبة مرتفع، كلما تضاعفت الثقة لإنهائه. (فداء.2019)

المعتقدات الفردية لها تأثير في اختيار السلوك بناء على العقبات أو مستوى صعوبة المهمة أو النشاط، سيحاول الأفراد أداء السلوك الذي يشعرون أنهم قادرون على القيام به أولا ثم سيتجنبون السلوك الذي يتجاوز حدود قدرتهم. يمكن ملاحظة نطاق القدرات الفردية من خلال مستوى العوائق و الصعوبات التي تختلف من مهمة أو نشاط معين. يتحدد مقدار الفعالية بمستوى الإتقان و الجهد المبذول و بتلك الإنتاجية و الدقة و التنظيم الذاتي . (رفقة. 2008.ص 139)

ولا يركز هذا البعد على تصورت الأفراد على قدراتهم في حل المشكلات فقط ولكنه يرتبط أيضا بثقة الأفراد في أنفسهم واتجاه كفاءتهم الذاتية في انجاز مهامهم على مختلف المستويات. (Masitoh& Fitiyani.2018)

5-2- بعد القوةStrength :

يتعلق هذا البعد بمستوى قناعة الفرد أو توقعه حول قدرته، فالفرد الذي لديه قناعات قوية بقدرته على القيام بمهمة ما سيستمر على هذا الحال طول حياته، على الرغم من وجود العديد من التحديات. يرتبط هذا البعد عادة ببعد مقدار الفعالية فكلما ارتفع مستوى المهمة، كلما تضاعفت الثقة على إتمامه. ويذكر المشيخي (2009) في هذا الصدد أن "باندورا" يرى أنّ قوة الشعور بالفعالية تعبر عن المثابرة العالية و القدرة المرتفعة، التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح.(المشيخي، 2009،ص78).

5-3- بعد العمومية Generality :

يرتبط هذا البعد بمعتقدات الفرد في قدرته على القيام بالمهام في مختلف الأنشطة،وتشير"العمومية" حسب "باندورا (1977) إلى انتقال كفاءة الذات من موقف إلى مواقف متشابهة. إن قدرة العمل الفردي في مجالات معينة تعبر عن صورة الفرد العامة لكفاءته الذاتية. و من خلال هذا البعد (العمومية) سيظهر الفرد قدرته في مهام مختلفة ، و تتباين درجة العمومية باختلاف بعض المحددات كالإمكانات المعرفية والسلوكية والوجدانية و التفسيرات الوصفية (الخصائص الكيفية) للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه.(فيصل. 2011.ص102) ،كما أن هذا البعد مرتبط بمدى تواجد معتقدات الأفراد معممة في جميع الحالات (Lunenburg.2011).

6- أشكال الكفاءة الذاتية المدركة :

الكفاءة الذاتية المدركة مفهوم متعدد الفروق و السياقات، كما أنها ذات طبيعة متنوعة الأشكال نوجزها فيما يلي:

6-1- الشكل المعرفي: يشير "باندورا" إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر بشكل مباشر في أنماط التفكير و السلوك و ذلك استنادا لطبيعة هذه المعتقدات، يمكن أن تتخذ هذه الكفاءة صورة معينات ايجابية أو معوقات سلبية ذاتية. فإذا كان لدى الأفراد إحساس قوي بكفاءتهم الذاتية سيكونون على استعداد لمواجهة و حل المشكلات التي قد تعترضهم، مما يؤثر ايجابيا على سلوكهم. بالمقابل قد يميل الأفراد الذين يشعرون بكفاءة ذاتية منخفضة إلى توجيه أفكارهم نحو الداخل و يغرقون أنفسهم بالهموم والشك. هذا النوع من التفكير السلبي يخلق لديهم جو من التوتر و عدم القدرة على التحكم في السلوك ، ويُقصِر من استخدام قدراتهم المعرفية من تحويل الانتباه عن كيفية تلبية المتطلبات بشكل فعال إلى التركيز على القلق و عدم القدرة واحتمالية الفشل، وفي الجانب الآخر يكون لدى الأفراد الذين يثقون في قدرتهم على حل المشكلات كفاءة عالية في تفكيرهم التحليلي في المواقف المعقدة لصنع القرارات. (Shi& Zhao .2014).

6-2- الشكل الاجتماعي: تلعب العلاقات الاجتماعية بين الأفراد دورا بارزا في ترابط و استدامة المجتمعات ، و قد أشارAdler إلى الجانب الاجتماعي في الكفاءة الذاتية لدى الأفراد من خلال قدرتهم على التفاعل الاجتماعي بفعالية. فالعلاقات الاجتماعية تشكل الأساس لبقاء البشرية و استمراريتها، إذ

تعكس قدرات العقل و التفكير و الأخلاق و الجماليات. يَظهر التفكير النقدي و التواصل الايجابي و الاهتمام بآراء الآخرين في تكوين علاقات ايجابية متينة فكلها أمور لا تنشأ إلا في المجتمع كما أنها ممر بين الأفراد لنقل التراث الثقافي عبر الأجيال و منه يؤكد الحرص على تطوير الأمن الاجتماعي من خلال الارتقاء بالتفاعلات الاجتماعية نحو النضج و الاستدامة ، ما يساهم في الحفاظ على كرامة الفرد و شعوره بالانتماء في إطار مجتمعي متوازن. (Stewart &Alrutz.2014)

6-3-الشكل الأكاديمي: تتطور صورة الفرد عن إمكانياته العقلية و المعرفية عبر تنشئته الأسرية و المواقف الحياتية بالإضافة إلى الخبرات السابقة التي تفاعل معها، هذه الصورة تزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرضه لمواقف و خبرات معينة. و منه فإن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يعمل كمحرك للدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة و نحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة و تسببت في تجارب سلبية.(الزيات.2001)، و تعكس فعالية الذات اعتقادات الفرد و ادراكاته لإمكاناته و قدراته عبر مختلف مراحل تعلمه الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو الخاصة و على مر الأعمار.

يبين (Shell. Colvin& Bruning.1995) أن الطلبة الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مدركة عالية يكون تحصيلهم الدراسي غالبا مرتفع و يرجعون هذا النجاح إلى عوامل داخلية أكثر من العوامل الخارجية، بالإضافة إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط بشكل أكبر مع الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. و أن متغيرات النمو بين معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي تم التأكد منها حيث أنه مع ازدياد عمر الطفل فإن معتقداته لفعاليته تتزايد في ارتباطها مع أداءه. هذا ما أكدته(Ormrod.1995) حين قالت أن التلاميذ الصغار يرجع نجاحهم أفشلهم إلى قدرتهم الذاتية، و هو الأمر الذي يتوقعون تواصله فإذا نجح هؤلاء التلاميذ في واجباتهم المدرسية أصبح لديهم تصور بقدرتهم العالية، ما يزيد من إدراكهم لكفاءتهم الذاتية.

6-4-الشكل الأخلاقي: يتطلب هذا الشكل من الكفاءة الذاتية المدركة القدرة و الكفاءة التوجيهية لنمط التفكير الذي يؤدي إلى اتخاذ قرارات و مواقف أخلاقية. ففي دراسة (Kohlberg) وجد فيها أن هناك علاقة مشتركة بين نمو القيم و الأخلاق وبين القدرة على اتخاذ قرارات أخلاقية، من خلال وجود مبادئ أخلاقية داخلية تتكون من سلسلة من القرارات الشخصية و التي تنبع من الشخص نفسه و تمثل أحد أسس نمو القيم و الأخلاق. إن القرار الذي يتخذه الفرد و يعتبره صائبا يشكل الأساس حيث تؤدي

القرارات إلى نمط معين من السلوك بناء على مجموعة من المبادئ و المعتقدات ، هذه العملية تعتمد على نوعية التفكير المستخدم لحل المشكلات و المواقف الأخلاقية.

6-5-الشكل الانفعالي: هذا الشكل للكفاءة الذاتية المدركة يتضمن قناعة الفرد بقدرته على التحكم في مشاعره مثل : تنظيم مشاعر الغضب أو الخوف، القدرة على التحكم في الاستجابات العاطفية و توجيهها نحو سلوكات ايجابية ،القدرة على ضبط المشاعر و الانفعالات التي تمكن الفرد من التحكم في طريقة تفكيره و استخدامه لمهاراته الذاتية. كل هذا يساعده في التعامل مع تحديات الحياة اليومية بشكل أكثر فاعلية، كما يساهم في تطوير و تنمية كفاءته الذاتية المدركة. (حمدي و داود، 2000)

فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية يتصفون بصفات ايجابية ، إذ يكونون أكثر عزيمة و جدّا، كما أنهم على جهود متواصلة ، قليلو التوتر و الضغوطات، كما يلاحظ عليهم الالتزام من الناحية العاطفية والانفعالية، و يظهرون الاهتمام و الرغبة في دعم و رعاية الآخرين، كما يظهر جانبا في شخصيتهم يعبر عن ارتفاع مستوى ثقتهم بأنفسهم و إيمانهم بقدراتهم . (المعايطة.2000)

7- خصائص كفاءة الذات المدركة العالية و المنخفضة:

أشار ألبرت باندورا (1994) إلى بعض العناصر التي يتميز بهاالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة و المنخفضة نبيّنها كما يلي:

جدول(02) يوضح خصائص الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة و المنخفضة.

العناصر:	الكفاءة الذاتية المرتفعة:	الكفاءة الذاتية المنخفضة:
1- تصورات الصعوبة:	- تكون المهام الصعبة كتحديات. - وضع أهداف صعبة المنال.	- تجنب التحديات. - وضع أهداف أقل تحديا على الإطلاق.
2- الاستجابة للفشل:	- يستعيد فعاليته بسرعة بعد مواجهة الفشل.	- يهتم أكثر بالعجز الشخصي.
3-الدافعية و التحفيز:	- تكثيف الجهود للاستمرار في مواجهة الصعوبات.	- تباطؤ الجهود أو الاستسلام في مواجهة الصعوبات.
4-سمات الفشل والنجاح:	- يرجع الفشل إلى قلة الجهود والمعرفة واكتساب المهارات .	- يرجع الفشل إلى سوء الحظ.
5- موضع التحكم	- يتعامل مع التهديد بتحكم	- يتعامل مع التهديد بمشاعر

والسيطرة:	**والسيطرة.**	**عدم السيطرة و التحكم .**

المصدر: خصائص كفاءة الذات(Bandura. 1994)

و حسب الدراسات المختلفة التي قام بها "باندورا" إلاّ أن الكفاءة الذاتية ما هي إلا انعكاسات لقدرة الأفراد على أداء المهام بفعالية و التغلب على التحديات لتحقيق النجاح و التميز.

و بصورة عامة فإن الخصائص العامة لكفاءة الذات ليست ثابتة، بل تتغير مع مرور الوقت نتيجة للتجارب و التفاعلات التي يخوضها الشخص، و أن الاعتقاد بالكفاءة الذاتية يشكل جزءا هاما في نمو الفرد و تطوره، من خلال تقييمه الشخصي لقدرته على تحقيق مستوى معين من الانجاز، بالإضافة إلى قدرته على التحكم و السيطرة على الأحداث المحيطة به، و هذا الاعتقاد يؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية لديه و طبيعة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها و الأعمال التي يخطط لأدائها ، و في مقدار الجهد الذي سيبذله ،وعلى مدى استمراره في التصدي لكل ما يواجهه.

8- العلاقة بين كفاءة الذات و دافعية الانجاز:

عادة ما يُنظَر إلى الكفاءة الذاتية على أنها تعبير يلمس ثقة الفرد بنفسه خلال أداءه لنشاط معين، و هو مفهوم محدد الجوانب، أي أن للشخص مستوى عال في درجة ثقته بنفسه في مجال معين و ليس بالضرورة في الجوانب الأخرى. و مع ذلك يرى Schwarzer آخرون أنه يوجد إحساس عام بالكفاءة الذاتية ، و هي الثقة الشاملة بالنفس التي يتمتع بها الأفراد عند مواجهة أشياء و تحديات جديدو و متنوعة. (Schwarzer& Al. 1997). إنّ الكفاءة الذاتية هي التي تؤثر في توجيه سلوك الفرد فالشخص الذي يعتقد أنه قادر على التعامل مع مختلف الأشياء بشكل فعال سيكون أكثر نشاطا و استمرارية في الحياة، فكلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية للتلاميذ، كلما زاد دافعهم نحو التعلم و زادت قدرتهم على انجاز واجباتهم الأكاديمية و التركيز في دراستهم. (Kriegbaum. 2015)

ترى نظرية "دافعية الانجاز" التي اقترحها McClelland أن دافع الانجاز يشير إلى قوة القيادة الذاتية التي يشكلها أشخاص بارزون يتنافسون لبقاء الأجدر. كما أن الدافع هو أمل مشاركة الأفراد في الأنشطة التي تعتبر مهمة و تحديا لهم، لتحقيق أداء مميز و نتائج فعالة من أجل اللحاق بالآخرين و التفوق عليهمMcClelland (1961).،بالإضافة إلى أنّ أولئك الذين يعانون من دافعية انجاز مرتفعة هم أكثر حرصا على النجاح من أولئك الذين يمتلكون دافعية منخفضة.

تشير نظرية الكفاءة الذاتية لدافعية الانجاز(باندورا) إلى أن دافعية الانجاز هي إدراك للفعالية الذاتية(الكفاءة الذاتية)، يحدد الفرد من خلالها قوة دافعه السلوكي في حالة الانجاز (Bandura1997).أمّا (Zimmerman(2000 فيرى أن الدافع هو رغبة الفرد في النجاح و الكفاءة الذاتية ما هي إلا قدرة المرء على النجاح و منه ترتبط الفعالية بالدافع، فالأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية هم أكثر دافعية و تحفيزا لمواجهة الصعوبات و حل المشكلات، إن التلاميذ الذين يتمتعون بعامل الدافعية يستطيعون العمل بجد في بيئات صعبة، و يقدرون التغلب على مواجهة مختلف العقبات في التعلم، و بالتالي تحقيق انجازات ناجحة .

وجدت أغلب الدراسات أنه توجد علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية للانجاز، وكلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للأفراد كلما زادت دافعيتهم على الانجاز، و على العكس من ذلك، فكلما كانت درجة دافعية الأفراد مرتفعة، كانت كفاءتهم الذاتية أقوى و أشد(Yun & Al. 2019)، على الرغم من وجود ارتباط وثيق بين الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية للانجاز، لا تزال كيفية تأثير دافع الانجاز على الكفاءة الذاتية المدركة غير واضحة، لذلك و من خلال هذه الدراسة سنحاول تسليط الضوء بشكل أكبر على آليات الوساطة بين المتغيرين أوّلا ، ثم وضع فرضية تقترح أن الدافعية للانجاز تؤثر بشكل مباشر و تتنبأ بوجود علاقة ايجابية بالكفاءة الذاتية المدركة .

9-عمليات الكفاءة الذاتيةSelf-efficacyProcesses :

أشار باندورا (1993) في أبحاثه النفسية المتعلقة بكفاءة الذات عن وجود أربعة عمليات رئيسية و التي من خلالها تؤثر المعتقدات الذاتية للفعالية على الأداء البشري و هي:

9-1-العمليات المعرفيةCognitive Processes :

تتخذ تأثيرات معتقدات الكفاءة الذاتية على العمليات المعرفية أشكالا متنوعة، حيث يتم تنظيم الكثير من السلوك البشري من خلال التفكير المسبق في تجسيد الأهداف القيمة، و يتأثر تحديد الأهداف الشخصية بالتقييم الذاتي للقدرات، فكلما كانت الكفاءة الذاتية المدركة أقوى، زاد تحدي الوصول إلى الهدف الذي يضعه الناس لأنفسهم و كان الالتزام اتجاهه أكبر. فالأشخاص الذين لديهم شعور عال بكفاءتهم الذاتية ،يتخيلون سيناريوهات النجاح التي توفر أدلة ايجابية و دعما للأداء. أما أولئك الذين يشكون في فعاليتهم الذاتية يتخيلون دوما سيناريوهات الفشل و عدم القدرة على إتمام أعمالهم فمن الصعب تحقيق الكثير أثناء محاربة الشك الذاتي.

تتمثل إحدى وظائف الاعتقاد في تمكين الناس من التنبؤ بالأحداث و تطوير طرق للتحكم في تلك التي تؤثر على حياتهم. كالمهارات التي تتطلب معالجة معرفية فعالة للمعلومات التي تحتوي العديد من الغموض. و في تعلم القواعد التنبؤية والتنظيمية ، يجب على الأشخاص الاعتماد على معارفهم لبناء خياراتهم مع وزن العوامل التنبؤية ودمجها مع بعضها البعض، و مراجعة أحكامهم مقابل النتائج الفورية و البعيدة لأدائهم، و عليهم أن يتذكروا العوامل التي اختبروا فيها و مدى نجاحها.

و حسب (Berry.1989) فإنه يؤكد على أن زيادة تعقيد أداء المهام يؤدي إلى تحسين أداء الذاكرة، بالإضافة إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية تساهم في تعزيز أداء الذاكرة من خلال الأداء الذاتي، على العموم يقوم الفرد بتقييم قدراته من خلال مقارنة أفعاله بالآخرين، و عن طريق التغذية الراجعة. فالأفراد يرجعون إلى أعمالهم السابقة لتقدير كفاءاتهم و تحديد أهدافهم، و مع تكرار التجارب يبادرون في وضع خطط شخصية لتعزيز كفاءتهم الذاتية. (نيفين.2011.ص58)

9-2- العمليات الدافعيةMotivationalProcesses:

تلعب اعتقادات الأفراد الشخصية دورا رئيسيا في الذات عامة و في تنظيم دوافعهم خاصة، حيث يتم توليد معظم الدوافع البشرية بشكل معروف. في الدوافع المعرفية يقوم الناس بتوجيه أنفسهم و أعمالهم بشكل متوقع من خلال ممارسة الأفكار السابقة، فهم يتوقعون النتائج المحتملة ،و يحددون أهدافهم و يخططون لمشاريع ناجحة.(Bandura& Cervon.1986)

هناك ثلاث أشكال من الدوافع المعرفية التي تم من خلالها بناء ثلاث نظريات مفسرة لها و هي تشمل السمات السببية، توقعات النتائج و الأهداف المدركة و فيما يلي دور كل نظرية في التأثير على دافعية الفرد و كفاءته:

أ- **نظرية العزو السببي:** تؤثر السمات السببية على الدافع و الأداء و ردود الفعل العاطفية بشكل رئيسي من خلال معتقدات الكفاءة الذاتية للأفراد، فالأشخاص الذين يعتبرون أنفسهم فعالين للغاية يعزون إخفاقهم إلى عدم كفاية الجهد ، و أولئك الذين يعتبرون أنفسهم غير فعالين يعزون إخفاقهم إلى انخفاض مستوى قدرتهم .

ب-**نظرية الأهداف المدركة:** تخضع الدوافع المبنية على الأهداف أو المعايير الشخصية لثلاث أنواع من التأثيرات الذاتية و تشمل: ردود الفعل المُرضية و غير المُرضية تجاه أداء الفرد، والكفاءة الذاتية المدركة لتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى إعادة تعديل الأهداف الشخصية بناء على تقدم الفرد. وقد تساهم معتقدات الكفاءة الذاتية في الدافعية بطرق مختلفة منها: تحديد الأهداف التي يضعها الناس

لأنفسهم، مقدار الجهد المبذول، مدى مثابرتهم على مواجهة الصعوبات، قدرتهم على التحدي....فالأفراد الذين يمتلكون إيمان قوي لقدراتهم يفعلون كل ما بوسعهم للتغلب على التحديات فالمثابرة القوية تساهم في انجازات الأداء.

ج – نظرية توقعات النتائج: تؤكد هذه النظرية على أهمية كل من التوقع و القيمة في التأثير على دوافع الفرد، من خلال الاستناد غلى تصورات الأشخاص حول احتمالية نجاحهم (التوقع)، و قيمة النتيجة المدركة . فالأفراد الأكثر عرضة للمشاركة في سلوك معين يعتقدون أن جهودهم ستؤدي إلى نتيجة ايجابية (توقع مرتفع) و يُقدِّرون النتيجة المرغوبة (قيمة عالية)، و العكس كذلك ، فالأفراد الأضعف مشاركة في سلوك ما يدركون أن احتمالية نجاحهم ضئيلة و بالتالي نتيجتهم المتوقعة ليس لها قيمة كبيرة. بشكل عام توضح هذه النظرية الرؤية حول كيفية قياس و توازن النتائج المحتملة عند اتخاذ القرارات، مما يساعد في تفسير الآليات الأساسية لدوافع المرء.

9-3- العمليات الوجدانيةAffective Processes:

تؤثر معتقدات الأفراد في قدراتهم على التكيف على مقدار التوتر و الإحباط الذي يتعرضون له في المواقف الصعبة أو الحرجة، كما تؤثر على مستوى دافعيتهم نحو أداء المهام. تلعب الكفاءة الذاتية المدركة دورا هاما في ممارسة السيطرة على ضغوطات إثارة القلق، فالأشخاص الذين يعتقدون أنهم قادرون على التحكم في التهديدات لا يستحضرون أنماط تفكير مزعجة، لكن أولئك الذين يعتقدون أنهم غير قادرون على سيطرة التهديدات ، يعانون من إثارة شديدة للقلق من خلال التفكير غير الفعال ، حيث يضايقون أنفسهم و يخفضون مستوى أدائهم.

تعمل الكفاءة الذاتية المدركة على تنظيم سلوك التجنب و كذلك إثارة القلق ، فكلما كان الشعور بالكفاءة الذاتية المدركة أقوى، أصبح الأشخاص أكثر جرأة على تولي الأنشطة . فإثارة القلق لا تتأثر بفعالية المواجهة فحسب بل تتأثر أيضا بالكفاءة المدركة للتحكم في الأفكار المزعجة، حيث تعتبر هذه الأخيرة عاملا رئيسيا في تنظيم التفكير الناتج عن التوتر و القلق، فالمصدر الأول للضيق ليس مجرد تكرار للأفكار المزعجة و إنما عدم القدرة على إيقافها، لتعمل كل من الكفاءة الذاتية في التحكم و فعالية المواجهة في التفكير بشكل مشترك للتقليل من القلق و السلوك التجنبي.

- ✓ **عملية اختيار السلوكSelectionProcesses:**

ركزت الدراسات على العمليات التي يتم تفعيلها من خلال الكفاءة الذاتية و التي تُمَكِنُ الأفراد من خلق بيئات مفيدة لممارسة بعض السيطرة على أولئك الذين يواجهونها يوما بعد يوم، فالناس يشكلون جزء من نتاج بيئاتهم ، لذلك يمكن لمعتقدات الكفاءة الذاتية أن تشكل المسار الذي تتخذه الحياة عن طريق التأثير على أنواع الأنشطة و البيئات التي يختارها الأفراد.

يتجنب الناس المهام و المواقف التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم ،لكنهم يقومون بسهولة بأنشطة صعبة و يختارون المواقف التي يرون أنهم قادرون على التعامل معها، و من خلال الاختيارات التي يتخذونها، يزرع الناس الكفاءات و الاهتمامات المختلفة التي تحدد مسار حياتهم، فيمكن لأي عامل من العوامل أن يؤثر على سلوك الاختيار بشكل عميق في اتجاه تطوره الشخصي، ذلك لأن التأثيرات الاجتماعية العاملة في بيئات مختارة تستمر في تعزيز بعض الكفاءات و القيم و المصالح بعد فترة طويلة من اتخاذ القرار.

10- الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذو أثرها على سلوكه:

يمكن أن تكون كفاءة التلميذ المدركة مؤشرا مهما للإنجاز في مجاله الدراسي(Al . 2013 & Jungert)، و أن الدافع أيضا يمثل عنصرا كبيرا من النجاح.

الأنشطة التي تحسن نجاح الطفل في مجال محتوى معين لديها القدرة على تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ و دافعيته. (Friedland & Truesdell.2006) و بالتالي تحسين نجاحه الأكاديمي ، فعلى الرغم من ذلك أفاد Lackaye&Margalit أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم حصلوا على درجات أقل في جميع المواد، و استثمروا جهدا أقل في دراستهم ، أظهروا انخفاضا في الكفاءة الذاتية.

عندما يجري التلميذ معايير بين الكفاءة الذاتية المدركة و الأداء، فسيكون أكثر حماسا و تحفيزا للدراسة من أجل الشعور بهذا النجاح مجددا، لأن النجاحات المتكررة يمكن أن تزيد من الكفاءة الذاتية ، و قد وضح الباحثان (Jungert and Andersson) في دراستهما عام 2013 بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والدافعية للتعلم بأن :" الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تتأثر بالتفسيرات المعرفية للنجاح و الفشل في المهام ، كما أنها تؤثر على الجهد و المثابرة و الموارد المعرفية المستخدمة في السعي للتفاعل مع السياق الأكاديمي، بالإضافة إلى تعزيز الدافع و الفعالية عندما يدرك التلاميذ التعلم من خلال زيادة الفهم".

إن الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ صفة مرغوبة بشكل إجمالي و يترتب عليها ثلاث تأثيرات رئيسية هي:

- **اختيار المهام:** التأثير الأول هو أن الكفاءة الذاتية المدركة تجعل التلاميذ أكثر استعدادا لاختيار المهام التي يشعرون فيها حقيقة بالثقة بالنفس، و هذا التأثير يجب إن يكون حتميا (Pajares& Schunk.2001).

نظرا لأن الكفاءة الذاتية يتم بناؤها ذاتيا ، فمن الممكن أن يخفق التلاميذ في بعض المواد أو يخطئوا في اكتساب بعض المهارات ، كما يمكن أن يكون للتصورات الخاطئة نفسها تأثيرات معقدة على دوافعهم.

- **المثابرة و الإصرار على أداء المهام:** التأثير الثاني للكفاءة الذاتية المدركة هو زيادة المثابرة على أداء المهام ،حيث يميل التلاميذ ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل جهد كبير عند انجازهم لمهمات معينة، و هم أكثر مثابرة في مواجهة الصعوبات و العوائق التي تصادفهم، أما التلاميذ ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة فيبذلون جهدا أقل في أداء أعمالهم و سرعان ما يفشلون أمام تحقيق مهامهم. (محمد ،بني يونس.2007. ص 577)
- **التعلم و الانجاز:** كما هو معروف فإن الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ هي إيمانه بقدرته على أداء مهامه لتحقيق نجاحه، لذلك فإن كفاءة الذات تركز الانتباه على نشاط مؤقت أو محدد زمنيا (المهمة)، على الرغم من أن سبب الانجاز الناجح هو الذات (عامل داخلي)، و يمكن زيادة كفاءة المتعلمين عن طريق تشجيع معتقداتهم ، فالتلاميذ ذوو الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة يميلون للتعلم والانجاز أكثر من أقرانهم ذوو الكفاءة الذاتية المدركة المنخفضة.

❖ **خلاصة الفصل:**

من خلال ما تم التطرق إليه في فصل الكفاءة الذاتية المدركة، نستخلص أن الكفاءة الذاتية المدركة هي إيمان الأفراد بمعتقداتهم في قدراتهم على القيام بمهامهم بنجاح، و مدى تحكمهم و سيطرتهم على سلوكاتهم و على المواقف المختلفة التي تواجههم في حياتهم.

و تعد الكفاءة الذاتية المدركة أحد ركائز النظرية المعرفية الاجتماعية ل"باندورا" الذي يعتقد أنها سمة غير ثابتة يمكن تعزيزها و تطويرها من خلال التجارب السابقة للأفراد ، النمذجة الاجتماعية، بالإضافة إلى الإقناع اللفظي و إدارة ردود الأفعال العاطفية و الفيزيولوجية.

أما الكفاءة الذاتية المدركة للتلميذ فتشير إلى إدراكه الذاتي بقدرته على تنفيذ أنشطته الدراسية بفعالية و جدارة، لتحقيق نجاحه ، و كذا قدرة المتعلم على التعامل مع التحديات و الصعوبات التي تعيقه في مشواره الدراسي.

الفصل الرابع

دافعية الإنجاز

تمهيد:

حظي موضوع الدافعية ولا يزال بالاهتمام البالغ من قبل الباحثين باعتباره عملية نفسية رئيسية وواحدة من العوامل المهمة في تشكيل و تطوير شخصية الفرد بناء على البيئة الاجتماعية التي يعيشها والتفاعلات التي يخوضها، إن دراسة كيفية تأثير هذا المفهوم على سلوك الأفراد و أدائهم في مختلف المجالات يمثل تحديا مثيرا للفهم ، فالدافعية للإنجاز تمثل محورا مركزيا في الرغبة على الأداء الجيد، والتحفيز على تحقيق النجاح و التميز و التخطيط للمستقبل من أجل الوصول لطموحات الفرد و أهدافه عن طريق الاستمرارية والنشاط و المثابرة.

وفي هذا الفصل سنسعى إلى تحديد و ضبط مفهوم الدافع للإنجاز و أهميته في تحسين العملية التعليمية التَعلُميَة وكذلك مدى مساهمته في تعزيز الأداء الفردي و الجماعي للتلميذ من خلال تطوير استراتيجيات تعزيز الدافعية للإنجاز و تحقيق النجاح.

أولا:الدافعية:

1- تعريف الدافعية:

يصف الدافع في العلوم الإنسانية والاجتماعية حالة الفرد التي تؤثر على اتجاه ومدى و نوع الأنماط المتغيرة للسلوك والعمل البشري، و يعد عملية داخلية، سواء عرفناه على أنه الدافع أو الحاجة، إن الدافع هو حالة بداخلنا تريد التغيير في النفس أو البيئة، فعندما يكون لدى الأفراد طاقة جيدة ، يمنحهم الدافع التوجيه اللازم للتعامل مع البيئة بطريقة تَكيُفيةٍ، منفتحة وقابلة لحل المشكلات. (Reeve, 2015).

تم تعيين أدوار مختلفة للعوامل التحفيزية في سببية السلوك، فقد عرف البعض الدافع على أنه تنشيط غير محدد لجميع السلوكيات، و يعرفه البعض الأخر بأنه سلوك تجنيد و توجيه و اختيار، أي من الإجراءات العديدة المحتملة التي سيقوم بها الفرد. وفقا ل Genn1995 يشير الدافع إلى بدء السلوك البشري و اتجاهه و استمراريته و شدته.

عندما نتناول مفهوم الدافعية من الزاوية اللغوية ، نجد أنفسنا نستند إلى تعريف ابن منظور:" الدَّفعُ: الإزالة بقوة دَفَعَهُ يُدَّفِعُهُ دَفعًا ودُفْعًا ودَافَعَهُ ودَفَعَهُ فَانْدَفَعَ و تَدّفَعَ و تَدَافَعَ و تَدَافَعُوا الشَّيءَ : دَفَعَهُ كُلُّ واحِدٍ منهم عن صاحبه وتَدافَعَ القَومُ : أي دَفعَ بَعضُهُم بَعضًا." (معجم لسان العرب.ص325)، وتشتق كلمة الدافعية في اللغة العربية من الفعل "دَفَعَ"، الذي يعني "حرك" (القاموس المحيط.ص752)، يقابلها في

اللغة الإنجليزية كلمة Motivation وهو "الدافع" الذي يأتي من كلمة Motif ، وهي كلمة مستعارة من الكلمة اللاتينية "motivus" وتعني المتنقل ، و"Movere" تعني " ما يحرك" أو "تحرك". (oxford dictionary.p270)،كما توجد بعض المفاهيم الأخرى ذات علاقة مع الدافعية في اللغة كالسبب، والباعث والمحرك والمثير .

من الزاوية الاصطلاحية تتعلق الدافعية بمجموعة من العوامل الداخلية و الخارجية كما يرى أصحاب النظرية السلوكية ، فالدافع هو الذي يحفز الفرد على أداء عمله و استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة.

أما في علم النفس فتعرف الدافعية على أنها مجموعة الدوافع المنفصلة التي تثير سلوكا معينا في الفرد وتحافظ عليه وتنظمه. لذلك فالدافع هو السلوك الذي يتم تحفيزه بواسطة العاطفة الواعية أو اللاواعية وهو سلوك يساعد في خلق وبناء شخصية الإنسان من أجل الوصول إلى هدف معين. وسنحاول عرض بعض التعاريف الشاملة لمصطلح الدافعية كالتالي:

يعرفها**Thompson**على أنها: "يغطي الدافع أي عامل من عوامل العمل البشري من البداية إلى النهاية، أي المواقف، الرغبة، الاهتمام ، الحافز، النية و الهدف"

يرى John Compull بأن :" الدافعية تتعلق أولا باستجابة السلوك ، وثانيا قوة الاستجابة أو المجهود الذي يبذله الشخص عند اختياره لهذا السلوك ، وأخيرا يتعلق الدافع بطول مدة السلوك أي مدى استمرار الفرد بالقيام بالسلوك على نحو معين.(حريم،ص116، ب س).

ويعرف Mitchell (1982) الدافعية :" هي مجموع العمليات النفسية التي تسبب اليقظة و التوجيه واستمرار الأفعال التطوعية الهادفة"

يعرف **McCelland(1988)** الدافع على أنه: "اختيار وتنشيط وتوجيه السلوك"، أمّا **Vallerand &Thill (1993)** فيشيران إلى أنّ:" مفهوم الدافع يمثل البناء الافتراضي المستخدم لوصف القوى الداخلية و/أو الخارجية المنتجة لوصف القوى الداخلية و / أو الخارجية التي تنتج إطلاق السلوك واتجاهه وشدته واستمراره". وقد أشارا الباحثان أيضا إلى أن الدافع هو مجموعة العوامل الواعية واللاواعية ، والأسباب والحجج التي تحدد و تبرز الفعل أو السلوك و التي هي أصل السلوك الفردي (vallerand and thill 1989).

يرى **Maslow& Herzberg** أن :" الدافعية تشير إلى القوى التي تمثل الشخص و ما بداخله لدفعه إلى التصرف بطريقة محددة و موجهة نحو الهدف" (Louart.2002) ، وقد اتفق **Young** مع هذا التعريف في أن الدافعية قوة تحرك واستثارة لسلوك الإنسان ، ولكن يضيف بأنها لا تقتصر على استثارة سلوك الفرد فقط بل توجهه نحو تحقيق غاية معينة، وعرفها كالتالي: "الدافعية عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي، تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين." (محمد،خليفة.2000.ص79)

اقترح كل من **Gagnon & Brunel**تعريفا أخرا للدافعية و هو: " تنشأ الدافعية كتفسير للعمل، كقوة ديناميكية ، و كمصدر للطاقة التي تهيئ الفرد و تدفعه إلى الفعل، لتحقيق هدف ما. و لا يقتصر دورها على القيام بالفعل فحسب ، بل يؤثر أيضا على اتجاهها و شدتها "

و يعرف كل من **Pritchard &payne(2003)** الدافعية على أنها: " العملية التي تحدد كيفية استخدام الطاقة لتلبية الاحتياجات".

يعرفها **Petri&Govern (2004)** الدافعية بأنها:" القوة التي تدفع الفرد للقيام بسلوك ما من أجل إشباع و تلبية حاجة أو هدف معين، كما أنها شكل من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط و الحيوية."

تعريف **قطامي وعدس (2002)**: " الدافعية هي مجموعة الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن المضطرب، فالدافع يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، قد يكون تلبية لحاجات داخلية، أو رغبات خارجية . فالحاجة (Need) هي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة لاستمرار بقاء البشر. أما الهدف (Goal) فهو ما يريد الفرد الحصول عليه ، و يؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع.

و بشكل عام نستخلص أن الدافعية هي مفهوم يشير إلى مجموع القوى الداخلية و الخارجية التي تحفز سلوك الشخص و توجهه على تحقيق هدف أو رغبة معينة، تتأثر هذه القوة المحركة نتيجة عوامل داخلية (اهتمامات، ميول، رغبات....) أو عوامل خارجية (البيئة المادية ، النفسية، الاجتماعية....)

2- المفاهيم النفسية المتصلة بمفهوم بالدافعية:

تفسر الدافعية على أنها تركيب معقد، الأمر الذي دفع الكثير من الباحثين إلى استخدام بعض المصطلحات كمرادفات للدوافع، لكنها في الواقع ما هي إلا عوامل وأسباب مساعدة في بناء ديناميكيتها كالحافز والرغبة والغريزة والحاجة والقيم وفيما يلي سنحاول فهم العلاقة التي تربط كل هذه المفاهيم النفسية:

2-1- الحاجة: Need

تعتبر الحاجة حالة من التوتر واختلال في التوازن يشعر به الفرد نحو هدف معين، و يريد القيام بمهمة ما لبلوغ هذا الهدف وخفض التوتر واستعادة توازنه. (أحمد زكي.1959)

كما تعرف على أنها حالة من النقص والافتقار لشيء معين يصاحبها نوع من التوتر والضيق الذي سرعان ما يزول عندما تلبى هذه الحاجة أو يتبع إشباعها، وهناك حاجات مختلفة يسعى الإنسان إلى إشباعها مثل الأكل، النوم، الجنس.(وجيه محمود، د.ت، ص 124).

أشار (معتز، عبد الله. 1989) إلى أن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، فهي التي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها. وعليه يمكننا القول بأن الحاجة هي شعور الفرد بنقص شيء معين يقترن بنوع من الضيق و التوتر، الذي يزول عند تلبية وإشباع هذه الأخيرة، قد تكون هذه الحاجات فسيولوجية داخلية كالحاجة للطعام والماء والجنس، كما قد تكون سيكولوجية اجتماعية كالحاجة للانتماء والسيطرة والانجاز .

2-2- الرغبة (Desire) :

يتم تعريف الرغبة بشكل عام على أنها شعور قوي بالرغبة في الحصول على شيء ما، أو الرغبة في حدوث شيء ما. فالرغبة هي تعبير عن الأمنيات و التوقعات و الطموحات الشخصية للفرد، و تكون مرتبطة باللذة و السعادة عند تحقيق الهدف أو الحصول على المرغوب عكس الحاجة التي تستهدف تجنب الألم.

2-3- الباعث(Incentive):

الباعث هو موقف خارجي مادي أو اجتماعي، يؤثر على الدافع و يحفزه للقيام بسلوك معين أو اتخاذ إجراء محدد، يمكن للباعث أن يساهم في إشباع الدافع أو في تخفيض لتوتر الناتج عنه، مما يعين على تحقيق التوازن و الاستقرار للكائن الحي. يلاحظ أن الدافع غالبا ما يستجيب للحوافز الخارجية

ويتعاون معها من أجل توجيه السلوك. يمكن التمييز بين الباعث و المنبه الخارجي بأن المنبه يثير الدافع و لكنه لا يلبيه، بينما الباعث يثير الدافع و في نفس الوقت يقوم بإرضائه. (المليجي، د.ت)

أعطى الباحث **Vinacke** تعريفا للباعث على أنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء كانت على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية(محي الدين،حسين.1988) .وتعرفه الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) على أنه مثيرات خارجية كحالة أو شيء ما، يعمل أو يُعزَز كدافع للسلوك، و تستند نظرية الحافز على مبدأ أن الكائنات الحية تولد باحتياجات نفسية معينة، و أن هناك حالة سلبية من التوتر قد تنشأ عندما لا يتم إشباع هذه الاحتياجات و تنقسم البواعث إلى نوعين:

أ/ **بواعث ايجابية:** و هي المكافآت التي يتم الحصول عليها، نتيجة القيام بأعمال معينة.

ب/ بواعث سلبية: و هي العقوبات التي يتم الحصول عليها جراء ارتكاب أعمال غير مقبولة.

ويكمن الفرق بين الباعث والدافع في كون أن الباعث (Incentive) منبه خارجي يستخدم لإثارة السلوك ،أما الدافع (Motive)فهو ينبع من داخل الفرد ويحرك سلوكه ، فمثلا المكافأة التشجيعية التي يقدمها المعلم للتلميذ المُجِدُ تعتبر باعثا ، فإذ قبلها التلميذ وأشبعت حاجاته من وجهة نظره هو وحده، وليس من وجهة نظر الآخرين، فإنها تتحول إلى دافع داخلي يتخذ صورة ارتفاع في الروح المعنوية له فيزيد من الجهد والانجاز، أما إذا لم يتقبلها التلميذ فسوف تبقى حافزا خارجيا و لن تؤثر على سلوكه.

2-4-الحافز (Drive):

يعتبر الحافز في علم النفس حاجة أساسية ملحة للضغط من أجل الإشباع، عادة ما تكون متجذرة في بعض التوتر الفيزيولوجي أو النقص أو عدم التوازن (كالجوع و العطش) و دفع الكائن الحي للعمل. للمحفزات تعرفه الجمعية الأمريكية لعلم النفس **(APA)** على أنه حالة عامة من الاستعداد تحفز نشاطا أو مسار عمل، فالحافز افتراضي بطبيعته و عادة ما ينشأ عن الحرمان من مادة مطلوبة (كالطعام) أو وجود محفزات سلبية (كالألم و البرد)، أو حدوث أحداث سلبية ، و استخلص الباحثون النفسانيون أن الدافع ضروري أو الأحداث لتكون بمثابة تعزيزات، و أن مفهوم الدوافع يستخدم للتعبير عن الحجات البيولوجية و الاجتماعية أما مفهوم الحوافز فيقتصر للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط.

2-5- القيمة (Value) :

القيم هي المعتقدات الأساسية التي توجه و تحفز سلوكنا و اختياراتنا لما هو مهم في الحياة، وترتبط ارتباطا وثيقا بالدوافع ،حيث يتعلق كلاهما بمفهوم الهدف فكلما زادت الأهمية المعلقة على هدف ما، زادت احتمالية قيام الشخص بوضع خطط عمل لتحقيقه.

فالقيمة تجعل الفرد يشعر بوجوب عمل شيء ما، أما الدافع فيجعل الشخص يريد شيئا ما لا يتصف بالوجوب في أكثر الأحيان.(عثمان، طارق كمال.2010.ص222). و ينظر العديد من الباحثين في علم النفس إلى أن القيم ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أعمق هو الدافعية و بناء على هذا الرأي، يعتبر الدافع حالة من التوتر أو التحفيز الداخلي الذي يساهم في توجيه السلوك الفردي نحو غاية أو هدف معين، أما القيم فهي عبارة عن تصورات أو معتقدات قائمة خلف هذا الدافع.

3-تصنيف الدافعية:

إذا اتخذنا نشأة الدافعية أساسا للتصنيف فيمكن حصر مختلف دوافع السلوك البشري إلى فئتين هما: الدوافع الأولية (البيولوجية)، الدوافع الثانوية (السيكولوجية).

3-1- الدوافع الأولية (الفطرية): يتفق الباحثون في علم النفس على وجود دوافع فطرية طبيعية للفرد تنبع منه بشكل أساسي منذ ولادته، و تشمل احتياجاته الفيزيولوجية الرئيسية مثل الجوع و العطش و النوم....كما تساهم في الحفاظ على بقاء الفرد و نوعه. تختلف هذه الدوافع الفطرية عن الدوافع المتعلمة ، حيث يمكن للإنسان تعلم العديد من السلوكيات و المهارات في حياته، و على الرغم من وجود هذه الدوافع الفطرية إلا أن طرق إشباعها تتنوع و تتطور على مر الزمن.

3-2- الدوافع الثانوية (المكتسبة): يشار إليها بالدوافع السيكولوجية لارتباطها بتكوين الفرد النفسي والعقلي وهي دوافع مكتسبة من البيئة، تعد أكثر قابلية للتعديل و التغيير و المرونة مقارنة بالدوافع الفيزيولوجية (الأولية) . إن اكتساب الفرد لدوافع سلوكية جديدة نتيجة احتكاكه ببيئته تجعله لا يقوم بإشباع حاجاته البيولوجية إشباعا مباشرا . فالدافع الجنسي يخضع في إشباعه إلى تقاليد و عادات المجتمع والحصول على إرضاء المحيطين به، بالإضافة إلى دافع تكوين أسرة ورعاية الصغار والشعور بالانتماء والاستقرار. كل هذه الدوافع و على الرغم من كونها مكتسبة، إلا أنها في الواقع تتجذر في دوافع بيولوجية أساسية، و تُشَبَع بأشكال متنوعة ضمن إطار العادات و القيم الاجتماعية التي تفرضها البيئة

المعاشة. تشمل هذه الدوافع على العديد من الحاجات مثل: الحاجة إلى الأمان، الحاجة إلى التقدير الاجتماعي و الحاجة إلى العواطف (كعاطفة حب الأم و حب الوطن)، و يمكن تلبيتها من خلال السلوكيات و الأنشطة التي يتعلمها و يكتسبها الفرد من محيطه.

4-أنواع الدافعية:

تتكون الدافعية من نوعان رئيسيان هما : الدوافع الداخلية و الدوافع الخارجية نشرحها كما يلي:

4-1- الدوافع الداخلية: يمكن أن ينشأ الدافع الجوهري من خلال العوامل الذاتية التي تأثر على سلوك الإنسان. فقد اقترح**Deci& Ryan** (1985) أن الدوافع الداخلية تعتمد على الحاجة إلى الكفاءة و القدرة على تقرير المصير (إمكانية الاختيار).أمّا **Shultz** (1993) فقد وصفها بالدوافع التي تثار بفعل عوامل تنبعث من داخل الفرد، إن الدافع الطبيعي هو العنصر الحاسم في التطور المعرفي و الاجتماعي والجسدي لأنه من خلال العمل على الاهتمامات الكامنة، ينمو المرء في المعرفة و المهارات. و تعد الدوافع الداخلية القوى و الرغبات التي تنبع من داخل الفرد نفسه، و تشكل الجزء الأساسي لتحفيزه على القيام بمختلف أنشطته و واجباته، كما تعتمد على الرغبات و الاهتمامات الشخصية له، دون اللجوء إلى المكافآت الخارجية أو الحوافز، فعندما يتحفز الشخص للقيام بنشاط ما فلأنه يجد في ذلك متعته و شغفه. يندرج تحت الدوافع الداخلية دافع حب الاستطلاع، دافع الكفاءة أو المنافسة، دافع الانجاز و الذي يعد من بين متغيرات دراستنا هذه لذا سنحاول تفصيله في السطور الموالية

4-2- الدوافع الخارجية: يشير هذا النوع من الدوافع إلى السلوكيات البشرية التي تتسبب أو تسترشد بفعل المكفآت الخارجية لكونها تخضع لبواعث و حوافز تنشأ خارج الفرد، تم تدفعه للقيام بأفعال معينة سعيا لإرضاء المحيطين به أو من أجل الحصول على تقديرات أو منافع مادية أو معنوية. يشير **Kloosterman** (1988) أن أغلبية التلاميذ المدفوعين خارجيا يعتقدون أن هناك ظروف خارجية لا يمكنهم التحكم فيها و قد تكون مسئولة عن نتائجهم و تحصيلهم الدراسي، لذا فهم يرجعون فشلهم أو نجاحهم إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراتهم، فيظهرون عجزا في الأداء، و مهما بذلوا جهدا أكبر فلا يحدث ذلك فرقا على تحصيلهم.

ثانيا: دافعية الانجاز:

1- تعريف دافعية الإنجاز:

يعد مصطلح الدافع للإنجاز من المصطلحات الشائعة في علم النفس عامة و علم النفس المدرسي و التربوي خاصة، و يعود استعماله للباحث الشهير "أدلر" الذي بين أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة لتتعدد التعريفات بعدها و تختلف وجهات النظر اتجاه هذا الدافع الذي يشكل التنظيم النفسي للتلميذ، و يحدد نشاطه نحو متطلبات مشواره الأكاديمي. و سنعرض أهم هذه التعريفات:

يرجع الفضل إلى العالم هنري موراي **H. Murray** في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي منذ عام 1938، ويتركز تعريف موراي على : تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة ، والسيطرة على البيئة ، والتحكم في الأفكار ، سرعة الأداء ، والاستقلالية ، والتغلب على العقبات ، وبلوغ معايير الامتياز ، ومنافسة الآخرين ، والتفوق عليهم ، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة(ع، مدحت ، 1996. ص112).

كما يعرف الدافع للإنجاز بأنه السعي إلى زيادة قدرات الفرد أو الاحتفاظ بها بأعلى مستوى ممكن، في جميع الأنشطة التي يعتقد أن معيار الامتياز ينطبق فيها، حيث يمكن تنفيذ هذه الأنشطة كما تستطيع أن تفشل. (Heckhausen, 1967, p. 4–5).

يتأثر دافع الانجاز في كل ما يتعلق بالأداء الذي تم تقييمه ، حيت تكون المنافسة مع معيار التميز أمرا بالغ الأهمية.(McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953, pp.76–77)

تُعتبر نظرية دافع الإنجاز على أنها نظام مصغر يطبق على سياق محدد ، و هو مجال الأنشطة الموجهة نحو الانجاز ، والذي يتميز بحقيقة أن الفرد مسؤول عن النتيجة (النجاح أو الفشل) ، كما أن هناك نسبة من عدم اليقين أو المخاطرة. (McClelland, 1958)، و مع ذلك فإننا نعتقد أن نوع النظرية التي تنظر إلى قوة الاتجاه الموجه نحو هدف الفرد على أنها محددة بشكل مشترك من خلال دوافعه، و توقعاته حول عواقب أفعاله، فمن خلال القيم التحفيزية المتوقعة سيكون للعواقب فائدة أوسع عندما تُطبق هذه المفاهيم على أهداف أخرى.(Atkinson & Feather, 1966, p. 5)

و يعرفه فاروق عبد الفتاح (1981) بأنه الرغبة في الأداء المميز و الجيد ،و هو هدف شخصي يحفز و يوجه السلوك و يعتبر من المكونات الهامة و الأساسية للنجاح المدرسي.

إن الإنجاز هو سلوك موجه نحو المهام يسمح بتقييم أداء لفرد وفقا لبعض المعايير المفروضة داخليا أو خارجيا، و التي تنطوي على الفرد في المنافسة مع الآخرين، أو التي تنطوي على بعض معايير التميز. عادة ما يتم وصف السلوك باعتباره دافع جوهري إذا كان ممتعا في حد ذاته، و لا يتم القيام به لمجرد الحصول على مكافآت خارجية، إن مكافأة الأداء مرتبطة بالأداء نفسه، فعندما يكون هدف الفرد بشكل أكثر تحديدا هو تلبية بعض معايير التميز في الأداء و جزء من مكافأة الانغماس في النشاط هو السعي لتحقيق هذا الهدف و الوصول إليه، فإننا نشير إلى دافعية الانجاز. (Spence & Helmreich, 1983, p. 12-13)

يتكون دافع الانجاز من مجموعة متنوعة و معقدة من الافتراضات و التقييمات و التنبؤات والاستنتاجات و القيم و المعايير و ردود الفعل العاطفية التي قد تكون غير عقلانية و غير دقيقة و متناقضة. (Dweck& Elliott, 1983, p. 644)

و في معجم علم النفس المعاصر يعرف الدافع للإنجاز بأنه:" حاجة الشخص إلى بلوغ النجاح في أنماط النشاط المختلفة، و خاصة في التنافس مع الآخرين." (سعد، الفيشاوي.996 .ص7)

أما عبد اللطيف خليفة (2000) فينظر للدافع للإنجاز بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، و السعي نحو التفوق لتحقيق غايات محددة، و المثابرة على تخطي العقبات و المشكلات التي تصادفه، مع الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل.

و ترى سعده أحمد (2007) إن الدافع للإنجاز كأي دافع أخر يتضمن الجوانب الثلاثة و التي تشكل شبكة متداخلة مترابطة (الوصول للنجاح – و أن يكون ناجحا – الأداء المميز) حيث أن التعريف الشامل لهذا المفهوم لابد أن يتضمن الجوانب الثلاثة المذكورة سابقا.

وعرفتها " نايف قطامي" بأنها استعداد ثابت نسبيا في الشخص وذلك في المواقف التي تتطلب تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد الاختيار . (بني يونس .2007 . ص15)

و من خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة الدافعية للإنجاز لهذه الدراسة على أنها: تلك الرغبة و الحافز الداخلي الذي يدفع التلميذ نحو تحقيق النجاح و التميز في تحصيله الدراسي، يعكس هذا الدافع رغبة التلميذ في الوصول إلى أهدافه التعليمية من خلال جِدِّه و مثابرته على الدراسة و الإصرار على التفوق و تجاوز العقبات و المشكلات التي تواجهه في مشواره الدراسي.

2- **خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز:**

تشمل خصائص الأفراد ذوى الدافع العالي للإنجاز التوجه نحو حل المشكلات و التحديات المعتدلة، فوفقا لأصحاب النظريات السابقة أمثال :"جون موراي" و "ديفيد سي ماكليلاند" و " جون أتينكسون" فإن هؤلاء الأفراد يركزون بشكل كبير على النجاح و التميز و التفوق، و نذكر من أهم هذه الخصائص:

أ- **التحديات المعتدلة:** يفضل الأفراد ذوو الدافع العالي للإنجاز المهام و المشكلات التي تنطوي على مستويات متوسطة من الصعوبة، عادة ما ينجذب هؤلاء الأفراد نحو أهداف صعبة و لكن قابلة للتحقيق حيث يمكن لقدراتهم و جهودهم أن تؤثر على النتيجة.

ب-**المكافآت الشخصية:** بدلا من استخلاص الدافع من إمكانية الحصول على مكافآت، يستخدم الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز المكافآت مثل الاعتراف المهني أو المكاسب المالية أو الجوائز بالنسبة للتلاميذ كوسيلة لقياس انجازاتهم، فهؤلاء الأفراد يضعون قيمة أعلى على الشعور الشخصي للإنجاز.

ت-**التغذية الراجعة ذات الصلة:** من السمات الأخربللأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز الرغبة في التغذية الراجعة (الرغبة في الحصول على ردود الفعل)، لا يسعى هؤلاء الأفراد للحصول على تعليقات حول صفاتهم الشخصية، بل يبحثون بدلا عن ذلك عن نجاح جهودهم و تميزهم، فالتغذية الراجعة (ردود الفعل) ما هي إلا وسيلة لقياس فعالية عملهم.

ث-**حل المشكلات:** يتمتع الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز أيضا بتوجه قوي نحو حل المشكلات، فهم يقضون وقتا طويلا في التفكير في الحلول المحتملة للمشاكل الحالية، فضلا عن النظر بنشاط و تحليل الاحتمالات الإضافية للتحسين.

ج-**المهارات الشخصية:** نظرا لتركيزهم على إنجاز و إتمام أعمالهم ، فغالبا ما يتميز الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز بضعف المهارات الشخصية أيضا، حيث يميل هؤلاء لأفراد إلى المبالغة في التأكيد على النتائج و يجدون صعوبة في إدارة الناس بشكل فعال.

3- **أهمية الدافعية للإنجاز:**

قد يدفع دافع الإنجاز الأفراد إلى أن يكونوا ذوى أداء عال مع نسبة من التفوق و التميز في أعمالهم، كما يمكن أن يحفزهم على القيام بالمهام التي يمكنهم إكمالها بسهولة ، ما يقلل من خطر الفشل. أما من الناحية التعليمية فقد يساعد الدافع للإنجاز الأطفال و الشباب على تركيز اهتماماتهم على هدف

أو نتيجة رئيسية ، وبذلك فإنهم بعيدين عن الانحرافات المحتملة التي قد تتسبب لهم و بالتالي فهم قادرون على الحفاظ على انتباههم خلال فترات زمنية أطول، وفي هذه الدراسة سنحاول الكشف عن أهمية الدافعية للإنجاز للتلميذ من خلال النقاط التالية:

– إن التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية عالية يظهرون سلوكيات موجهة و مركزة نحو الهدف مباشرة، فهم يأخذون زمام المبادرة و يظهرون المرونة و يُسَخِرون فضولهم و يهتمون بعملهم و يحترمونه، فهم مجهزون لتنظيم و تسيير مشوارهم الدراسي الخاص بهم.

– إن اكتشاف طرق زيادة دافعية التلميذ في الفصل أمرا حيويا، فهو يمكننا من:

- تغيير سلوك التلاميذ.
- تطوير و تنمية الكفاءات و المهارات و الاهتمامات الخاصة بالتلميذ.
- وضع أهداف مسطرة صحيحة.
- زيادة مشاركة و تفاعل التلميذ داخل الصف.
- التخطيط لمستقبل ناجح .

إنّ إشراك التلميذ في درس أو مشروع عمل هو أمر يمكن للمعلم الموهوب تحقيقه، و لكن تحفيز التلاميذ ليصبحوا متعلمين بشكل أفضل، و الذين يسعون جاهدين لتحقيق إمكاناتهم الحقيقية، يمكن أن يكون أمرا صعبا للغاية، خاصة و أن تجربة الدافعية للإنجاز غالبا ما تكون غير واعية خاصة إذا كان التلاميذ غير متحمسين و منعزلين ما يؤدي إلى خلق سلوكات صعبة،

فمن الواضح أنّ دافع الإنجاز له دور كبير في صحة الفرد النفسية، هذا ما أشار إليه **الخالدي** (2000)، حيث يعمل الكثير من الباحثين في علم النفس على دراسة دافع السلوك فقد توجه البعض منهم نحو تصميم مقاييس دقيقة لقياس هذا الدافع ، بينما سعى آخرون إلى دراسة دافع الانجاز كعامل مؤثر أو دافع، و بحثوا في تأثيره على جوانب السلوك الأخرى. محاولين الوصول إلى توجيهات تجريبية تحدد أثره في التفوق أو تحليل علاقته بعوامل التكوين العقلي و التي لها دخل في تحديد مستوى الصحة النفسية للفرد.

ووفقا للرابغي (2015) فيمكن للدافعية للإنجاز أن تكون سببا لتحقيق الكثير من التغيرات في أداء المتعلمين، حيث يستطيع الدافع للإنجاز أن يحول الطلاب الفاشلين إلى متفوقين، و قد يسبب انخفاض دافعية الطالب الذكي إلى رسوبه، بينما يمكن أن يجعل طالبا أخر ذو مهارات أقل منه ناجحا في تحصيله بامتياز.

و من خلال هذا يمكننا أن نستنتج مجموعة من المهام التي تعكس استراتيجيات تربوية شاملة يمكن تطبيقها داخل البيئة التعليمية لتعزيز دافعية الإنجاز لدى المتعلمين منها:

- تجنب الأنشطة الروتينية و تقديم أنشطة تحفز التلميذ و تزيد من فضوله و اهتمامه.
- تنويع أساليب التدريس من خلال تقديم تجارب تعليمية مختلفة و ملهمة تلبي اهتمامات و احتياجات التلميذ.
- تقديم فرص للمشاركة الفعالة للمتعلمين و السماح لهم بالتعبير عن أرائهم.
- تدريب التلاميذ على مهارات الحوار البَنّاء و تعزيز احترام وجهات نظر الآخرين.
- ربط موضوعات التعلم بتطبيقات الحياة الواقعية و سياقاتها المختلفة.
- العمل بمبدأ التعلم الذاتي من خلال تطوير مهارات التعلم الذاتي و البحث و حل المشكلات بشكل مستقل .
- بناء علاقات ايجابية و متواصلة بين المعلم و المتعلم تقوم على المودة و التفاهم.
- توفير بيئة تعليمية تشجع على الفضول و الاهتمام و تحفيز التلاميذ عن طريق استخدام نظام المكافآت مثلا.
- تبني استراتيجيات التعلم التعاوني و تعزيز مهارات التفكير المختلفة بدلا من الاعتماد على الحفظ و التلقين.

4- مكونات الدافعية للإنجاز:

أشارت العديد من الدراسات لوجود ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الانجاز و هي :

- **الحافز المعرفي:** يتعلق هذا الجانب بمحاولة الفرد لإشباع حاجاته المعرفية و زيادة معرفته من خلال فهمه لكيفية تحقيق الأداء بكفاءة و تفوق ، كما يرتبط هذا الحافز برغبة الفرد في تنمية و تطوير مهاراته و تحسين خبرته للنجاح في أدائه.
- **توجيه أو تكريس الذات:** يشمل هذا العنصر رغبة الفرد في بناء سمعته و مكانته الاجتماعية من خلال عمله المميز، أي بطريقة أخرى سعي الفرد إلى أن يكون مميزا و محترفا في مجال معين مع الحصول على الاعتراف و التقدير و الاحترام من طرف الآخرين.
- **دافع الانتماء:** يتعلق بسعي الفرد للانتماء و التفاعل الاجتماعي بشكل ايجابي من خلال تحقيق نجاحه الأكاديمي، كما يمكن أن يكون دافع الانتماء مصدرا لإشباع حاجات الفرد للانتماء و التقدير و الاندماج في المجتمع. (الرفوع، 2015. ص149)

وحسب Arnauld & Al (1991) فهناك ثلاث مكونات رئيسية للدافعية الإنجاز و هي:

- **الاتجاه:** أي ما يحاول الفرد القيام به من سلوكات و مهام مختلفة.
- **الجهد (الشدة):** أي مدى صعوبة محاولة الشخص على التركيز في نشاطاته التي تؤدي إلى تحقيق أهدافه.
- **المثابرة:** أي المدة التي يستمر فيها الشخص لتنفيذ محاولته، كما تعبر عن الجهد المستمر نحو الهدف على الرغم من وجود عراقيل.

و يمكن أن تؤثر درجة كل مكون من مكونات دافعية الإنجاز على تحقيق أهداف الفرد.

5- نظريات الدافعية للإنجاز:

تعددت الاتجاهات و المقاربات النظرية التي تناولت الدافع للإنجاز و ذلك حسب الخلفيات النفسية التي انطلق منها كل باحث في هذا الموضوع و من أهم هذه المقاربات ما يلي:

5-1- نظرية "هانريموراي" TheoryHenry Murray:

يعد مفهوم الحاجة أحد أكثر المفاهيم المفيدة التي اقترحها "موراي" و قد أشار إلى أن الشخصية عبارة عن مكون ديناميكي من عدة جوانب ، و أن الدافعية هي العنصر المحرك . كما ركز عن الحاجات التي تعني وجود قوة في الدماغ حيث تنظم و توجه الإدراك و الذاكرة و الفكر و تعمل بطريقة تقلل أو تزيد من الرضا. و قد يتم إثارة الاحتياجات عن طريق حالات داخلية كالجوع ، أو قد يتم تفعيلها من خلال التحفيز الخارجي كرؤية الطعام مثلا.

ركزت نظرية "هونريموراي" على نوعين أساسين من الاحتياجات و هما: الاحتياجات الجسدية والاحتياجات النفسية. تهدف الاحتياجات الجسدية إلى الوصول لإشباع العمليات الفيزيولوجية الأساسية كالحاجة إلى الغذاء و الماء و الهواء و الجنس. أما الاحتياجات النفسية فتركز على الإشباع العاطفي والعقلي كالحاجة إلى التفاعل الاجتماعي أو تحقيق الأهداف الصعبة. و بعد البحث في هذا المجال، قام "موراي" بتضييق جميع الاحتياجات النفسية إلى 27 مجالا . (Murray .1997)

بنى "موراي" نظريته على أساس أن السلوك مدفوع بحالة داخلية من عدم التوازن ، كما صنف الاحتياجات على أنها إما: احتياجات أساسية ذات أساس بيولوجي ، أو احتياجات ثانوية مستمدة من

احتياجاتنا البيولوجية أو متأصلة في طبيعتنا النفسية كالحاجة للإنجاز التي تمثل بالنسبة له رغبة الفرد في أداء المهام بفعالية و سرعة بقدر ما يمكن، و تشمل هذه الحاجة الرغبة في التغلب على التحديات و تحقيق مستوى مرتفع من الانجاز، كما تتجلى في القدرة على القيام بجهود مستمرة و عميقة نحو تحقيق أهداف صعبة و بعيدة، يمكن أيضا أن تتفاعل مع حاجات أخرى و تكون هي الحاجة الرئيسية التي تحكم سلوك الفرد.

و يعتقد "موراي" أن الاحتياجات الأقوى يتم التعبير عنها في كثير من الأحيان بمرور الوقت وتؤدي إلى سلوك أكثر حدة. و تكمن القوة الرئيسية لنظريته اعتقاده بأن الشخصية مدفوعة بالاحتياجات الثانوية، وأن مدى شعور الفرد بكل من هذه الاحتياجات يشكل شخصيته و سلوكه.

5-2- نظرية "ماسلو" للاحتياجات الهرمية (Maslow'sTheory of HierarchicalNeeds) :

لاقت نظرية " ماسلو" في التنظيم الهرمي للحاجات قبولا واسعا ، فقد افترض "ابراهام ماسلو" أن الشخص يتحفز عن طريق تلبية جميع احتياجاته، فهو لا يعمل من أجل المال أو الأمن لكنه يعمل للمساهمة و استخدام مهاراته المختلفة، و أظهر هذا من خلال بناء هرم لتحديد كيفية تحفيز الناس و شرح أنه لا يمكن للمرء أن يصعد للمستوى الموالي دون أن يتم تلبية احتياجات المستوى الأدنى، و أن البشر لديهم مجموعة من المتطلبات التي تتسلسل في ترتيب هرمي ، و يجب تلبيتها تصاعديا لتحفيزهم.

كما أشار "ماسلو" إلى أن عملية تنظيم الحاجات تتم على أساس أولوية الإشباع و أهمية الحاجة و درجتها، و كيفية تحكم هذه الحاجات في السلوك، و يبدأ تأثيرها بشكل ترتيبي من قاعدة الهرم، فقسم "ماسلو" الحاجات البشرية إلى مستويات متسلسلة تعكس مبدأ التوازن، و وصف الحاجات الأساسية الأولى بأنها "حاجات حرمانية"، حيث يسعى الفرد لإشباعها من أجل البقاء و الاستمرارية، بينما الحاجات الأخرى التي يسعى إلى تحقيقها من أجل تطوير نفسه ليصبح فردا متكاملا فسماها ب" الحاجات النمائية" ، و فيما يلي التسلسل الهرمي للاحتياجات:

- **الاحتياجات الفيزيولوجية:** وهي الاحتياجات الأساسية لبقاء الإنسان و تتمثل في : الهواء، الغذاء، الماء، النوم، الجنس، المأوى... وتحتل المرتبة الأولى في سلم الاحتياجات لأهميتها في حياة الفرد، فعندما تشبع هذه الاحتياجات بشكل كاف، يمكن للفرد أن يشعر بالراحة و الأمان و بالتالي يوجه اهتماماته نحو الاحتياجات الأعلى على السلم الهرمي.

- **احتياجات الأمن و السلامة و الاستقرار**: تحتل المرتبة الثانية في سلم الحاجات و تأتي بعد تلبية الاحتياجات الفيزيولوجية، و تشمل الحاجة إلى الشعور بالأمن و الحماية من الأخطار و التهديدات الجسمية و الصحية، و كذا الاستقرار الاقتصادي و المالي.كما يتضمن هذا المستوى إدراك الفرد أن بيئته آمنة ودوره غير محبط ويشعر فيها بندرة التهديد والقلق، فالشعور بالأمن شرط ضروري من شروط الصحة النفسية. والحاجة إلى الأمن تتطلب جهود متواصلة وقدرة على السيطرة الذاتية إذ يرى "ماسلو" أن لخبرات الطفولة أهمية في تيسير النمو اللاحق أو إعاقته وأن الإسراف في السيطرة أو الحرية يؤدي إلى الشعور بعدم الطمأنينة. (Maslow.1968.p173)
- **الاحتياجات الاجتماعية (الحاجة إلى الانتماء)**: عادة ما يسعى الإنسان لتكوين صداقات و علاقات ايجابية مع الآخرين ، فعندما يحس بالتقارب الاجتماعي و المشاركة الوجدانية مع الآخرين يشعر بنوع من الراحة و السعادة. إن الاحتياجات الاجتماعية تشمل الرغبة في بناء علاقات اجتماعية متينة، الشعور بالانتماء إلى مجموعة، الحاجة إلى الارتباط بالإضافة إلى الحب و التعاطف و التفاعل الاجتماعي.
- **احتياجات التقدير و الاحترام**: تشمل رغبة الفرد في أن يتم قبوله و احترامه من قبل الأخر في المجتمع، كما يشمل الشعور بالأهمية و التقدير الذاتي. فتحقيق هذه الاحتياجات مهم لأنه يساهم في بناء شعور ايجابي بالذات و زيادة الثقة بالنفس أما عدم تلبيتها فيؤدي إلى عدم القدرة على تحقيق النجاح وعدم اتخاذ القرارات الصائبة بالإضافة إلى تدني الثقة بالنفس. قد يمكن تحقيق كل هذه الاحتياجات عن طريق الكفاءة و الاستقلالية و التميز و المنافسة الايجابية.
- **احتياجات تحقيق الذات**: إن تحقيق الذات في نظرية " ماسلو" هو أعلى مستوى من الحاجة التي يمكن أن يطمح إليها الإنسان، هذا المستوى يشير إلى رغبة الفرد في التعبير عن نفسه و تحقيق أقصى إمكانياته، و يمكن أن يسعى الإنسان إلى تحقيق هذا المستوى بعد أن يكون قد رضي و تحققت لديه حاجاته الأساسية الأربعة السابقة و هي: الحاجات الفيزيولوجية، الحاجة للأمان، الحاجات الاجتماعية و الحاجة لاحترام الذات. (غباري.2008.ص 109)

و من خلال هذا الترتيب التتابعي يرى "ماسلو" أن المستويات المتتالية من الحاجات تظهر تدريجيا و تأخذ مكانها كلما تقدم الفرد في نموه و نضجه، فيبدأ المستوى الأول (الحاجات الفيزيولوجية) في الظهور منذ بداية الحياة و يحتل مكانة مهمة في توجيه سلوك الفرد، ثم تليه المستويات الأخرى من الحاجات أين يأخذ كل مستوى الأولوية بعد الأخر إلى أن يصل الفرد الناضج لمستوى تحقيق الذات.

5-3- نظرية "ألدرفر" Alderfer's ERG Theory :

تلخص نظرية "ألدرفر" سنة 1969 احتياجات "ماسلو" الإنسانية الخمسة في ثلاث فئات هي: الوجود، الارتباط ، النمو.

أ- **احتياجات الوجود:** تشمل جميع الرغبات المادية و الفيزيولوجية كالطعام و الماء و الهواء أي المستويين الأولين لهرم "ماسلو"

ب- **احتياجات الارتباط:** و تشمل الاحترام الاجتماعي و الخارجي، العلاقة مع الأشخاص المقربين كالعائلة و الأصدقاء، أي الاعتراف بالفرد و شعوره بالأمان كجزء من مجموعة أو عائلة، أي المستويين الثالث و الرابع لهرم "ماسلو"

ت- **احتياجات النمو:** و تشمل التقدير الداخلي و تحقيق الذات مما يدفع الشخص إلى إحداث تأثيرات إبداعية أو إنتاجية على نفسه و على البيئة المحيطة به ، أي المستويين الرابع و الخامس من هرم "ماسلو" . و يتضمن ذلك رغبة الفرد في أن يكون منتجا أو مبدعا و أن يكمل المهام ذات المعنى.

على الرغم من أن أولوية هذه الاحتياجات قد تختلف من شخص لأخر، فإن نظرية "الدرفرERG" تعطي الأولوية من حيث مدى واقعية الفئات. حيث أن احتياجات الوجود تعد الأكثر واقعية و الأسهل للتحقق منها، أما احتياجات الارتباط فهي أقل واقعية من الاحتياجات التي تسبقها و التي تعتمد على العلاقة بين شخصين أو أكثر، و أخيرا فإن احتياجات النمو هي الأقل واقعية حيث أن أهدافها محددة و تعتمد على تفرد كل شخص.

تختلف نظرية الدافعية ل: "ألدرفرERG" عن نظرية "ماسلو" في ثلاث نقاط هي:

- ليس من الضروري إشباع حاجة المستوى الأدنى (أي قد يشبع الفرد أي حاجة يقوم بها الآن قبل حاجة سابقة)

- إذا لم يتم إشباع حاجة أكثر أهمية نسبيا، ستزداد الرغبة في إشباع حاجة أقل (أي أن الإحباط في تلبية الاحتياجات العليا قد يؤدي بالشخص إلى التراجع إلى فئة الاحتياجات الأكثر واقعية.)

- تسمح نظرية ERG باختلاف ترتيب الاحتياجات و باختلاف الأشخاص .

5-4- نظرية "ماكليلاند" McClelland'sTheory :

تقوم نظرية ماكليلاند" لدافعية الإنجاز على فرضيات قوية لشرح السلوك الإنساني، و تعتمد على ثلاث احتياجات مختلفة وهي:الإنجاز ، السلطة ، الانتماء. و تفترض أن الأفراد الذين هم في حاجة ماسة إلى الانجاز يتحملون مسؤولية سلوكاتهم. و أن جميع الأفراد تحفزهم ثلاث احتياجات رئيسية حيث يتم اكتسابها وتشكيلها بمرور الوقت من خلال التجارب التي مروا بها في الحياة، و فيما يلي عرض هذه الاحتياجات:

أ- **الحاجة للإنجاز:** و هي الرغبة و الحاجة التي تدفع الإنسان إلى العمل للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه. فالأشخاص الذين لديهم دافعية عالية في الانجاز هم أولئك الذين يعملون دوما على التفوق من خلال تجنب المواقف منخفضة المكافأة و منخفضة المخاطر و المواقف عالية الخطورة التي يصعب تحقيقها. كما يتجنب هؤلاء الأشخاص المواقف منخفضة المخاطر بسبب عدم وجود تحدي حقيقي و فهمهم أن هذا الانجاز ليس حقيقيّا. و قد يتجنبون المواقف شديدة الخطورة أيضا لأنهم يدركون و يفهمون أن الأمر يتعلق بالحظ و الصدفة و ليس بجهد الفرد. فكلما زاد عدد الانجازات التي يحققونها، ارتفع أداءهم بسبب ارتفاع مستوى الدافعية لديهم. و بمعنى عام فإن هذا النوع من الحاجات مفاده أن الأشخاص يتطلعون دوما إلى النجاح و يشعرون بخوف من الفشل، فهم يبحثون دائما عن فرص لمواجهة التحديات و تحقيق التميز. و من وجهة نظر "ماكليلاند" فالأشخاص الذين يمتلكون هذه السمات و الميزات، يكونون قادرين على تحمل المسؤولية في حل المشكلات و اتخاذ القرارات و وضع الأهداف بفعالية. (العديلي. 1990.ص 136)

ب- **الحاجة للسلطة (القوة):** و يقصد بها رغبة الفرد في السيطرة و التسلط على شخص أخر و التأثير على قراراته و تغييرها وفقا لاحتياجاته أو رغباته.

ت- **الحاجة للانتماء:** و تعبر عن رغبة الفرد في إقامة علاقات شخصية أو اجتماعية مع الآخرين أو مع مجموعة معينة من الناس. أي تمثل ميل الأفراد إلى تحقيق علاقات صداقة مع الآخرين و تحسسهم من رفض الجماعة لهم. (Leaudre.1995.p219)

5-5- نظرية أتكنسون Atkinson'sTheory:

تتطرق نظرية دافعية الانجاز لأتكنسون إلى أن توقع الفرد لأدائه و إدراكه الذاتي لقدرته و النتائج المترتبة عليها يمثلون علاقات معرفية متبادلة تلعب دورا مهما في توجيه سلوك الانجاز، و تشير هذه المقاربة إلى أن الأفراد ذوي الدوافع العالية للإنجاز يبذلون جهدا كبير في محاولاتهم لحل المشكلات و تحقيق النجاح. بالإضافة إلى ذلك يشير Atkinson (1960) إلى أن النزعة للحصول على النجاح هي سلوك يمكن تعلمه و قد يختلف بين الأفراد و يتغير حسب الوضع و السياق، كما اعتبر أن الدافعية للإنجاز تتأثر بثلاث عوامل رئيسية هي:

- **قوة الدافع:** تشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط و حماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أنّ لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع أخر هو: تجنب الفشل ، حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي قد يصادفه أثناء أدائها.

- **توقع تحقيق الهدف (احتمالية النجاح):** فالتلميذ الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضا، لأن قيمة النجاح المتصورة تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه تقلل من نسبة هذه الاحتمالية.

- **القيمة الحافزة المدركة (باعث النجاح):** إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة ، تطلب من الباعث أن يكون أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع. فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة ، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية.

و يرى أن الدافعية يمكن اكتسابها منذ الطفولة و تظل مستمرة إلى أن تصل لدرجة ثابتة نسبيا، فتعكس بذلك نوعا معينا من الإشباع أو تحقيق الهدف. إن السلوك المتعلق بالانجاز بالنسبة له يعتبر نتيجة لموقف صراعي، ما يشير إلى أن السعي نحو تحقيق مستوى من الامتياز أو التفوق يستثير كل من الأمل في النجاح و الخوف من الفشل. (النجداوي.1991.ص 24) و فيما يلي المعادلة الرياضية التي عبر بها عن ذلك:TA=TS-TAF

دافع الانجاز= الأمل في النجاح – الخوف من الفشل (Buck.1976.p302)

إذ أن:TA= دافع الانجاز.

TS= الأمل في النجاح.

TAF= الخوف من الفشل.

6- طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم:

يمكن تقسيم دافعية الانجاز لدى المتعلمين من خلال التمييز بين فئتين هما: الدافعية لإحراز النجاح و الدافعية لتجنب الفشل . أشارت بعض الدراسات إلى وجود بعض الخصائص التي تميز كل فئة نلخصها على النحو التالي:

6-1- من حيث طبيعة التلميذ: و يشمل هذا العنصر خصائص أصحاب الرغبة العالية في النجاح في مقابل أصحاب الرغبة العالية في تجنب الفشل نحددها من خلال النقاط التالية:

- إن الدافعية للإنجاز تتضمن الاهتمام بالتميز و التفوق كمكافأة داخلية، بينما دافعية تجنب الفشل فتتضمن الانحياز نحو المهام التي تتطلب النجاح كثيرا نتيجة الخوف من الفشل.
- المتعلمون الذين يتميزون بدافعية الانجاز لا يراعون اهتماما للمكافآت الخارجية أو المادية، بينما يهتم أولئك الذين لديهم دافعية تجنب الفشل بالماديات و المكافآت.
- دافعية تجنب الفشل تتضمن اتجاها سلبيا نحو المهام الصعبة التي تتطلب نجاحا كبيرا، بينما دافعية الانجاز تتضمن تفضيل المهام التي تتيح للتلميذ مسؤوليته في أداء المهمة.
- دافعية الانجاز تشجع على الاعتماد على التقييم الذاتي في تقويم الأداء، بينما دافعية تجنب الفشل تعتمد على تقييم الآخرين.
- التلاميذ الذين لديهم دافعية انجاز عالية يميلون إلى تحديد أهداف واضحة و طويلة المدى، بينما التلاميذ الذين يتميزون بدافعية تجنب الفشل يميلون إلى وضع أهداف محددة بشكل أقل.
- يميل المتعلمون أصحاب دافعية الانجاز غلى العمل مع جماعات من المتفوقين و ليس من الأصدقاء ،عندما تتاح لهم فرصة اختيار ذلك ، عكس التلاميذ أصحاب دافعية تجنب الفشل. (أبو حطب وصادق.1994 .ص 437-439)

6-2- من حيث البيئة المباشرة للمتعلم: إن بيئة التلميذ تلعب دورا مهما في تحديد نوعية دافعيته، فيمكن تمييز التلاميذ الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية و اقتصادية مرتفعة بأنهم أكثر انجذابا نحو النجاح، في حين يكون الطلاب الذين ينتمون إلى طبقات منخفضة أقرب إلى تجنب الفشل، و قد يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة المنزلية و ظروف التنشئة الأسرية و المعاملة الوالدية التي يتعرضون لها بطريقة مباشرة.

6-3- من حيث خبرات النجاح و الفشل: إن التلاميذ الذين يتمتعون برغبة قوية في تحقيق النجاح عادة ما يميلون إلى تولي المهام التي تتضمن قدرا كافيا من التحدي، وفي مستوى متوسط من الصعوبة. و قد يجدون التحديات المعتدلة مثيرة و محفزة، و من الجدير بالذكر أن النجاح السهل قد يؤدي إلى خفض مستوى الدافع للإنجاز لديهم ، و بالتالي يجب على المعلمين توجيه متعلميهم نحو مهام تتناسب مع مستوى تحديهم الشخصي. أما التلاميذ الذين يخشون الفشل قد يجدون من الصعب التعامل مع المهام الصعبة جدا، و بالتالي يمكن تقديم مهام أسهل نسبيا للحفاظ على دافعيتهم و تشجيعهم على النجاح.

6-4- من حيث درجة جاذبية العمل: تلعب الجاذبية النسبية للعمل دورا هاما في رفع أو خفض دافعية الانجاز، و من العوامل التي تشير إلى مدى جاذبية المهمة للمتعلم هو تقديره للوقت الذي يستغرقه لأداء مهمة ما، لذلك وجب إعطاء المهام التربوية بالمدرسة الدرجة الكافية من الجاذبية و التحفيز للمتعلمين. فالجاذبية في العمل ليست مقتصرة على الجوانب الجسدية للمهمة فقط ، بل تتعلق أيضا بجوانب الفهم والتحدي و الاهتمام ، إذ يمكن تعزيز جاذبية المهمة عن طريق جعلها ملهمة و ذات مغزى بالنسبة للمتعلم. (أبو حطب.1994)

6-5- من حيث التنظيم الهرمي لدوافع المتعلم و حاجاته: فالتلميذ ينظم أولوياته بناء على الأهمية النسبية لدوافعه و احتياجاته، و يمكن أن يقوم بهذا الترتيب من خلال تقدير مدى أهمية كل دافع أو حاجة بالنسبة له.

7- طرق إثارة الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين:

هناك العديد من الطرق التي يمكن استخدامها لإثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ من خلال أساليب مختلفة تعتمد بشكل عام على توجيه المعلم و البيئة التعليمية و كذا احتياجات المتعلمين ، نذكر فيما يلي الطرق الأكثر استعمالا:

7-1- مراعاة احتياجات التلاميذ و ميولهم و استعداداتهم: يمكن للمعلم تحقيق أقصى استفادة عندما يأخذ في اعتباره حاجات التلاميذ و اهتماماتهم و قدراتهم الفردية، فعلى المعلم أن يتجنب تقديم دروس عابرة بدون توجيه أو تخصيص لميولات تلاميذه ، و عليه تصميم دروس و أنشطة تعليمية تتناسب مع ما يثير اهتمام متعلّميه و يتوافق مع قدراتهم. (Charles & Senter.2002.p78-79)

7-2- استغلال الخصائص العقلية للتلاميذ: يعد إدراك المعلم لخصائص تلاميذه و ذكاءهم أساسا مهما في تحفيزهم على التعلم، إن Gardner يشدد على أن التعلم يحدث بأساليب مختلفة كما و قد حدد ثمانية أنواع من الذكاء (لفظية/لغوية، منطقية/رياضية، بصرية/مكانية، حسية/حركية، موسيقية، شخصية، اجتماعية، طبيعية) و يؤكد أن جميع الأفراد يمتلكون هذه الذكاءات، لكن يمكن أن تختلف قدرتهم في كل نوع منها. و من خلال هذا الطرح استنتج أن على المعلمين أن يتساءلوا عن كيفية تفوق تلاميذهم بدلا من التساؤل عن مدى ذكاءهم ، ففهم هذه الخصائص و نوع الذكاء الذي يميز التلميذ أمر ضروري لبناء دافعيته للتعلم و الانجاز. (Gardner. 1997.p200-209)

7-3- استخدام التعلم التعاوني في دفع التلميذ للتعلم: يتميز التعلم التعاوني بخصائص تشجع على تحفيز التلاميذ و يقترح (william.glasser.1969) أن المعلمين يمكنهم إعادة تنظيم الصفوف بحيث يعمل التلاميذ في فرق صغيرة، فهذا الأسلوب يحقق للتلاميذ الشعور بالانتماء داخل المجموعة. إن التلاميذ المتفوقون يجدون متعة في مساعدة زملاءهم الأقل قوة ، و التلاميذ الأضعف يجدون رغبة في المشاركة في العمل الجماعي نحو تحقيق أهداف مشتركة تلبي احتياجاتهم. يوفر هذا الأسلوب للتلاميذ الحرية و المتعة والاعتماد على الذات، كما يشجعهم على التعاون و الحماس. (السواعي، قاسم. 2005. ص265)

8- قياس الدافعية للإنجاز:

قام عالم النفس "هانريموراي" في سبعينات القرن العشرين بتحديد طريقة لقياس دافعية الانجاز، و كان يعتقد أن الاحتياجات الاجتماعية للأفراد يمكن أن تؤثر على توجهاتهم، أي أنهم غير ملزمين بتوجيه اهتمامهم نحو شيء معين، لذا قام باستخدام اختبار يستند إلى الفهم و التحليل و هو عبارة عن صور تفهم الموضوع.

كما أبرز "ماكليلاند" ثلاث طرق أساسية لقياس الدافعية البشرية و هي:

- الاستفسار المباشر أو غير المباشر للأفراد حول دوافعهم.
- الحصول على تقييمات خارجية عن الدافعية أو تقييمات ذاتية.
- رصد السلوك ، بحيث تظهر علامات سلوكية تشير إلى الدافعية من خلال استجابات فيزيولوجية أو أداء أو تصرفات تحت ظروف محددة. (جابر عبد الحميد.1986.ص363)

تقاس دافعية الانجاز بطريقتين اثنين، الأولى من خلال الأساليب الاسقاطية و المتمثلة في اختبار "تفهم الموضوع" Thematic Apperception Test و التي تعرف باختصار TAT ، أما الطريقة الثانية فمن خلال أساليب القياس السيكومترية و الموضوعية و أساليب التقدير الذاتي. يوجد أيضا طريقة فرعية ثالثة تعرف بالأسلوب الأدائي.

يتوقف اختيار طريقة قياس دافعية الانجاز للباحثين فهناك من يفضل الطريقة الاسقاطية بينما البعض الأخر يفضل أساليب التقدير الذاتي، فلكل وجهة نظره (غرضه) و أهدافه و سياقاته البحثية . هذا ما سنحاول عرضه مع تقديم بعض الاعتبارات التي وجهت لكل أسلوب:

8-1- المقاييس الاسقاطيةProjective scales :

هي وسيلة تستخدم للتمييز بين مستويات الدافع للانجاز يتم ذلك من خلال عرض بعض الصور الغامضة (من 4 إلى 6 صور) للأفراد و يطلب منهم أن يحكوا قصة مستندة على الصور المعروضة، و تم اشتقاق هذه الصور من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعد لأول مرة من قبل "موراي" 1938 بعد أن عدله لقياس دافع الانجاز تم طوره "ماكليلاند" و زملاؤه ليتوسعوا أكثر في دراسته.

تُعرَض مجموعة من الصور أمام الفرد لمدة 20 ثانية، ثم يطلب من المفحوص كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة لكل صورة، هذه الأسئلة تشمل:

- ما هي التفاصيل حول ما يحدث في الصورة؟
- ما هي هوايات الأشخاص في الصورة؟
- ما الذي أدى إلى الوضع الموجود في الصورة؟
- ما هو الإجراء الذي يجب اتخاذه؟

يجب على الفرد أن يجيب على هذه الأسئلة لكل صورة معروضة ، و ذلك في مدة لا تتجاوز الأربعة دقائق، حيث يستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي 20 دقيقة (رشاد، عبد العزيز.1994. ص 21) . يتعلق هذا الاختبار أساسا بالخيال الإبداعي ، و يتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز، و على الرغم من أن "ماكليلاند" و زملاؤه قد كشفوا عن معاملات ثبات و صدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى 0.96 و إلى 0.58 في دراسات أخرى ، في حين توجد دراسات

أخرى أكدت عن انخفاض ثبات هذا الاختبار في مجال الدافع للإنجاز.و يرى " رونالد.ي. ريجيو" (1999) أن الأدوات الاسقاطية لا تتمتع بثبات كبير ، و أن أساليب التصحيح المختلفة قد تعطي قيما مختلفة، و منه تفسيرات مغايرة.

إن الطرق و الأساليب الاسقاطية في قياس الدافعية للإنجاز تعرضت لانتقادات مهمة من قبل العديد من الباحثين في الميدان، فمنهم من يرى بأنها ليست بالضرورة مقاييس صحيحة لأنها تقوم على وصف انفعالات الفرد بدلا من قياس دافع الانجاز لديه، أما البعض الأخر فأبدى شكوكه في صدق هذه الأساليب و طرق التصحيح التي تتطلب وقت كبير و تتسم بالذاتية، مما يجعلها غير موثوقة. (عبد اللطيف، خليفة.2000. ص98-99)

على الرغم من شيوع استخدام اختبار تفهم الموضوع TAT كأداة لقياس الدافعية للإنجاز، و لا زالت تستخدم في العديد من البحوث المعاصرة ، و خاصة تلك التي تهدف إلى التقليل من عمليات تزييف الاستجابات الاجتماعية، إلا أن علاقة حركة البحث في هذا المجال بهذا الأسلوب قد أثرت على تقديراته. وبناء على ما تبين من انخفاض معاملات ثبات هذا الاختبار و صدقه المشكوك فيهما، و بالنظر إلى ما أسفرت عنه دراسات سابقة ،اشتبك الباحثون في البحث عن أدوات أخرى لقياس الدافعية في الانجاز لتفادي الصعوبات المرتبطة بتحليل محتوى القصص في طريقة تفهم الموضوع.

8-2- المقاييس الموضوعية (التقرير الذاتي):

قام الباحثون بإعداد مجموعة من المقاييس الموضوعية كمقياس Weiner1970 لقياس دافع الانجاز لدى الأطفال، و مقياس Mehrabian للميل ألانجازي للراشدين، مقياس Hermans 1970 و كذلك مقياس Lynn 1969. و بشكل عام يقوم مصدر مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال و المراهقين إلى مقياس "هارمنز 1970 الذي اعتمد في تصميمه على السلوك المتوقع (الإقدام /التردد)، و فضولية المخاطرة (متوسطة/سهلة/صعبة) ،و يتألف المقياس في صورته النهائية من 20 عبارة تكمل بعضها البعض. ليقوم الباحث "فاروق موسى عبد الفتاح" بترجمة هذا المقياس و توحيد إجراءاته لتتناسب مع البيئة العربية، و اصبح المقياس يتكون من 28 عبارة متكاملة. (سيد.2009.ص78) .

كل هذه المقاييس تمثل مجموعة متنوعة من الاختبارات و المقاييس و الاستبيانات مقننة في بيئات مختلفة، كما تعد أكثر المقاييس استعمالا في ميدان علم النفس عامة لتَمَيُزِها بأشكال مختلفة و أهمها ما

يسمى "بإختبارات الشخصية" أين يطلب فيها من الأشخاص الإجابة عن بعض الأسئلة التي تعكس معظمها الدافعية العامة للشخص و البعض الأخر يركز على دوافع محددة، و من بين هذه المقاييس نخص بذكر:

– مقياس وينر weiner 1970 : يستخدم لقياس دافعية الانجاز لدى الأطفال و المراهقين ، يتضمن 20 عبارة مستندة من نظرية "أتنكسون" و قد حصلت الدراسات علة نتائج مرضية بالنسبة لصدق المقياس إلا أنه لم يتم ذكر أي تفاصيل بالنسبة لثباته رغم تطبيقه على دراستين في بيئة أمريكية ، كما قام الباحث (موسى.1985) بتطبيق نفس لمقياس على عينة مكونة من 124 تلميذ و تلميذة من المدارس الابتدائية في مدينة "براد فورد" بانجلترا، و باستخدام ألفا كرونباخ توصل إلى معامل ثبات قدره 0،85 و هو دال نسبيا. (رشاد،موسى.1994،ص25)

– مقياس إبراهيم قشقوش(1975): قام بتطوير أول أداة عربية لقياس دافع الانجاز و استند في تصميمه إلى نفس المفهوم الذي اعتمده "ماكليلاند" و زملاؤه في دراستهم لدافعية الانجاز . اقترح قشقوش 32 بند في استبيانه لقياس دافعية الانجاز و قام بتحكيمه ثلاث محكمين متخصصين. ثم تم تطبيق الاستبيان على عينة تضمنت 100 طالب جامعي للتحقق من ثباته حيث أظهرت النتائج أن معامل الارتباط بلغت قيمته 0،89 ما يشير إلى جودته، كما اعتمد الباحث على محكات أخرى لتحقيق الصدق و توصل إلى نتائج مرضية في مجال قياس دافعية الانجاز. و تعد هذه الأداة إسهاما مهما في البحث العربي و خاصة في مجال الدافع للإنجاز . (قشقوش. طلعت.1979.ص75)

كما توجد اختبارات أخرى معروفة في هذا الميدان و التي اختصت بقياس الدافعية العامة منها:

- اختبارات الدافعية العامة من بطارية Guilford للشخصية.
- مقاييس الانجاز لدى الأطفال لكل من Argyle& Robinson 1962.
- مقياس Costello 1967 لقياس دافع الانجاز للطلاب الأمريكيين.
- بعض المقاييس التي تم ترجمتها إلى العربية، كمقياس دافعية الانجاز ل" صفاء الأعسر" و"محمد سلامة" 1983.

8-3- المقاييس الأدائية:

طور بعض الباحثين ألعاب و استخدموها كأدوات للكشف عن السلوك الإنجازي و ذلك لفهم الجوانب المتعلقة بالمخاطرة، و التي كانوا يعتقدون أنها واحدة من أفضل الطرق لفهم جوانب دافعية الانجاز، و من بينها اللعبة التي صممها "ماكليلاند" و التي تسمى بلعبة "رمي الطوق The Ring Toss Game" و ألعاب أخرى كلعبة " عد البيض CountingEggs " و أيضا لعبة الخيوط المتداخلة و العديد من الألعاب الأخرى . (ابو شقة.ابراهيم.2007.ص38)

و قد أشار "حسن علي الحسن" 1998 إلى أن الانتقادات الموجهة نحو الأساليب الاسقاطية وأساليب التقرير الذاتي أثارت العديد من التساؤلات التي لم تجد بعد إجابات مقنعة، أو التي لم تخضع للفحص الكافي، و من الواضح أن العيوب المرتبطة بتلك الأساليب تعود جزئيا إلى حقيقة أن الباحثين في مجال دافعية الانجاز يميلون بشكل كبير إلى التركيز على ديناميات الشخصية و الدافعية ، مما يفوق اهتمامهم بقياس الشخصية نفسها. و تظل هذه التساؤلات بحاجة إلى استكمال البحث و التحليل لإيجاد إجابات أو تفسيرات أشمل لماهية هذه الأساليب و ما مدى صلتها بدافعية الانجاز.

❖ **خلاصة الفصل:**

استكشفت الباحثة من خلال هذا الفصل مفهوم الدافع للإنجاز حيث قدمت تعريفا للدافعية على أنها القوة التي تدفع الأفراد نحو تحقيق النجاح والتفوق في مختلف مجالات حياتهم. وتتمثل دافعية الإنجاز في الرغبة الداخلية لتحقيق أهداف صعبة وتجاوز التوقعات الشخصية لتحقيق شعور بالإنجاز. فالدافع ما هو إلاّ مفهوم معقد يتأثر بعدة عوامل داخليَة كالفروقات الفردية مثل: الصفات الشخصية وأساليب التفكير وتصورات الذات. و أخرى خارجية تؤثر في العوامل البيئية مثل توقعات المجتمع والثقافة والموارد المتاحة على دافعية الإنجاز.

علاوة على ذلك، يشير الفصل إلى تباين مستويات دافعية الإنجاز بين الأفراد. بعضهم قد يُظهِر مستويات عالية نتيجة لرغبتهم الفطرية في التفوق، بينما يمكن أن يتأثر آخرون بعوامل مثل الخوف من الفشل أو الضغوطات الخارجية.

و في الختام، يقوم هذا الفصل النظري بإرساء الأسس الأساسية لفهم دافعية الإنجاز، حيث يُسلط الضوء على طبيعتها الديناميكية والمتعددة الجوانب، إذ يتسبب تفاعل العوامل الداخلية والخارجية في تعقيد هذه الهيكلة الدافعية، مظهرًا أهميتها البارزة في تحفيز الأفراد نحو تحقيق النجاح والتفوق.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

- **تمهيد:**

في سياق الدراسات العلمية، لا يمكن الاستغناء عن المقاربة النظرية والميدانية، حيث تُعتبر المنهجيات الإحصائية جزءًا أساسيًا وحيويًا من العملية البحثية. هدف هذه المنهجيات هو توفير إطار تحليلي دقيق يسهم في فهم وتحليل الظواهر بشكل أكثر عمقًا وتفصيلاً. من خلال استخدام هذه المنهجيات الإحصائية، يستطيع الباحث تلخيص البيانات وتحليلها بطريقة منهجية وموضوعية، مما يُمكّنه من فهم العلاقات بين المتغيرات والتأثيرات المتبادلة بشكل أفضل. كما يُمكن الباحث من اكتشاف الأنماط والاتجاهات في البيانات، والتوصل إلى استنتاجات موثوقة ومدعمة بالأدلة، مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة للبحث بفعالية ودقة.

بشكل شامل، تُعد المنهجيات الإحصائية أداة حيوية في عملية البحث العلمي، حيث تساهم في توفير رؤى شاملة وواضحة حول الظواهر المدروسة وتعزز دقة وموضوعية النتائج.

1- منهج الدراسة:

نظرا لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عنعلاقة تأثير التمكين النفسي علىكل من الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي** التحليلي كأداة رئيسية لدراسة العلاقات المترابطة بين المتغيرات و مدى تأثيرها على بعضها، بهدف وصف الظاهرة المدروسة وتحليلها سواءً كان التعبير عن هذه العلاقات كمياً أو كيفيا.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تستخدم الدراسة الاستطلاعية كخطوة أولى في البحث، حيث يتم التركيز في مراحلها الأولى على تحديد مشكلة البحث ووضع إطار أساسي لها، مع توضيح جوانبها المختلفة والمهمة. تعمل هذه الدراسة على تحديد المعلومات الأساسية والبيانات بشكل دقيق، وتحديد المتغيرات المفهومة. بالإضافة إلى ذلك، تسهم في جمع معلومات شاملة حول موضوع البحث واستمداد أكبر قدر الممكن من المعلومات ذات الصلة.

تعتبر الدراسة الاستطلاعية المفتاح لاختيار عينة الدراسة والبيانات الضرورية، كما تساعد في توجيه جوانب البحث وتوظيف الموارد المتاحة بكفاءة. وقد تُشكل أيضًا الوسيلة الهامة للتنبؤ بالمشاكل المحتملة وتحديد الأدوات والمنهج المناسب في البحث.

و على الرغم من أن الدراسة الاستطلاعية قد تواجه تحديات أثناء تنفيذها، يجب مراعاة جميع هذه الجوانب. باعتبارها مرحلة أساسية و تغذية راجعة تكسب الباحث فهمًا أوليًا قبل بدء المرحلة الأساسية لبحثه.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

كاستطلاع للظروف المحيطة و المناسبة لإجراء الدراسة الأساسية، تلخصت أهداف الدراسة الاستطلاعية وفق ما يخدم الدراسة الأساسية ممثلة فيما يأتي:

- ✓ التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي لثانوية "كاتب ياسين" لولاية سطيف.
- ✓ التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لثانوية "كاتب ياسين" لولاية سطيف.
- ✓ الكشف عن العلاقة الموجودة بين كل من الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ بناء مقياس أولي للتمكين النفسي و تحديد أبعاده بالاعتماد على المعلومات المقدمة من طرف الفريق التربوي لثانوية "كاتب ياسين"نظرا لندرة إن لم نقل غياب هذا المقياس خاصة من الجانب التربوي.
- ✓ تحديد عينة الدراسة الأساسية.
- ✓ ضبط فرضيات البحث مع تقديرمدى إمكانية تجريبها ميدانيا.

2-2- الحدود المكانية و الزمانية للدراسة:

أجريت الدراسة بثانوية "كاتب ياسين" التابعة للمقاطعة الثالثة لمديرية التربية لولاية سطيف ، خلال السنة الدراسية 2022/2021 من الفصل الثالث، و ذلك اعتبارا لتوفر المجتمع البحثي و كذا الموقع الجغرافي الملائم للباحثة.

2-3- المجتمع الأصلي للدراسة:

يُعرف مجتمع البحث بأنه مجموعة الأفراد أو العناصر التي تكون جوهر مشكلة البحث، وفقًا **للدردير(2006،21)**. يشمل المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين يدرسون بثانوية "كاتب ياسين" التابعة للمقاطعة الثالثة لولاية سطيف و المسجلين لجميع الشعب للسنة الدراسية 2021/ 2022 ،حيث قدر عدد المجتمع الأصلي للدراسة ب (275) تلميذ و تلميذة من مستوى السنة الثالثة ثانوي موزعين حسب الجدول التالي:

جدول (03) يمثل : توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية

التخصصات:	عدد التلاميذ:	النسبة المئوية:
أداب و فلسفة	92	33.45%
علوم تجريبية	99	36%
لغات	35	12.72%
تقني رياضي	23	8.36%
تسيير و اقتصاد	26	9.45%
المجموع :	275	100 %

2-4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (131) تلميذ و تلميذة بناء على نسبة قدرت ب: 47.6%من المجتمع الأصلي للدراسة. و قد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية كونها أفضل طريقة للحصول على عينة تمثل المجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا.

جدول (04) يمثل توزيع حجم و نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس:	عدد التلاميذ:	النسبة المئوية:
ذكور	67	%51.15
إناث	64	%48.85
المجموع:	131	%100

يبين الجدول (04) أعلاه عدد و نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية موزعين حسب متغير الجنس، حيث نجد أن عدد الذكور بلغ (67)تلميذ بنسبة قدرت ب 51.15%و تعد النسبة الأكبر مقارنة بعدد الإناث الذي بلغ (64) تلميذة أي بنسبة 48.85%.

جدول(05) يمثل توزيع عدد و نسبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.

التخصص:	عدد التلاميذ:	النسبة المئوية:
أداب و فلسفة	54	%41.22
علوم تجريبية	68	%51.91
لغات	1	%0.76
تسيير و اقتصاد	2	%1.52

تقني رياضي	6	%4.58
المجموع:	131	%100

يوضح الجدول(05) عدد و نسبة أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغير التخصص ، حيث بلغ عدد تلاميذ شعبة العلوم التجريبية (68) تلميذ و تلميذة بنسبة **%**51.91وتعد أكبر نسبة في الدراسة ، تليها شعبة الآداب و الفلسفة التي بلغ عدد تلاميذها (54) تلميذ و تلميذة أي بنسبة 41.22 **%** ، أما شعبة تقني رياضي فقد بلغ عدد تلاميذها (6) تلاميذ بنسبة 4.58%، كما بلغ عدد تلاميذ شعبة التسيير و الاقتصاد (2)تلميذين بنسبة 1.52%، و أخيرا شعبة اللغات التي بلغ عدد تلاميذها (1) تلميذ واحد بنسبة 0.76%.

2-5- أدوات الدراسة:

وضعت الأدوات بهدف قياس العلاقة بين متغيرات الدراسة ، و بالتالي تم تبني استبيان "الكفاءة الذاتية المدركة" و "الدافعية للإنجاز" مع إعادة حساب الخصائص السيكومترية الخاصة بهما، أما مقياس "التمكين النفسي" فتم بناءه من طرف الباحثة لعدم توفره في البيئة الجزائرية.

2-5-1- استبيان الكفاءة الذاتية المدركة:

بعد الاطلاع على عدة مقاييس ذات الصلة بالدراسة اعتمدنا على الاستبيان الذي تبنته الباحثة كرماش، حوراء عباس (2016) بكلية التربية الأساسية بجامعة بابل بالعراق ، حيث تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية على 45 فقرة ضمن ثلاث بدائل إجابة (تنطبق علي ،تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق علي) ، تم عرض الأداة لمجموعة من الأساتذة و المختصين في العلوم التربوية و النفسية لحساب الصدق و الثبات الإحصائي للاستبيان ، وبعد نتائج التحليل الاستطلاعي استقرت الأداة على 40 فقرة ، و تستغرق المدة الزمنية للإجابة عليها بين 20– 40 دقيقة.

كما طبق الباحث عادل، تاحوليت (2021) نفس الاستبيان في البيئة الجزائرية لدراسة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة أسيا جبار بقسنطينة، و كانت من توصياته إمكانية استخدام استبيان الكفاءة الذاتية المدركة المطبق في دراسته من قبل الباحثين في القياس النفسي كأداة بحث في الدراسات ذات العلاقة.

•مفتاح تصحيح الاستبيان:

يتكون الاستبيان في صورته النهائية من 40 فقرة ، و لكل فقرة ثلاث بدائل إجابة كالتالي: بالنسبة للعبارات الايجابية تكون درجاتها كما يلي: تنطبق علي (3) درجات، تنطبق إلى حد ما (02) درجتين، لا تنطبق علي (1) درجة واحدة.

بالنسبة للعبارات السلبية تكون درجاتها كما يلي: تنطبق علي (1) درجة واحدة، تنطبق إلى حد ما (2) درجتين، لا تنطبق علي (3) درجات.

- **الخصائص السيكومترية لاستبيان الكفاءة الذاتية المدركة في الدراسة الحالية :**

أ- **صدق الاستبيان:**تم التأكد من صدق الاستبيان بحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة المستخدمة في الدراسة الحالية أي الارتباط بين البنود و محاورها، حيث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط للاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط "Spearman" وجاءت الارتباطات بين كل عبارات المحور مع الدرجة الكلية له عند مستوى دلالة 0,05 كالتالي:

جدول (06) يوضح: يوضِح معامل الارتباط Spearman بين كل بند من بنود استبيان الكفاءة الذاتية المدركة والدرجة الكلية للاستبيان.

الكفاءة الذاتية المدركة					
البند:	قيمة الارتباط:	الدلالة:	البند:	قيمة الارتباط:	الدلالة:
01	0.278	0.001	21	0.298	0.001
02	0.245	0.022	22	0.426	0.001
03	0.342	0.001	23	0.288	0.001
04	0.312	0.005	24	0.336	0.001
05	0.189	0.042	25	0.154	0.044
06	0.274	0.002	26	0.294	0.001
07	0.231	0.023	27	0.442	0.001
08	0.455	0.001	28	0.493	0.001
09	0.349	0.001	29	0.260	0.003

10	0.228	0.009	30	0.363	0.001
11	0.230	0.008	31	0.399	0.001
12	0.460	0.001	32	0.358	0.001
13	0.199	0.023	33	0.223	0.010
14	0.467	0.001	34	0.208	0.022
15	0.420	0.001	35	0.351	0.001
16	0.393	0.001	36	0.368	0.001
17	0.476	0.001	37	0.281	0.001
18	0.509	0.001	38	0.452	0.001
19	0.379	0.001	39	0.362	0.001
20	0.405	0.001	40	0.412	0.001

المصدر:من إعداد الباحثةاستنادا لمخرجات Spss

يوضح**الجدول رقم (06)**: قيم معامل الارتباط سبيرمانSpearman بين كل عبارة من عبارات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والدرجة الكلية للمقياس، عند مستوى دلالة 0,05، تحصلنا على 40 بند يتمتع بصدق قوي، لذلك سنعتمد على 40 بند في هذا المقياس، لأن هذه البنود تتمتع بصدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمقياس وهو ما يعكس صدق المقياس، بمعنى أنه يقيس ما صمم لقياسه.

ب- **ثبات استبيان الكفاءة الذاتية المدركة**:تم الاعتماد على معامل Alpha de Cronbach لحساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق الاتساق الداخلي، باعتماد في تقدير هذا المؤشر على نظام تحليل البيانات (SPSS V 28) كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (07) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخAlpha de Cronbach للأداة.

معامل الثبات	
عدد البنود:	قيمة ألفا كرونباخ
40	,770

المصدر:من إعداد الباحثة استنادا لمخرجات **Spss**

نستنتج من خلال **الجدول(07)** أن قيمة "**αcronbach**" =0.770 ما يدل على أن بنود الأداة تتميز بثبات مرتفع.

2-5-2- مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي:

التعريف بالمقياس: أداة القياس التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة من إعداد الباحث عبد الرحمان، بن بريكة (2007) بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية (قسم علوم التربية) بجامعة بوزريعة بالجزائر، و قد تم تبني المقياس على ضوء دراسات سابقة و عدة تصنيفات لموضوع الدافعية للإنجاز الدراسي ، حيث تكون هذا المقياس في صورته الأولية من (52)عبارة موزعة على سلم ليكارت الخماسي. و بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال البحث التربوي و القياس النفسي (06 أساتذة مختصين في علم النفس التربوي و القياس النفسي من داخل و خارج الجزائر) قصد تقويم و دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس (دراسة الصدق و الثبات للأداة) ، أسفرت نتائج عملية التحكيم على أن يتم تقسيم المقياس إلى 40 عبارة في صورته النهائية (25 عبارة ذات اتجاه موجب، و 15 عبارة ذات اتجاه سالب). كما و قد أعادت الباحثة حساب الخصائص السيكومترية الخاصة بهذا المقياس في دراستها الحالية و قد أسفرت النتائج على ما يلي:

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز الدراسي في الدراسة الحالية:**

أ- **صدق مقياس الدافعية للإنجاز:** تم حساب صدق هذا المقياس بواسطة حساب الاتساق الداخلي، حيث يهدف هذا الأخير إلى تقدير مدى اتساق كل بند من بنود المقياس مع المحور الذي ينتمي إليه، من خلال تقدير مدى ارتباط البنود مع محورها، وباعتبار أن بنود المقياس تنتمي للمستوى الرتبي، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط للاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط "Spearman" وجاءت الارتباطات بين كل عبارات المحور مع الدرجة الكلية له عند مستوى دلالة 0,05 كالتالي:

جدول (08) يوضح: يوضِح معامل الارتباط Spearman بين كل بند من بنود مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس.

دافعية الانجاز:					
البند	**قيمة الارتباط:**	**الدلالة**	**البند**	**قيمة الارتباط:**	**الدلالة:**
01	**0.209**	**0.017**	**21**	**0.395**	**0.001**

02	0.197	0.024	22	0.376	0.001
03	0.301	0.001	23	0.203	0.020
04	0.262	0.002	24	0.447	0.001
05	0.190	0.029	25	0.207	0.018
06	0.117	0.001	26	0.430	0.001
07	0.229	0.009	27	0.232	0.008
08	0.393	0.001	28	0.406	0.001
09	0.241	0.005	29	0.187	0.022
10	0.176	0.044	30	0.248	0.004
11	0.300	0.001	31	0.322	0.034
12	0.171	0.049	32	0.188	0.032
13	0.274	0.002	33	0.211	0.016
14	0.348	0.001	34	0.264	0.002
15	0.280	0.001	35	0.397	0.001
16	0.404	0.001	36	0.391	0.001
17	0.310	0.001	37	0.383	0.001
18	0.245	0.005	38	0.198	0.026
19	0.193	0.027	39	0.443	0.001
20	0.248	0.004	40	0.425	0.001

المصدر:من إعداد الباحثة استنادا لمخرجات Spss

يُوضِّحُ **الجدول رقم (08):** قيم معامل الارتباط سبيرمانSpearman بين كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس، عند مستوى دلالة 0,05، تحصلنا على 40 بند تتمتع بصدق قوي، لذلك سنعتمد على 40 بند فقط في هذا المقياس، لأن هذه البنود تتمتع بصدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمقياس وهو ما يعكس صدق المقياس، بمعنى أنه يقيس ما صمم لقياسه.

ب- **ثبات مقياس دافعية الإنجاز:**

تم الاعتماد على معامل Alpha de Cronbach لحساب ثبات هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، باعتماد في تقدير هذا المؤشر على نظام تحليل البيانات spss v 28 كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (09) يوضح قيم معامل Alpha de Cronbach للأداة.

معامل الثبات	
عدد البنود:	**معامل ألفا كرونباخ:**
40	**,701**

المصدر:من إعداد الباحثة استنادا لمخرجات Spss

نستنتج من خلال **الجدول (09)**أن قيمة ألفا كروتباخ "Cronbach " α = 0.701 و هو دليل على أن بنود الأداة تتميز بثبات جيد.

2-5-3-مقياس التمكين النفسي:

التعريف بالمقياس:قامت الباحثة ببناء هذا المقياس نظرًا لندرة وجوده في البحوث والدراسات النفسو-تربوية و خاصة تلك المتعلقة بالتلاميذ و الطلبة. إذ يقوم مقياس التمكين النفسي الذي صممته 1995 (Spreitzer) في الأصل بتقييم تصور الفرد عن التمكين في محيط العمل، و يتألف من أربعة أبعاد هي :

- المعنى.
- الكفاءة .
- الإرادة الذاتية .
- التأثير

و استخدم هذا المقياس على نطاق واسع في البحوث التنظيمية لتقييم تصور الموظفين عن التمكين وعلاقته بمختلف النتائج المتعلقة بالعمل.

طورت الباحثة مقياس التمكين النفسي باعتمادها على نفس النموذج الأصلي الذي وضعتهSpreitzerحيث تألف المقياس الجديد من 40 عبارة في صورته الأولية (ملحق01)، مستخدمة

سلم ليكرت الخماسي في تقييمها، وتم تحديدها في أربعة أبعاد رئيسية هي: بعد المعنى، بعد الاستقلالية (تقرير المصير)، بعد الكفاءة،و بعد التأثير مقسمة في شكلها الأولي على النحو التالي:

جدول (10) يمثل الصورة الأولية لأبعاد مقياس التمكين النفسي.

الأبعاد:	العبارات:	المجموع:
1- بعد المعنى:	25-21-17-13-9-5-1	07 عبارات.
2- بعد الاستقلالية (تقرير المصير):	35. -32-29-26-22-18-14-10-6-2	10 عبارات.
3-بعد الكفاءة:	40-39-38-37-36. -33-30-27-23-19-15-11-7-3	14 عبارة.
4-بعد التأثير:	34-31-28-24-20-16-12-8-4.	09 عبارات.
المجموع:	40	40 عبارة

-الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي:

1-عملية تحكيم المقياس:

تم عرض الصيغة الأولية للمقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس المدرسي و القياس التربوي،قصد تقويم بنود المقياس و الاستفادة من توجيهاتهم و ملاحظاتهم المنهجية في بناء هذا المقياس و انتهت عملية التحكيم بما يلي:

- ✓ حذف بعض العبارات التي ليست لها علاقة بعلم النفس التربوي و استبدالها بأخرى أكثر وضوح
- ✓ إعادة صياغة بعض العبارات لكي تصبح أكثر وضوح و فهم للتلاميذ.
- ✓ تمت الاستجابة لأراء المحكمين مع القيام بما يلزم من حذف و تعديل على ضوء المقترحات المقدمة من طرف لجنة التحكيم ، و بذلك تم الخروج بالمقياس في صورته النهائية ليتم تطبيقه محل الدراسة.

2-حساب صدق مقياس التمكين النفسي:

- ➢ **الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق المقياس بواسطة حسابالاتساق الداخلي الذي يهدف إلى تقدير مدى اتساق كل بند من بنود المقياس مع المحور(البعد) الذي ينتمي إليه، من خلال تقدير مدى ارتباط البنود مع محورها، وباعتبار أن بنود المقياس تنتمي للمستوى الرتبي، قمنا بحساب معامل الارتباط للاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط "بيرسون"" Spearman"وجاءتالارتباطاتبينكلعباراتالمحورمعالدرجةالكليةله عند مستوى دلالة 0,05كالتالي:

جدول رقم(11):يوضِح معامل الارتباط Spearman بين كل بند من بنود مقياس التمكين النفسي وبالدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند:	قيمة الارتباط:	مستوى الدلالة:	رقم البند:	قيمة الارتباط:	مستوى الدلالة:
1	0.385	0.006	21	0.566	0.001
2	0.035	0.811	22	0.557	0.001
3	0.481	0.001	23	0.640	0.001
4	0.378	0.007	24	0.358	0.011
5	0.372	0.008	25	0.604	0.001
6	0.408	0.003	26	0.641	0.001
7	0.642	0.001	27	0.580	0.001
8	0.407	0.003	28	0.462	0.001
9	0.363	0.010	29	0.530	0.001
10	0.385	0.006	30	0.627	0.001
11	0.395	0.005	31	0.375	0.007
12	0.417	0.003	32	0.481	0.001
13	0.606	0.001	33	0.458	0.001
14	0.335	0.017	34	0.458	0.001
15	0.452	0.001	35	0.435	0.002
16	0.538	0.001	36	0.595	0.001
17	0.530	0.001	37	0.580	0.001
18	0.618	0.001	38	0.527	0.001
19	0.281	0.048	39	0.493	0.001
20	0.526	0.001	40	0.309	0.029

يُوضِّحُ الجدول رقم(11): قيم معامل الارتباط سبيرمانSpearmanبين كل عبارة من عبارات المقياس و البعد الذي تنتمي إليه،و بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0,05، تحصلت الباحثة على 39 بند يتمتع بصدق قوي، باستثناء البند الثاني الذي لا يتمتع بصدق اتساق داخلي لضعف ارتباطه بالمقياس لذلك تم حذفه، و باقتراح المحكمين اعتمدت الباحثة على 39 بند في هذا المقياس،لأن جميع

البنود المتبقية تتمتع بصدق الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمقياس مما يعكس صدقه و قدرته على قياس ما صُمم لقياسه.

3- حساب ثبات مقياس التمكين النفسي:

تم الاعتماد على معاملAlpha de Cronbach لحساب ثبات هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، و بالاعتماد في تقدير هذا المؤشر على نظام تحليل البياناتSpss V28كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح قيم معامل Alpha de Cronbach لمقياس التمكين النفسي.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,902	40

من إعداد الباحثة استنادا لمخرجات spss

إذن بما ان قيمة α "Cronbach " = 0.902فإن مدى اتساقبنود مقياس التمكين النفسي مرتفع، و بالتالي فهي تتميزبثبات جيد جدا.

بعد تحكيم مقياس التمكين النفسي ، و إخضاعه للدراسة الاستطلاعية ، تم توزيع عباراته النهائية إلى أربعة أبعاد على النحو التالي:

جدول رقم (13) يمثل: توزيع عبارات مقياس التمكين النفسي في صورته النهائية.

الأبعاد:	رقم العبارات:	عدد العبارات:
بعد المعنى	1-5-9-12-17-21-25.	07 عبارات
بعد تقرير المصير (الاستقلالية)	2-6-10-14-18-22-26-29-32.	09عبارات
بعد الكفاءة	3-7-11-15-19-23-27-30-33-35-36-37-38-39	14 عبارة
بعد التأثير	4-8-12-16-20-24-28-31-34.	09عبارات
المجموع:		39 عبارة

و بهذا أصبح مقياس التمكين النفسي في صورته النهائية (ملحق 04) مكوّن من 39 عبارة و موزع لأربعة أبعاد أساسية.

3-الدراسة الأساسية:

3-1- عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها:

إن الغرض من المعاينة هو بناء عينة تمثيلية لمجتمع البحث المستهدف ، و تتضمن مجموعة من العمليات التي تسمح باختيار مجموعات جزئية من مجتمع البحث ، يجمع فيها الباحث معطياته العلمية (أنجرس، 2006) كما يجب على عينة البحث الاحتفاظ بجميع خصائص المجتمع الأصلي لتكون ممثّلة له.

و من خلال إجراء الباحثة للدراسة الاستطلاعية لتحقيق غرضها الرئيسي المتمثل في الوقوف على التعرف على علاقة التأثير بين التمكين النفسي و كل من الكفاءة الذاتية المدركة و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، تليها الدراسة الأساسية و النهائية لبحثها، فقد تم اختيار أفراد عينتها بالطريقة **العشوائية الطبقية** و التي أجريت على عدد من تلاميذ و تلميذات السنة الثالثة ثانوي لبعض ثانويات ولاية سطيف ، وجاءت مقدرة ب 428 تلميذ و تلميذة متمدرسون على مستوى ثانويتين هما: ثانوية مفدي زكرياء و صالح ابن عليوي لولاية سطيف، و اختلفت خصائصهم تبعا لمحكين هما: الجنس و التخصص.

3-2- وصف خصائص عينة الدراسة الأساسية:

جدول رقم (14) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	174	%40.7
انثى	254	%59.3
المجموع	428	%100

يوضح الجدول رقم (14): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس، حيث بلغ عدد الذكور 174 بنسبة40.7%، بينما بلغ عدد الإناث 254 ، بنسبة59.3% .

رسم بياني رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس

جدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص.

التخصص	التكرارات	النسب المئوية
علوم طبيعية تجريبية	227	%53
آداب وفلسفة	31	%7.2
آداب ولغات أجنبية	28	%6.5
تقني رياضي هندسة كهربائية	111	%25.9
تسيير واقتصاد	31	%7.2
المجموع	428	%100

يوضح الجدول رقم (15): توزيع عينة الدراسة حسب التخصص العلمي للتلاميذ، حيث بلغعدد التلاميذ الذين يدرسون تخصص علوم طبيعيةتجريبية 227 تلميذ (ة) بنسبة53 % بينما التلاميذ الذين يدرسون تخصص آداب وفلسفة بلغ عددهم 31 بنسبة 7.2 %في حين بلغ عدد تلاميذ الذين يدرسون تخصص آداب ولغات أجنبية 28 تلميذ(ة) بنسبة 6.5 % ، أما تلاميذ تخصص تقني رياضي هندسة كهربائية بلغ عددهم 111 تلميذ (ة) بنسبة 25.9% ، أما تلاميذ تخصص تسيير واقتصاد بلغ عددهم 31 تلميذ(ة) بنسبة 7.2%.

رسم بيانيرقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص

جدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الثانويات

الثانوية	التكرارات	النسب المئوية
مفدي زكرياء	267	%62.4
صالح بن عليوي	161	%37.6
المجموع	428	%100

يوضح الجدول رقم (16): توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين يدرسون في ثانوية مفدي زكرياء 267 بنسبة 62,4%، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين يدرسون في ثانوية صالح بن عليوي 161 تلميذ(ة) بنسبة 37.6%.

رسم بياني رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الثانويات

3-3- أدوات الدراسة الأساسية:

توجهت الباحثة في هذه الدراسة إلى استخدام الاستبيان كوسيلة رئيسية لجمع البيانات، وذلك لضمان تغطية شاملة للموضوع المراد دراسته.

3-3-1- مقياس التمكين النفسي: تطلب البحث الحالي بناء أداة لقياس التمكين النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كما أشرنا إليه سابقا،و تم ذلك عبر الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** الرجوع إلى الأدبيات و الدراسات السابقة في مجال التمكين النفسي، و لا سيما الدراسات التي اهتمت ببناء المقاييس و إعدادها في هذا المجال منها : (Thomas et Velthouse.1990/ Spreitzer 1995/ Zimmerman 1995/ Menon et Hartmann 2002/ Perry 2013.)، و من الدراسات العربية دراسة كل من: (الدهامشة،سيف عبد الله.2019/ العنزي ربيع بن سالم. 1332هـ و كذلك دراسة رقية ابراهيم و سالم،عبد الكريم 2019) فضلا عن استقراء عدد من تعريفات التمكين النفسي بهدف توجيه البحث نحو تحديد مفاهيم دقيقة ومناسبة وتطوير مقياس فعّال لقياس ما صُمّم لقياسه .
- **الخطوة الثانية:**تم الاستعانة بخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية (المدرسية) لتحديد مجالات وأبعاد الأداة، مع تجميع الفقرات المناسبة للمقياس، هذا الإجراء يضمن دقة الأداة وجودة البحث.
- **الخطوة الثالثة:** على ضوء ما سبق تمكنت الباحثة من تحديد أبعاد مقياس التمكين النفسي الخاص بالدراسة الحالية و قد تم اختيارها من بين الأبعاد الأكثر تكرارا للدراسات السابقة و التي تتماشى مع تلاميذ المرحلة الثانوية ألا و هي: معنى الدراسة، تقرير المصير (الاستقلالية)، الكفاءة،والتأثير. و بلغ المقياس في صورته الأولية (40) عبارة (ملحق01) تتم الإجابة عنها وفق "سلم ليكرت" الخماسي يتدرج كالتالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة).
- **الخطوة الرابعة:**طُبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (41) تلميذ و تلميذة من السنة الثالثة ثانوي بهدف التأكد من وضوح تعليمات المقياس و كذا أسلوب الاستجابة.أخضعت نتائج التطبيق للمعالجة الإحصائية حيث تبين أن جميع بنود المقياس تتمتع بصدق اتساق داخلي بين كل عبارة من عبارات المحور و الدرجة الكلية للمقياس (ملحق04)، من غير البند الثاني الذي لم يتمتع بصدق قوي، وظهرت قيمة α "Cronbach " = 0.902 معناه أن بنود الأداة تتميزبثبات جيد جدا (جدول12).
- **الخطوة الخامسة:** بعد عرض النتاج الإحصائية المتحصل عليها على المحكمين للمرة الثانية واستنادا لتصحيحاتهم، قررت الباحثة حذف البند الثاني من المقياس لتعتمد في صيغتها النهائية (ملحق

04) على 39 بند في مقياس التمكين النفسي المخصص للدراسة الحالية، مع إعادة توزيع البنود على الأبعاد الأربعة السالفة الذكر.

3-3-2- استبيان الكفاءة الذاتية المدركة: وهو نفس الاستبيان المطبق في الدراسة الاستطلاعية (ملحق05) و بنفس الخصائص السيكومترية السالفة الذكر (جدول 06) و (جدول 07)

3-3-3-استبيان الدافعية للإنجاز الدراسي: وهو نفس الاستبيان المطبق في الدراسة الاستطلاعية (ملحق06) و بنفس الخصائص السيكومترية السالفة الذكر (جدول 08) و (جدول09)

3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

- النمذجة بالمعادلات البنائية SEM من خلال برنامج SPSS AMOS 25 (نموذج اموس المتكامل – تحليل عاملي+ تحليل مسارات).
- نموذج الانحدار الخطي البسيط من خلال برنامج SPSS 29
- نموذج الانحدار الخطي المتعدد من خلال برنامج SPSS 29

- خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تطرقنا إلى وصف المنهج المتبع، ثم ذكر حيثيات الدراسة الاستطلاعية التي تمثلت في ميدان الدراسة، ثم العينة (حجمها، وكيفية واختيارها وخصائصها)، ثم وصف شامل لأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وبعدها تطرقنا لإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي أسفرت عنها الدراسة، والتي سيتم عرضها ومناقشتها خلال الفصل الموالي.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة و تحليلها

- **تمهيد:**

تمت معالجة نموذج الدراسة الكلي من خلال النمذجة بالمعادلات البنائية، أين يصنف نموذجنا في مجموعة النماذج البنائية (نموذج**AMOS** المتكامل)، حيث يُقسَم هذا الأخير إلى شقين: **التحليل العاملي، وتحليل المسارات،** ليتم عرض النتائج المحصل عليها بدءا من التحليل العاملي لمحاور الدراسة، ومن ثم عرض نتائج تحليل المسارات والتي تتعلق بفرضيات الدراسة.

1-نموذج التحليل العاملي التوكيدي لعينة الدراسة الكلية:

أ- اختبار النموذج:

ويعني تقدير جودة المطابقة Goodness-Of-Fit إلى أي حد استطاع النموذج أن يوظف كافة المعلومات التي تنطوي عليها البيانات الأصلية، ويتم التأكد من هذا من خلال مجموعة من المؤشرات الإحصائية، وتتضح جودة المطابقة بالنسبة للنموذج البنائي الكلي للدراسة في الجدول التالي:

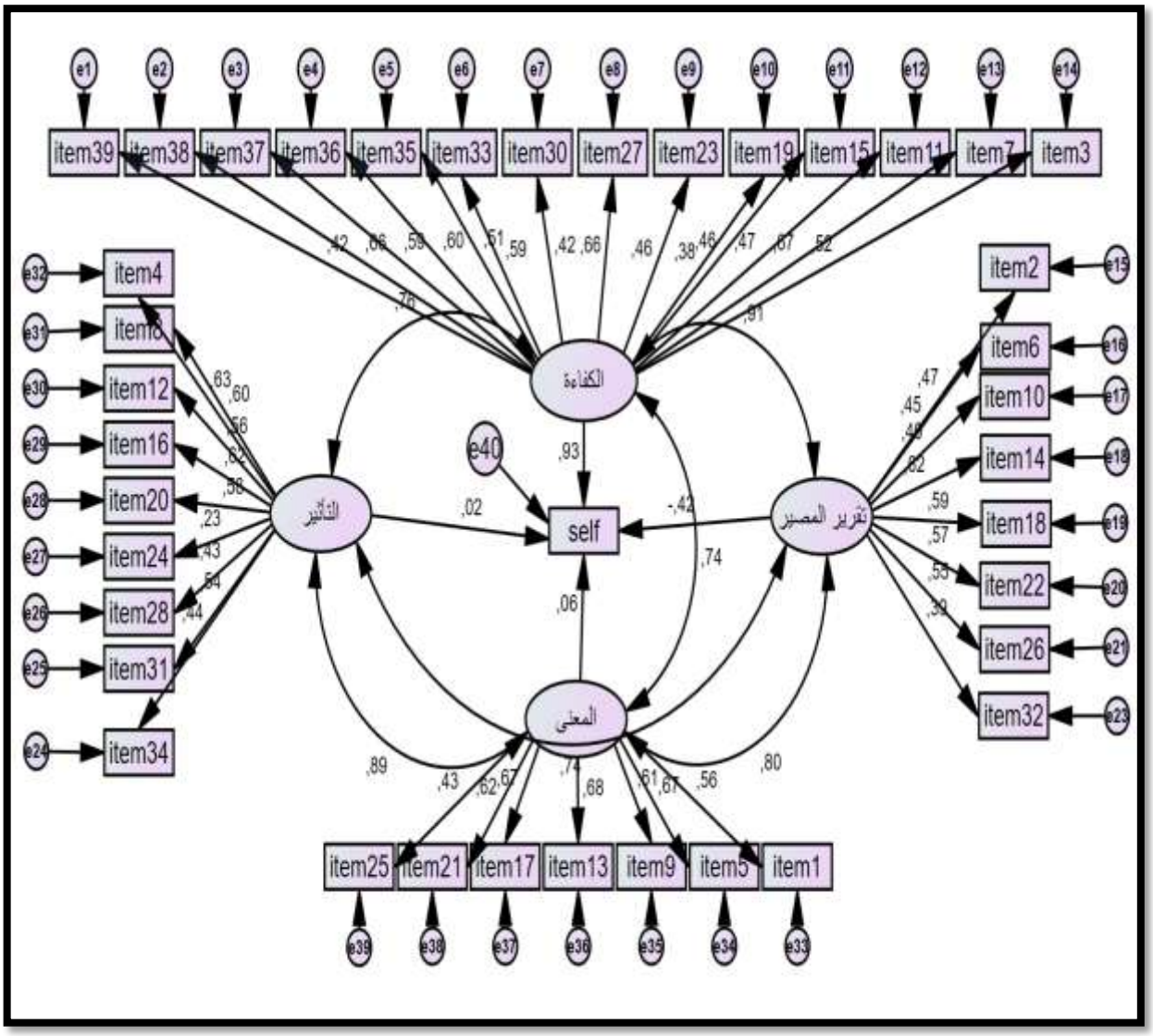
جدول(17) يوضح معايير المطابقة للنموذج البنائي الكلي للدراسة.

المؤشر	القيمة المحسوبة	محك القبول
مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit Indices		
نسبة درجة الحرية لمربع كاي DF/x^2	**2.64**	- ما بين 1 و3.
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	**0.0879**	- ينبغي أن تكون دون (0.1) - ويفضل أن تكون أصغر من (0.08)
الجذر التربيعي لمؤشر خطأ الاقتراب RMSEA	**0.044** **LO:0.042/HI:0.045**	**- المؤشر أقل من 0.05 يدل على مطابقة ممتازة.** **- حدود الثقة يجب أن تتراوح ما بين 0 و0.08.**
مؤشرات الافتقار إلى الاقتصاد Parcimony Correction Indices		
مؤشرحسن المطابقة الاقتصادي PGFI	**0,65**	**- يجب أن تكون أعلى من 0,5**
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي PCFI	**0,66**	**- يجب أن تكون أعلى من 0,5**

يعتبر مؤشر الجذر التربيعي لمؤشر خطأ الاقتراب RMSEA، أهم مؤشر للحكم على جودة مطابقة النموذج للبيانات والتي أظهرت الدراسات تَفَوقُه عن باقي المؤشرات (دعيش.أ.2017)، حيث بلغت قيمة RMSEAفي النموذج الحالي: 0.044 وهي قيمة أقل من0.05 حيث أن قيمة المؤشر التربيعي لخطأ الاقتراب وجب أن لا تتجاوز 0.1، إما أن تكون أقل من 0.05 فهي تدل على مطابقة جيدة بين النموذج

المفترض والمعطيات و قيمتهما، إما فيما يخص باقي المؤشرات فقد كان أغلبها يدل على مطابقة جيدة ومقبولة بين النموذج المفترض والبيانات.

ب-**تقدير النموذج:** بعد عملية تقدير نسبة مطابقة النموذج للبيانات نأتي إلى تقدير النموذج وفحص القيم البارامترية و تشبعات البنود على عواملها وكذا الارتباطات بين المحاور،و تحليل المسارات، و يتضح كل هذا من خلال المخطط التالي:



مخطط (02) يوضح قيمالبرامترات المعيارية للنموذج البنائي الكلي للدراسة

يتضح من خلال المخطط السابق قيم البرامترات المعياريةأن جميع البنود تتشبع على عواملها بقيم مقبولة نسبيا، وبالرغم من أن بعض البنود جاءت قيم تشبعها على عواملها منخفضة؛ إلا أنها كانت جميعا دالة

عند مستوى 0.05، ويتضح هذا من خلال الجدول التالي الذي يمثل قيم البرامترات اللامعيارية ودلالتها أي باستعمال الوحدات الأصلية، هذا لأن الدلالة والبواقي تظهر فقط في حالة الوحدات الأصلية.

جدول (18): يوضح قيم البرامترات اللامعيارية للنموذج العاملي التوكيدي للعينة الكلية

المسارات			التقدير	البواقي	النسبة الحرجة	الدلالة
item39_1	<---	F1	1,000			
item38_1	<---	F1	1,587	,200	7,919	***
item37_1	<---	F1	1,457	,191	7,610	***
item36_1	<---	F1	1,312	,172	7,626	***
item35_1	<---	F1	1,275	,180	7,098	***
item33_1	<---	F1	1,579	,208	7,597	***
item30_1	<---	F1	1,041	,164	6,351	***
item27_1	<---	F1	1,379	,174	7,942	***
item23_1	<---	F1	1,080	,160	6,744	***
item19_1	<---	F1	,862	,144	5,980	***
item15_1	<---	F1	1,242	,184	6,736	***
item11_1	<---	F1	1,041	,152	6,830	***
item7_1	<---	F1	1,634	,204	7,998	***
item3_1	<---	F1	1,058	,148	7,155	***
item2_1	<---	F2	1,000			
item6_1	<---	F2	1,243	,176	7,051	***
item10_1	<---	F2	1,189	,183	6,493	***
item14_1	<---	F2	1,564	,185	8,470	***
item18_1	<---	F2	1,193	,144	8,264	***
item22_1	<---	F2	1,404	,173	8,122	***
item26_1	<---	F2	1,229	,154	7,964	***
item32_1	<---	F2	1,413	,220	6,417	***
item34_1	<---	F3	1,000			
item31_1	<---	F3	1,111	,150	7,419	***
item28_1	<---	F3	,918	,140	6,540	***
item24_1	<---	F3	,615	,150	4,112	***
item20_1	<---	F3	1,220	,159	7,651	***
item16_1	<---	F3	1,409	,178	7,898	***
item12_1	<---	F3	,972	,129	7,514	***
item8_1	<---	F3	1,383	,178	7,788	***
item4_1	<---	F3	1,301	,163	7,959	***
item1_1	<---	F4	1,000			
item5_1	<---	F4	1,523	,146	10,422	***
item9_1	<---	F4	1,274	,130	9,761	***
item13_1	<---	F4	1,283	,123	10,448	***
item17_1	<---	F4	1,266	,122	10,410	***
item21_1	<---	F4	1,117	,113	9,898	***

حيث:

: محور الكفاءة.1F

: محور تقرير المصير.F2

: محور التأثير.F3

:محور المعنىF.4

***: دالة جدا عند 0.05.

يتضح من خلال الجدول(18) التقديرات اللامعيارية لبرامترات النموذج، حيث تظهر جميع تشبعات البنود على عواملها دالة عند مستوى 0.05 ، هذا وتدل النسبة الحرجة على قدرة العامل الكامن على التنبؤ بكل بند من بنوده، وهي نسب جيدة حيث تختلف عن الصفر والتي تعني عدم قدرة المتغير الكامن على التنبؤ ببنوده، وهي جميعا نسب دالة عند مستوى0.05، مما تؤكد على تشبع البنود بعاملها.

كذلك يحتوي النموذج على القيم المعارية واللامعيارية لمعاملات الارتباط بين المحاور الأربعة، والتي تظهر من خلال الجدول الموالي:

جدول (19): قيم يوضح البرامترات المعيارية لمعاملات الارتباط بين محاورمقياس التمكين النفسي.

المسار			التقدير
F1	<-->	**F2**	**,907**
F2	<-->	**F4**	**,804**
F3	<-->	**F4**	**,889**
F1	<-->	**F3**	**,757**
F2	<-->	**F3**	**,744**
F1	<-->	**F4**	**,741**

يظهر أن:

- معامل الارتباط بين محور الكفاءة وتقرير المصير يساوي 0.90.
- معامل الارتباط بين محور تقرير المصير ومحور المعنى يساوي 0.80.
- معامل الارتباط بين محور الكفاءة والتأثير يساوي 0.75.
- معامل الارتباط بين محور التأثيرالمعنى يساوي 0.88.
- معامل الارتباط بين محور تقرير المصير ومحور التأثير يساوي 0.74.
- معامل الارتباط بين محور الكفاءة والمعنى يساوي 0.74.

هذا وتظهر جميع الارتباطات دالة عند مستوى 0.05، والتي تتضح من التقديرات اللامعيارية لمصفوفة التغاير بين العوامل الكامنة في الجدول التالي :

جدول (20): يوضح قيم البرامترات اللامعيارية لمصفوفة التغاير بين محاورمقياس التمكين النفسي.

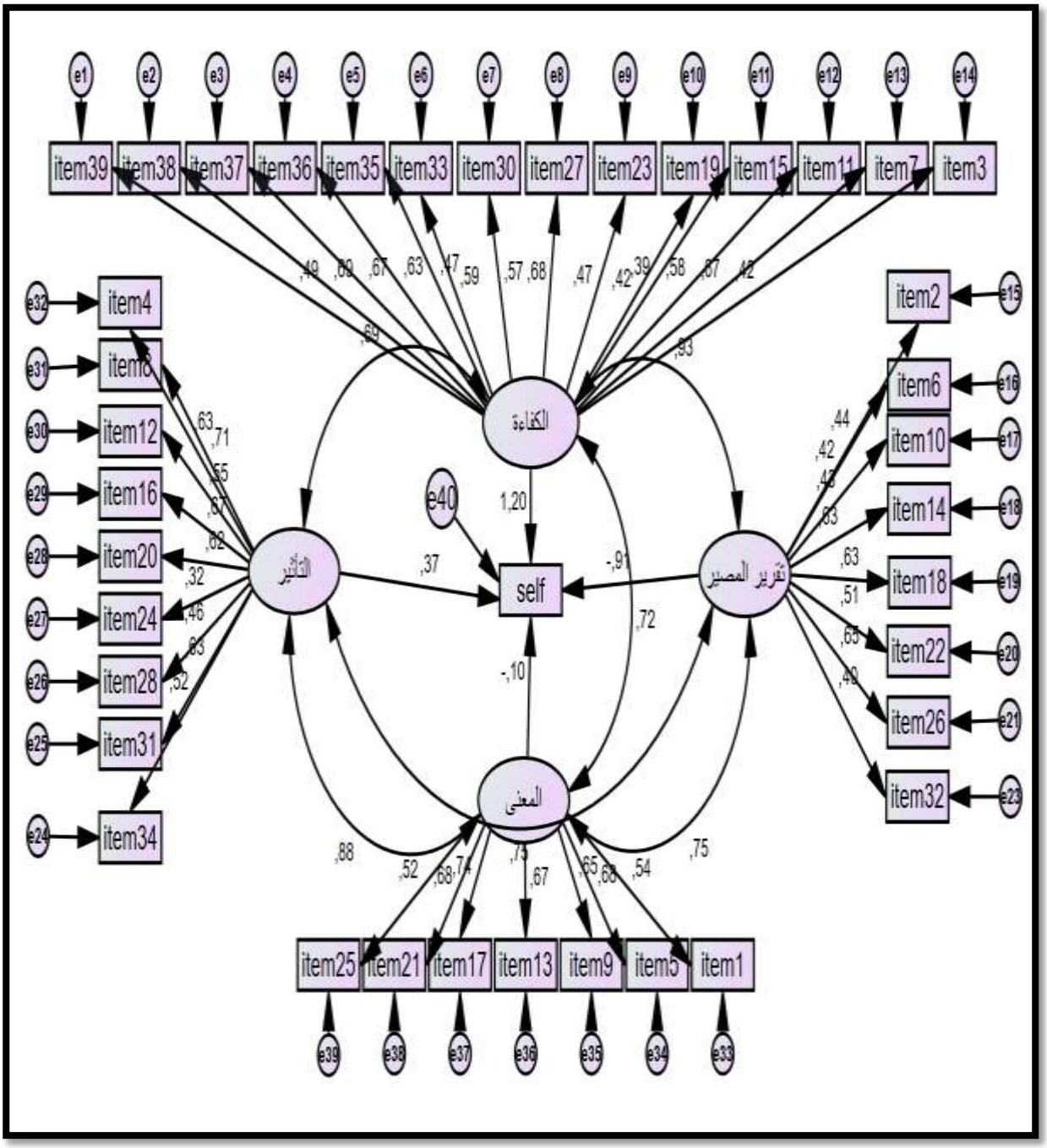
المسارات			التقدير	البواقي	النسبة الحرجة	الدلالة
F1	<-->	F2	,158	,026	6,042	***
F2	<-->	F4	,167	,025	6,720	***
F3	<-->	F4	,252	,038	6,588	***
F1	<-->	F3	,180	,032	5,660	***
F2	<-->	F3	,158	,027	5,880	***
F1	<-->	F4	,172	,028	6,235	***

يتضح من خلال الجدول(20): أنّ القيم اللامعيارية لمعاملات الارتباط بين المحاور الأربعة لمقياس التمكين النفسي دالة عند مستوى 0.05.

و بعد تقدير مؤشرات المطابقة لنموذج مقياس التمكين النفسي، ومن ثم فحص بارامترات النموذج من تشبعات البنود على عواملها، و من خلال أيضا ارتباطات العوامل فيما بينها اتضح لنا أنّ النموذج الافتراضي مطابق للبيانات المأخوذة من عينة قدرها 428 تلميذ و تلميذة.

1-1- نموذج التحليل العاملي لعينة الذكور:

بعد اختبار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التمكين النفسي على العينة ككل، تم اختبار النموذج من خلال مجموعات الجنس، و سنوضح من خلال المخطط النمذجي الموالي قيم تشبعات البنود على عواملها بالنسبة لمجموعة الذكور:



مخطط (03): يوضح قيم البرامترات المعيارية للنموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الذكور.

يتضح من خلال المخطط قيم البرامترات المعياريةأن جميع البنود تتشبع على عواملها بقيم مقبولة نسبيا ومقاربة لتشبعات نموذج العينة الكلية، وبالرغم من أن بعض البنود جاءت قيم تشبعها على عواملها منخفضة؛ إلا أنها كانت جميعا دالة عند مستوى 0.05، ويتضح ذلك من خلال الجدول الموالي الذي يمثل قيم البرامترات اللامعيارية ودلالتها أي باستعمال الوحدات الأصلية:

جدول (21): يوضح قيم البرامترات اللامعيارية للنموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الذكور.

المسارات			التقدير	بواقي	النسبة الحرجة	الدلالة
item39_1	<---	F1	1,000			
item38_1	<---	F1	1,300	,215	6,057	***
item37_1	<---	F1	1,400	,235	5,950	***
item36_1	<---	F1	1,176	,204	5,751	***
item35_1	<---	F1	,971	,201	4,839	***
item33_1	<---	F1	1,302	,233	5,589	***
item30_1	<---	F1	1,204	,221	5,443	***
item27_1	<---	F1	1,246	,208	5,986	***
item23_1	<---	F1	,929	,193	4,805	***
item19_1	<---	F1	,867	,194	4,462	***
item15_1	<---	F1	,870	,207	4,199	***
item11_1	<---	F1	1,073	,195	5,491	***
item7_1	<---	F1	1,343	,226	5,946	***
item3_1	<---	F1	,786	,176	4,458	***
item2_1	<---	F2	1,000			
item6_1	<---	F2	1,350	,328	4,116	***
item10_1	<---	F2	1,401	,335	4,188	***
item14_1	<---	F2	1,766	,345	5,119	***
item18_1	<---	F2	1,562	,305	5,120	***
item22_1	<---	F2	1,326	,287	4,623	***
item26_1	<---	F2	1,534	,297	5,165	***
item32_1	<---	F2	1,602	,398	4,026	***
item34_1	<---	F3	1,000			
item31_1	<---	F3	1,085	,183	5,916	***
item28_1	<---	F3	,811	,167	4,848	***
item24_1	<---	F3	,688	,192	3,583	***
item20_1	<---	F3	1,221	,208	5,874	***
item16_1	<---	F3	1,229	,201	6,113	***
item12_1	<---	F3	,897	,164	5,467	***
item8_1	<---	F3	1,341	,213	6,304	***
item4_1	<---	F3	1,088	,185	5,898	***
item1_1	<---	F4	1,000			
item5_1	<---	F4	1,415	,221	6,414	***
item9_1	<---	F4	1,250	,199	6,273	***
item13_1	<---	F4	1,233	,193	6,373	***
item17_1	<---	F4	1,477	,219	6,750	***
item21_1	<---	F4	1,159	,180	6,439	***

حيث:

: محور الكفاءة.F1

: محور تقرير المصير.F2

: محور التأثير.F3

:محور المعنىF.4

*****: دالة جدا عند 0.05**

يتضح من خلال **الجدول (21)** التقديرات اللامعيارية لبرامترات النموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الذكور، حيث تظهر جميع تشبعات البنود على عواملها دالة عند مستوى 0.05 ، هذا وتُظهر النسبة الحرجة نتائج مقاربة لنموذج العينة الكلية وهي تدلعلى قدرة العامل الكامن على التنبؤ بكل بند من بنوده، حيث كانت جميعانسب دالة عند مستوى0.05، مما تؤكد على تشبع البنود بعاملها.أما فيما يخص القيم الميعارية واللامعيارية لمعاملات الارتباط بين المحاور الأربعة، فتظهر من خلال مايلي:

جدول (22):يوضح قيم البرامترات المعيارية لمعاملات الارتباط بين محاور مقياس التمكين النفسي لعينة الذكور.

المسار			التقدير
F1	<-->	**F2**	**,931**
F2	<-->	**F4**	**,747**
F3	<-->	**F4**	**,878**
F1	<-->	**F3**	**,693**
F2	<-->	**F3**	**,747**
F1	<-->	**F4**	**,721**

يظهر أنّ:

- معامل الارتباط بين محور الكفاءة وتقرير المصير يساوي 0.93.
- معامل الارتباط بين محور تقرير المصير ومحور المعنى يساوي 0.74.
- معامل الارتباط بين محور الكفاءة والتأثير يساوي 0.87.
- معامل الارتباط بين محور التأثير المعنى يساوي 0.69.
- معامل الارتباط بين محور تقرير المصير ومحور التأثير يساوي 0.74.
- معامل الارتباط بين محور الكفاءة والمعنى يساوي 0.72

هذا وتظهر جميع الارتباطات دالة عند مستوى 0.05، والتي تتضح من التقديرات اللامعيارية لمصفوفة التغاير بين العوامل الكامنة في الجدول التالي :

جدول (23) يوضح قيم البرامترات اللامعيارية لمصفوفة التغاير بين محاور مقياس التمكين النفسي لعينة الذكور

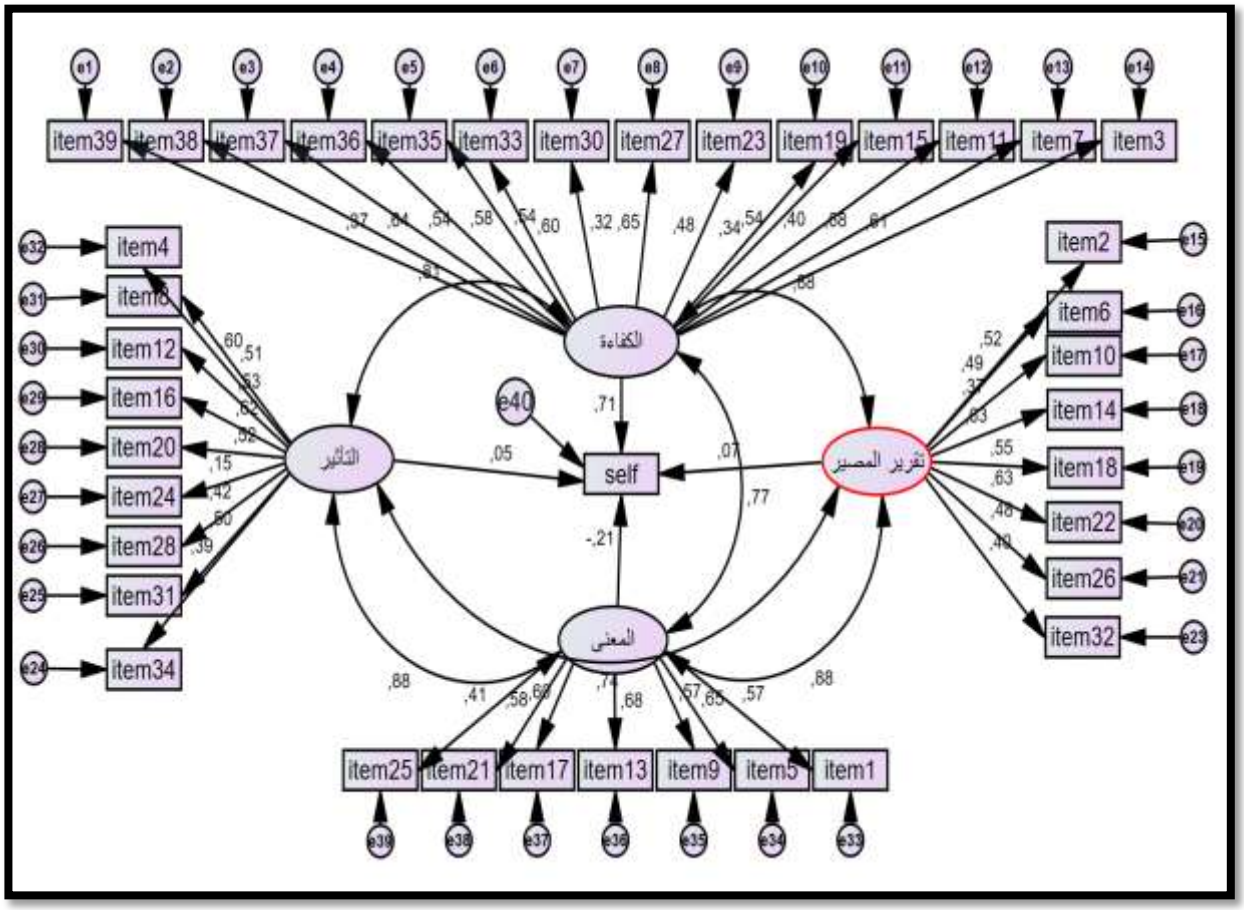
المسارات			التقدير	البواقي	النسبة الحرجة	الدلالة
F1	<-->	F2	,182	,045	4,040	***
F2	<-->	F4	,161	,040	3,981	***
F3	<-->	F4	,340	,075	4,533	***
F1	<-->	F3	,244	,059	4,126	***
F2	<-->	F3	,179	,046	3,918	***
F1	<-->	F4	,227	,054	4,247	***

يتضح من خلال **الجدول(23)** القيم اللامعيارية لمعاملات الارتباط بين المحاور الأربعة لمقياس التمكين النفسي، وبالرغم من وجود اختلافات في مستويات الدلالة في نموذج الذكور مقارنة بنموذج العينة الكلية إلا أنها تظهر دالة عند مستوى 0.05.

و بعد تقدير مؤشرات المطابقة لنموذج مقياس التمكين النفسي، ثم فحص بارامترات النموذج من تشبعات البنود على عواملها، إضافة إلى ارتباطات العوامل فيما بينها يتضح لنا أن النموذج الافتراضي مطابق للبيانات المأخوذة من عينة قدرها 174 تلميذ.

1-2- نموذج التحليل العاملي لمجموعة الإناث:

سنوضح من خلال المخطط النمذجي الموالي قيم تشبعات البنود على عواملها بالنسبة لمجموعة الإناث:



مخطط (04): يوضح قيم البرمترات المعيارية للنموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الإناث

يظهر من خلال **المخطط(04)** قيم البرامترات المعيارية أنّ جميع البنود تتشبع على عواملها بقيم مقبولة نسبيا ومقاربة لتشبعات نموذج العينة الكلية، و نموذج مجموعة الذكور، وبالرغم من أن بعض البنود جاءت قيم تشبعها على عواملها منخفضة؛ إلاّ أنها كانت جميعا دالة عند مستوى 0.05، ويتضح هذا من خلال الجدول التالي الذي يمثل قيم البرامترات اللامعيارية ودلالتها أي باستعمال الوحدات الأصلية:

جدول (24): يوضح قيم البرامترات اللامعيارية للنموذج العاملي التوكيدي لمجموعة الإناث.

المسارات			التقدير	بواقي	النسبة الحرجة	الدلالة
item39_1	<---	F1	1,000			
item38_1	<---	F1	1,884	,352	5,359	***
item37_1	<---	F1	1,500	,298	5,040	***
item36_1	<---	F1	1,436	,278	5,172	***
item35_1	<---	F1	1,567	,310	5,053	***
item33_1	<---	F1	1,866	,356	5,240	***
item30_1	<---	F1	,900	,234	3,845	***
item27_1	<---	F1	1,495	,278	5,379	***

item23_1	<---	F1	1,258	,262	4,796	***
item19_1	<---	F1	,784	,194	4,045	***
item15_1	<---	F1	1,649	,327	5,037	***
item11_1	<---	F1	1,006	,228	4,422	***
item7_1	<---	F1	1,915	,352	5,446	***
item3_1	<---	F1	1,290	,245	5,274	***
item2_1	<---	F2	1,000			
item6_1	<---	F2	1,175	,193	6,077	***
item10_1	<---	F2	,993	,204	4,856	***
item14_1	<---	F2	1,432	,202	7,084	***
item18_1	<---	F2	,915	,140	6,553	***
item22_1	<---	F2	1,447	,204	7,089	***
item26_1	<---	F2	,996	,167	5,968	***
item32_1	<---	F2	1,296	,250	5,184	***
item34_1	<---	F3	1,000			
item31_1	<---	F3	1,154	,230	5,007	***
item28_1	<---	F3	1,022	,222	4,604	***
item24_1	<---	F3	,459	,216	2,125	***
item20_1	<---	F3	1,083	,213	5,090	***
item16_1	<---	F3	1,615	,297	5,446	***
item12_1	<---	F3	,925	,181	5,118	***
item8_1	<---	F3	1,350	,267	5,060	***
item4_1	<---	F3	1,380	,255	5,400	***
item1_1	<---	F4	1,000			
item5_1	<---	F4	1,734	,220	7,886	***
item9_1	<---	F4	1,459	,203	7,195	***
item13_1	<---	F4	1,513	,186	8,150	***
item17_1	<---	F4	1,093	,145	7,513	***
item21_1	<---	F4	1,241	,171	7,277	***

حيث:

: محور الكفاءة F1

: محور تقرير المصير.F2

: محور التأثير.F3

:محور المعنى4 F.

***: دالة جدا عند 0.05

يتضح من خلال **الجدول (24)** التقديرات اللامعيارية لبرامترات النموذج، حيث تظهر جميع تشبعات البنود على عواملها دالة عند مستوى 0.05، هذا وتُظهِر النسبة الحرجة نتائج مقاربة لنموذج العينة الكلية وعينة الذكور، و هي تدلعلى قدرة العامل الكامن (التمكين النفسي)، على التنبؤ بكل بند من بنوده، حيث كانت جميعا نسب دالة عند مستوى0.05، مما تؤكد على تشبع البنود بعاملها.

أمّا فيما يخص القيم المعارية واللامعيارية لمعاملات الارتباط بين المحاور الأربعة، فتظهر كالتالي:

جدول (25): يوضح قيم البرامترات المعيارية لمعاملات الارتباط بين محاور مقياس التمكين النفسي لعينة الإناث.

المسار			التقدير
F1	<-->	**F2**	,880
F2	<-->	**F4**	,880
F3	<-->	**F4**	,877
F1	<-->	**F3**	,809
F2	<-->	**F3**	,737
F1	<-->	**F4**	,771

يظهر أنّ:

- معامل الارتباط بين محور الكفاءة وتقرير المصير يساوي 0.88.
- معامل الارتباط بين محور تقرير المصير ومحور المعنى يساوي 0.88.
- معامل الارتباط بين محور الكفاءة والتأثير يساوي 0.87.
- معامل الارتباط بين محور التأثير المعنى يساوي 0.80.
- معامل الارتباط بين محور تقرير المصير ومحور التأثير يساوي 0.73.
- معامل الارتباط بين محور الكفاءة والمعنى يساوي 0.77

هذا وتظهر جميع الارتباطات دالة عند مستوى 0.05، والتي تتضح من التقديرات اللامعيارية لمصفوفة التغاير بين العوامل الكامنة في الجدول التالي :

جدول (26): يوضح قيم البرامترات اللامعيارية لمصفوفة التغاير بين محاورمقياس التمكين النفسي لعينة الإناث.

المسارات			التقدير	البواقي	النسبة الحرجة	الدلالة
F1	<-->	F2	,142	,032	4,436	***
F2	<-->	F4	,156	,028	5,582	***
F3	<-->	F4	,172	,037	4,705	***
F1	<-->	F3	,144	,037	3,913	***
F2	<-->	F3	,147	,034	4,375	***
F1	<-->	F4	,122	,027	4,479	***

يتضح من خلال الجدول القيم اللامعيارية لمعاملات الارتباط بين المحاور الأربعة لمقياس التمكين النفسي، وبالرغم من أن مستويات الدلالة اختلفت في نموذج الإناث مقارنة بنموذج العينة الكلية ونموذج الذكور إلا أنها تظهر دالةعند مستوى 0.05.

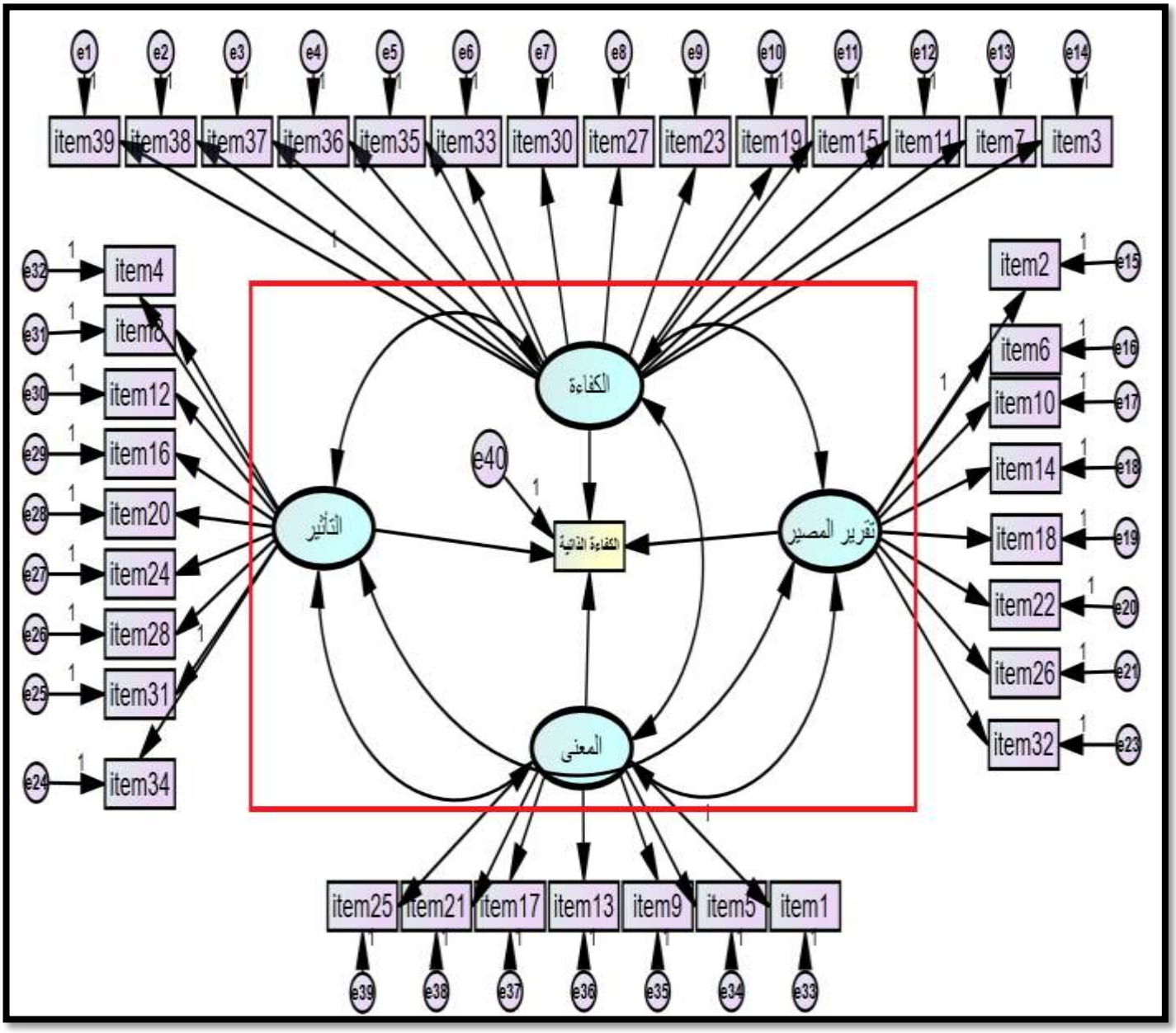
و بعد تقدير مؤشرات المطابقة لنموذج مقياس التمكين النفسي، ومن ثم فحص بارامترات النموذج من تشبعات البنود على عواملها، بالإضافة إلى ارتباطات العوامل فيما بينها يتضح لنا أن النموذج الافتراضي مطابق للبيانات المأخوذة من عينة قدرها 254 تلميذة.

❖ **ملاحظة:**

يظهر في النماذج الثلاثة السابقة متغير الكفاءة الذاتية كمتغير تابع، وباعتبار أن الدراسة تحتوي متغيرين تابعين فإن تغيير النموذج بإدخال المتغير التابع الآخر (الدافعية للانجاز) لن يحدث فرقا،كذلك يكون الحال بالنسبة للمتغير المعدل الثاني (التخصص) حيث أنّ محاولة مقارنة النماذج الجزئية المتعلقة بأنواع التخصصات لن يؤثر في نتائج النموذج وذلك في شقه العاملي، وسيكون التغيير في جانب تحليل المسارات الذي ستناوله فيما هو آت.

2- نموذج تحليل المسارات:

تم تحليل مسارات النموذج الذي يتعلق بقياس أثر محاور(أبعاد) مقياس التمكين النفسي على متغير الكفاءة الذاتية من خلال شق تحليل المسارات لنموذج الدراسة الكلي في برنامج **AMOS** ، وبما أنّ معظم البنود جاءت تتشبع على محاورها بقيم مقبولة ارتأينا الاستعانة بنموذج الانحدار الخطي المتعدد من خلال برنامج **SPSS 29**، والتعامل مع المتغيرات المستقلة على أنها متغيرات مُقاسة بدلا من اعتبارها متغيرات كامنة وذلك من خلال جمع استجابات الأفراد على بنود المحور الواحد وجاءت النتائج موضحة كالتالي:



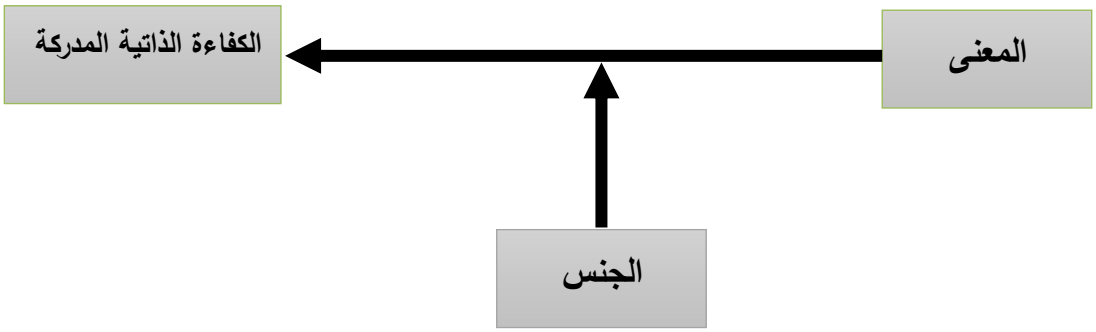
مخطط(05): يوضح نموذج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة.

3- معالجة فرضيات الدراسة:

3-1- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى:

- ✓ تختلف علاقة تأثير أبعاد التمكين النفسي (المعنى، التأثير، تقرير المصير، الكفاءة) على الكفاءة الذاتية المدركة باختلاف متغير الجنس (ذكور/إناث).

3-1-1-الفرضية الجزئية الأولى: تختلف علاقة تأثير بعد المعنى على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث).



أ- نتائج الانحدار الخطي للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار" تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (27) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور.

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	3511,112	1	3511,112	28,402	,000
	البواقي	21262,848	172	123,621		
	المجموع	24773,960	173			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=28,402وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أنّ النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود **علاقة** بين المتغير المستقل المتمثل في المعنى والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

ب-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور:

جاءت قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المعدل والخطأ المعياري للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (المعنى) والمتغير التابع المتمثل في (الكفاءة الذاتية المدركة) كالتالي:

جدول (28) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,376	,142	,137	11,11851

يوضح الجدول (28) قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0.376**، والتي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في المعنى والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=0.142**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 14% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم **معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** للفرضية العامة الأولى للدراسة ؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى كالتالي:

جدول (29) يمثل قيم ودلالات معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور.

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	T	Sig.
	الثابت	55,417	2,484		22,313	,000
	المعنى	,816	,153	,376	5,329	,000
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير **المعنى** على متغير الكفاءة الذاتية المدركة، حيث بلغت قيمته:55,417، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 22,313وهي قيمة **دالة إحصائيا** عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة"المتغير المستقل**(المعنى)** والتي قدرت بـ: 0,816 ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي

تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 5,329 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية "المعلمة" كذلك يدل على **ارتباط**"**متغير المعنى**" ب"**متغير الكفاءة الذاتية المدركة** "؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يفسر أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، و يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في "**المعنى**" سيساهم في زيادة "**الكفاءة الذاتية المدركة**"لتلاميذ المرحلة الثانوية بـ ،0.816درجة بخطأ معياري قدره 0.153.

ج- نتائج الانحدار الخطي لعينة الإناث للفرضية الجزئية الأولى:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (30) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث.

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة
1	الانحدار	4844,042	1	4844,042	58,080	,000
	البواقي	21017,549	252	83,403		
	المجموع	25861,591	253			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=58,080وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في **المعنى** والمتغير التابع المتمثل في **الكفاءة الذاتية المدركة.**

د- تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث:

جاءت قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد، ومعامل التحديد المعدل والخطأ المعياري للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في **(المعنى)** والمتغير التابع المتمثل في **(الكفاءة الذاتية المدركة)** كالتالي:

جدول (31) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,433	,187	,184	9,13252

يوضح الجدول(31) قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,433**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في **المعنى** والمتغير التابع المتمثل في **الكفاءة الذاتية المدركة**؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي: **R-deux=,187**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 18% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية المدركة الذي لم يستطع النموذج تفسيره و قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة بدورها.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم **معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** للفرضية العامة الأولى للدراسة ؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى موضحة كالتالي:

جدول (32) يمثل قيم ودلالات معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	T	Sig.
	الثابت	55,400	1,839		30,128	,000
	المعنى	,990	,130	,433	7,621	,000
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول (32) قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير المعنى على متغير الكفاءة الذاتية المدركة، حيث بلغت قيمته:55,400، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت

تساوي: 30,128وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة"**متغير المعنى** (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ: 0,990 ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف "معلمة" الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 7,621 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية "المعلمة" كذلك يدل على **ارتباط** متغير **المعنى** بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة**؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يفسر أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل **المعنى** سيساهم في زيادة **الكفاءة الذاتية المدركة** لتلاميذ المرحلة الثانوية بـ ،0,990درجة بخطأ معياري قدره 0.130.

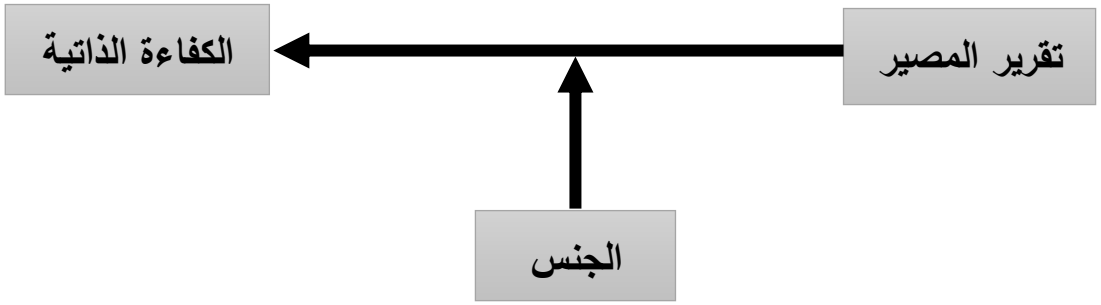
هـ-مقارنة النماذج للفرضية الجزئية الأولى:

جدول (33) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط -و للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور وعينة الإناث

النموذج	معلمة المعنىB	دلالة B	قيمةR	قيمةR-deux
نموذج عينة الذكور	**0.81**	0.000	**%37.6**	**%14.2**
نموذج عينة الإناث	**0.99**	**00**0.0	**%43.3**	**%18.7**

يظهر **الجدول (33)**بيانات نتائج نموذجي عينة الذكور والإناث، أين جاءت قيمتي معلمة المتغير المستقل (المعنى) تساوي 0.81 بالنسبة لنموذج عينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فقد جاءت تساوي 0.99، علما أن كلى القيمتين **كانتا دالتين إحصائيا**، كذلك يبين الجدول قيمتي كل من R و **R-deux**، أين يلاحظ **تفوق** نموذج **الإناث** على نموذج الذكور، وهذا يعني أن تأثير متغير المعنى على متغير الكفاءة الذاتية **أكبر نسبيا عند الإناث** منه عند الذكور.

3-1-2-الفرضية الجزئية الثانية:تختلف علاقة تأثير بعد تقرير المصير على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث).



أ- نتائج الانحدار الخطي للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (34) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	2922,527	1	2922,527	23,004	,000
	البواقي	21851,432	172	127,043		
	المجموع	24773,960	173			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=23,004وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في تقرير المصير والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

ب-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل **(تقرير المصير)** والمتغير التابع **(الكفاءة الذاتية المدركة)** كالتالي:

جدول (35) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,343	,118	,113	11,27134

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,343**، وهي تعبر عن قيمة **ارتباط مقبولة** بين المتغير المستقل المتمثل في تقرير المصير و المتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,118**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 11% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم **معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** للفرضية العامة الأولى للدراسة ؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثانية كالتالي:

جدول (36): يمثل قيم ودلالات معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	53,294	3,156		16,885	,000
	تقرير المصير	,781	,163	,343	4,796	,000
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير تقرير المصير على متغير الكفاءة الذاتية المدركة، حيث بلغت قيمته:53,294، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 16,885وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة" متغير **تقرير المصير** (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ0.781ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف "معلمة" الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 4,796وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية "المعلمة"، كذلك يدل على **ارتباط** متغير **تقرير المصير** بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة؛** وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يفسر أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل

المتمثل في **تقرير المصير** سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ المرحلة الثانوية بـ0,781درجة بخطأ معياري قدره 0.163.

ت-نتائج الانحدار الخطي للفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (37) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	3805,383	1	3805,383	43,478	,000
	البواقي	22056,207	252	87,525		
	المجموع	25861,591	253			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=43,478وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في تقرير المصير والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

ج-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل **(تقرير المصير)** والمتغير التابع **(الكفاءة الذاتية المدركة)** كالتالي:

جدول (38) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,384	,147	,144	9,35546

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,147**، وهي تعبر عن قيمة **ارتباط مقبولة** بين المتغير المستقل المتمثل في تقرير المصير و المتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**,147R-deux=**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 14% من التغير في المتغير التابع **(الكفاءة الذاتية المدركة)**، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية المدركة الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة بدورها.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم **معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الأولى؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزية الثانية كالتالي:

جدول (39) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث.

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	53,093	2,441		21,750	,000
	تقرير المصير	,852	,129	,384	6,594	,000
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين **الجدول(39)** قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير **تقرير المصير** على متغير الكفاءة **الذاتية المدركة**، حيث بلغت قيمته:53,093، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 21,750وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة" متغير تقرير المصير (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ0.852وتم اختبارها هي الأخرى من خلال "اختبار ت" قصد اختبار معنوية اختلاف "معلمة الميل" عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 6,594وهي أيضا قيمة **دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة، كذلك يدل على **ارتباط** متغير **تقرير المصير** بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة**؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يفسر أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في تقرير المصير سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ المرحلة الثانوية بـ 0,852,درجة بخطأ معياري قدره 0.129.

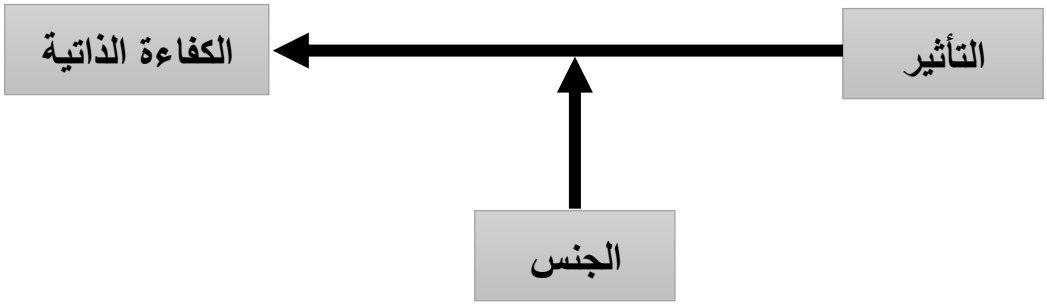
د- مقارنة النماذج للفرضية الجزئية الثانية:

جدول (40) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط لفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور وعينة الإناث

النموذج	معلمة المعنىB	دلالة B	قيمةR	قيمةR-deux
نموذج عينةالذكور	**0.78**	**0.000**	**34.3**%	**11.8**%
نموذج عينة الإناث	**0.85**	000**.0**	**38.4**%	**14.7**%

يظهر الجدول(40) بيانات نتائج نموذجي عينة الذكور والإناث، أين جاءت قيمتي معلمة المتغير المستقل (تقرير المصير) تساوي 0.78 بالنسبة لنموذج عينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فقد جاءت تساوي 0.85، علما أن كلى القيمتين كانتا **دالتين إحصائيا**، كذلك يبين الجدول قيمتي كل من R و **R-deux**، أين يلاحظ **تفوق** نموذج **الإناث** على نموذج الذكور، وهذا يعني أن تأثير متغير تقرير المصير على متغير الكفاءة الذاتية المدركة **أكبر نسبيا عند الإناث** منه عند الذكور.

3-1-3- الفرضية الجزئية الثالثة:تختلف علاقة تأثير بعد التأثير على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث).



أ- نتائج الانحدار الخطي للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (41) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	3408,011	1	3408,011	27,435	,000
	البواقي	21365,949	172	124,221		
	المجموع	24773,960	173			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=27,435وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود **علاقة** بين المتغير المستقل المتمثل في التأثير و المتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

ب-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل **(التأثير)** والمتغير التابع **(الكفاءة الذاتية المدركة)** كالتالي:

جدول (42) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,371	,138	,133	11,14543

يوضح الجدول(42) قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,371**، وهي تعبر عن قيمة **ارتباط مقبولة** بين المتغير المستقل المتمثل في التأثير و المتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,138**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 13% من

التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة بدورها.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم معلمات النموذج، قصد تحديد معادلة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية العامة الأولى للدراسة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة كالتالي:

جدول (43) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	52,787	3,001		17,592	,000
	التأثير	,640	,122	,371	5,238	,000
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير **التأثير** على متغير **الكفاءة الذاتية المدركة**، حيث بلغت قيمته:52,787، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 17,592وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة" متغير **التأثير**(المتغير المستقل) والتي قدرت بـ0.640وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 5,238وهي أيضا قيمة **دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **التأثير** بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة**؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يفسر أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في التأثير سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ المرحلة الثانوية بـ 0.640درجة بخطأ معياري قدره 0.122.

ج-نتائج الانحدار الخطي للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول(44) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	52,799	2,384		22,149	,000
	البواقي	,713	,104	,398	6,887	,000
	المجموع	52,799	2,384		22,149	,000

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=22,149وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في **التأثير** والمتغير التابع المتمثل في **الكفاءة الذاتية المدركة.**

د- تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير **المستقل** المتمثل في (التأثير) والمتغير **التابع** المتمثل في (الكفاءة الذاتية المدركة) كالتالي:

جدول(45) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضيةالجزئية الثالثةلعينة الإناث.

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,398	,158	,155	9,29358

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,398**، وهي تعبر عن قيمة **ارتباط مقبولة** بين المتغير المستقل المتمثل في التأثير والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية ؛ وجاءت قيمة معامل

التحديد تساوي:**,158R-deux=**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 15% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم **معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** للفرضية العامة الأولى للدراسة ؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث كالتالي:

جدول(46) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	52,799	2,384		22,149	,000
	التأثير	,713	,104	,398	6,887	,000
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير **التأثير** على متغير **الكفاءة الذاتية المدركة**، حيث بلغت قيمته52,799، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 22,149وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة" متغير **التأثير**(المتغير المستقل) والتي قدرت بـ0,713وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.713وهي أيضا **قيمة دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **التأثير** بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة**؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يفسر أن **العلاقة** بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في **التأثير** سيساهم في زيادة **الكفاءة الذاتية المدركة** لتلاميذ المرحلة الثانوية بـ0,713درجة بخطأ معياري قدره 0.104.

هـ-مقارنة النماذج للفرضية الجزئية الثالثة:

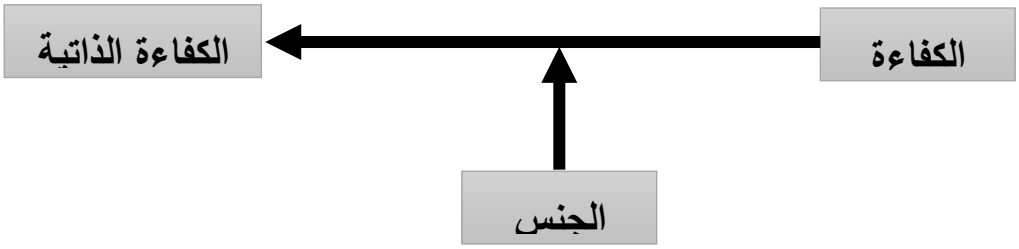
جدول (47) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور وعينة الإناث

النموذج	معلمة المعنىB	دلالة B	قيمةR	قيمةR-deux
نموذج عينة الذكور	**0.64**	**0.000**	%37.1	**%13.8**
نموذج عينة الإناث	**0.71**	**0.000**	**%39.8**	**%15.8**

يظهر الجدول بيانات نتائج نموذجي عينة الذكور والإناث، أين جاءت قيمتي معلمة المتغير المستقل (التأثير) تساوي 0.64 بالنسبة لنموذج عينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فقد جاءت تساوي 0.71، علما أن كلى القيمتين كانتا دالتين إحصائيا، كذلك يبين الجدول قيمتي كل من R و **R-deux**، أين يلاحظ **تفوق** نموذج **الإناث** على نموذج الذكور، وهذا يعني أن تأثير متغير التأثير على متغير الكفاءة الذاتية **أكبر نسبيا عند الإناث** منه عند الذكور.

3-1-4-الفرضية الجزئية الرابعة:

تختلف علاقة تأثير بعد الكفاءة على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث).



أ- نتائج الانحدار الخطي للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (48) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور.

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	5929,370	1	5929,370	54,119	,000
	البواقي	18844,590	172	109,562		
	المجموع	24773,960	173			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=54,119وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود **علاقة** بين المتغير المستقل **(الكفاءة)** والمتغير التابع **(الكفاءة الذاتية المدركة)**.

ب-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في **(الكفاءة)** والمتغير التابع المتمثل في **(الكفاءة الذاتية المدركة)** كالتالي:

جدول (49) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,489	,239	,235	10,46717

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,489**، وهي تعبر عن قيمة **ارتباط مقبولة** بين المتغير المستقل المتمثل في الكفاءة و المتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,239**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 23% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية المدركة الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة بدورها.

- نأتي الآن إلى فحص قيم **معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** للفرضية العامة الأولى للدراسة ؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة كالتالي:

جدول (50) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور.

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	48,717	2,722		17,900	,000
	الكفاءة	,659	,090	,489	7,357	,000
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير"**الكفاءة**"على متغير "**الكفاءة الذاتية المدركة**"، حيث بلغت قيمته48,717، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 17,900وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير **الكفاءة**(المتغير المستقل) والتي قدرت بـ0.659وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 7,357وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **الكفاءة** بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة**؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يفسر أن **العلاقة** بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في **الكفاءة** سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ المرحلة الثانوية بـ 0.659درجة بخطأ معياري قدره .0.090.

ج-نتائج الانحدار الخطي للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول(51) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	9067,863	1	9067,863	136,069	,000
	البواقي	16793,728	252	66,642		
	المجموع	25861,591	253			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي:F=136,069وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود **علاقة** بين المتغير المستقل المتمثل في **الكفاءة** والمتغير التابع المتمثل في **الكفاءة الذاتية المدركة.**

د- تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في **(الكفاءة)** والمتغير التابع المتمثل في **(الكفاءة الذاتية المدركة)** كالتالي:

جدول (52) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,592	,351	,348	8,16344

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,592**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في **الكفاءة** والمتغير التابع المتمثل في **الكفاءة الذاتية المدركة**؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,351**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 35% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** للفرضية العامة الأولى للدراسة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة كالتالي:

جدول (53) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
	الثابت	47,292	1,907		24,803	,000
	الكفاءة	,744	,064	,592	11,665	,000
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير **الكفاءة** على متغير **الكفاءة الذاتية المدركة**، حيث بلغت قيمته47,292، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 24,803وهي قيمة **دالة إحصائيا** عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير **الكفاءة**(المتغير المستقل) والتي قدرت بـ0.744وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 7,357وهي أيضا قيمة **دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **الكفاءة** بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة**؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يفسر أن **العلاقة** بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في الكفاءة سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ المرحلة الثانوية بـ 0.744درجة بخطأ معياري قدره 0.064.

هـ-مقارنة النماذج للفرضية الجزئية الرابعة:

جدول (54) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية 4 لعينة الذكور وعينة الإناث

النموذج	معلمة المعنىB	دلالة B	قيمةR	قيمةR-deux
نموذج عينة الذكور	**0.65**	**0.000**	%**48.9**	**%23.9**
نموذج عينة الإناث	**0.74**	**0.0**00	%**59.2**	**%35.1**

يظهر الجدول بيانات نتائج نموذجي عينة الذكور والإناث، أين جاءت قيمتي معلمة المتغير المستقل (الكفاءة) تساوي 0.65 بالنسبة لنموذج عينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فقد جاءت تساوي 0.74، علما أن كلى القيمتين كانتا **دالتين إحصائيا**، كذلك يبين الجدول قيمتي كل من R و **R-deux**، أين يلاحظ **تفوق** نموذج **الإناث** على نموذج الذكور، وهذا يعني أن تأثير متغير الكفاءة على متغير الكفاءة الذاتية المدركة **أكبر نسبيا عند الإناث** منه عند الذكور.

- **مناقشة الفرضية العامة الأولى:**

بناء على نتائج الفرضية العامة الأولى و التي مفادها:

تختلف علاقة تأثير التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، التأثير) على الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (إناث/ذكور)، يتضح لنا أن هناك **علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين جميع أبعاد التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة** لدى تلاميذ و تلميذات السنة الثالثة ثانوي ، كما لاحظنا تفوق نسبة الإناث على نسبة الذكور في جميع الفرضيات الجزئية للفرضية العامة الأولى، هذا يعني أن تأثير المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) على المتغير التابع أكبر نسبيا عند الإناث من الذكور،

و في إطار المحاولة لتفسير الاختلاف الموجود في العلاقة بين التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة لدى الإناث أكثر من الذكور ، ترجع الباحثة هذه الفروق إلى أن هناك عدة عوامل ثقافية واجتماعية تلعب دورًا في ذلك، حيث قد يتلقى الإناث تشجيعًا أكبر على التمكين النفسي والتطوير الذاتي و مهارات القيادة مما تفعله مع الذكور، بالإضافة إلى التوجيهات الاجتماعية التي قد تختلف بين الجنسين فيما يتعلق بالتوجيه والدعم الذي يتلقونه من الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام. قد تتلقى الإناث دعمًا أكبر وتشجيعًا أكثر على تطوير مهاراتهن الشخصية والمهنية خاصة في السنوات الأخيرة على عكس الذكور الذين يواجهون تحديات اجتماعية مختلفة تؤثر على تطويرهم الشخصي كالضغوط الذكورية والتوقعات المجتمعية المتعددة بشأن السلوك والأداء. و باختصار، فإن التفوق النسبي للإناث في التمكين النفسي والتطوير الشخصي قد يكون نتيجة لتفاعل مجموعة معقدة من العوامل الثقافية والاجتماعية التي تختلف من ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر.

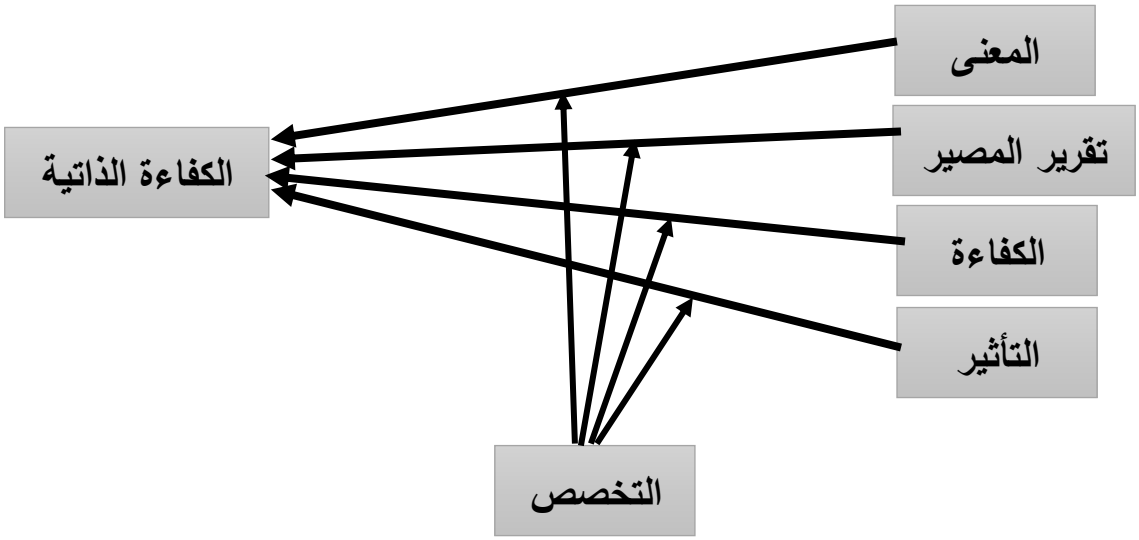
هذا و تتفق الدراسة مع دراسة **أبي مولود و مايدون(2014)** التي أظهرت أن مستوى كل من الكفاءة الذاتية المدركة و التوافق الدراسي مرتفع لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، و وجود علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية المدركة و التوافق الدراسي لديهم. و أن هناك فروق جوهرية بين التلاميذ و التلميذات في توافقهم الدراسي و هو لصالح الإناث. كما تتفق مع **دراسة أبو غالي(2016)** التي هدفت إلى فحص العلاقات بين متغيرات التمكين النفسي و الوعي بالذات و الأمان الاجتماعي، و أشارت النتائج أن جميع متغيرات الدراسة ارتبطت بعلاقة إيجابية دالة إحصائيا وكشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى كل من التمكين النفسي و الوعي بالذات و الأمان الاجتماعي، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، و توافقت الدراسة أيضا مع دراسة **زامل العايدي**

(2021) التي هدفت للتعرف و الكشف عن مستوى الكفاءة الوالدية و علاقتها بالتمكين النفسي لدى طلبة الجامعة حيث أسفرت النتائج أن طلبة جامعة واسط يتمتعون بكل من التمكين النفسي و الكفاءة الوالدية، كما و قد توجد علاقة ارتباطيه ايجابية بين متغيري البحث. كذلك دراسة **العمروسي (2019)**و التي كان الهدف منها التعرف على مستوى التمكين النفسي و درجة ممارسة الوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد كشفت نتائج البحث عن ارتفاع مستوى الوعي ألمعلوماتي و التمكين النفسي لدى أفراد العينة و وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المتغيرين، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التمكين النفسي تعزى لمتغير العمر، في حين وجود فرق دال إحصائيا يعزى إلى النوع لصلح الذكور، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المستوى الدراسي.

فيما اختلفت نتائج الفرضية الأولى مع بعض الدراسات الأخرى التي لم تجد أي فروق في التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير الجنس منها: **دراسة (Zuffiano & Al. 2013)**التي **هدفت إلى** التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ولاية "نيو جرسي" الأمريكية، و الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة من جهة و التعلم المنظم ذاتيا، و الذكاء، و تقدير الذات و سمات الشخصية من جهة أخرى، أظهرت النتائج مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيري السن و الجنس. كما اختلفت مع **دراسة النواجحة (2017) حول التمكين النفسي و التوجه الحياتي لدى عينة من المعلمين،** والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التمكين النفسي والتوجه الحياتي، كما اتضح عدم وجود فروق في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجنس ما عدا (بعد التأثير) فقد كانت الفروق لصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في التمكين النفسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (11 سنة فما فوق)، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في التمكين النفسي تبعاً لمتغير الجهة المشرفة ما عدا (بعد التأثير) لصالح وكالة الغوث.

3-2-عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية:

- ✓ تختلف علاقة تأثير أبعاد التمكين النفسي (المعنى، التأثير، تقرير المصير، الكفاءة) على الكفاءة الذاتية المدركة باختلاف متغير التخصص(العلوم التجريبية/ الآداب والفلسفة/آداب ولغات أجنبية/تقني رياضي هندسة كهربائية/تسيير واقتصاد).



أ- نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار" تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (55) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	7027,037	4	1756,759	18,609	,000
	البواقي	20957,069	222	94,401		
	المجموع	27984,106	226			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=18,609وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (المعنى، تقرير المصير، الكفاءة، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

ب-تقدير معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في **(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير)** والمتغير التابع المتمثل في **(الكفاءة الذاتية المدركة)** كالتالي:

جدول (56) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية لعينة تلاميذ العلوم التجريبية

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,501	,251	,238	9,71603

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,501**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في **(الكفاءة الذاتية المدركة)**؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي: **R-deux=,251**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 25% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة بدورها.

- نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي المتعدد** للفرضية العامة الثانية للدراسة ؛ حيث جاءت معلمات نموذج عينة تلاميذ العلوم التجريبية كالتالي:

جدول (57) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	**الثابت**	52,093	2,736		19,040	,000
	المعنى	,165	,197	,078	,836	,404
	تقرير المصير	-,321	,197	-,152	-1,634	,104
	الكفاءة	,693	,112	,542	6,177	,000
	التأثير	,025	,151	,015	,164	,870
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغيرات(**الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير**)على متغير **الكفاءة الذاتية المدركة**، حيث بلغت قيمته52,093، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Test حيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (**0**)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 19,040وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير (**الكفاءة**)(المتغير المستقل) والتي قدرت بـ0.693وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (**0**) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 6,177وهي أيضا قيمة **دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير (**الكفاءة**)بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة؛** وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل **الكفاءة** والمتغير التابع **علاقة طردية**، هذا يعني أن زيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في الكفاءة سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ العلوم التجريبية بـ 0.659درجة بخطأ معياري قدره 0.112

أما بالنسبة لمتغير المستقل (**المعنى**)يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ : 0.165ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف "معلمة الميل" عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.836وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05مما يدل على **عدم ارتباط** المتغير المستقل(**المعنى**) بالمتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**)،وكذا هو الحال مع متغير تقرير المصير(**المستقل**) حيث يظهر الجدول قيمة معلمة الخاصة

به والتي قدرت بـ-0.321وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي أظهرت عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: -1,634وهي أيضا قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** المتغير المستقل(**تقرير المصير**)بالمتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**)،في حين يظهر الجدول قيمة "معلمة" متغير (**التأثير**) المتغير المستقل والتي قدرت بـ 0.025وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي أظهرت عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته0.164 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** المتغير المستقل(**التأثير**) بالمتغير التابع **الكفاءة الذاتية المدركة**.

ج-نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (58) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	2848,633	4	712,158	13,065	,000
	البواقي	1417,238	26	54,509		
	المجموع	4265,871	30			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=13,065وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

د- تقدير معلمات نموذج الفرضية لعينة آداب وفلسفة:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الكفاءة الذاتية المدركة) كالتالي:

جدول (59) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية لعينة تلاميذ آداب وفلسفة

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,817	,668	,617	7,38303

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,817**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير)والمتغير التابع المتمثل في (الكفاءة الذاتية المدركة) ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,668**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 66% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة بدورها.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي المتعدد** للفرضية ؛ حيث جاءت معلمات النموذج كالتالي:

جدول (60) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	**الثابت**	30,218	5,825		5,188	,000
	المعنى	,239	,520	,088	,460	,649
	تقرير المصير	,156	,399	,061	,391	,699
	الكفاءة	1,144	,290	,713	3,948	,001
	التأثير	-,004	,325	-,002	-,011	,991
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

يبين الجدول "قيمة الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير (**الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير**)على متغير **الكفاءة الذاتية المدركة**، حيث بلغت قيمته30,218، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T -Test حيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (**0**)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 5,188وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير (**الكفاءة**)المتغير المستقل والتي قدرت بـ1.144وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (**0**) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 3,948وهي أيضا **قيمة دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على ارتباط متغير (**الكفاءة**)بمتغير الكفاءة الذاتية المدركة؛ وبما أن القيمة أتت موجبة فهذا يعني أن **العلاقة** بين المتغير المستقل الكفاءة والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن زيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في الكفاءة سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بـ 1,144درجة بخطأ معياري قدره 0.290.

أما بالنسبة لمتغير المستقل (**المعنى**)يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ 0.239وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.460وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى0.05مما يدل على **عدم ارتباط** المتغير المستقل(**المعنى**)بالمتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**)،وكذا هو الحال مع متغير (**التأثير**) حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ-0.004وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: -0.011وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير (**التأثير**)بمتغير الكفاءة الذاتية المدركة، في حين يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل(**تقرير المصير**) والتي قدرت بـ 0.156وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته0.164 وهي قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير (**تقرير المصير**)بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة.**

هـ-نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (61) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية.

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	930,797	4	232,699	3,528	,022
	البواقي	1517,060	23	65,959		
	المجموع	2447,857	27			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=3,528وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.022≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

و- تقدير معلمات نموذج عينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية:

جاءت قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المعدل والخطأ المعياري للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الكفاءة الذاتية) كالتالي:

جدول (62) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,617	,380	,272	8,12152

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,617**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,380**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على

أن يفسر ما مقداره 38% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة بدورها.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد بارامترات **نموذج الانحدار الخطي المتعدد**؛ حيث جاءت معلمات النموذج كالتالي:

جدول(63) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	T	Sig.
1	**الثابت**	48,798	8,149		5,988	,000
	المعنى	-,619	,883	-,188	-,701	,491
	تقرير المصير	-,934	,708	-,328	-1,320	,200
	الكفاءة	,913	,327	,620	2,792	,010
	التأثير	,880	,478	,456	1,841	,079
الكفاءة الذاتية: Variable dépendante						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) على متغير الكفاءة الذاتية المدركة، حيث بلغت قيمته48,798، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Test حيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 5,988وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل**(الكفاءة)**والتي قدرت بـ0.913وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 2,792وهي أيضا قيمة **دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **(الكفاءة)**بمتغير الكفاءة الذاتية المدركة (التابع)؛ وبما أن القيمة أتت **موجبة** فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل الكفاءة والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن زيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في **الكفاءة** سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ الصف الثالث ثانوي بـ 0.913درجة بخطأ معياري قدره 0.327.

أما بالنسبة للمتغير المستقل (**المعنى**)يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ619.0-وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.701-وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05مما يدل على **عدم ارتباط** المتغير المستقل(**المعنى**)بالمتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**)،وكذا هو الحال مع متغير (**التأثير**) حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ0.880وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 1,841وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير (**التأثير**) بمتغير **الكفاءة الذاتية المدركة**، في حين يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل(**تقرير المصير**) والتي قدرت بـ0.934-وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته1,320-وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** المتغير المستقل (**تقرير المصير**) بالمتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**).

ك- نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تقني رياضي هندسة كهربائية:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (64) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي هندسة كهربائية.

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	4083,102	4	1020,775	11,731	,000
	البواقي	9223,601	106	87,015		
	المجموع	13306,703	110			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=11,731وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.022≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

ل- تقدير معلمات نموذج الفرضية لعينة تلاميذ تقني رياضي هندسة كهربائية:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" والخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الكفاءة الذاتية المدركة) كالتالي:

جدول (65) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية لعينة تلاميذ تقني رياضي هندسة كهربائية

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,554	,307	,281	9,32819

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,554**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في (الكفاءة، المعنى، التأثير، تقرير المصير) والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,307** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 30% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة بدورها.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم معلمات النموذج، قصد تحديد بارامترات **نموذج الانحدار الخطي المتعدد** ؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية كالتالي:

جدول (66) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي هندسة كهربائية

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	T	Sig.
1	**الثابت**	43,630	4,154		10,502	,000
	المعنى	,076	,286	,033	,266	,791
	تقرير المصير	,239	,328	,097	,728	,468
	الكفاءة	,517	,169	,400	3,052	,003
	التأثير	,162	,212	,081	,763	,447
الكفاءة الذاتية: Variable dépendante						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار المتغير المستقل (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) على المتغير التابع(الكفاءة الذاتية المدركة)، حيث بلغت قيمته43,630، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Test حيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (**0**)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 10,502وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل(**الكفاءة**) والتي قدرت بـ0.517وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (**0**) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 3,052وهي أيضا **قيمة دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** المتغير المستقل(**الكفاءة**)بالمتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**)؛ وبما أن القيمة أتت موجبة فهذا يعني أن **العلاقة** بين المتغير المستقل الكفاءة والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في الكفاءة سيساهم في زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لتلاميذ الصف الثالث ثانوي بـ 0.517درجة بخطأ معياري قدره 0.169.

أما بالنسبة لمتغير المستقل (**المعنى**)يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت 0.076وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.266وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05مما يدل على **عدم ارتباط** المتغير المستقل(**المعنى**)بالمتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**)،وكذا هو الحال مع متغير (**التأثير**) حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ0.162وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.763وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** المتغير المستقل(**التأثير**) بالمتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**)، في حين يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل(**تقرير المصير**) والتي قدرت بـ0.239وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته0.468وهي قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير (**تقرير المصير**)بمتغير (الكفاءة الذاتية المدركة).

م- نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (67) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	793,189	4	198,297	7,287	,000
	البواقي	707,521	26	27,212		
	المجموع	1500,710	30			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=7,287وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.022≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الكفاءة الذاتية المدركة.

ن- تقدير معلمات نموذج الفرضية لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الكفاءة الذاتية المدركة) كالتالي:

جدول (68) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,727	,529	,456	5,21654

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,727**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في(الكفاءة الذاتية المدركة)؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,529**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن

يفسر ما مقداره 52% من التغير في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الكفاءة الذاتية الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الكفاءة الذاتية المدركة.

نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد بارامترات **نموذج الانحدار الخطي المتعدد**؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية كالتالي:

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	T	Sig.
1	**الثابت**	41,146	5,773		7,128	,000
	المعنى	,733	,287	,445	2,557	,017
	تقرير المصير	,106	,328	,052	,324	,748
	الكفاءة	,591	,202	,471	2,930	,007
	التأثير	-,172	,288	-,117	-,596	,556
Variable dépendante: الكفاءة الذاتية						

جدول (69) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار المتغير المستقل(**الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير**)على المتغير التابع(**الكفاءة الذاتية المدركة**)، حيث بلغت قيمته41,146، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Test حيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (**0**)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 7,128وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، وهذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل(**الكفاءة**) والتي قدرت بـ 0.591وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (**0**) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 2,930وهي قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير (**الكفاءة**)بمتغير (**الكفاءة الذاتية المدركة**)،أما بالنسبة لمتغير المستقل (**المعنى**)يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت 0.733وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 2,557وهي أيضا قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05مما يدل على **ارتباط** متغير (**المعنى**) بمتغير (**الكفاءة الذاتية المدركة**)،وكذا هو الحال مع متغير التأثير حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له

والتي قدرت بـ-0.172وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: -0.596 وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط متغير(التأثير)** بمتغير **(الكفاءة الذاتية المدركة)**، في حين يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل**(تقرير المصير)** والتي قدرت بـ 0.106وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته 0.324وهي قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(تقرير المصير)** بمتغير **(الكفاءة الذاتية المدركة)**.

- **مقارنة معلمات المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات العلمية:**

جدول (70) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذج الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات.

الكفاءة	التخصصات	معلمة المعنىB	دلالة B
	العلوم الطبيعية التجريبية	0.69	0.000
	آداب وفلسفة	1.14	0.001
	آداب ولغات أجنبية	0.91	0.01
	تقني رياضية	0.51	0.003
	تسيير واقتصاد	0.59	0.007
المعنى	**التخصصات**	**معلمة المعنىB**	**دلالة B**
	العلوم الطبيعية التجريبية	0.16	غير دال
	آداب وفلسفة	0.23	غير دال
	آداب ولغات أجنبية	-0.61	غير دال
	تقني رياضية	0.07	غير دال
	تسيير واقتصاد	0.73	0.01
تقرير المصير	**التخصصات**	**معلمة المعنىB**	**دلالة B**
	العلوم الطبيعية التجريبية	-0.32	غير دال
	آداب وفلسفة	0.15	غير دال
	آداب ولغات أجنبية	-0.93	غير دال

	تقني رياضية	0.23	غير دال
	تسيير واقتصاد	0.1	غير دال
التاثير	التخصصات	معلمة المعنىB	دلالة B
	العلوم الطبيعية التجريبية	0.025	غير دال
	آداب وفلسفة	0.004-	غير دال
	آداب ولغات أجنبية	0.88	غير دال
	تقني رياضية	0.16	غير دال
	تسيير واقتصاد	0.17-	غير دال

يظهر الجدول بيانات النتائج المحصل عليها من "**نموذج الانحدار الخطي المتعدد**" للمتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات العلمية لعينة الدراسة، أين لاحظت الباحثة وجود **ارتباط** في متغير "**الكفاءة**" بين التخصصات الخمس في "قيمة معلمة" أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، بينما لاحظنا وجود **فروق** في متغير "**المعنى**" أين جاءت القيمة **دالة** في تخصص **التسيير و الاقتصاد** بينما كانت **غير دالة** في **باقي التخصصات** الأخرى مما يدل على تأثير المتغير المستقل (المعنى) على التابع (الكفاءة الذاتية المدركة) عند هذا التخصص فقط، بينما باقي المتغيرات **فلا وجود لفروق** بين التخصصات الباقية التي ظهرت كلها **غير دالة إحصائيا**.

- **مناقشة الفرضية العامة الثانية:**

بناءا على نتائج الفرضية العامة الثانية و التي مفادها:

✓ تختلف علاقة تأثير أبعاد التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) عن الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف التخصص العلمي، يتضح لنا وجود فروق دالة إحصائيا من خلال " **نموذج الانحدار الخطي المتعدد**" للمتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات العلمية التالية: علوم تجريبية ،آداب و فلسفة، آداب و لغات أجنبية، تقني رياضي و تسيير و اقتصاد. و سجلت الباحثة ارتباط متغير **(الكفاءة)** مع كل التخصصات العلمية في قيمة معلمة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع (الكفاءة الذاتية المدركة) و هو ما تربطه الباحثة بقدرة التلاميذ على أداء المهام والالتزام في تحقيق أهدافهم. فعندما يشعر الشخص بأنه كفء في أداء مهامه بشكل فعال، يمكن أن يزيد ذلك من ثقته بنفسه ويعزز الشعور بكفاءته الذاتية. وإذا كان الفرد يعتبر نفسه فعالا في مجالات

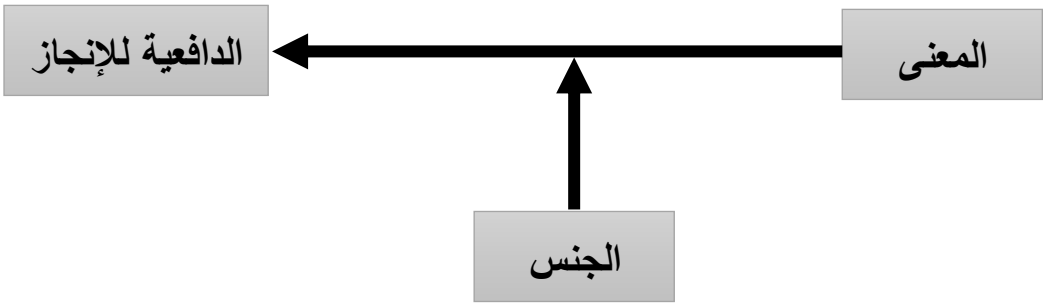
محددة، فإن ذلك يمكن أن ينعكس إيجابيًا على تقييمه لذاته، أما متغير **(المعنى)** فقد كان دال إحصائيا في تخصص "التسيير و الاقتصاد" فقط، ما يدل على تأثير هذا المتغير على الكفاءة الذاتية المدركة ،فيما لم تسجل باقي التخصصات **أي فروق ذات دلالة احصائية مع باقي المتغيرات** ، و تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود اختلافات في كيفية استجابة الطلاب في كل تخصص لعوامل و أبعاد التمكين النفسي، فقد يمكن أن يؤدي التفاعل المعرفي مع المواد الدراسية والبيئة التعليمية المحيطة إلى تشكيل نماذج عقلية مختلفة لدى التلاميذ في كل تخصص. هذه النماذج العقلية قد تؤثر على تفاعلهم مع خصائص التمكين النفسي وقدرتهم على تحقيق فعاليتهم الذاتية في مجالاتهم الدراسية. و اتفقت الدراسة مع دراسة **فرحان بن سالم العنزي(2021) التي** هدفت إلى التعرف عن مستوى التمكين النفسي و مستوى جودة الحياة الأكاديمية و الكشف عن العلاقة بينهما، و أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من المتغيرين مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي و النظري على مستوى المتغيرين. و اختلفت مع دراسة **عادل تاحوليت(2021)** التي أسفرت نتائجها إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات كان متوسطا مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصص الأدبي.

3-3-عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة الثالثة:

- ✓ تختلف علاقة تأثير أبعاد التمكين النفسي (المعنى، التأثير، تقرير المصير، الكفاءة) على الدافعية للإنجاز باختلاف متغير الجنس (ذكور/إناث).

3-3-1-الفرضية الجزئية الأولى:

- ✓ تختلف علاقة تأثير بعد المعنى على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث).



أ-نتائج الانحدار الخطي لعينة الذكور للفرضية الجزئية الأولى:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار" تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (71) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	14955,725	1	14955,725	36,116	,000
	البواقي	71226,464	172	414,107		
	المجموع	86182,190	173			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=36,116وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذايعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في **(المعنى)** والمتغير التابع المتمثل في **(الدافعية للإنجاز)**.

ب-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (المعنى) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (72) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,417	,174	,169	20,350

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0.417**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في **(المعنى)** والمتغير التابع المتمثل في **(الدافعية للإنجاز)** ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=0.174**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 17% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد **معادلة نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى كالتالي:

جدول (73) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	71,665	4,546		15,766	,000
	المعنى	1,684	,280	,417	6,010	,000
Variable dépendante : الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير المعنى على متغير الدافعية للإنجاز ، حيث بلغت قيمته:71,665، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 15,766وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول "قيمة معلمة"المتغير المستقل**(المعنى)** والتي قدرت بـ: 1,684ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 6,010 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية "المعلمة" كذلك يدل على ارتباط متغير **المعنى** بمتغير **الدافعية للإنجاز** ؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في **(المعنى)** سيساهم في زيادة **الدافعية للإنجاز** لدى تلاميذ الصف الثالث ثانوي بـ 1,684درجة بخطأ معياري قدره 0.280.

ج-نتائج الانحدار الخطي لعينة الإناث للفرضية الجزئية الأولى:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (74) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	5553,801	1	5553,801	28,474	,000
	البواقي	49151,900	252	195,047		
	المجموع	54705,701	253			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=28,474وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن (p-value=0.000≤0.05)، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في (المعنى) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز).

د-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (المعنى) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (75) يمثل قيم معامل ومعامل الارتباط التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,319	,102	,098	13,966

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,319**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في المعنى والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,102**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 10% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى كالتالي:

جدول (76) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الإناث

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	82,584	2,812		29,368	,000
	المعنى	1,060	,199	,319	5,336	,000
Variable dépendante الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير (المعنى) على متغير (الدافعية للإنجاز) ، حيث بلغت قيمته:82,584وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 29,368وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة" المتغير المستقل**(المعنى)** والتي قدرت بـ: 1,060 ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 5,336 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** المتغير المستقل**(المعنى)** بالمتغير التابع **(الدافعية للإنجاز)** ؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في المعنى سيساهم في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث ثانوي بـ 1,060درجة بخطأ معياري قدره 0.199.

- **مقارنة النماذج للفرضية الجزئية الأولى:**

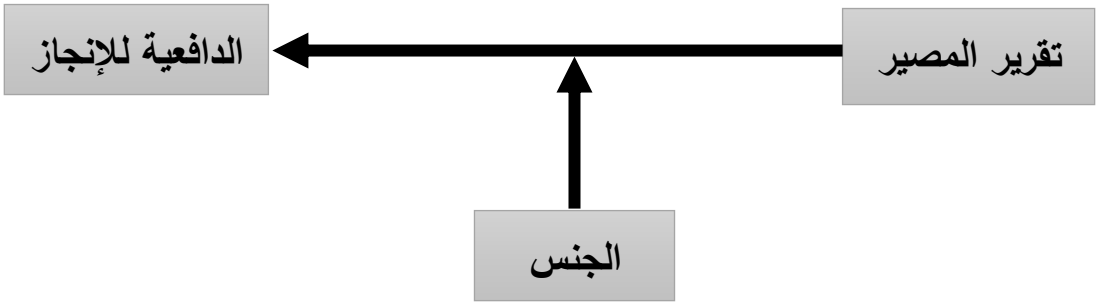
جدول (77) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى لعينة الذكور وعينة الإناث

النموذج	معلمة المعنىB	دلالة B	قيمةR	قيمةR-deux
نموذج عينةالذكور	**1.68**	0.000	**%41.7**	**%17.4**
نموذج عينة الإناث	**1.06**	0.**000**	**%31.9**	**%10.2**

يظهر **الجدول(77)** بيانات نتائج نموذجي عينة الذكور والإناث، أين جاءت قيمتي معلمة المتغير المستقل (المعنى) تساوي 1.68 بالنسبة لنموذج عينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فقد جاءت تساوي 1.06، علما أن كلى القيمتين كانتا **دالتين إحصائيا**، كذلك يبين الجدول قيمتي كل من R و **R-deux**، أين يلاحظ **تفوق** نموذج **الذكور** على نموذج **الإناث**، وهذا يعني أن تأثير متغير **(المعنى)** على متغير الدافعية للانجاز **أكبر نسبيا عند الذكور منه عند الإناث.**

3-3-2-الفرضية الجزئية الثانية:

- ✓ تختلف علاقة تأثير بعد تقرير المصير على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث).



أ- نتائج الانحدار الخطي لعينة الذكور للفرضية الجزئية الثانية:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (78) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	13205,057	1	13205,057	31,123	,000
	البواقي	72977,132	172	424,286		
	المجموع	86182,190	173			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=31,123وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في (تقرير المصير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز).

ب-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (تقرير المصير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (79) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,391	,153	,148	20,598

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0.391**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في('تقرير المصير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز)؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي :**R-deux=0.153** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 15% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثانية كالتالي:

جدول (80) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	66,384	5,768		11,508	,000
	تقرير المصير	1,660	,297	,391	5,579	,000
Variable dépendante: الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير (تقرير المصير) على متغير (الدافعية للإنجاز) ، حيث بلغت قيمته:66,384، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 11,508وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل**(تقرير المصير)** والتي قدرت بـ: 1,660 ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن

قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 5,329 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **(تقرير المصير)** بمتغير **(الدافعية للإنجاز)**؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في تقرير المصير سيساهم في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بـ 1,660درجة بخطأ معياري قدره 0.297.

ج-نتائج الانحدار الخطي لعينة الإناث للفرضية الجزئية الثانية:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (81) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	2689,180	1	2689,180	13,028	,000
	البواقي	52016,521	252	206,415		
	المجموع	54705,701	253			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=13,028وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن (p-value=0.000≤0.05)، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في (تقرير المصير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز).

د-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (تقرير المصير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (82) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,222	,049	,045	14,367

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,222**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في(**تقرير المصير**)والمتغير التابع المتمثل في (**الدافعية للإنجاز**) ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,049**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 4% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثانية كالتالي:

جدول (83) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الإناث

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	83,709	3,749		22,330	,000
	تقرير المصير	,716	,198	,222	3,609	,000
Variable dépendante الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير (**تقرير المصير**) على متغير (**الدافعية للإنجاز**) ، حيث بلغت قيمته:83,709، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (**0**)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 22,330وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول "قيمة معلمة" المتغير المستقل(تقرير المصير) والتي قدرت بـ: 0.716ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (**0**) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 3,609 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **تقرير المصير** بمتغير **الدافعية للإنجاز** ؛ وبما أن القيمة أتت **موجبة** فهذا يعني أن **العلاقة** بين المتغير المستقل والمتغير التابع علاقة **طردية** ، أي أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في تقرير المصير سيساهم في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث ثانوي بـ 0.716،درجة بخطأ معياري قدره 0.198.

- **مقارنة النماذج للفرضية الجزئية الثانية:**

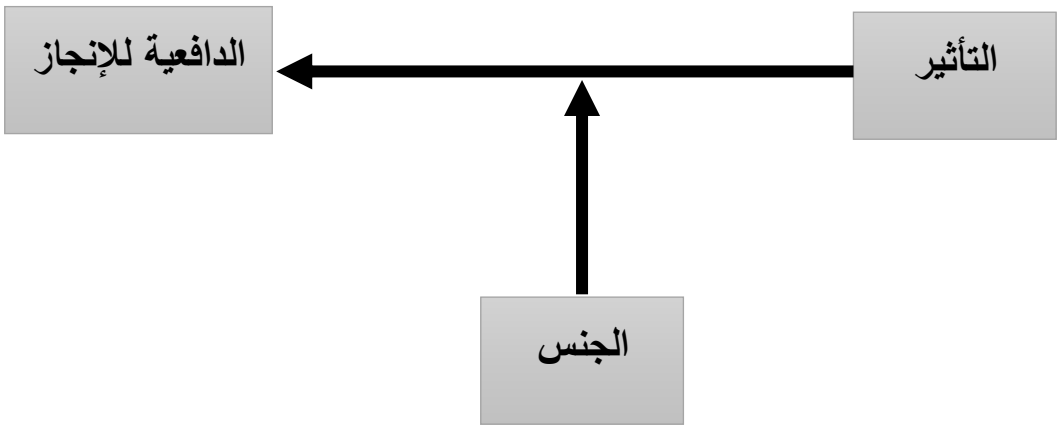
جدول (84) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية لعينة الذكور وعينة الإناث

النموذج	معلمة المعنىB	دلالة B	قيمةR	قيمةR-deux
نموذج عينةالذكور	**1.66**	**0.000**	%**39.1**	**%15.3**
نموذج عينة الإناث	**0.71**	**0.0**00	%**22.2**	**%4.9**

يظهر الجدول بيانات نتائج نموذجي عينة الذكور والإناث، أين جاءت قيمتي معلمة المتغير المستقل (تقرير المصير) تساوي 1.66 بالنسبة لنموذج عينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فقد جاءت تساوي 0.71، علما أن كلى القيمتين كانتا **دالتين إحصائيا**، كذلك يبين الجدول قيمتي كل من R و **R-deux**، أين يلاحظ **تفوق نموذج الذكور على نموذج الإناث**، وهذا يعني أن تأثير متغير (تقرير المصير) على متغير (الدافعية للانجاز)**أكبر نسبيا عند الذكور منه عند الإناث.**

3-3-3-الفرضية الجزئية الثالثة:

- ✓ تختلف علاقة تأثير بعد التأثير على الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث).



أ-نتائج الانحدار الخطي لعينة الذكور للفرضية الجزئية الثالثة:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (85) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	19531,416	1	19531,416	50,403	,000
	البواقي	66650,773	172	387,504		
	المجموع	86182,190	173			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=50,403وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في (**التأثير**)والمتغير التابع المتمثل في (**الدافعية للإنجاز**).

ب-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (86) يمثل قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"الخطأ المعياري" لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,476	,227	,222	19,685

يوضح الجدول قيمة "معامل الارتباط" المقدرة بـ: **R=0.476**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في (**التأثير**)والمتغير التابع المتمثل في (**الدافعية للإنجاز**) ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=0.227** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 22% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد **معادلة نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة كالتالي:

جدول (87) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	الثابت	61,259	5,300		11,559	,000
	التأثير	1,532	,216	,476	7,100	,000
Variable dépendante : الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير **(التأثير)**على متغير **(الدافعية للإنجاز)** ، حيث بلغت قيمته:61,259، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 11,559وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول "قيمة معلمة" المتغير المستقل **(التأثير)**والتي قدرت بـ: 1,532ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 7,100 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير التأثير بمتغير الدافعية للإنجاز ؛ وبما أن القيمة أتت **موجبة** فهذا يعني **أن العلاقة** بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في التأثير سيساهم في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الثالثة بـ 1,532درجة بخطأ معياري قدره 0.216.

ج-نتائج الانحدار الخطي لعينة الإناث للفرضية الجزئية الثالثة:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (88) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة
1	الانحدار	4147,299	1	4147,299	20,672	,000
	البواقي	50558,402	252	200,629		
	المجموع	54705,701	253			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=20,672وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن (p−value=0.000≤0.05)، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في (**التأثير**)والمتغير التابع المتمثل في (**الدافعية للإنجاز**).

د-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (89) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,275	,076	,072	14,164

يوضح الجدول قيمة "معامل الارتباط" المقدرة بـ: **R=,275**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في (**التأثير**)والمتغير التابع المتمثل في (**الدافعية للإنجاز**) ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,076** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 07% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي

التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة كالتالي:

جدول (90) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الإناث

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
	الثابت	80,826	3,633		22,247	,000
	المعنى	,717	,158	,275	4,547	,000
Variable dépendante الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير **(التأثير)**على متغير **(الدافعية للإنجاز)** ، حيث بلغت قيمته:80,826، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 22,247وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة"المتغير المستقل**(التأثير)**والتي قدرت بـ: 0.717ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 7,621 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **(التأثير)**بمتغير **(الدافعية للإنجاز)** ؛ وبما أن القيمة أتت **موجبة** فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل التأثير سيساهم في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الثالثة بـ0.717درجة بخطأ معياري قدره0.158.

- **مقارنة النماذج للفرضية الجزئية الثالثة:**

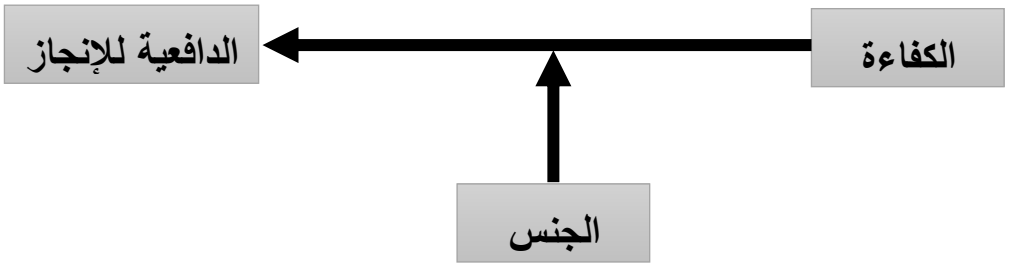
جدول (91) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة لعينة الذكور وعينة الإناث

النموذج	معلمة المعنىB	دلالة B	قيمةR	قيمةR-deux
نموذج عينةالذكور	**1.53**	**0.000**	%47.6	%22.7
نموذج عينة الإناث	**0.71**	**0.000**	%27.5	%7.6

يظهر الجدول بيانات نتائج نموذجي عينة الذكور والإناث، أين جاءت قيمتي معلمة المتغير المستقل (**التأثير**) تساوي 1.53 بالنسبة لنموذج عينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فقد جاءت تساوي 0.71، علما أن كلى القيمتين كانتا **دالتين إحصائيا**، كذلك يبين الجدول قيمتي كل من R و **R-deux**، أين يلاحظ **تفوق** نموذج الذكور على نموذج الإناث، وهذا يعني أن تأثير متغير **التأثير** على متغير الدافعية للانجاز **أكبر نسبيا عند الذكور** منه عند الإناث.

3-3-4-الفرضية الجزئية الرابعة:

✓ تختلف علاقة تأثير بعد الكفاءة على الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (ذكور/ إناث).



أ-نتائج الانحدار الخطي لعينة الذكور للفرضية الجزئية الرابعة:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (92) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	13310,895	1	13310,895	31,418	,000
	البواقي	72871,295	172	423,670		
	المجموع	86182,190	173			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=31,418وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذايعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في **(الكفاءة)**والمتغير التابع المتمثل في **(الدافعية للإنجاز)**.

ب-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" والخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (الكفاءة) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (93) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,393	,154	,150	20,583

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0.393**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في **(الكفاءة)**والمتغير التابع المتمثل في **(الدافعية للإنجاز)** ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=0.154**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 15% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة كالتالي:

جدول(94) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
	الثابت	68,668	5,352		12,831	,000
	الكفاءة	,987	,176	,393	5,605	,000
Variable dépendante : الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير (**الكفاءة**)على متغير (**الدافعية للإنجاز**) ، حيث بلغت قيمته:68,668، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (**0**)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 12,831وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة"المتغير المستقل (**الكفاءة**) والتي قدرت بـ: 0.987وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (**0**) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 5,605وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **الكفاءة** بمتغير **الدافعية للإنجاز** ؛ وبما أن القيمة جاءت **موجبة** فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في الكفاءة سيساهم في زيادة الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الثالثة بـ 0.987درجة بخطأ معياري قدره 0.176.

ج-نتائج الانحدار الخطي لعينة الإناث للفرضية الجزئية الرابعة:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (95) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	4326,768	1	4326,768	21,643	,000
	البواقي	50378,933	252	199,916		
	المجموع	54705,701	253			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=21,643وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن (p-value=0.000≤0.05)، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل المتمثل في (**الكفاءة**)والمتغير التابع المتمثل في (**الدافعية للإنجاز**).

د- تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (الكفاءة) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (96) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,281	,079	,075	14,139

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,281**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في **الكفاءة**والمتغير التابع المتمثل في **الدافعية للإنجاز** ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,079**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 07% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي البسيط** لفرضية الدراسة الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة كالتالي:

جدول (97) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الإناث

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
	الثابت	82,044	3,302		24,843	,000
	الكفاءة	,514	,110	,281	4,652	,000
Variable dépendante الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير الكفاءة على متغير الدافعية للإنجاز ، حيث بلغت قيمته: 82,044، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Test حيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (0)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي:

24,843 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل(**الكفاءة**) والتي قدرت بـ: 0.514 ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 4,652 وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **ارتباط** متغير **الكفاءة** بمتغير **الدافعية للإنجاز** ؛ وبما أن القيمة أتت **موجبة** فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية** ، هذا يعني أن الزيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في **الكفاءة** سيساهم في زيادة **الدافعية للإنجاز** لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الثالثة بـ 0.514 درجة بخطأ معياري قدره 0.110.

- **مقارنة النماذج للفرضية الجزئية الرابعة:**

جدول (98) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذجي الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة لعينة الذكور وعينة الإناث

النموذج	معلمة المعنىB	دلالة B	قيمةR	قيمةR-deux
نموذج عينة الذكور	**0.98**	**0.000**	%**39.3**	%**15.4**
نموذج عينة الإناث	**0.51**	**0.0**00	%**28.1**	%**7.9**

يظهر الجدول بيانات نتائج نموذجي عينة الذكور والإناث، أين جاءت قيمتي معلمة المتغير المستقل (**الكفاءة**) تساوي 0.98 بالنسبة لنموذج عينة الذكور أما بالنسبة لعينة الإناث فقد جاءت تساوي 0.51، علما أن كلى القيمتين كانتا **دالتين إحصائيا**، كذلك يبين الجدول قيمتي كل من **R** و **R-deux**، أين يلاحظ **تفوق** نموذج **الذكور** على نموذج الإناث، وهذا يعني أن تأثير متغير الكفاءة على متغير الدافعية للانجاز **أكبر نسبيا عند الذكور** منه عند الإناث.

- **مناقشة الفرضية العامة الثالثة:**

بناءا على نتائج الفرضية العامة الثالثة و التي مفادها:

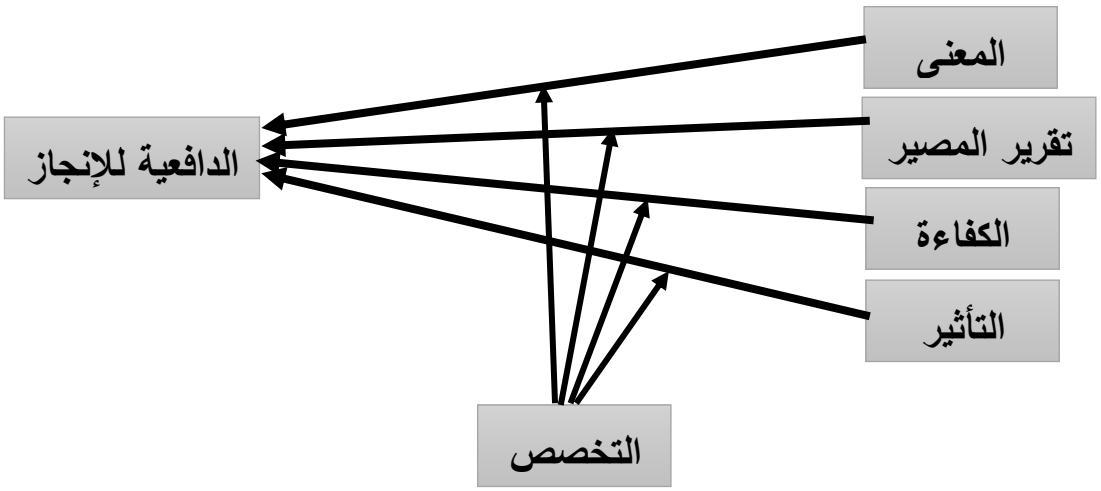
تختلف علاقة تأثير التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، تقرير المصير، التأثير) على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف متغير الجنس (إناث/ذكور)، يتضح لنا أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين جميع أبعاد التمكين النفسي و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ و تلميذات السنة الثالثة ثانوي ، و يرجع هذا الارتباط بين التمكين النفسي والدافعية للإنجاز إلى التفاعل المتبادل بين الثقة

بالنفس والرغبة في تحقيق النجاح، إذ كلما زاد مستوى التمكين النفسي، زادت الدافعية للتحقيق والتفوق لدى التلاميذ. ولاحظنا أيضا تفوق نسبة الذكور على نسبة الإناث في جميع الفرضيات الجزئية للفرضية العامة الثالثة، هذا يعني أن تأثير المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) على المتغير التابع أكبر نسبيا عند الذكور منه عند الإناث،

وفي إطار المحاولة لتفسير الفروق الموجودة في **علاقة التأثير** بين التمكين النفسي و الدافعية للإنجاز لدى الذكور أكثر من الإناث في الدراسة الحالية ، ترجع الباحثة هذه الفروق إلى وجود اختلافات في الطريقة التي يعبر بها كل من الذكور والإناث عن الدافعية للإنجاز، فقد يكون الذكور أكثر عرضة للتنافسية والرغبة في تحقيق النجاحات الملموسة، بينما قد تكون الإناث أكثر توجهًا نحو العمل الجماعي والتعاون في بعض الحالات. كما يعود التفوق للذكور في كل الفرضيات الجزئية للفرضية العامة الثالثة، فقد يعني ذلك أن التمكين النفسي قد يكون له تأثير أكبر على الدافعية للإنجاز بين الذكور مقارنة بالإناث. وهذا يمكن أن يكون للعوامل المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) تأثيرًا مختلفًا على الذكور والإناث بناءً على الاختلافات في القيم الثقافية والتوجهات الاجتماعية، فتوقعات النجاح والتفوق يختلف عند الجنسين ما قد يؤثر على كيفية استجابتهم لعوامل التمكين النفسي ودافعيتهم لتحقيق الإنجازات. و قد اتفقت الدراسة مع **دراسة الزهراني(2014) التي كشفت** على الكفاءة الاجتماعية و علاقتها بدافعية الانجاز لدى الطالبات المتفوقات دراسيا في المرحلة الثانوية و خلصت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الكفاءة الاجتماعية و أبعاد دافعية الانجاز. كما اتفقت مع دراسة **الدهامشة (2021)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية و أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين كل من التمكين النفسي و كفاءة الذات المدركة و الدافعية للإنجاز غير أنها تختلف معها في عدم وجود فروق فردية بين متوسطات التمكين النفسي و الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس.

3-4-عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة الرابعة:

- ✓ تختلف علاقة تأثير أبعاد التمكين النفسي (المعنى، التأثير، تقرير المصير، الكفاءة) على الدافعية للإنجاز باختلاف متغير التخصص (علوم تجريبية / آداب وفلسفة /آداب ولغات أجنبية/تقني رياضي هندسة كهربائية/تسيير واقتصاد).



أ-نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (99) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	8728,627	4	2182,157	8,189	,000
	البواقي	59154,571	222	266,462		
	المجموع	67883,198	226			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=8,189وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل **(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير)** والمتغير التابع المتمثل في **الدافعية للإنجاز**.

ب-تقدير معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (100) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ العلوم التجريبية

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,359	,129	,113	16,324

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,359**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز والمتغير المستقل المتمثل في **(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير)** ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,129**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 12% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي المتعدد**؛ حيث جاءت معلمات نموذج عينة تلاميذ العلوم التجريبية كالتالي:

جدول (101) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ العلوم التجريبية

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
	الثابت	76,986	4,597		16,748	,000
	المعنى	,542	,331	,165	1,638	,103
	تقرير المصير	-,268	,330	-,082	-,812	,418
	الكفاءة	,250	,188	,126	1,327	,186
	التأثير	,480	,254	,182	1,890	,060
الدافعية للإنجاز: Variable dépendante						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغيرات**(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير)** على متغير **(الدافعية للإنجاز)**، حيث بلغت قيمته76,986، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 16,748وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة" المتغير

المستقل(**الكفاءة**)والتي قدرت بـ0.250ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (**0**) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 1,327وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على عدم ارتباط متغير(**الكفاءة**) بمتغير **الدافعية للإنجاز**.

أما بالنسبة للمتغير المستقل (**المعنى**)يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ 0.542وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 1,638وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05مما يدل على **عدم ارتباط** متغير (**المعنى**) بمتغير الدافعية للإنجاز ،وكذا هو الحال مع متغير (**تقرير المصير**) حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ-0.268وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: -،812وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير (**تقرير المصير**) بمتغير **الدافعية للإنجاز**،في حين يظهر الجدول قيمة معلمة متغير (**التأثير**) (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ 0.480وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته1,890وهي قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير (**التأثير**) بالمتغير التابع **الدافعية للإنجاز**.

ج-نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (102) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	5110,996	4	1277,749	4,933	,004
	البواقي	6735,004	26	259,039		
	المجموع	11846,000	30			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=4,933وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن (p-value=0.000≤0.05)، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (**الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير**) والمتغير التابع المتمثل في **الدافعية للإنجاز**.

د-تقدير معلمات نموذج الفرضية لعينة تلاميذ آداب وفلسفة:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (103) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ آداب وفلسفة

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,657	,431	,344	16,095

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,657**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز والمتغير المستقل المتمثل في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux =,431**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 43% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد معادلة **نموذج الانحدار الخطي المتعدد**؛ حيث جاءت معلمات النموذج كالتالي:

جدول (104) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب وفلسفة

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	**الثابت**	50,937	12,698		4,012	,000
	المعنى	1,628	1,134	,360	1,436	,163
	تقرير المصير	,115	,870	,027	,132	,896
	الكفاءة	-,081	,632	-,030	-,128	,899
	التأثير	1,019	,709	,353	1,436	,163
الدافعية للإنجاز: Variable dépendante						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغيرات (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) على متغير الدافعية للإنجاز ، حيث بلغت قيمته50,937، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Test حيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (0)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 4,012وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير **(الكفاءة)** (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ 0.081-وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: -0.128 وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05أما بالنسبة لمتغير المستقل **(المعنى)** يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ 1,628ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 1,436وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(المعنى)** بمتغير الدافعية للإنجاز ،وكذا هو الحال مع متغير **(تقرير المصير)** حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ0.115وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.132وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(تقرير**

المصير) بمتغير الدافعية للإنجاز ، في حين يظهر الجدول قيمة معلمة متغير **(التأثير)** (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ 1,019ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته1,436وهي قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(التأثير)** بمتغير **الدافعية للإنجاز**.

ك-نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ الآداب واللغات الأجنبية:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (105) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ الآداب واللغات الأجنبية

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	917,726	4	229,432	1,922	,141
	البواقي	2744,988	23	119,347		
	المجموع	3662,714	27			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=1,922وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.022≤0.05)**، هذايعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز.

س-تقدير معلمات نموذج عينة تلاميذ الآداب واللغات الأجنبية:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (106) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ الآداب واللغات الأجنبية

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,501	,251	,120	10,925

يوضح الجدول قيمة "معامل الارتباط" المقدرة بـ: **R=,501**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز والمتغير المستقل المتمثل في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,251**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 25% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد بارامترات **نموذج الانحدار الخطي المتعدد**؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية كالتالي:

جدول(107) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ آداب ولغات أجنبية

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	**الثابت**	72,404	10,962		6,605	,000
	المعنى	-,707	1,188	-,176	-,595	,558
	تقرير المصير	,106	,953	,030	,111	,912
	الكفاءة	-,054	,440	-,030	-,123	,903
	التأثير	1,437	,643	,609	2,234	,036
Variable dépendante : الدافعية للإنجاز						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغيرات(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) على متغير الدافعية للإنجاز ، حيث بلغت قيمته72,404، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي:6,605وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على

معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير **(الكفاءة)** (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ-0.054وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني **عدم وجود تأثير بين المتغيرين**، أين بلغت قيمته: -0.123وهي أيضا قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05أما بالنسبة لمتغير المستقل **(المعنى)** يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ-0.707وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: -0.595وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(المعنى)** بمتغير الدافعية للإنجاز ،وكذا هو الحال مع متغير **(تقرير المصير)** حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ0.106وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.111وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(تقرير المصير)** بمتغير الدافعية للإنجاز ،في حين يظهر الجدول قيمة معلمة متغير **(التأثير)** (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ 1,437ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني **عدم وجود تأثير بين المتغيرين**، أين بلغت قيمته2,234وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 مما يدل على **ارتباط** متغير **(التأثير)** بمتغير الدافعية للإنجاز.

ل-نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي (هندسة كهربائية):

جاءت قيمة ومعنوية اختبار "تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (108) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي (هندسة كهربائية)

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	11214,048	4	2803,512	7,986	,000
	البواقي	37209,645	106	351,034		
	المجموع	48423,694	110			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=7,986وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.022≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز.

هـ-تقدير معلمات نموذج الفرضية لعينة تلاميذ تقني رياضي (هندسة كهربائية):

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (109) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ تقني رياضي(هندسة كهربائية)

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,481	,232	,203	18,736

يوضح الجدول قيمة "معامل الارتباط" المقدرة بـ: **R=,481**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز والمتغير المستقل المتمثل في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,232**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 23% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد بارامترات **نموذج الانحدار الخطي المتعدد**؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية كالتالي:

جدول (110) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تقني رياضي (هندسة كهربائية)

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	**الثابت**	53,037	8,344		6,356	,000
	المعنى	,457	,574	,104	,795	,428
	تقرير المصير	,468	,659	,100	,710	,479
	الكفاءة	,274	,340	,111	,806	,422
	التأثير	,941	,426	,248	2,209	,029
الدافعية للإنجاز Variable dépendante						

يبين الجدول "قيمة الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغيرات(الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) على متغير الدافعية للإنجاز ، حيث بلغت قيمته53,037، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Testحيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 6,356وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة "معلمة" متغير **(الكفاءة)** (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ0.274وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.806وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على **عدم ارتباط** متغير **(الكفاءة)** بمتغير **الدافعية للإنجاز**.

أما بالنسبة لمتغير المستقل المعنى يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ 0.457وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.759وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى0.05مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(المعنى)** بمتغير الدافعية للإنجاز ،وكذا هو الحال مع متغير **(تقرير المصير)** حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ0.468وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.710وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(تقرير المصير)** بمتغير الدافعية للإنجاز ،في حين يظهر الجدول قيمة

معلمة المتغير المستقل(**التأثير**) والتي قدرت بـ 0.941وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته2,209وهي قيمة **دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **ارتباط** متغير **(التأثير)** بمتغير **الدافعية للإنجاز**.

و-نتائج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد:

جاءت قيمة ومعنوية اختبار" تحليل التباين" لاختبار مدى ملائمة النموذج كالتالي:

جدول (111) يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
1	الانحدار	1079,550	4	269,887	1,396	,263
	البواقي	5026,128	26	193,313		
	المجموع	6105,677	30			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: F=1,396وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05؛ حيث أن **(p-value=0.022≤0.05)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من وجود علاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للإنجاز.

ي-تقدير معلمات نموذج الفرضية لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد:

جاءت قيم "معامل الارتباط" و"معامل التحديد" و"معامل التحديد المعدل" و"الخطأ المعياري" للقياس بين المتغيرات المستقلة المتمثلة في (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للإنجاز) كالتالي:

جدول (112) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج عينة تلاميذ تسيير واقتصاد

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,420	,177	,050	13,904

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=,420**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير التابع المتمثل في **الدافعية للإنجاز** والمتغير المستقل المتمثل في (**الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير**) ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي:**R-deux=,177**؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره 17% من التغير في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، بينما تعبر النسبة الغير المفسرة عن مفهوم البواقي والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للإنجاز الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للإنجاز.

❖ نأتي الآن إلى فحص **قيم معلمات النموذج**، قصد تحديد بارامترات **نموذج الانحدار الخطي المتعدد**؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية كالتالي:

جدول (113) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي المتعدد لعينة تلاميذ تسيير واقتصاد

النموذج		Coefficients non standardisé		Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	Erreur standa	Bêta		
	الثابت	74,587	15,386		4,848	,000
	المعنى	1,379	,764	,415	1,805	,083
	تقرير المصير	1,048	,875	,254	1,197	,242
	الكفاءة	-,293	,538	-,116	-,545	,591
	التأثير	-,643	,768	-,218	-,838	,410
الدافعية للإنجاز Variable dépendante						

يبين الجدول قيمة "الثابت" في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغيرات (الكفاءة، المعنى، تقرير المصير، التأثير) على متغير الدافعية للإنجاز ، حيث بلغت قيمته74,587، وتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T.Test حيث تم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثابت عن قيمة (0)، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: 4,848وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل(**الكفاءة**) والتي قدرت بـ-0.293ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.545-وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05، مما يدل على معنوية المعلمة كذلك يدل على**عدم ارتباط** متغير (**الكفاءة**) بمتغير **الدافعية للإنجاز** أما بالنسبة للمتغير المستقل (**المعنى**) يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ 0.165وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية

اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 0.836 وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(المعنى)** بمتغير **الدافعية للإنجاز** ،وكذا هو الحال مع متغير **(تقرير المصير)** حيث يظهر الجدول قيمة معلمة له والتي قدرت بـ1,379وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته: 1,805وهي أيضا قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(تقرير المصير)** بمتغير **الدافعية للإنجاز** ، في حين يظهر الجدول قيمة معلمة المتغير المستقل**(التأثير)** والتي قدرت بـ-0.643وتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة (0) والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته-0.838وهي قيمة **غير دالة إحصائيا** عند مستوى 0.05 مما يدل على **عدم ارتباط** متغير **(التأثير)** بمتغير **الدافعية للإنجاز**.

*** مقارنة معلمات المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات:**

جدول (114) يمثل مقارنة النتائج المحصل عليها من نموذج الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات(المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات:

الكفاءة	التخصصات	معلمة المعنىB	دلالة B
	العلوم الطبيعية التجريبية	0.25	غير دال
	آداب وفلسفة	0.08-	غير دال
	آداب ولغات أجنبية	0.05-	غير دال
	تقني رياضية	0.27	غير دال
	تسيير واقتصاد	0.29-	غير دال
المعنى	**التخصصات**	**معلمة المعنىB**	**دلالة B**
	العلوم الطبيعية التجريبية	0.54	غير دال
	آداب وفلسفة	1.62	غير دال
	آداب ولغات أجنبية	0.7-	غير دال
	تقني رياضية	0.45	غير دال
	تسيير واقتصاد	1.37	غير دال
تقرير المصير	**التخصصات**	**معلمة المعنىB**	**دلالة B**
	العلوم الطبيعية التجريبية	0.26-	غير دال

	آداب وفلسفة	0.11	غير دال
	آداب ولغات أجنبية	0.10	غير دال
	تقني رياضية	0.46	غير دال
	تسيير واقتصاد	1.04	غير دال
التأثير	التخصصات	معلمة المعنىB	دلالة B
	العلوم الطبيعية التجريبية	0.48	غير دال
	آداب وفلسفة	1.01	غير دال
	آداب ولغات أجنبية	1.43	0.03
	تقني رياضيي	0.94	0.02
	تسيير واقتصاد	0.64-	غير دال

يظهر الجدول بيانات النتائج المحصل عليها من نموذج الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) بين التخصصات، أين نلاحظ وجود **فروق** فقط في متغير **التأثير** بين التخصصات الخمس، حيث جاءت قيمة معلمة تأثير المتغير المستقل على التابع **دالة** فقط عند تخصص **الآداب واللغات والتقني الرياضي** في حين لم تكن دالة في باقي التخصصات و التي تدل على عدم تأثيره في المتغير التابع، أما بالنسبة **لباقي المتغيرات** فقد جاءت جميع المعلمات **غير دالة** بالنسبة لجميع التخصصات مما يدل على **عدم وجود فروق** بين التخصصات في تأثير المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) على المتغير التابع (الدافعية للانجاز).

- **مناقشة الفرضية العامة الرابعة:**

بناء على نتائج الفرضية العامة الرابعة و التي مفادها:

تختلف علاقة تأثير أبعاد **التمكين النفسي** (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) عن **الدافعية للإنجاز** لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي باختلاف التخصص العلمي، يتضح لنا أن جميع المعلمات غير دالة بالنسبة لجميع التخصصات العلمية مما يدل على **عدم وجود فروق** بين التخصصات في تأثير المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) على المتغير التابع (الدافعية للانجاز). بينما لاحظت الباحثة وجود فرق في متغير "التأثير" عند تخصص اللغات الأجنبية و تخصص تقني رياضي مما يدل على تأثيره بالمتغير التابع (الدافعية للإنجاز) عند التخصصين المذكورين فقط. و بناء على النتائج المستخلصة ترجع الباحثة عدم وجود فروق دالة بين التخصصات العلمية في تأثير المتغيرات المستقلة (المعنى، الكفاءة، التأثير، تقرير المصير) على المتغير التابع (الدافعية للإنجاز)، وهذا يعني أن

تأثير أبعاد التمكين النفسي يكون مماثلًا بين مختلف التخصصات العلمية المدروسة ، أما وجود فرق في متغير "التأثير" عند تخصص اللغات الأجنبية وتخصص التقني الرياضي، فهذا يعني أنه هناك تأثيراً مميزًا لبعض أبعاد التمكين النفسي في هذين التخصصين على الدافعية للإنجاز، وربما يعزى هذا التأثير إلى الارتباط بطبيعة ومتطلبات بعض العوامل المختلفة، مثل طريقة تقديم المواد التعليمية، ونوعية الاختبارات، والتحفيز الذي يتلقاه التلاميذ في هذه التخصصات. أو يمكن أن يكون للتفاعل بين هذه العوامل وأبعاد التمكين النفسي تأثير مباشر على مستوى الدافعية للإنجاز. و اختلفت الدراسة مع دراسة **صلاح باشا (2000) التي** تناولت موضوع أثر الدافع للإنجاز و تقدير الذات و التخصص في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، و أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الدافع للإنجاز و تقدير الذات و التحصيل الدراسي، وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة العلميين و الأدبيين، في مستوى الدافع للإنجاز و مستوى تقدير الذات لصالح الطلبة العلميين المرتفعين على مستوى المتغيرين.

- **مناقشة عامة:**

استنادا إلى نتائج البحث و التحليل الشامل للبيانات، يظهر أن **علاقة التأثير** بين **التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة** تعتبر مفتاحية في فهم ديناميكيات تعلم الطلاب في المرحلة الثانوية. حيث يبدو أن التلاميذ الذين يشعرون بالتمكين النفسي ويتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية المدركة يميلون إلى تحقيق أداء أكاديمي متميز. يشير هذا إلى أهمية بناء بيئة تعليمية تعزز التفاعل الإيجابي مع الذات وتعزز الثقة بالنفس لدى التلميذ.

علاوة على ذلك، يؤكد البحث أن الدافعية للإنجاز تلعب دورًا حاسمًا في تحفيز الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي. ووجود رغبة قوية في النجاح وتحقيق الأهداف الشخصية يعزز التفاعل الإيجابي مع عملية التعلم ويعزز الإنجاز الأكاديمي.

من هنا، يمكن اعتبار الاستنتاج الأساسي لهذه الأطروحة أن العمل على تعزيز التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة، بالإضافة إلى تعزيز الدافعية للإنجاز، يمثل تحديًا مهمًا لأنظمة التعليم والمدارس. فمن خلال تطوير برامج وسياسات تركز على هذه الجوانب، يمكن تعزيز تجربة التعلم للتلاميذ وتعزيز فرص نجاحهم في المدرسة وخارجها، مما يسهم في بناء مجتمعات أكثر تفاعلًا وازدهارًا.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج واستنتاجات هذه الدراسة، تم تأييد أهمية التوجه نحو المراتب القادمة من الدراسات المستقبلية التي تهدف إلى تطوير التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والدافعية نحو الإنجاز، واستنادًا إلى النتائج المتوصل لها توصي الباحثة بأهمية التركيز على:

- توجيه البحوث القادمة نحو تحليل فعالية التدخلات المستخدمة لتعزيز التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والدافعية نحو الإنجاز. كما تحث على دراسة كيفية تأثير هذه التدخلات على أداء المتمدرسين وتحصيلهم الأكاديمي ينبغي أن تُوجّه الدراسات المقبلة اهتمامها نحو فهم العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على تطوير التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والدافعية لدى الطلاب. هذا يمكن أن يشمل دراسة العلاقات الأسرية، والظروف المدرسية، والعوامل الثقافية التي قد تؤثر على تجربة التلميذ التعليمية
- التشجيع على إجراء دراسات تركز على تأثير التداخلات المتعددة التي تجمع بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والدافعية نحو التحقيق.

هذا ما يمكن أن يفتح الباب أمام فهم أفضل لكيفية تفاعل هذه العوامل مع بعضها البعض في تحفيز المتعلمين وتحفيزهم لتحقيق النجاح. فمن خلال التركيز على هذه الجوانب، يمكن للدراسات المستقبلية أن تسهم في تطوير الأدوات والممارسات التربوية التي تعزز التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والدافعية نحو الأداء بين التلاميذ، كما تقترح الباحثة جملة من المقترحات أهمها:

- **تنفيذ برامج للتمكين:** يجب على المؤسسات التعليمية تصميم و تنفيذ برامج التمكين التي تهدف إلى تعزيز شعور المتمدرسين بالقوة و الكفاءة و الاتصال داخل البيئة الأكاديمية ، تشمل هذه البرامج ورشات عمل و ندوات و أنشطة خارج المنهج التعليمي بهدف تنمية الوعي الذاتي والمهارات القيادية واستراتيجيات تحديد الأهداف. **توفير بيئات تعليمية داعمة:** يجب على الأساتذة و كل الطاقم التربوي أن يسعوا جاهدين لإنشاء بيئات تعليمية داعمة و شاملة حيث يشعر التلاميذ بالتقدير والاحترام و التمكين لتولي ملكية رحلة التعلم الخاصة بهم ، بالإضافة

إلى تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلم و المتعلم، و تعزيز خبرات التعلم التعاوني، و إتاحة الفرص للطلاب للتعبير عن أرائهم والمشاركة في عملية صنع القرار.

- ✓ **تعزيز مبدأ التطور الذاتي:** يُشجع على تطوير عقلية النمو بين التلاميذ من خلال التأكيد على أهمية الجهد والمثابرة والمرونة في مواجهة التحديات، وتعزيز الاعتقاد بأن الذكاء والقدرات يمكن تطويرها من خلال التفاني والعمل الشاق، ليكون الطلاب أكثر احتمالاً للمثابرة في مواجهة الصعوبات والتحديات.
- ✓ **توفير الاستشارات الإرشادية والخدمات التوجيهية:** يمكن للمدارس توفير خدمات الإرشاد والتوجيه لدعم التلاميذ في تطوير اعتقاداتهم بالقدرة على القيام بالمهام والدافعية نحو التحقيق. يمكن للمرشدين والمستشارين تقديم الإرشاد الشخصي، واستراتيجيات تحديد الأهداف، والدعم العاطفي لمساعدة الطلاب في التعامل مع التحديات الأكاديمية وتعزيز التفكير الإيجابي.
- ✓ **دمج التكنولوجيا والأساليب التعليمية المبتكرة:** استكشاف استخدام التكنولوجيا والأساليب التعليمية المبتكرة لتعزيز مشاركة التلاميذ ودافعيتهم وتمكينهم في عملية التعلم. يمكن أن تشمل هذه الموارد التعليمية التفاعلية، والمنصات التعليمية، والمهام القائمة على المشاريع التي تشجع على المشاركة النشطة والإبداع.
- ✓ **تقييم التدخلات وتكييفها:** يجب تقييم فعالية التدخلات والاستراتيجيات التمكينية باستمرار في تعزيز اعتقادات التلاميذ بالقدرة على القيام بالمهام ودافعهم نحو التحقيق، يتم هذا التقييم من خلال جمع ملاحظات من المتعلمين والمعلمين وأصحاب المصلحة، وذلك لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وإجراء التعديلات اللازمة، بهدف تعزيز تأثير التدخلات بمرور الوقت.

إنَّ تنفيذ هذه التوصيات والمقترحات، يُمّكِن للمدارس خلق بيئة تعليمية مُحبّة ومُمَكّنة، تعزز تمكين تلاميذها، واعتقادهم بالقدرة على القيام بالمهام الموكلة لهم، كما تزيد في دوافعهم نحو التحقيق، مما يساهم في نهاية المطاف نجاحهم الأكاديمي وتنمية شخصيتهم.

❖ **خاتمة:**

تعمقت الدراسة الحالية هذه في الديناميكيات المعقدة للتمكين النفسي، والكفاءة الذاتية المدركة ،ودافع الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمدارس الثانوية. ومن خلال تحليل شامل للأدبيات الموجودة والأبحاث التجريبية ، والفحوصات الإحصائية، ظهرت العديد من النتائج والأفكار الرئيسية:

أولا، يؤكد البحث على أهمية التمكين النفسي باعتباره بناء متعدد الأوجه يشمل الأبعاد المعرفية والتحفيزية والسلوكية، وهو يوضح كيف تساهم البيئات التمكينية والهياكل الداعمة وفرص المشاركة الهادفة في إحساس الطلاب بالقوة والكفاءة والاتصال في مساعيهم الأكاديمية.

ثانيا، يكشف البحث عن وجود علاقة قوية بين التمكين النفسي والكفاءة الذاتية المدركة حيث تشير النتائج إلى أن التلاميذ الذين يعتبرون أنفسهم فعالين يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من التمكين النفسي، وقد يكونون أكثر عرضة لتبني التحديات، والمثابرة خلال النكسات، وبذل الجهد للوصول لأهدافهم. علاوة على ذلك، يسلط البحث الضوء على الدور المحوري لدافع الانجاز في التفاعل المعقد بين المحفزات الداخلية والخارجية، وتوجيه الأهداف، والتطلعات الأكاديمية في دفع التلاميذ نحو التميز وتحقيق الذات.

الأهم من ذلك، أن هذه الدراسة تساهم في الأدبيات المزدهرة حول علم النفس التربوي والمدرسي من خلال توفير الأدلة التجريبية والرؤى النظرية حول الآليات الكامنة وراء التمكين النفسي للمتعلمين، والكفاءة الذاتية المتصورة، ودافع الإنجاز الدراسي. ومن خلال إلقاء الضوء على المسارات التي تتفاعل من خلالها هذه البنيات وكيف تؤثر على بعضها البعض، يمكن للمعلمين وصانعي السياسات وأصحاب المصلحة تصميم التدخلات والبرامج وآليات الدعم التي تهدف إلى تعزيز تجارب التعلم الايجابية والتنمية الشاملة بين المتعلمين في المرحلة الثانوية.

في الختام، يؤكد هذا البحث على أهمية تنمية بيئات التعلم التمكينية، ورعاية المعتقدات الذاتية لدى التلاميذ، وتعزيز ثقافة التميز والدافع الجوهري داخل هذه المساحات التعليمية. للمضي قدما، من الضروري للمعلمين والممارسين الاستفادة من هذه الأفكار لتصميم الممارسات والتدخلات القائمة على الأدلة التي تمكن المتعلمين، وتشغل شغفهم بالتعلم، وتدفعهم نحو النجاح الأكاديمي وتحقيق الذات. وبينما نبدأ هذه الرحلة، دعونا نظل ملتزمين بالسعي لتحقيق العدالة التعليمية والاجتماعية وطرق التدريس التي تركز وتستهدف التلميذ، مما يضمن حصول كل متعلم على الفرصة للنجاح وتحقيق إمكاناته الكاملة في عالم اليوم سريع التطور.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

القران الكريم.

أولا: المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم،قشقوش. طالعت،منصور.(1979). دافعية الانجاز و قياسها. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

2. ابن منظور، لسان العرب المحيط.(دون تاريخ). دار صادر، (دون طبعة). ص325 . بيروت. لبنان.

3. أبو أسعد، أحمد. (2017). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى التمكين النفسي في تحسين الرضا الحياتي و الأمل لدى طلبة لمرحلة المتوسطة من ذوي الأسر المفككة في محافظة الكرك، مجلة دراسات– العلوم التربوية ،44، 149–164.

4. أبو الحسن، سميرة . و محمود،حماد. و بحيري، صفاء.(2014). التمكين النفسي للأم المعيلة بين الواقع و المأمول. مجلة العلوم التربوية. مح22. ع3. مصر، يوليو 2014. 481–493.

5. أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني. (دون سنة). المفردات في غريب القرآن. بيروت: دار المعرفة، ص471.

6. أبو حطب،فؤاد. صادق،أمال.(1994). علم النفس التربوي. ص437–439. مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة.

7. أبو طبيخ، ليث شكر، والكلابي، أمير نعمه، والأمير، عدى عباس،(2018). تأثير التمكين النفسي في انعدام الأمن الوظيفي –دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد – جامعة الكوفة. مجلة مركز دراسات الكوفة. جامعة الكوفة. 38(1).

8. أبو طعمة، نادية. عاشور، محمد. (2016). دور مديري المدارس الحكومية داخل الخط الأخضر في تمكين المعلمين و علاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية من وجهة نظر المعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،12 (2) ، كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

9. أحمد بن حمدان، بن محمد الشهري. (دون سنة). عوامل النصر و التمكين في دعوات المرسلين. دار النشر لوزارة الأوقاف و السعودية.

10. أحمد، زكي صالح. (1959). الأسس النفسية للتعليم الثانوي. مكتبة النهضة المصرية. مصر.

11. أديب، الخالدي. (2002). المرجع في الصحة النفسية. ط2. الدار العربية للنشر و التوزيع لمدينة نصر. المكتبة الجامعية. غريان ليبيا.

12. بن بريكة،عبد الرحمان.(2007).العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا في الجزائر. أطروحة دكتوراه في علوم التربية. قسم التربية و علم النفس. جامعة بوزريعة. الجزائر.

13. بندر، بن محمد العتيبي، (2008). اتخاذ القرار و علاقته بكل من الكفاءة الذاتية و المساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير جامعة الطائف.

14. بني يونس محمد محمود (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات ، دط ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان.

15. بوبكر، ساخي. (2016). تمكين العاملين و علاقته بجودة الحياة الوظيفية في ضوء الثقة التنظيمية كمتغير وسيط ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر،

16. جابر، عبد الحميد جابر. (1986). مدخل إلى السلوك الإنساني. دار النهضة العربية. مصر.

17. جابر، عبد الحميد جابر.(1990). نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو،طرق البحث، و التقويم. (د–ط). دار النهضة العربية. القاهرة.

18. الجاسر،البندري عبد الرحمان. (2008). الذكاء الانفعالي و علاقته بكل من فعالية الذات و إدراك القبول–الرفض– ألوالدي لدى عينة من طلاب و طالبات جمعة ام القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

19. حسن، السيد محمد أبو الهاشم.(2005). مؤشرات التحليل البعدي بحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز بحوث كلية التربية . جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

20. حسن،علي حسن.(1998). سيكولوجية الانجاز،الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الانجازية. مكتبة النهضة العربية للقاهرة.

21. حسين، حريم.(2002). السلوك التنظيمي لسلوك الأفراد في المنظمات ، دار زهرانللنشروالتوزيع .ص116. عمان.الأردن.

22. حسين،موسى. قاسم البناء، الخفاجي نعمة عباس. (2014). إستراتيجية التمكين التنظيمي لتعزيز فاعلية عمليات إدارة المعرفة. الطبعة العربية. دار الأيتام للنشر و التوزيع. عمان، الأردن.

23. حلمي،المليجي. (بدون سنة). علم النفس المعاصر. دار النهضة العربية للطباعة و النشر. بيروت.

24. حمدي، نزيه و داود،نسيمه.(2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب و التوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. دراسات العلوم التربوية. 27(1). 56-44 .

25. خالد، بن محمد. الرابغي.(2015). عادات العقل و دافعية الانجاز. مركز ديبينو لتعليم التفكير. ص:155 . ط1. الجبيهة. الأردن.

26. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000) . الدافعية للانجاز . دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع .القاهرة.

27. خليفة، مي السيد (2015). الإسهام النسبي للإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في التمكين النفسي و الالتزام الوجداني للمعلمين. مجلة دراسات تربوية و اجتماعية. 3(21). 73

28. خليفة، مي السيد. شهاب، لبنى محمود (2010). الإسهام النسبي للإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في التمكين النفسي و الالتزام الوجداني للمعلمين. مجلة دراسات تربوية و اجتماعية. مجلد (21). عدد(3). 311-383.

29. دعيش، محمد أمين.(2017). بناء نموذج تنبؤي لقابلية الإصابة بالأمراض التنفسية لدى العاملين في المجال الصناعي وفق النموذج البيو نفسي اجتماعي، رسالة دكتوراه غير منشورة.

30. الدهامشة، سيف عبد الله مذهان، (2019). التمكين النفسي و علاقته بكفاءة الذات المدركة و دافعية الانجاز. مجلة العلوم القانونية و السياسية، مجلد (19)، عدد(1)، 389-414 .

31. الرحاحلة، عبد الرزاق سالم (2010). نظرية المنظمة. الطبعة الأولى. مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع. عمان، الأردن.

32. رضا، أحمد. (1960). معجم متن اللغة. دار مكتبة الحياة. بيروت.

33. رضوان، سامر جميل.(1997). توقعات الكفاءة الذاتية ، البناء النظري و القياس، بحث منشور. مجلة شؤون اجتماعية. العدد(55). ص 25-51. الشارقة.

34. الزيات، فتحي مصطفى.(2001). علم النفس المعرفي. (ط1)، ج2. دار النشر للجامعات، القاهرة.

35. سالم، رفقة خليفة.(2008). علاقة فعالية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية. مجلة البحوث التربوية و النفسية. 134-169.

36. سالم، سهيرمحمد . و كفافي، علاء الدين أحمد.(2008). بحوث تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، رصد الواقع و استشراق المستقبل، المؤتمر الدولي السادس لمعهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، مصر(2)، ص: 845-849.

37. سعد، الفيشاوي. (1996). معجم علم النفس المعاصر. ص7. القاهرة

38. سعدة،أحمد؛ ابراهيم أبو شقة.(2007). دافعية الانجاز .دراسة تنموية .ط1. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

39. سعده، أحمد؛ ابراهيم، أبو شقه.(2007). دافعية الانجاز. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

40. سعيد، عثمان؛ طارق، كمال.(2010). علم النفس الاجتماعي. مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية. مصر.

41. السميري، نجاح عواد.(2017). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي و الاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية. 5 (1)، 178-204.

42. السواعي، عثمان الدين.جابر، محمد قاسم.(2005). البيئة الصفية في التعليم الابتدائي. ط1. دار القلم. دمشق.سوريا.

43. سيد، نوال (2009). الضغط النفسي و تأثيره على دافعية الانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر.

44. الصحاح، تاج اللغة و صحاح العربية ، الجوهري، دار العلم للملايين.

45. الظاهر،خالد. (2005). الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة، رسالة ماجستير غبر منشورة. كلية التربية. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

46. عبد الرحمان، عيسوي.(2007). علم النفس الفسيولوجي، دار المعرفة الجامعية. ص 123. الإسكندرية، مصر.

47. عبد اللطيف، محمد. خليفة.(2000). الدافعية للإنجاز. دار غريب للنشر و الطباعة و التوزيع. القاهرة.

48. عبد اللطيف،محمد خليفة. (2000). الدافعية للإنجاز. دار الغريب للنشر و الطباعة و التوزيع. القاهرة. مصر.

49. العبدلي، سعد بن حامد.(2009). الذكاء الاجتماعي و علاقته بكل من فعالية الذات و التوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين لمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى.

50. عثمان، يخلف.(2001). علم النفس الصحة: الأسس النفسية و السلوكية للصحة. دار الثقافة للطباعة و النشر و التوزيع. قطر.

51. عمر،منتصر صلاح.سيد،إمام مصطفى.(2011). عادات العقل و علاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية(دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين و العاديين و ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية. 11.

52. غباري، ناثر.أحمد.(2008). الدافعية النظرية و التطبيقية. ط1. دار المسيرة للنشر و التوزيع. الأردن.

53. فاروق، عبد الفتاح. موسى. (1981) . اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين . ص5. مكتبة النهضة المصرية . القاهرة.

54. القاموس،المحيط.(1998). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، د.ط. ص752. بيروت .

55. قريشي،فيصل.(2011). التدّين و علاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.

56. قطامي، يوسف محمود.(2004). النظرية المعرفية الاجتماعية و تطبيقاتها. دار لفكر للطباعة و النشر. عمّان. الأردن.

57. قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

58. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت.

59. محمد، أحمد.الرفوع.(2015). الدافعية نماذج و تطبيقات. ط1. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة. عمان. الأردن.

60. محمد، محمود بني يونس.(2007).سيكولوجيا الدافعية و الانفعالات.ط1. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.عمان.

61. محي الدين، أحمد. حسين. (1988). دراسات في الدوافع و الدافعية. دار المعارف. القاهرة.

62. مدحت،عبد الحميد. عبد اللطيف (1996) : الصحة النفسية والتفوق الدراسي : دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية.

63. المعايطة، خليل.(2000). علم النفس الاجتماعي. دار الفكر. عمان . الأردن.

64. معتز، سيد.عبد الله. (1989). الاتجاهات التعصبية . عالم المعرفة. ص78. الكويت.

65. مقدادي، يوسف موسى و أبو زيتون، جمال عبد الله.(2010). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية و مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع و الثامن الأساسيين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة دراسات). مجلد(18)، عدد(2). ص521-555.

66. موسى، رشاد عبد العزيز.(1994). علم النفس الدافعي دراسات و بحوث. دار النهضة العربية. القاهرة.

67. ناصر، محمد. العديلي.(1990). السلوك الإنساني و التنظيمي. الإدارة العامة للبحوث. الرياض

68. النجداوي ، حمود. أحمد.(1991) . أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموضع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية..

69. النواجحة، زهير عبد الحميد (2016). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد (4)، عدد (15): 283 – 316.

70. نيفين، عبد الرحمان المصري.(2011). قلق المستقبل و علاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير في قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الأزهر. غزة.

71. نيللي، حسين؛ كامل العمروسي (2019). الوعي المعلوماتي و علاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة مستقبل التربية العربية. مجلد (26). عدد(111). 433.

72. هذاب، الجوبان.(2003). فاعلية الذات و علاقتها ببعض مظاهر السلوك الانفعالي و الاجتماعي. رسالة ماجستير(غير منشورة). قسم التربية و علم النفس. جامعة الملك سعود.

73. وجيه، إبراهيم محمود (د ت). التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته ، دط ، دار المعرفة الجامعية زاريطة ، مصر.

74. الوقفي،راضي.(2003). مقدمة في علم النفس. الطبعة (3). دار الشروق. الأردن.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

1. A , Bandura. (1997). The Anatomy of stages of change. American journal of health promotion ; AJHP

2. A, Bobbio. Et Mangenelli . (2009). Leadership self-efficacyscale : A new multidimensionalinstrument . TPM-Testing. Psychometrics. Methodology in AppliedPsychology.

3. Aghaei, N. &Savari, M. (2014). The relationship between psychological empowerment and professional commitment of selected physical education teachers in khuzestan province. Iran. European Journal of ExperimentalBiology, 4 (4): 147 -155.

4. Akhtar, M. (2008). What is self-efficacy? Bandura's 4 sources of efficacy beliefs. *Positive Psychology UK*. Retrieved from: http://positivepsychology.org.uk/self-efficacy-definition-bandura-meaning/ on 14/08 /2023 at 22h 30.

5. Ambad . S, Nabila. A, &Bahron , A, (2012) . PschologicalEmpowerment : The influence on organizational commitment among Employees in the contruction sector . The journal of Global Business Managment , 8 (2) .

6. Arnold, J, Robertson, I T and Cooper, C L (1991) Work Psychology, Pitman, London

7. Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds.). (1966). A theory of achievement motivation. New York: John Wiley& Sons.

8. Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. PsychologicalReview, 84(2), 191-215.

9. Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). New York: Freeman. (Original publié en 1997).

10. Bandura. A. (2000). Exercice of Human Agency through Collective Efficay. Current Directions in Psychological Science.9.

11. Batool , S. &Batool , S. (2017). Construction and Validation of Glabal Psychological Empowerment Scale of Women .Pakistan Journal Of Social and ClinicalPsycholoy. 15(1), 3-10 .

12. Beauchamp T L, Childress J F (2008), Les principes de l'éthique biomédicale, Paris, Les Belles Lettres.

13. Blanchard .Serge. (2008). Introduction- sentiment d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle . p 5-27.

14. **B**lanchard, K., Carlos, J.P., & Randolph, A, (2001). The 3 key to empowerment: Release the Power within People for Astonishing Results, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, INC.

15. Brancato , V . (2000) . The relationship of nursing faculties psychological empowerment and their use of empowering teaching behaviors in baccalaureate nursing programs . (9998863 ,WidenerUniversity) ProQuest Dissertations and theses , 196-196

16. Buck. Ross.(1976). Human Motivation And Emotion. Second edition. Edinburgh University Library Catalogue. New york ;chichester ; Wiley

17. Chaing, C. & Hsieh, T. (2012). The impact of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. International Journal of Hospitality Management, 31 (1):180 – 190

18. Charles, C. M., &Senter, G. W. (2002). Elementary classroom management (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon

19. Claude , Deutsch. (2015). L'empowerment en santé mentale. Science et Actions Sociales. Editions Association des Chercheurs des Organismes De La Formation Et De L'intervention Sociales. N°1 . page 15-30.

20. Conger, J. A., &Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. Academy of management review, 13 (3), 471-482.

21. Cooke, S. L. (2013). The Synergistic Relationship Between Student Empowerment and Creativity in theMiddle School Classroom (Doctoral dissertation, Central Connecticut State University).

22. Cormier.s. et Nuruis.B. (2003). Interviewing Strategies For Helpers ; Fundamental And Cognitive Behavioral Interventions .CA. Books/ Cole .Thomson Learning.

23. Corsum , D .L , &Enz , C , A . (1999) .Predicting psychological empowerment among service workers : The effect of support-based relationship . HumanRelations , 52 (2) . 205- 224.

24. D ;DeCremer et al . (1998) . Collective identity and cooperation in a public goods dilemma :Amater of trust or self-efficay. Currentresearch in social psychology .

25. Deci , E .Connell , J ,&Rayan ,R .(1989). Self-determination In A Work Organization .Journal of AppliedPsychology. 74 (4) , 580-590.

26. Deci, E L and Ryan, R M (1985) Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour, Plenum, New York.

27. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum

28. Drury. J, &Reicher , S. (2011). Collective Psychological Eempowrment as a Model of Social Change : Researching Crowds and Power. journal of social issues, 65(4), 707-725 .

29. Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.). Handbook of child psychology Vol. IV, Socialization, personality, and social development (pp. 643-691). New York: John Wiley& Sons.

30. Eljaiidi. N. (2016). Structural And Psychological Empowerment ; A Literature Review , Theory Clarification and Strategy Building . 7. 446-479.

31. Encyclopedia of Human Behavior.(2012). second edition. P486-492 .

32. Friedland, E.S., &Truesdell, K.S. (2006) . "I can read to whoever wants to hear me read" buddy readers speak out with confidence. TeachingExceptionalChildren, 38(5), 36-42. Retrievedfrom Google Scholar

33. GAGNON C. et BRUNEL M-L, « Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire », Carriérologie, Revue francophone internationale, vol. 10, n°2, p.305 Hhttp://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_1-2/17_raccrocheurs/indexhtm

34. Gardner. Howard.(1997).Reflections on multiple intelligences :Myths and Messages. Phi Delta Kappan, Vol 77(3), p200-209 .

35. Geen RG (1995) Human motivation: a social psychologicalapproach. Cole, Belmont, CA

36. Glasser, W. (1969). *Schools without failure.* Harper &Row.

37. Gözùkara, Ì &şimşek ,ö.(2015). Linking Transformational Leadership To Work Engagement And the Mediator Effect of Job Autonomy : A study in a Turkish Private non-profit University – Procedia- Social And Behavioral Sciences. 195. 963-971.

38. Heckhausen, H. (1967). The anatomy of achievement motivation. New York: Academic Press. https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html

39. In J. W. Atkinson (Ed.), Motives in fantasy, action, and society (pp. 306-321). New York: Van Nostrand..

40. Jngert, T.&Andersson, U. (2013). Self-efficacy beliefs in mathematics, native language literacy and foreign language amongst boys and girls with and without mathematicdifficulties. Scandinavian Journal of EducationalResearch, 57(1), 1-15. doi: 10.1080/00313831.2011.62114

41. King , Duvall, C. (1999). Developing Individual Freedom To Act : Empowerment In The Knowledge Organization . Participation And Empowerment ; An International Journal , 7(8), 204-212 .

42. Kloosterman, P. (1988). Self-confidence and motivation in mathematics. *Journal of EducationalPsychology, 80*(3), 345–351. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.345

43. Kolbe, Kathy (2009) "Self-efficacy results from exercising control over personal conative strengths", Wisdom of the ages.

44. Kriegbaum, K., Jansen, M., and Spinath, B. (2015). Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. Learn. Individ. Differ. 43, 140–148. doi: 10.1016/j.lindif.2015/08/026

45. Lackaye, T. D., &Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. Journal of Learning Disabilities,39(5) ;432-446

46. Léaudre. Maillet. (1995). Psychologie et organisation . 2e édition. études vivantes .Paris.

47. LOUART P. « Maslow et Herzberg, les théories du contenu motivationnel », CLAREE, IAE-USTL, 2002, p.3

48. Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. International Journal and Management, Business, and Administration, 14(1),1-6

49. Maddux, J. E. (Ed.). (2013). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Springer Science & Business Media.

50. Maddux, J. E., & Meier, L. J. (1995). Self-efficacy and depression. *In Self-Efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 143-169). Springer, Boston, MA

51. Masitoh,L F., &Fitriyani, H. (2018). Improving students' mathematics selfefficacy through problem based learning. Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (MJML), 1(1), 26–30. https://doi.org/10.29103/mjml.v1i1.679

52. Maslow : A .H . (1968). Toward psychology of being , new york , van nostrad , P:173 .

53. McClelland, D. C. (1958). Risk taking in children with high and low need for achievement.

54. McClelland, D. C. (1961). The achieving society. Princeton, NJ: Van Nostrand

55. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. New York: Appleton Century-Crofts

56. mediators of academic performance in minority children in urban schools. *The UrbanReview, 25*(3), 221–232. https://doi.org/10.1007/BF01112109

57. Menon, S .(2001). Employee Empowerment An Integrative Psychological Approach . International Association For AppliedPsychology. (50) 1, 153-180.

58. Mitchell, T. R. (1982). Motivation: New Directions for Theory, Research, andPractice. Academy of Management Review, January, 80-88

59. Murray, H. A. *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford UniversityPress, 1938.

60. Neill, J. (2005). Definitions of various self constructs. *Wilderdom*. Retrieved from http://www.wilderdom.com/self/

61. Oladipo , S. E. (2009). Psychological Empowerment ; An Integrative Psychological Approach . Edo journal counseling ,vol, 2, N° (1), P 118-126 .

62. Ormrod, J.E. (1995). Educationalpsychology : principles and applications .

63. Oxford learners boketdictionery , 2 ed edition oxford university press 1991. p 270

64. Pajares, F. &Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In . Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239–266). London: AblexPublishing .

65. Pajares. F.(2005). Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy .Educational And PsychologicalMeasurment . 68.(3

66. Petri, H; and Govern, J (2004). Motivation: Theory, Researchand Applications. Thomson – Wadsworth, Australia.

67. Redmond, B. F. (2010). Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? *WorkAttitudesandMotivation* . The Pennsylvania: State University, World Campus

68. Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley

69. Schultz, G. F. (1993). Socioeconomic advantage and achievement motivation: Important

70. Schunk, D.H. (2012). Learning theories. Terjemahanoleh: Eva Hamdiah&RahmatFajar. Yogyakarta: PustakaPelajar/

71. Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., and Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. Appl. Psychol. 46, 69–88

72. Schwarzer.R. (1994). General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures .Washington . D.C ; hemisphere.

73. Shell, D. F., Colvin, C., &Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of EducationalPsychology, 87*(3), 386–398. https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386

74. Shi. Ch. &Zhao.x.(2014). The influence of College Students 'Coping Styles On Perceived Self - Ffficacy In Managing Inferiority . society for personality research . 24(6). 949-957

75. SIMON B., 1994, The Empowerment Tradition in American social Work: a History, New York, Columbia University Press.

76. Spence, J. T., &Helmreich, R. L. (1983). Achievement-related motives and behaviors. In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches (pp. 7-74). San Francisco: W. H. Freeman & Co.

77. Spreitzer , G ,M .(1995). Psychological Empowerment In The Workplace ; Dimensions , Measurment, And Validation . Academy Of Mangement Journal. 38(5) , P :1442-1465.

78. Spreitzer , Gretchen .M .(1996). Social Structural Characteristics Of Psychological Empowerment , The academy of management journal , 39(2). P 483-504.

79. Stewart,T ,&Alrutz.M.(2014). Gender and service learning effects on the perceived general self efficacy of honors undergraduates .college students affairs journal. 32(1).189-203.

80. Thomas , K. B. and Velthouse , B, A. (1990). Cognition Elements Of Empowerment ; an « Interpretive » model of intrinsic task motivation , Academy Of Managment Review. 15 , PP, 666-668 .

81. Uno, H.B. (2011). Teorimotivasi dan pengukurannya. Jakarta: BumiAksara. Wesley Longman, Inc. Application of the 3C3R model. Educational Research Review Vol.4, pp.118-141. El Shevier

82. Vianin. P.(2006). La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ? Bruxelles. « de Boeck&laciers.a » p.224.

83. WISE J. B., (2005). Empowerment Practice with Families in Distress, New York, Columbia University Press, p 315.

84. WONG K. F., (2003). « Empowerment as a Panacea for Poverty. Old Wine in new Bottles? Reflections on the World's Bank's Conception of Power », Progress in Development Studies, n° 3, pp. 307-322.

85. Yun , M ,Kexin,C . Jianping,L, and Baojuan. Y.(2019) .the influence of emotional intelligence on college student's entrepreneurial intention. the chain mediating effect of achievement motivation and entrepreneurial self-efficacy. Psychol. Explor.39,173-178;

86. Zimmerman , M (2000) . Empowerment Theory , In Julian Rappaport & Edward sideman (Eds) , Handbook of community Psychology . New York , Plenum Publishers.

87. Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk& B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Publications.

88. Zimmerman. B. (2000). Self-Efficay ; An Essential Motive to Learn . ContemporaryEducationalPsychology. 25(1). 82-91.

89. zuffiano, A; Alessandri, G; Gerbino, M; Kanacri, B; Di Giunta, L; Milioni, M &Caprara, G .(2008). Academic Achievement: The Unique Contribution of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning beyond Intelligence, Personality Traits, and Self-Esteem, Learning and Individual Differences, 28(0), 058-062.

قائمة الملاحق

- ملحق رقم (01) : مقياس التمكين النفسي في صورته الأولية

سعادة الأستاذ (ة) الدكتور(ة): .....

الموضوع: تحكيم مقياس في علم النفس المدرسي.

تحية طيبة و بعد:

أضع بين أيديكم الصياغة الأولية لمقياس" **التمكين النفسي**" بهدف التحكيم لإتمام أطروحة دكتوراه بعنوان: "**التمكين النفسي و علاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية في الإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي**". و قد تم بناء هذا المقياس عبر الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف العام من المقياس**: حيث أن الهدف من هذا المقياس هو قياس مستوى التمكين النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- الاستناد إلى بعض الدراسات و البحوث السابقة لمتغير التمكين النفسي و التي قامت بإعداد مقاييس للتمكين النفسي منها: نموذج التمكين النفسي لسبرايتزر (SPREITZER)1995, دراسة(أحمد عبد التواب و محمد عبد الحليم، 2021) و دراسة (فرحان بن سالم ربيع العنزي، 1446ه) و دراسة (الدهامشة، سيف عبد الله، 2019)
- التركيز على انتقاء ابعاد التمكين النفسي التي تتناسب مع الدراسة الحالية ، من خلال تحليل الأبعاد الأكثر تكرارا في الدراسات و البحوث النظرية السابقة.
- بعد استقراء البحوث السابقة عرفت الباحثة التمكين النفسي بأنه : " قدرة التلميذ على امتلاك قيمة لدراسته و المهام الموكلة اليه (الأنشطة التعلمية) ، و إيمانه أن لديه المهارات اللازمة و الكفاءة الكافية لتحقيق مصيره، ليكون فردا فعالا و ناجحا في حياته و مجتمعه."
- و من أجل تسهيل مهمتكم قامت الباحثة بفرز العبارات حسب أبعادها في المقياس المقترح .لذا نرجو من سيادتكم مساعدتنا في تحديد مدى صدق عبارات المقياس:

- هل العبارة واضحة في معناها و غير قابلة للتأويل؟
- هل العبارات مناسبة لقياس البعد الذي وضعت من أجله ؟
- ما هي اقتراحاتكم المنهجية و العلمية و كذا التربوية التي قد تساهم في ضبط هذا المقياس؟

شكرا على المساعدة في تحكيم هذا المقياس .

معلومات خاصة بالأستاذ(ة) المحكم(ة):

الاسم الكامل للأستاذ(ة) المحكم(ة):.....

الدرجة العلمية:.....

التخصص:.....

جامعة الانتماء: .....

الكلية (المعهد):.....

مقياس التمكين النفسي:

البعد الأول: معنى الدراسة				
العبارات:		**مناسبة:**	**غير مناسبة:**	**اقتراح تصحيح/صياغة مناسبة:**
01	دراستي جد مهمة بالنسبة لي.			
02	أنشطتي الدراسية تعني الكثير بالنسبة لي.			
03	أطبق أثناء دراستي أنشطة ذات قيمة عالية.			
04	أبذل أقصى جهدي فيما أقوم به من أعمال.			
05	دراستي ذات معنى بالنسبة لي.			
06	أوظف خبراتي السابقة في دراستي.			
07	أشعر بالارتياح و الرضا عن تحصيلي الدراسي.			
البعد الثاني: تقرير المصير (الاستقلالية):				
08	لدي استقلالية كبيرة في تحديد كيفية أداء واجباتي .			
09	أستطيع أن أقرر كيف أنجز أعمالي.			
10	لدي الحرية الكاملة في كيفية أداء واجباتي.			

11	أريد أن يكون لي رأي لاتخاذ القرارات في ثانويتي.			
12	أستطيع أن أبدي برأيي في كل ما يتعلق بدراستي.			
13	أسعى بكل جهدي في النجاح في امتحان البكالوريا.			
14	لدي القدرة على تحقيق أهدافي.			
15	لدي القدرة على إدارة وقتي للدراسة .			
16	أتخذ الرأي الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن قناعتي فيه داخل الصف.			
17	أعبر عن مشاعري بوضوح و صراحة في ثانويتي.			
البعد الثالث: الكفاءة				
18	أقدر على تحديد أهدافي الذاتية في كل ما يتعلق بدراستي.			
19	لدي ثقة عالية بالنفس تساعدني في انجاز أعمالي بفعالية.			
20	لدي القدرة على تجنيد التعلُّمات (الموارد) لحل المشكلات ذات العلاقة بتخصصي.			
21	أشعر بأن لدي قدرات عالية تفوق زملائي.			
22	لا أتأخر في تقديم يد العون لمساعدة زملائي في المواد ذات الصلة بتخصصي.			
23	أقدر على حل المشكلات التي تصادفني داخل الصف.			
24	أنا واثق من قدرتي على القيام بواجباتي.			
25	لدي قدرة كبيرة على الاستيعاب، الانتباه و حفظ دروسي.			

26	أستطيع مواجهة التحديات في الثانوية.			
27	لدي مهارات قيادية جيدة.			
28	أشعر بأنني متمكن في مجال دراستي.			
29	لدي مهارات دراسية تختلف عن الاخرين.			
30	لدي الثقة بالنفس و التصميملانجاز دراستي بكفاءة.			
31	أقدم أدلة علمية في الموضوعات التي أناقشها مع زملائي.			
البعد الرابع:التأثير				
32	أؤدي واجباتي المنزلية يوميا بانضباط، ما يجعل زملائي متحمسين للدراسة.			
33	أشجع زملائي على التنافس فيما بيننا لتحقيق نتائج أفضل.			
34	أحترم أساتذتي في الصف لأكون قدوة لغيري.			
35	أتفاعل و أطرح النقاش للتغيير من بيئة الصف.			
36	أستطيع التأثير على الآخرين ايجابيا في مؤسستي			
37	أتأثر بالبيئة المحيطة.			
38	تلقى أفكاري رضا و تأييد زملائي.			
39	أمتلك قدرات و مهارات تنال اعجاب زملائي.			
40	يعتمد الآخرون عليّ في ثانويتي.			

ملحق رقم (02): مقياس التمكين النفسي موزع حسب الأبعاد في صورته النهائية

سعادة الأستاذ (ة) الدكتور(ة):.....

الموضوع: تحكيم مقياس في علم النفس المدرسي.

تحية طيبة و بعد:

أضع بين أيديكم الصياغة النهائية لمقياس" **التمكين النفسي**" بهدف التحكيم لإتمام أطروحة دكتوراه بعنوان: "**التمكين النفسي و علاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية في الإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي**". و قد تم بناء هذا المقياس عبر الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف العام من المقياس**: حيث أن الهدف من هذا المقياس هو قياس مستوى التمكين النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- الاستناد إلى بعض الدراسات و البحوث السابقة لمتغير التمكين النفسي و التي قامت بإعداد مقاييس للتمكين النفسي منها: نموذج التمكين النفسي لسبرايتزر (SPREITZER)1995, دراسة(أحمد عبد التواب و محمد عبد الحليم، 2021) و دراسة (فرحان بن سالم ربيع العنزي، 1446ه) و دراسة (الدهامشة،سيف عبد الله، 2019)
- التركيز على انتقاء ابعاد التمكين النفسي التي تتناسب مع الدراسة الحالية ، من خلال تحليل الأبعاد الأكثر تكرارا في الدراسات و البحوث النظرية السابقة.
- بعد استقراء البحوث السابقة عرفت الباحثة التمكين النفسي بأنه : " قدرة التلميذ على امتلاك قيمة لدراسته و المهام الموكلة اليه (الأنشطة التعلمية) ، و إيمانه أن لديه المهارات اللازمة و الكفاءة الكافية لتحقيق مصيره، ليكون فردا فعالا و ناجحا في حياته و مجتمعه."
- و من أجل تسهيل مهمتكم قامت الباحثة بفرز العبارات حسب أبعادها في المقياس المقترح .لذا نرجو من سيادتكم مساعدتنا في تحديد مدى صدق عبارات المقياس:

- هل العبارة واضحة في معناها و غير قابلة للتأويل؟
- هل العبارات مناسبة لقياس البعد الذي وضعت من أجله ؟
- ما هي اقتراحاتكم المنهجية و العلمية و كذا التربوية التي قد تساهم في ضبط هذا المقياس؟

شكرا على المساعدة في تحكيم هذا المقياس .

معلومات خاصة بالأستاذ(ة) المحكم(ة):

الاسم الكامل للأستاذ(ة) المحكم(ة):.....

الدرجة العلمية:.....

التخصص:.....

جامعة الانتماء: .....

الكلية (المعهد):.....

مقياس التمكين النفسي:

البعد الأول: معنى الدراسة				
	العبارات:	مناسبة:	غير مناسبة:	اقتراح تصحيح/صياغة مناسبة:
01	دراستي جد مهمة بالنسبة لي.			
05	أنشطتي الدراسية تعني الكثير بالنسبة لي.			
09	أطبق أثناء دراستي أنشطة ذات قيمة عالية.			
13	أبذل أقصى جهدي فيما أقوم به من أعمال.			
17	دراستي ذات معنى بالنسبة لي.			
21	أوظف خبراتي السابقة في دراستي.			
25	أشعر بالارتياح و الرضا عن تحصيلي الدراسي.			
البعد الثاني: تقرير المصير:				
02	أستطيع أن أقرر كيف أنجز أعمالي.			
06	لدي الحرية الكاملة في كيفية أداء واجباتي.			
10	أريد أن يكون لي رأي لاتخاذ القرارات في ثانويتي.			
14	أستطيع أن أبدي برأيي في كل ما يتعلق بدراستي.			

18	أسعى بكل جهدي في النجاح في امتحان البكالوريا.			
22	لدي القدرة على تحقيق أهدافي.			
26	لدي القدرة على إدارة وقتي للدراسة .			
29	أتخذ الرأي الذي يرضي الاخرين بغض النظر عن قناعتي فيه داخل الصف.			
32	أعبر عن مشاعري بوضوح و صراحة في ثانويتي.			
البعد الثالث: الكفاءة				
03	أقدر على تحديد أهدافي الذاتية في كل ما يتعلق بدراستي.			
07	لدي ثقة عالية بالنفس تساعدني في انجاز أعمالي بفعالية.			
11	لدي القدرة على تجنيد التعلمات (الموارد) لحل المشكلات ذات العلاقة بتخصصي.			
15	أشعر بأن لدي قدرات عالية تفوق زملائي.			
19	لا أتأخر في تقديم يد العون لمساعدة زملائي في المواد ذات الصلة بتخصصي.			
23	أقدر على حل المشكلات التي تصادفني داخل الصف.			
27	أنا واثق من قدرتي على القيام بواجباتي.			
30	لدي قدرة كبيرة على الاستيعاب، الانتباه و حفظ دروسي.			
33	أستطيع مواجهة التحديات في الثانوية.			
35	لدي مهارات قيادية جيدة.			
36	أشعر بأنني متمكن في مجال دراستي.			

37	لدي مهارات دراسية تختلف عن الآخرين.			
38	لدي الثقة بالنفس و التصميملانجاز دراستي بكفاءة.			
39	أقدم أدلة علمية في الموضوعات التي أناقشها مع زملائي			
البعد الرابع:التأثير				
04	أؤدي واجباتي المنزلية يوميا بانضباط، ما يجعل زملائي متحمسين للدراسة.			
08	أشجع زملائي على التنافس فيما بيننا لتحقيق نتائج أفضل.			
12	أحترم أساتذتي في الصف لأكون قدوة لغيري.			
16	أتفاعل و أطرح النقاش للتغيير من بيئة الصف.			
20	أستطيع التأثير على الآخرين ايجابيا في مؤسستي			
24	أتأثر بالبيئة المحيطة.			
28	تلقى أفكاري رضا و تأييد زملائي.			
31	أمتلك قدرات و مهارات تنال اعجاب زملائي.			
34	يعتمد الآخرون عليّ في ثانويتي.			

ملحق (03): النموذج الأصلي لمقياس التمكين النفسي ل Spreitzer 1995

Dimension	VAR	Questions	Psychological empowerment level				
			Totally disagree	disagree	average	Agree	Totally agree
Meaning	PE1	I am confident about my ability to do my job.					
	PE2	The work that I do is important to me					
	PE3	I have significant autonomy in determining how I do my job					
	PE4	My impact on what happens in my department is large					
Competence	PE5	My job activities are personally meaningful to me					
	PE6	I have a great deal of control over what happens in my department					
	PE7	I can decide on my own how to go about doing my own work					
	PE8	I really care about what I do on my job					
Self-determination	PE9	My job is well within the scope of my abilities					
	PE10	I have considerable opportunity for freedom in how I do my job					
	PE11	I have mastered the skills necessary for my job					
	PE12	My opinion counts in departmental decision-making					
Impact	PE13	The work I do is meaningful to me					
	PE14	I have significant influence over what happens in my department					
	PE15	I am self-assured about my capabilities to perform my work activities					
	PE16	I have a chance to use personal initiative in carrying out my work					

ملحق(04): مقياس التمكين النفسي في صورته النهائية و الموزع على عينة الدراسة الأساسية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد البشير الابراهيمي–برج بوعريريج–

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم–علم النفس–

مقياس التمكين النفسي

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة.....

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته....

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المدرسي بعنوان : التمكين النفسي و علاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية في الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمجموعة من ثانويات ولاية سطيف، نضع أمامك مجموعة من المقاييس للإجابة عليها ، اقرأ كل عبارة من العبارات الموجودة ضمن المقياس، وحدد مدى انطباقها عليك بوجه عام ، وذلك بوضع علامة (x) أمام العبارة المناسبة لك.

أحيطك علما أن البيانات العامة لكل تلميذ ستعامل بشكل سري حيث أنها لغرض البحث العلمي لا غير، كما لا توجد عبارة صحيحة وعبارة خاطئة وليست هناك عبارة خادعة. أجب بسرعة و لا تترك أي عبارة دون اجابة.

شاكرين و مقدرين تفهمكم و تعاونكم معنا.

البيانات العامة:

الجنس: ذكر(....) **أنثى (....)**

التخصص:.....

ثانوية:.....

ملاحظة:

أحرص عزيزي الطالب على أن لا تترك عبارة دون أن تضع إشارة في الخانة التي تناسب إجابتك .

مقياس التمكين النفسي						
	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	دراستي جد مهمة بالنسبة لي.					
2	أستطيع أن أقرر كيف أنجز أعمالي.					
3	أقدر على تحديد أهدافي الذاتية في كل ما يتعلق بدراستي.					
4	أؤدي واجباتي المنزلية يوميا بانضباط، ما يجعل زملائي متحمسين لـ					
5	أنشطتي الدراسية تعني الكثير بالنسبة لي.					
6	لدي الحرية الكاملة في كيفية أداء واجباتي.					
7	لدي ثقة عالية بالنفس تساعدني في انجاز أعمالي بفعالية.					
8	أشجع زملائي على التنافس فيما بيننا لتحقيق نتائج أفضل.					
9	أطبق أثناء دراستي أنشطة ذات قيمة عالية.					
10	أريد أن يكون لي رأي لاتخاذ القرارات في ثانويتي.					
11	لدي القدرة على تجنيد التعلمات (الموارد) لحل المشكلات ذات بتخصصي.					
12	أحترم أساتذتي في الصف لأكون قدوة لغيري.					
13	أبذل أقصى جهدي فيما أقوم به من أعمال.					
14	أستطيع أن أبدي برأيي في كل ما يتعلق بدراستي.					
15	أشعر بأن لدي قدرات عالية تفوق زملائي.					
16	أتفاعل و أطرح النقاش للتغيير من بيئة الصف.					
17	دراستي ذات معنى بالنسبة لي.					
18	أسعى بكل جهدي في النجاح في امتحان البكالوريا.					
19	لا أتأخر في تقديم يد العون لمساعدة زملائي في المواد ذات بتخصصي.					
20	أستطيع التأثير على الآخرين ايجابيا في مؤسستي.					
21	أوظف خبراتي السابقة في دراستي.					
22	لدي الحرية في تسطير أهدافي.					
23	أقدر على حل المشكلات التي تصادفني داخل الصف.					

42	أتأثر بالبيئة المحيطة.					
52	أشعر بالارتياح و الرضا عن تحصيلي الدراسي.					
26	يعود القرار لي في إدارة وقتي للدراسة .					
27	أنا واثق من قدرتي على القيام بواجباتي.					
28	تلقى أفكاري رضا و تأييد زملائي.					
29	أتخذ الرأي الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن قناعتي فيه داخل					
03	لدي قدرة كبيرة على الاستيعاب، الانتباه و حفظ دروسي.					
13	أمتلك قدرات و مهارات تنال إعجاب زملائي.					
23	أعبر عن مشاعري بوضوح و صراحة في ثانويتي.					
33	أستطيع مواجهة التحديات في الثانوية.					
43	يعتمد الآخرون علي في ثانويتي.					
35	لدي مهارات قيادية جيدة.					
36	أشعر بأنني متمكن في مجال دراستي.					
37	لدي مهارات دراسية تختلف عن الآخرين.					
38	لدي الثقة بالنفس و التصميم لانجاز دراستي بكفاءة.					
39	أقدم أدلة علمية في الموضوعات التي أناقشها مع زملائي.					

ملحق (05): مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

عزيزي التلميذ...ضع علامةx أمام العبارة المناسبة لك، و لا تترك أي خانة دون جواب...شكرا

الرقم	العبارات	تنطبق عليَ	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق عليَ
1	أواجه المشكلات بهدوء لأني أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية.			
2	أشعر بالملل عندما أطالع الكتب و المقالات العلمية .			
3	لدي القدرة على التعامل مع الأحداث المفاجئة لي.			
4	أفتقد القدرة على التركيز بعمل يتطلب وقت طويل.			
5	أستطيع التفوق في أي مادة دراسية حتى لو كانت أسئلة الأستاذ صعبة و تفوق قدرات الطلبة الأخرين.			
6	أقوم بأنشطة محددة لأحقق أهدافي.			
7	أتباطأ في تنفيذ برنامج دراسي وضعته لنفسي.			
8	أعرف كيف أتصرف مع المواقف غير المتوقعة لي.			
9	أعتقد أن أدائي سيكون متميزا في جميع الأنشطة التي يطالبها القسم مني			
10	أستطيع أن أكتب و بكفاءة عالية أي بحث أو تقرير يطلب مني في المواد الدراسية المختلفة			
11	أخطط لقبولي للدراسات العليا.			
12	مهما يحدث لي من صعوبات فإني أستطيع التعامل معها.			
13	أعتقد أن أغلبية المواد الدراسية صعبة تفوق قدراتي.			
14	أقرأ الموضوع الدراسي عدة مرات حتى يثَبت في ذهني.			
15	عندما أواجه مشكلة دراسية أستطيع حلها بسهولة.			
16	أحدد الهدف الذي أرغب في الوصول اليه قبل البدء في العمل.			
17	أقوم بمراجعة المادة الدراسية عدة مرات قبل الامتحان.			
18	أشعر بالثقة في قدرتي على التركيز و الانتباه أثناء مشاهدتي للمحاضرات على الانترنت			
19	أجد سهولة في حفظ و استرجاع المفاهيم و المصطلحات الموجودة في المواد الدراسية			
20	سأنجح في حل المشكلات الصعبة إذا بذلت الجهد الكافي.			
21	أشعر بالثقة عند إجابتي على أي سؤال يطرحه المدرس أثناء المحاضرة.			

22	أثق في كفاءتي عند تعلم موضوع دراسي جديد.			
23	أواجه صعوبة في تذكر و فهم المعلومات التي قرأتها.			
24	لدي القدرة على توجيه زملائي نحو أفكار مقبولة علميا لكي يستطيعوا من خلالها تطوير امكانياتهم العلمية و الثقافية			
25	أشعر بالملل أثناء مذاكرتي للموضوعات الدراسية.			
26	لدي القدرة على التعامل مع متطلبات تخصصي الدراسي.			
27	أثق في قدرتي على المحادثة و التفاعل مع زملائي.			
28	إذا ما واجهني أمر جديد فإني أعرف كيف أتعامل معه.			
29	أشعر بضيق يلازمني طويلا إذا ما فشلت في مهمة دراسية			
30	أثق في قدراتي على تطبيق ما أدرسه في التخصص عمليا.			
31	لدي القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.			
32	أستطيع التعامل بفاعلية مع الضغوط الحياتية التي تواجهني.			
33	أرغب في المشاركة في الأنشطة المدرسية.			
34	أعتقد أني شخص ذكي جدًا.			
35	أسعى لتحقيق أهدافي حتى و لو فشلت عدة مرات.			
36	أمتلك أفكارا متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التيتواجهني.			
37	لدي القدرة على تحديد الأسئلة العلمية لكافة المواد الدراسية.			
38	أكرر الأنشطة الدراسية الصعبة التي أتقنها.			
39	أمتلك و أتمتع بمعلومات عامة و واسعة جدًا.			
40	أمتلك كفاءة لدرجة تمكنني من التعامل مع المواقف الصعبة.			

ملحق(06): مقياس الدافعية للإنجاز

مقياس الدافعية للإنجاز:

عزيزي التلميذ ضع علامةx أمام العبارة المناسبة لك، و لا تترك أي خانة دون جواب...شكرا

العبارات:		مدى انطباقها عليَّ :				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أسعى لإنجاز الأعمال و الواجبات مهما كلفني ذلك من جهد و وقت.					
2	أحاول جادا إنجاز العمل الذي أقوم به على أحسن وجه.					
3	إن النجاح في عمل ما : يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة.					
4	أرغب دائما في الاطلاع على ما يجرى من تطور علمي و ثقافي .					
5	أحتاج إلى تشجيع الآخرين ، حتى أنهي الأعمال التي أقوم بها.					
6	أفضل أن أسبق الأحداث و أهيئ الفرص المساعدة على النجاح ، بدلا من انتظار حدوثها عفويا.					
7	أشعر بالملل و الضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل.					
8	أحاول الاستفادة من أخطائي في العمل و الدراسة ، حتى لا أقع فيها مستقبلا.					
9	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا زدت إصرارا على إتمامه.					
10	يعتمد مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					
11	يعتمد النجاح في جميع الحالات ، نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل .					
12	لا أترك وقت فراغي يفوتني، دون استغلاله في أعمال تعود عليَ بالفائدة .					
13	إذا فشلت في عمل ما ، في المحاولة الاولى ، أبحث عن أسباب الفشل ، و أكرر المحاولات حتى أحقق النجاح.					

14	أحرص على " التنظيم " في كل الأعمال التي أقوم بها .					
15	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح ، يدفعني إلى الجد و المثابرة في الأعمال التي أقوم بها .					
16	أبتعد قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب تحمل المسؤولية .					
17	في كل أعمالي أطبق مبدأ " لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية".					
18	أستمر في البحث عن حل المشكلة ، التي تعترضني ، حتى و إن كان الأمل في ذلك ضعيفا .					
19	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية ، لكن الأهم أن أقوم بعملي بصورة جيدة.					
20	أبذل كل جهودي لأكون متفوقا على الآخرين في العمل و الدراسة .					
21	إن أهدافي بعيدة المدى في هذه الحياة ، واضحة تماما في ذهني.					
22	تضيع مني عدة أيام دون مراجعة دروسي .					
23	أتوقف عن الأعمال التي أقوم بها بمجرد شعوري بأي تعب .					
24	أقوم عادة بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق .					
25	أفضل العمل مع من تربطني به صداقة حميمة، حتى و إن كان ضعيف المستوى.					
26	أشعر أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.					
27	أعتبر نفسي مسؤولا مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقوم بها.					
28	أضيع أوقاتا كثيرة في مشاهدة التلفزيون و الحديث مع الزملاء ....، على حساب مراجعة دروسي.					
29	أفقد الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلا في أداء عمل ما.					
30	أفضل العمل مع المتفوقين، حتى و إن لم تربطني بهم صداقة					
31	أفضل أن أكون محبوبا بين أقراني، أكثر من أن أكون ناجحا بينهم.					
32	أحاسب نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.					

33	أحرص دائما على تطبيق مبدأ " لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد".					
34	عندما أنهمك في المراجعة فإني لا أهتم بما يحدث حولي.					
35	يرى معظم الأساتذة أن بحوثي و تقاريري تفتقر للتنظيم.					
36	أفضل الأعمالالبسيطة ، و أتجنب الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.					
37	تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.					
38	أفضل أن أغير رأيي، على أنأعارض ما تتفق عليه الجماعة.					
39	النجاح يرتبط بالحظ أكثر مما يرتبط بالعمل.					
40	أجد متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.					

ملحق (07): التراخيص المقدمة من أجل إجراء الدراسة الأساسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi - B.B.A.
Faculté des sciences sociales et humaines
Vicedéanat chargé de la post-graduation et la recherche scientifique et les relations extérieures

جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج
و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

رقم:...154/ك.ع.ا.إ/ن.ع.م.ب.ع/2023.

الى السيد: مدير التربية
لولاية سطيف

الموضوع: ف/ي إجراء تربص ميداني في إطار تحضير أطروحة دكتوراه.

تحية طيبة وبعد،

في إطار تحضير السيدة: **كريمة بلحسين**، طالبة سنة رابعة دكتوراه تخصص علم النفس المدرسي لأطروحة الدكتوراه. نلتمس من سيادتكم المحترمة التفضل باستقبال الطالبة المذكورة أعلاه وتسهيل إجراءات تربصها الميداني بمؤسستكم. وهذا قصد إتمام أطروحتها الموسومة بـ: " التمكين النفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية في الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

تقبلوا منا فائق الشكر والتقدير والاحترام.

برج بوعريريج في: 2023-10-02
عميد الكلية

عميد كلية
العلوم الاجتماعية والإنسانية
أ.د: حمارة بزهية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـة لولاية سطيـــف
مصلحة التكـــوين و التفتيـــش
الرقـــم : 135 / 0.0.6 / 2023

مديـــر التربيـــة
إلـــى
السيد مدير ثانوية : ابن عليوي صالح

الموضـوع : الموافقـة على إجـراء تربص ميـداني و توزيع استبيان .

المرجـــع : مراسلة جامعة- برج بوعريريج/ كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بتاريخ 2023/10/02

بنـاء على ما هو مشار إليه في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أعلمكم بالموافقة علـــى إجـراء التربـــص الميـداني و توزيـع استبيان لتـحضير أطـروحـة الـدكتـوراه تـحت عنـوان :"التمكين النفسي و علاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة و الدافعية في الانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي - لفـــائـــدة الطالـــبة : بلحسين كريمة مـع تسهيـل مـهمتها و تبقى تحت مسؤوليـاتكم المباشـرة مع ضرورة التقيـد بالقانـون الداخـلي المعمـــول بـــه داخـــل المؤسسة .

سطيف فـــي : 2023/10/12

ع / مديـــر التربيـــة

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
عبد الوهاب بلحسين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

التمكين النفسي وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف--

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالثفي علم النفس
تخصص : علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: بلحسين كريمة

المشرف: محمد الأزهر بالقاسمي
المشرف المساعد: سمير عباس

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أ.د. محمد الأزهر بالقاسمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج	مشرفا و مقررا
د. سمير عباس	أستاذ محاضر " ب"	جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج	مشرفا مساعدا
د.لفقير علي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	رئيسا
د.معوش عبد الحميد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	عضوا مناقشا
د.قرين العيد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	عضوا مناقشا
د.لرقط علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة	عضوا مناقشا
د.دعيش محمد أمين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2024/2023