نموذج بنائي للعلاقات السببية بين معتقدات القيمة والكفاءة ومفهوم الذات الأكاديمى والانفعالات الدراسية الإيجابية ودافع الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

آيه نصرالدين حسين مصطفى

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة حلوان

إشراف

أ.د/ محمد عبد السلام غنيم

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د/ سماح محمود إبراهيم

أستاذ مساعد علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة حلوان

٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م

المستخلص:

هدف البحث إلى التحقق من إمكانية التوصل إلى نموذج بنائى يفسر العلاقة السببية بين معتقدات القيمة والكفاءة ومفهوم الذات الأكاديمى والانفعالات الإيجابية ودافع الإنجاز، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة مقياس معتقدات القيمة والكفاءة، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى، وبطارية الانفعالات الإيجابية النشطة وتعريب مقياس دافع الإنجاز، وبعد تطبيق الأدوات على عينة تقنين (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث) قوامها ١٨٠ تلميذة من الصف الأول والثانى بالمرحلة الإعدادية، والتحقق من توافر شروطها السيكومترية، تم تطبيقها على عينة أساسية قوامها ٢٥٥ تلميذة، وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر لكل من مفهوم الذات الأكاديمى، والانفعالات الإيجابية النشطة ودافع الإنجاز على معتقدات القيمة والكفاءة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، وتم تفسير النتائج فى ضوء الأدبيات النظرية لمتغيرات البحث والدراسات ذات الصلة، وبالاعتماد على هذه النتائج تم صياغة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: معتقدات القيمة والكفاءة – مفهوم الذات الأكاديمي – الانفعالات الدراسية الإيجابية – دافع الإنجاز – تلاميذ المرحلة الإعدادية

Abstract:

The research aimed to verify the possibility of arriving at a structural model that explains the causal relationship between competence and value beliefs, academic self-concept, positive emotions, and achievement motivation. To achieve this goal, the researcher prepared a measure of competence and value beliefs, a measure of academic self-concept, a battery of active positive emotions, and Arabized the achievement motivation measure. Applying the tools to a standardization sample (a sample to verify the psychometric properties of research tools) consisting of 180 female students from the first and second grades in the middle school stage, and verifying the availability of its psychometric conditions. It was applied to a basic sample of 255 female students, and the results showed a direct effect for each of the academic self-concept, Active positive emotions and achievement motivation affect competence and value beliefs among middle school students. The results were interpreted in light of the theoretical literature on research variables and related studies, and based on these results, a number of recommendations were formulated.

Keywords: competence and value beliefs - Academic self-concept - Positive scholastic emotions - Achievement motivation - Middle school students

المقدمة:

يعد تحفيز الطلاب صفة مهمة تتخلل جميع جوانب السلوكيات الدراسية في الفصول الدراسية فالطلاب المتحمسون للتعلم أكثر وعيًا بقدراتهم، ويظهرون اهتمامًا أكبر بالمهام الصفية، وينخرطون في التعلم ، ويستمرون فى أداء المهام الصعبة، ويستخدمون استراتيجيات التعلم الفعالة. ومع ذلك، عندما تنخفض دافعية الطلاب للإنجاز فإن سلوكياتهم الدراسية ونتائجهم التعليمية تنخفض، ومن ثم أكد كل من Eccles and Wigfield (2002) على أن معتقدات كفاءة الطلاب وقيم المهمة الذاتية تعد بمثابة تنبؤات تحفيزية حاسمة للأداء، لأن المعتقدات المتعلقة بكفاءة الطلاب تعد بمثابة قدرة تقديرية أو توقعات للأداء المستقبلي في نشاط معين، ومن ثم نجد أن معتقدات القيمة والكفاءة لدى الطلاب تتنبأ بالأداء الإنجازى، ومقدار الجهد المبذول لإتمام المهام المطلوبة خاصة المهام الذاتية التى تتعلق بميول الطلاب لأنها تعد بمثابة حافز لهم مثل الاهتمام والأهمية والفائدة التى تحفز الطالب للقيام بهذه المهام المختلفة وإتمامها، لذا نجد أن معتقدات الطلاب حول قدراتهم وكفاءتهم ترتبط بشكل إيجابي بقيم المهمة من حيث أنهم يقدرون الأنشطة في مجالات كفاءاتهم.

كما يحاول الطلاب بشكل عام أن يصبحوا أكفاء في الأنشطة الصفية التى تطلب جهد كبير، وهذا ما أوضحته دراسة Bong (2002) وجود علاقات إيجابية بين معتقدات الكفاءة وقيمة المهمة المختاره، وأشار كل من Fredricks and Eccles (2002) أن أداء الطلاب أفضل وأنهم أكثر تحفيزًا لاختيار مهمة صعبة بشكل متزايد عندما يعتقدون أن لديهم القدرة على إنجاز مهمة معينة، ومن ثم نجد أن معتقدات الطلاب المتعلقة بالإنجاز وتوقعاتهم للنجاح وتصوراتهم لقدرتهم على أداء المهام المختلفة تلعب دورًا دور بارز في السلوكيات الدراسية فهى تشكل عوامل واضحة ومميزة داخل البيئة الصفية مما ينعكس على تكوين مفهوم ذات إيجابى نحو البيئة التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة Wigfield and Eccles (1992) بأن المعلمين أشاروا إلى معتقدات الطلاب حول قدراتهم عند إنجاز نشاط ما تعد بمثابة محددات مهمة وحيوية لتحفيز سلوكيات الطلاب نحو التعلم داخل الفصول الدراسية.

كما أوضح كل من Eccles, Wigfield and Schiefele (1998) أن المعتقدات المتعلقة بالكفاءة لدى الطلاب لها تأثير كبير فى اختيار الأنشطة وإتمامها باعتبارها تنبؤات لسلوكيات الطلاب التى تتصف بالإنجاز، فيحاول الطلاب الذين يطورون معتقدات الكفاءة الإيجابية وضع أهداف واقعية، والاستمرارية لفترة أطول في المهام الصعبة، وإظهار مستويات عالية من المشاركة والاستمتاع فى المهام المختلفة. وأشار كل من Pintrich, Zusho, Schiefele and Pekrun (2001) أنه ترتبط معتقدات كفاءة الطلاب إيجابيًا بقيمة المهمة وشعورهم بالفخر عند إتمامها، كما أوضحوا أن معتقدات الكفاءة

وقيمة المهام يجب أن تزيد عبر المراحل الابتدائية والإعدادية في سنوات الدراسة المبكرة، فالعديد من الطلاب يصبحون أكثر ميلاً إلى تقدير الأنشطة التي يقومون بها بشكل جيد ويشعرون بالفخر عند إنجاز هذه المهام بشكل صحيح، الأمر الذى بدوره يؤدى إلى تكوين مفهوم ذات أكاديمي مرتفع لديهم؛ ثم تبدأ بعد ذلك معتقدات القيمة والكفاءة فى التنبؤ بأداء الطلاب داخل البيئة الصفية بشكل أكبر، ومهذا يتفق مع دراسة Seo (2003) أن معتقدات القيمة والكفاءة تؤثر بشكل إيجابى على العمليات المعرفية وأهداف إنجاز المهمة، فمعتقدات القيمة والكفاءة يعد متغيرًا أقوى من أي متغير تحفيزى آخر لتفسير تحصيل الطلاب.

مما سبق نجد أن معتقدات القيمة والكفاءة تعد بمثابة تقييمات معرفية وتحفيزية لما يمتلكة الطالب من قدرات وإمكانيات في مجالات مختلفة ويتم ملاحظتها من خلال معتقدات الطالب فى إتمام نشاط أو مهمة معينة، ومدى جودتة بالنسبة للطلاب الآخرين ، ومدى جودته النسبية لأدائه في الأنشطة الأخرى، فاستغلال الطالب لقدراته لإنجاز مهمة دون غيرها يتمثل من خلال تصوراته إنها ذو أهمية وفائدة بالنسبه له ؛ مما يؤدي إلي مواصلة والإنخراط في إنهاء هذه المهمة، كما أنها تثير في نفوس الطلاب الشعور بالاستمتاع أثناء تأديتها الأمر الذى يؤدى إلى الإندماج في المهمة وتميزها عن غيرها من المهام.

مشكلة البحث:

يعد انخفاض تحصيل الطلاب مشكلة عالمية وظاهرة معقدة ومربكة في آن واحد، وقد تحدث للطلاب في أي مرحلة من مراحل التعليم، فعندما يكون الأداء الأكاديمي للطالب أقل بكثير مما كان متوقعًا من خلال درجات الأداء الأكاديمي السابق، فهو أكبر إهدار في المجتمع لتلك الفئة؛ مما يدل إلى أهمية توجيه الانتباه لدراسة الأسباب التي تؤدى إلى التحصيل المتدنى.

لذلك تنطلق مشكلة البحث الحالى كالأتى:

أوضحت دراسة Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles& Wigfield (٢٠٠٣) أن التصورات والمعتقدات للكفاءة وقيم المهام الذاتية تنخفض مع تقدم الطلاب في السن في المراحل التعليمية اللاحقة ، فالتغيرات في معتقدات القيمة والكفاءة تمثل الكثير من الانخفاض المرتبط بالعمر في قيم المهام والفائدة العائدة لدي الفرد، فيؤدي الطلاب أداءً أفضل ويكونون أكثر حافزًا لاختيار المهام الصعبة بشكل متزايد عندما يكون لديهم معتقدات كفاءة إيجابية، ويصبح لديهم القدرة على إنجاز مهمة معينة.

في حين أوضحت دراسة Spinath and Spinath (2005) أنه عندما ينموا التلاميذ تصبح التقييمات والمعتقدات الذاتية لديهم أكثر سلبية تجاه قدراتهم ؛ وأكدت دراسة كل

من(2018) Muenks, Wigfield and Eccles أن معتقدات التلاميذ حول إمكانياتهم وكفاءتهم للمهام المنجزة المختلفة تنخفض من رياض الأطفال إلي الصف الثاني عشر وذلك عندما يكون أدائهم أقل جودة من أقرانهم داخل المهام فهم الأكثر عرضة لتكوين معتقدات سلبية عن قدراتهم؛ وبالتالي يتصف أدائهم بعدم المحاولة أو المماطلة في إتمام الأنشطة أو المهام ، حيث ترتبط هذه المعتقدات لتصبح بشكل أفضل وأقوي مع أدائهم في الأنشطة المنجزة، فهي تؤثر علي تحفيز التلاميذ والتنظيم الذاتي للمهام والواجبات الدراسية.

ومن ثم أشارت دراسة Musu-Gillette, Wigfield, and Eccles (2015) Harring إلي الدور المهم للتطوير المبكر لمعتقدات كفاءة التلميذ فى الخيارات التعليمية والمهنية المستقبلية، في حين تم تحديد أربعة مستويات مميزة نسبيًا فيما يتعلق بمعتقدات التلاميذ حول القدرة والجهد والأداء لإتمام الأنشطة، المستوي الأول (من سن ٥ إلى ٦ أعوام) ، لا يتم التمييز بوضوح بين الجهد والقدرة والأداء علي إنهاء المهام من حيث السبب والنتيجة. في المستوى الثاني (من سن٧ إلى ٩ أعوام) ، يُنظر إلى الجهد على أنه السبب الرئيسي لنتائج الأداء. في المستوى الثالث (من سن ٩ إلى ١٢ عامًا) ، يبدأ الأطفال في التمييز بين القدرة والجهد كأسباب للنتائج ، لكنهم لا يطبقون دائمًا هذا التمييز.

وتوصلت دراسة Eccles, Wigfield & Schiefele (1998) أن المعتقدات المتعلقة بالقيمة والكفاءة تعد حاسمة في دافعية الإنجاز للطلاب وفي تحديد أهدافه وتكوين مفهوم ذاتي صحيح مما ينعكس علي اختيار وتقدير الطالب لقيمة المهام أو أنشطة معينة. وهو ما أكدته دراسة Cherry (2020) أن الفرد الذي لديه معتقدات ضعيفه عن قدراته؛ فيتجنب الاقبال علي المهام الصعبة، وذلك لانه يعتقد المهام والمواقف الصعبه تتجاوز قدراته، كما يركز علي علي الإخفاقات الشخصية والنتائج السلبية ويفقد الثقة بسرعة في قدراته الشخصية.

وتتنوع أسباب ضعف معتقدات القيمة والكفاءة وقد تم ربطها بمجموعة واسعة من المتغيرات بما في ذلك انخفاض الدوافع الداخلية AbuHamour & Al-Hmouz (2013) وتدني مفهوم الذات الأكاديمي Figg (2012)، وتدني في دافعية الإنجاز(٢٠١٨) Costa & Faria، وإعزاءات سبب الإخفاق إلي عوامل خارجية عن ذواتهم عبد الحميد النعيم (٢٠٢٠)، وتدني درجة الاندماج الانفعالي في البيئة التعليمية Ramos, Lavrijsen, Soenens& Vansteenkiste (2021) ، لذلك يعانون من مشكلات انفعالية ومعرفية واجتماعية تعوق تحقيق أداء تحصيلى مرتفع ، لذا من المهم اكتساب مهارات جديدة فعالة واكتساب مفهوم ذاتي إيجابى وتقدير للذات بشكل مناسب مع القدرات، وتطوير مستوي دافعيتهم للتعلم والإنجاز (Silvermanm, 1998) .

وأشارت دراسة كل من(2006) Legault (2013) Landis & Reschly أن اكتساب معتقدات إيجابية تجاه الذات يعد بناءً مفيدًا بشكل خاص في تحديد الطلاب ذوي القدرات العالية المعرضين لخطر التحصيل المتدنى فى المستقبل ، حيث يتمكن هؤلاء الطلاب في كثير من الأحيان من تحقيق مستويات مماثلة لأقرانهم لسنوات التعلم اللاحقة والاندماج معهم في تأدية المهام، وتتفق هذه النتائج مع دراسة يوسف الندابى (٢٠١٩) إلي أن الجوانب الانفعالية ترتبط بمعتقدات الفرد لذاته، فكلما كان الفرد أكثر اتساقًا وانسجامًا مع ذاته؛ فإنه من المتوقع أن يؤدي علي أكمل وجه تبعًا لقدراته، كما أكدت رضوي حافظ (٢٠١٩) أن الانفعالات الايجابية كان لها تأثير في تحسين تقدير الذات لدي الفرد، ومما لا شك فيه أن الاستجابات وردود الأفعال الانفعالية تجاه المواقف تلعب دورًا حيويًا وهامًا في معتقدات القيمة والكفاءة لدي الفرد. وعلى وجه الخصوص ، أشار كل من (٢٠٠٦) Preckel, Holling & Vock أن المعتقدات المتعلقة بالكفاءة والقيمة تعد من المحددات الرئيسية لمشاعر وانفعالات الطلاب، وأكدت دراسة Ahmed, Minnaert & Kuyper (2010) أن معتقدات القيمة والكفاءة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بشكل إيجابي بالمشاعر الإيجابية (على سبيل المثال ، الاستمتاع ، الفخر).

وأشار كل من(٢٠٠٣) Ryan& Deci (2000), Jacobs& et al أن معتقدات القدرة الإيجابية هي شرط أساسي مهم للدوافع الداخلية، وذلك لأن المعتقدات السابقة تؤثر على الدوافع الداخلية اللاحقة، كما يؤكد(١٩٨٨) Dweck & Leggett أن معتقدات القيمة والكفاءة تلعب دور حيوي وذلك للشعور بالاستمتاع أثناء تأدية المهمه في إطار هدف الأداء المحدد.

مما سبق يتضح أن الطلاب لديهم قصور واضح في معتقدات القيمة والكفاءة لذا تهدف الدراسة الحالية إلي تحسين هذا المفهوم لدي طلاب المرحلة الإعدادية وكما يتضح أيضا من العرض السابق أن الدراسات السابقة حددت كثير من العوامل التي ترتبط بمفهوم معتقدات القيمة والكفاءة مثل دراسة AbuHamour & Al-Hmouz (2013) الذى أكد أن إنخفاض معتقدات القيمة والكفاءة يؤدى إلي تدنى في مفهوم الذات الأكاديمى، كما أن دراسة (٢٠١٨) Costa & Faria أكدت أن إنخفاض معتقدات القيمة والكفاءة يؤدى إلى تدنى فى دافعية الإنجاز، ودراسة Ramos, Lavrijsen, Soenens& Vansteenkiste (2021) الذى أكدت أن إنخفاض معتقدات القيمة والكفاءة يؤدى إلى الشعور السلبى داخل البيئة التعليمة الأمر الذى يجعل الطالب لا يشعر بالاندماج الانفعالي ودراسة Spinach & Steinmay(2012) الذي أكد إخفاض معتقدات القيمة والكفاءة يؤدي إلي تضارب وضعف في تحديد الأهداف الأكاديمية، لذا هدف البحث الحالى إلى تحديد التأثيرات السببية للمتغيرات المرتبطة بمعتقدات القيمة والكفاءة من خلال نموذج بنائى شامل لهذه العوامل المتعددة.

وكمحاولة لسد الثغرات الموجودة فى أدبيات البحث الحالى، وحتى يصبح مفهوم معتقدات القيمة والكفاءة أكثر وضوحًا، ولأن متغيرات البحث الحالى التى تم تناولها فى الدراسات السابقة تمت معالجتها فى نطاق ارتباطات بسيطة بين كل من هذه المتغيرات فى هيئة نموذج بنائى شامل يستوعب هذه المتغيرات جميعًا، يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة فى الراهنة فى السؤال الرئيسى التالى:

- ما التاثيرات السببية المباشرة للمتغيرات (مفهوم الذات الأكاديمي، الانفعالات الأكاديمية، دافع الإنجاز، توجهات الأهداف) على معتقدات القيمة والكفاءة؟

وللإجابة على السؤال السابق، يحاول البحث الحالى الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

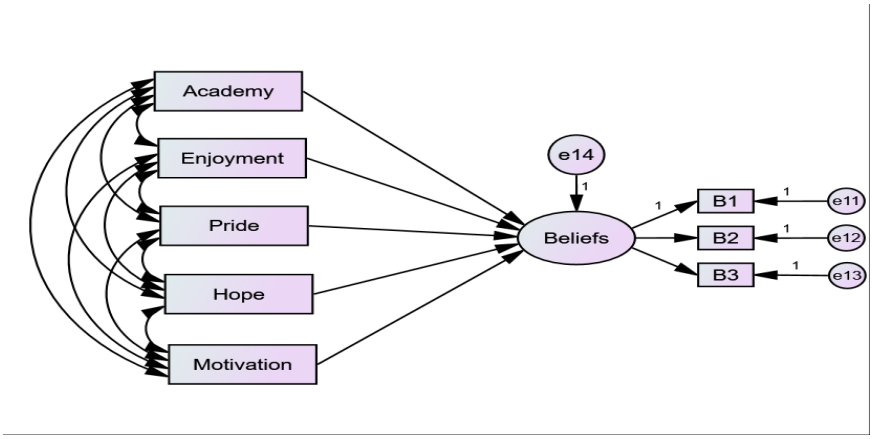
هل يوجد تأثير مباشر لمفهوم الذات الأكاديمى على معتقدات القيمة والكفاءة؟

هل يوجد تأثير مباشر لمفهوم الاستمتاع بالتعلم على معتقدات القيمة والكفاءة؟

هل يوجد تأثير مباشر لمفهوم الشعور بالفخر على معتقدات القيمة والكفاءة؟

هل يوجد تأثير مباشر لمفهوم الأمل فى النجاح على معتقدات القيمة والكفاءة؟

هل يوجد تأثير مباشر لمفهوم دافع الإنجاز على معتقدات القيمة والكفاءة؟



شكل (١) نموذج مقترح للعلاقات بين مفهوم الذات الأكاديمى، مفهوم الاستمتاع بالتعلم، مفهوم الشعور بالفخر، مفهوم الأمل فى النجاح ومفهوم دافع الإنجاز لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث الحالى فيما يلي: -

-اختبار نموذج سببى مقترح للتأثيرات المباشرة بين (مفهوم الذات الأكاديمي، الانفعالات الأكاديمية، دافع الإنجاز) على معتقدات القيمة والكفاءة والكفاءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تأتى أهمية البحث من اهمية معتقدات القيمة والكفاءة المتى تعد أهم المنبئات بالنجاح الأكاديمى على المدى الطويل.

الأهمية التطبيقية:

يقدم البحث الحالى مقياس جديد لم يستخدم فى البيئة العربية – فى حدود علم الباحثة – حيث تعد مقياس معتقدات القيمة والكفاءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من المقاييس الحديثة التى توضح نقاط القوة ونقاط الضعف فى معتقدات الطلاب حول كفاءتهم عند إتمام مهمة ما، مما يعزز عملية التعلم الفعال لتحديد الكفاءات التى يجب الاهتمام بها فى أنشطة التعليم والتعلم بالمرحلة الإعدادية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self- Concept

يتمثل في مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمة والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي والذي يعبر عنه الطلاب من خلال استجاباتهم علي مقاييس الثقة والجهد الأكاديمي واللذان يمثلان أبعاد هذا المفهوم (Liu & Wang,2005)

ويحدد مفهوم الذات الأكاديمى إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس البحث الحالى المكون من ثلاث أبعاد علاقة الطالب بالمعلم ، علاقة الطالب بالواجبات المنزلية والتكليفات ، علاقة الطالب بأقرانه، إعداد الباحثة.

الانفعالات الإيجابية Positive Academic Emotions

هي أحد جوانب الانفعالات التي ترتبط بصورة مباشرة بالنشاطات أو التعلم الأكاديمى أو بنواتج عملية التحصيل، ففي المجال الأكاديمى ترتبط الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع – الفخر – الأمل) بالنشاطات الأكاديمية (Schutz & Pekurn, 2007)

وتتحدد مفهوم الانفعالات الإيجابية النشطة إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس البحث الحالى المكون من ثلاث أبعاد الاستمتاع بالتعلم ، الشعور بالفخر، الأمل فى النجاح ، إعداد الباحثة.

المحور الأول: الاستمتاع بالتعلم: يعد أحد المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس وشعور الفرد بالبهجة والمتعة أثناء تأدية المهمة، ويتضح من خلال ردود الأفعال الإيجابية والإقبال علي الأنشطة الإضافية.

المحور الثاني: الشعور بالفخر: حالة شعورية انفعالية تستمد تأثير إيجابى من القيمة المتصورة للفرد، ويتضح عند استحضار مواقف تعليمية فعاله معنيه للفرد .

المحور الثالث:الأمل فى النجاح: هو شعور انفعالي حافز يرجو به الفرد لإيجاد نتائج إيجابية وتتضح في الإصرار والمثابره علي تأدية المهمة بشكل تفائلي وإيجابى .

دافعية الإنجاز Achievement Motivation

وتعرف ناديه العمري (٢٠١٧) دافعية الإنجاز بإنها نوع من الاستعداد يتسم بالثبات النسبي في شخصية الطالب يحدد مدى سعي الطالب لتحقيق النجاح الذي يترتب عليه من الرضا عن الذات، في موقف ما يتضمن تقي من التميز نحو إحراز النجاح وتالفي الفشل، وينعكس ذلك فيوفي درجة مثابرتها، واستمرارها في الأداء، وفي مدى تقديم الأفضل؛ مما تملك من قدارت ومهارت في التعليم وتقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز وتشمل أربعة أبعاد رئيسة وهي

البعد الأول"تحقيق التميز والتفوق": يقصد به قدرة الطالب على إحراز الأداء العالي بالمقارنة مع أقرانه في نفس المرحلة الصفية في مجال واحد أو في أكثر من مجال.

البعد الثاني"تحقيق الأهداف" هو وصول الطالب إلى شيء معين أو درجة معينة تم التخطيط إليها مسبقًا ويمكن أن يحدد بفترة زمنية معينة.

البعد الثالث"المثابرة والقدرة": هي مدى إمكانية الطالب على تحقيق هدف ما على الرغم من الصعوبات المتعددة التي قد تشكل عائق أمامه في تحقيقه.

البعد الرابع "التطلع للمستقبل والطموح": هو هدف مستقبلي ذو مستوى محدد يأمل الطالب أن تحققه في مرحلة ما من حياته، ويختلف أهميته من طالب لآخر ومن هدف لآخر.

وتعرف دافعية الإنجاز إجرائيًا بأنها الدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس البحث الحالى المكون من أربعة أبعاد تحقيق السعى ، المشاركة ، الرغبة فى العمل، الحفاظ على العمل ، بالمقياس الذي سوف يستخدم في الدراسة الحاليه.

معتقدات القيمة والكفاءة: Competence and Value beliefs

وتعرف Bong (2004) معتقدات القيمة والكفاءة بإنها تشير إلي القدرات الشخصية التي يمكن للفرد أن ينفذها بنجاح في المهام الأكاديمية المعينة وتعد حافزًا للاندماج في

الأنشطة الأكاديمية ، والذي يمثل بناءًا مركبًا يشمل الأهمية والفائدة المدركة من هذه الأنشطة وتشمل ثلاثة أبعاد كالأتي:

معتقدات الفرد عن قدراته: Perceived competence وهي تتمثل في تقييم الفرد لما يمتكله من قدرات وإمكانيات تتنفيذها داخل البيئة الصفية.

الفائدة المدركة:Perceived usefulness تتمثل في مدى أهمية الأداء الجيد داخل مهمة معينه.

التكلفة المدركة:Perceived cost تتمثل في كل ماله علاقه بالجوانب السلبية التي تعوق للقيام بالمهمة. ويعرفها كل من Fredricks & Eccles (2002) بأن معتقدات القيمة والكفاءة تعد كأحكام حول قدرة الفرد على إنجاز مهام معينة ، وتوقعات للأداء والأهداف المستقبلية تجاه هذه المهمة وتشمل أربعة أبعاد الجانب المعرفي، أهمية المهمة، فائدة المهمة، معتقدات الوالدين.

ويعرفها كل من Wigfield & Eccles (2020) بأن معتقدات القيمة والكفاءة تتمثل في توقعات الطلاب حول مدى نجاحهم في إستغلال إمكانياتهم في أداء مهمة معينه وتصورتهم القيمة التي يميزها الفرد عن نشاط أو مهمة للانخراط فيها ويشمل ثلاثة أبعاد وهما الجهد، المشاركة والإنجاز.

الجهد: The effort يقصد بها تفضيل الفرد للقيام بالأعمال التي تتطلب جهدًا ووقتاً في تنفيذها، والسعي باستمرار رغم الفشل من أجل الوصول إلى الأهداف.

المشاركة: The Participationيقصد بها السعي لمساعدة الآخرين فيما يقوم به الفرد من أعمال، والقدرة على التعامل المشكلات التي تواجهه، وحلها.

الإنجاز: The achievement يقصد به الحصول علي ما تم التخطيط له بشكل فعال.

ويعرف كل من Parrisius, Gaspard, Zitzmann, Trautwein, & Nagengast (2021) معتقدات القيمة والكفاءة بإنها تعني تصورات الطلاب عن إمكانياتهم وقدراتهم حول الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة التي ترتبط بأهدافهم الداعمة للاستقلالية على مستوى الفرد.

وتتحدد معتقدات القيمة والكفاءة إجرائيًا بأنها الدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس البحث الحالى المكون من ثلاثة أبعاد معتقدات إتمام المهمة بنجاح، الشعور بأهمية المهمة ، تقويم المهمة، إعداد الباحثة.

معتقدات إتمام المهمة بنجاح: تتمثل في إستغلال الطالب لما يمتلكة من مهارات وقدرات وتنفيذها داخل الأنشطة التعليمية. (يؤدي النجاح إلى إحساس أقوى بالقدرات الذاتية)

الشعوربأهمية المهمة: تشير إلى قدرة الطالب علي الاستفادة من المهمة وربطها بالأهداف اللاحقة.

تقويم المهمة: تشير إلي قدرة الطالب علي مواجهة الجوانب السلبية التي تعوق عن إتمام المهمة والتغلب عليها.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات التي تتناولها، والتي تتمثل في مفهوم الذات الاكاديمي، دافعية الإنجاز، الانفعالات الإيجابية، معتقدات القيمة والكفاءة.

الحدود البشرية: سوف يتم تطبيق هذه الرسالة علي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الحدود الزمانية: سوف يتم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤.

الحدود المكانية: سوف يقتصر التطبيق علي المدارس الإعدادية.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

المحور الأول: ماهية معتقدات القيمة والكفاءة وطرق قياسها: The Essence of Competence and Value beliefs and the ways to measure it

تعد معتقدات القيمة والكفاءة دافع متعدد الأبعاد يوجه الأفراد في المجالات المعرفية والاجتماعية والجسدية، فهى تعد عامل أساسى لبذل مستويات مرتفعة من الجهد لإتمام نشاط أو مهمة ما، فعندما ينخرط التلاميذ في إتمام الأنشطة فإن تصورهم الذاتي للنجاح عند إنهاء نشاط معين يؤدي إلى تكوين مشاعر ذات تأثيرإيجابى مما يعزز من معتقدات الكفاءة لديهم ، مما ينعكس على سلوك التلاميذ لتحقيق الإنجاز داخل المهام المتباينة.

لذا حدد كل من Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala (1983) أن معتقدات القيمة والكفاءة تعد بمثابة توقعات التلاميذ للنجاح حول مدي جودة أدائهم في المهام القادمة، إما في المستقبل القريب أو علي المدي الطويل.

كما عرف كل من Fredricks and Eccles (2002) معتقدات القيمة والكفاءة بأنها تعد بمثابة أحكام حول قدرات الأفراد علي إنجاز مهام معينة ، وتوقعات أدائهم المستقبلية.

ويتضمن المفهوم ثلاثة محاور وهما:

- معتقدات الفرد عن كفاءته: وهي تتمثل في مدركات وتوقع الفرد عن قدراته وإمكانياته لأداء مهمة معينة.
- أهتمام الفرد بالمهمة: وهي تتمثل في الشعور بالاستمتاع أثناء تأدية المهمة.
- أهمية المهمة: وهي تتمثل في مدي ارتباط المهمة بالأهداف المستقبلية.

وأوضح كل من Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser and Schiefele (2007) أن معتقدات القيمة والكفاءة تتمثل في التقييم الإيجابي لقدرات وإمكانيات الفرد والمشاركة بفعالية أكثر في الأنشطة الدراسية.

وأشار كل من Ahmed, Minnaert, van der Werf and Kuyper (2010) إلى أن معتقدات القيمة والكفاءة تعد كمعتقدات ثابتة نسبيًا داخل مجال معين، كما أنها تعد بمثابة تقييمات يومية قصيرة المدى نسبيًا لموضوعات الدروس الصفية.

وأوضح كل من Freiberger, Steinmayr and Spinath (2012) أن معتقدات القيمة والكفاءة تعد بمثابة تمثيلات معرفية للتلاميذ التى يتضح من خلالها مدى براعتهم في نشاط معين.

كما ذكر كل من Weidinger, Steinmayr and Spinath (2018) أن معتقدات القيمة والكفاءة تشير إلي شعور الفرد بقدراته المرتفعة داخل نشاط معين وتتمثل في جودة الأداء لإتمام مهمة ما.

ويتضمن المفهوم ثلاث محاور كالأتي وهما:

التقييم الذاتي: تتمثل في معرفة وإدراك أداء الفرد لتأدية مهمة ما.

القيمة الجوهرية: وتتمثل في شعور الفرد بالاستمتاع أثناء تأدية المهام.

الأهمية: وهي تتمثل في مدي ارتباط المهمة بالخطط الذاتيه.

وعرفها كل من Parrisius, Gaspard, Zitzmann, Trautwein and Nagengast (2021) بأن معتقدات القيمة والكفاءة تتمثل في توقعات الطلاب حول مدى نجاحهم في إستغلال إمكانياتهم وقدراتهم عند أداء مهمة معينه وتصورهم حول فائدة هذه المهمة أو النشاط بالنسبة لهم وذلك للانخراط فيها.

ويتضمن المفهوم أربعة محاور وهما:

- معتقدات الكفاءة: تتمثل في تقييم الفرد للقدرات التي يمتلكها.
- الأهمية: وتتمثل في مدي ارتباط المهمة بالمخططات الذاتية للفرد.
- القيمة الجوهرية: وتتمثل في شعور الفرد بالتمتع أثناء تأدية المهام.
- التكلفة: وتتمثل في الأثار السلبية التي تنجم وتعوق إتمام المهام.

مما سبق نجد أن معتقدات القيمة والكفاءة تعد بمثابة تقييمات معرفية لما يمتلكة التلميذ من قدرات وإمكانيات في مجالات مختلفة وتتضح هذه المعتقدات عند إتمام نشاط أو مهمة معينه بشكل فعال، فاستغلال التلميذ لقدراته لإنجاز مهمة دون غيرها يتمثل من خلال تصوراته إنها ذو أهمية وفائدة بالنسبه له ؛ مما يؤدي إلي مواصلة والإنخراط في إنهاء هذه المهمة، كما أنها تثير في نفوس التلاميذ الشعور بالاستمتاع أثناء تأديتها الأمر الذي يؤدي إلي الإندماج في المهمه وتميزها عن غيرها من المهام.

كما إننا نجد أن بعض العلماء أوضحوا تعريف معتقدات القيمة والكفاءة والمحاور التى يمكن قياس معتقدات القيمة والكفاءة من خلالها مثل توقعات الفرد عن قدراته وإمكنياته، ومدي شعوره بالاستمتاع داخل المهمة، ومدي قدرته علي ربط هذه المهمة بالأهداف المستقبلية الخاصه به، في حين أشار الجانب الأخر من العلماء أنه يمكن قياس معتقدات القيمة والكفاءة من خلال التقييم الذاتي لأداء الفرد أثناء المهمة، وشعور الفرد بالتمتع أثناء تأدية المهام، والآثار السلبية التي تنجم وتعوق إتمام المهام؛ وبالتالي وجود تضارب وأختلاف بين أبعاد معتقدات القيمة والكفاءة تبعًا لتعريف كل باحث، في حين أن معتقدات الطلاب حول مدى استغلال قدراتهم لنجاحهم في أداء مهمة تعد من أكثر المؤشرات التي تنبىء لمشاركة الطلاب في مهمة معينة ، فهي تعكس تقييمات الكفاءة للقدرات والإمكانيات التي يمتلكها الطالب. مما أدى إلى بناء مقياس لمعتقدات القيمة والكفاءة من خلال طرح عدة مواقف علي التلاميذ لمعرفة مدي ثقتهم حول معتقداتهم في قدراتهم وإمكانياتهم علي إتمام أو إنجاز مهمة فهي تعد محدد رئيسي لاختيار النشاط والاستعداد لبذل الجهد والمثابرة لإنجازه ، ومدي تصورالتلاميذ حول المهمة إنها ذو أهمية بالنسبة لهم وتغلبهم علي الأثار السلبية أو المشكلات التي تنجم.

ومن ثم يمكن تعريف معتقدات القيمة والكفاءة إجرائيًا فى الدراسة الحاليه بأنها: "قدرة التلميذ علي استغلال إمكانياته في إتمام المهام الدراسية وفقًا لمعتقداته الذاتية؛ مع ربط هذه المهام بالأهداف المستقبلية، ومواجهة المشكلات التي تنجم أثناء تأديتها في ظل وجود حافز، وتقاس من خلال ثلاثة محاور الأتيه"

معتقدات إتمام المهمة بنجاح: تتمثل في إستغلال الطالب لما يمتلكة من مهارات وقدرات وتنفيذها داخل الأنشطة التعليمية. (يؤدي النجاح إلى إحساس أقوى بالقدرات الذاتية)

الشعوربأهمية المهمة: تشير إلى قدرة الطالب علي الاستفادة من المهمة وربطها بالأهداف اللاحقة.

تقويم المهمة: تشير إلي قدرة الطالب علي مواجهة الجوانب السلبية التي تعوق عن إتمام المهمة والتغلب عليها.

أهمية معتقدات القيمة والكفاءة The importance of Competence and Value Beliefs

ترتبط معتقدات القيمة والكفاءة ارتباطًا وثيقًا بالنواتج التعليمية المهمة مثل التحصيل الأكاديمي والدوافع المرتبطة بالإنجاز (2003) Guay, Marsh and Boivin ، فهي تعد بمثابة تمثيلات ذهنية لمدي جودة أدء الأفراد في نشاط معين Wigfield and Eccles (2000)؛ وبالتالي ، تلعب معتقدات القيمة والكفاءة دورًا رئيسيًا وداعمًا داخل البيئة الصفية ؛ لأن هذه المعتقدات تؤثر بشكل مركزي في أداء التلاميذ وسلوكهم ودافعيتهم وقدرتهم علي إتخاذ القرارات Wigfield and Eccles (2002); Ryan and Moller (2017) ، مما يشعر التلميذ بالفعالية في التفاعل مع المعلمين والأقران، مما يمكنه من القدرة علي التعبير عن القدرات والمواهب الفردية التي يمتلكها، وهذا ما أشار إليه كل من Deci and Ryan (1985) أن دعم المعتقدات الذاتية التى يمتلكها الفرد عن قدراته وكفاءته تؤدي إلي زيادة مستويات الدافعية لديه والأداء الأكاديمي. كما أكدت دراسة Seo (2003) إنه ترتبط مشاركة التلاميذ في العمليات المعرفية ارتباطًا وثيقًا بمعتقدات الكفاءة عند أداء مهام الفصل الدراسي ، وأهداف الإنجاز ، وتلعب المعتقدات دورًا حاسمًا عند اختيار أنشطة الفصل الدراسي بإنها مثيرة للاهتمام ومهمة وذو فائدة.

فإن المعتقدات الإيجابية حول القدرات والإمكانيات على إتمام المهام ، لها تأثير مباشر على الدافع الداخلى وأداء التلاميذ داخل المهام ، كما أوضحت دراسة كل من Eccles, Wigfield, Harold and Blumenfeld (1993) أن المعتقدات المتعلقة بتوقع التلاميذ لقدراتهم لها تأثيرات مباشرة على اختيار المهام والأنشطة وتأثيرات غير مباشرة في المواصلة والمثابرة علي إكمال الأنشطة والمهام المراد تأديتها. وأكدت دراسة Spinath and Spinath (2005) أنه تتوقف قوة الارتباط بين معتقدات الكفاءة وإندماج التلميذ في البيئة الصفية على إنجازات المهام الذاتيه التى تعد ذو أهمية بالنسبة له.

كما أوضحت نتائج دراسة Weidinger, Steinmayr and Spinath (2018) أن تطوير معتقدات الكفاءة وزيادة الايجابية من مشاركة التلميذ داخل البيئة الصفية وإندماجه في إتمام المهمة ينبئ بالإنجازخلال المراحل المبكرة من الدراسة، وهذا ماأشارت إليه دراسة Cocks and watt (2004) أن معتقدات التلميذ عن قدراته وكفاءته تمثل بناءً رئيسيًا يساعد في التنبأ بالنجاح قى إتمام المهام، فى حين أشارت دراسة Atkinson (1974) أن بعض التلاميذ تدفعهم رغبتهم إلي النجاح في إنجاز كل مهمة حتى لا يوصف بالفشل فى إتمامها، بغض النظر عن أهمية هذه المهمة، أو التحديات التي تعوق إكمالها، فيشعروا التلاميذ بالحاجة إلى النجاح دون أن يضعوا في تصورهم قيمة المهمة قبل البدء فيها، وإذا شعر التلميذ أن المهمة ليس لها قيمة، فيختار عدم القيام بالمهمة، على الرغم من أنه قادر تمامًا على إنجاز المهمة.

ومن ثم فإننا نجد أن معتقدات القيمة والكفاءة تتأثر بإتمام المهام المنجزة قد تزيد هذه المعتقدات أو تقل لدى التلميذ وذلك تبعًا لما أنجزه داخل البيئة الصفية، وأكدت دراسة Skaalvik and Skaalvik (2002) أن المحدد الرئيسي لمعتقدات الكفاءة لدي التلميذ ومدى قدرته علي المشاركة الصفية هو عامل الإنجاز. كما قامت عديد من الدراسات السابقة بتحديد دورالمعتقدات التي يمتلكها الفرد عن قدراته وكفاءته لإنجاز المهام الدراسية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وأوضحت دراسة ;Wigfield and Schiefele (1998), Eccles Wigfield and Eccles (2000) , إلي وجود علاقة إيجابية بين معتقدات القيمة والكفاءة بدافعية التلاميذ داخل البيئة الصفيه مما ينعكس علي الإنجاز الدراسي للتلاميذ. وأكد كل من Moller, Pohlmann, Koller and Marsh, (2009); Huang (2011) وجود علاقة إرتباطية موجبة بين معتقدات كفاءة التلاميذ عن قدراتهم فى إتمام المهام المدرسية والإنجاز الدراسى، وأوضحت دراسة Freiberger, Steinmayr and Spinath (2012) ارتباط معتقدات الكفاءة بالقدرات التي يمتلكها الفرد بالنتائج المرجوة مثل التحصيل الأكاديمي.

ومن ثم أوضحت نتائج الدراسات بوجود تأثيرات متبادلة بين تلك المعتقدات والإنجاز في مجالات متنوعة، كما أنه أشارت دراسة كل من Niepel, Brunner and Preckel (2014); Graham and Taylor (2016) إنه يعزو بعض التلاميذ تفسير أسباب نجاحهم وإخفاقهم المتعلق بإنجاز المهام من خلال توقعات نجاحهم اللاحقة وردود أفعالهم الانفعالية، كما أن عزو النجاح إلى القدرة والجهد فأنها تعزز التوقعات العالية للنجاح في المستقبل ومشاعر الفخر، وعندما يعزو التلاميذ إخفاقهم إلى أسباب داخلية ولا يمكن التحكم فيها، فإن توقعاتهم للنجاح في المستقبل تنخفض وينخفض الدافع لديهم عند إتمام المهام، وذلك يؤدئ إلي تكوين مشاعر سلبية مما ينتج عنه تكوين معتقدات غير إيجابية عن قدراتهم.

لذا نجد أن الانفعالات جزء حيوي من الحياة المدرسية اليومية للتلاميذ، حيث أوضحت دراسة Schutz and Pekrun (2007) إن الانفعالات تؤثرعلى معتقدات التلاميذ، والطريقة التي ينظمون بها المعلومات ، وجهودهم للتعلم ، واهتماماتهم وتفاعلهم مع أقرانهم والمعلمين ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Pekrun (2006) أن المعتقدات المتعلقة بالقيمة والكفاءة تؤثر بشكل كبير على انفعالات التلاميذ، ومن ثم أوضحت دراسة كل من Pekrun (2000); Goetz, Pekrun, Hall and Haag (2006); Frenzel, Pekrun and Goetz (2007) أن معتقدات القيمة والكفاءة ترتبط إيجابيًا بالانفعالات الإيجابية (الاستمتاع ، الفخر) ولكنها مرتبطة سلبًا بالانفعالات السلبية (الغضب ، القلق ، الملل) في مجالات محددة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Boekaerts (2007) أن التلاميذ الذين لديهم ثقه مرتفعة في قدرتهم وإمكانياتهم أي لديهم معتقدات إيجابية فيما يتعلق بكفاءتهم عند أداء مهام المناهج الدراسية فهم يقدرون قيمة المهام التي يقيمون بها، كما أنهم لديهم القدرة على مواجهة مستويات أعلى من الانفعالات الإيجابية ومستويات أقل من الانفعالات السلبية، مقارنة بأولئك التلاميذ الذين لديهم ثقة منخفضة في قدراتهم، فهم لديهم معتقدات سلبية عن كفاءتهم، ويولون أهمية أقل للمهام التي يقيمون بتأديتها. ومن ثم نجد من أن هذه الدراسات تدعم بشكل عام الافتراض النظري بأن المعتقدات المتعلقة بالقيمة والكفاءة هي محددات مهمة لانفعالات التلاميذ.

وأكدت دراسة كل من Ahmed, Minnaert, van der Werf, and Kuyper (2010) مع نتائج الدراسة السابقة أن الطلاب أظهروا مستويات أعلى من الانفعالات الإيجابية ومستويات أقل من الانفعالات السلبية في الفترة التي شعروا فيها بأنهم أكثر كفاءة وفي الفترة التي وجدوا فيها الدروس الصفية أكثر إثارة للاهتمام وأهمية بأهدافهم المستقبلية وذلك من خلال التقييمات اليومية. كما أوضحت النتائج أن معتقدات القيمة والكفاءة تتنبأ بالانفعالات الإيجابية ولكن ليس بالانفعالات السلبية.

وتوصلت دراسة Eccles, Wigfield and Schiefele (1998) أن المعتقدات المتعلقة بالقيمة والكفاءة تعد حاسمة فى تحديد التلميذ وتكوين مفهوم ذاتى صحيح مما ينعكس علي اختيار وتقدير التلميذ لقيمة المهام أو أنشطة معينة داخل البيئة المدرسية مما يؤدى إلى تكوين مفهوم ذات أكاديمي إيجابى. وهو ما أكدته دراسة Cherry (2020) أن الفرد الذي لديه معتقدات ضعيفه عن قدراته؛ فيتجنب الاقبال علي المهام الأكاديمية الصعبة، وذلك لانه يعتقد المهام والمواقف الصعبه تتجاوز قدراته، كما يركز علي علي الإخفاقات الشخصية والنتائج السلبية ويفقد الثقة بسرعة في قدراته الشخصية.

وأشار كل من Harter, Whitesell and Junkin (1998) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يتأثر بالأهمية التي يوليها التلاميذ لنجاحهم وإخفاقهم داخل المهام التى يقيمون بها، ويؤثر المفهوم الأكاديمي على اختيار المهمة التى تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم، وأوضح Phillips (1984) أن التلاميذ الذين لديهم تصورات ومعتقدات مرتفعة لكفاءتهم وقدراتهم فهم لديهم مفهوم ذاتى أكاديمي مرتفع أيضا لذا يولون اهتمامًا كبيرًا للأنشطة التى تسند إليهم.

ومن ثم نجد أن معتقدات القيمة والكفاءة لدى الطلاب تتنبأ بالأداء الإنجازي للمهام، ومقدار الجهد المبذول لإتمام المهام خاصة المهام الذاتية التى تتعلق بميول الطلاب لأنها تعد بمثابة حافز لهم مثل الاهتمام والأهمية والفائدة للقيام بهذه المهام المختلفة مما يولد لديهم الشعور بالاستمتاع أثناء تأدية المهام، الأمر الذي بدوره ينعكس على معتقداتهم حول قدراتهم وكفاءتهم فيؤدى إلى تكوين مفهوم ذات أكاديمي إيجابي مما يجعلهم يقدرون الأنشطة في مجالات كفاءاتهم.

ومما دعي إلى إجراء هذه الدراسة وتحديد معتقدات القيمة والكفاءة علي تلاميذ المرحلة الإعدادية أنه أكدت دراسة كل من Fredricks and Eccles (2002); Watt (2004) أن معتقدات القيمة والكفاءة تتناقص خلال المراحل العمرية بمرور الوقت الأمر الذى بدوره يؤدى إلى تكوين معتقدات سلبية؛ ومن ثم تعد المرحلة الإعدادية مرحلة هامة لتنمية معتقدات القيمة والكفاءة.

العوامل المؤثرة فى نمو معتقدات القيمة والكفاءة لدي التلاميذ: Influential factors the development of competence and value beliefs

تأثير الوالدين علي معتقدات التلاميذ: Parental Influence on pupils' beliefs

يلعب الآباء دورًا رئيسيًا في تنمية معتقدات أطفالهم حول إمكانياتهم ، والدوافع ، والإنجازات ، من خلال معتقدات الآباء حول قدرات أطفالهم وأفعالهم تجاههم (Simpkins, Fredrick & Eccles, 2015).

حيث أوضحت دراسة كل من Lazarides, Harackiewicz, Canning, Pesu and Viljaranta (2015) وجود علاقة قوية بين تصورات ومدركات الآباء لقدرات أطفالهم وتصورات الأطفال لقدراتهم الخاصة في مختلف المهام، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من Parsons, Adler, and Kaczala (1982) in Muenksa, Wigfieldb and Ecclesc (2018) أن معتقدات الآباء حول قدرات أطفالهم في المهام الرياضية من الصف الخامس إلى الحادي عشر كانت أكثر تحديدًا لمفاهيم أطفالهم الذاتية ومعتقداتهم في المهام الرياضية مقارنة بالأعوام قبل الصف الخامس؛ وبالتالى فإن للوالدين تأثيرات

مهمة وقوية على معتقدات الأطفال حول قدراتهم وإمكانياتهم داخل المهام والأنشطة الدراسية.

ومن ثم توصل كل من Simpkins, Davis-Kean and Eccles (2005); Simpkins etal (2015) أن مشاركة الأطفال في الأنشطة المدرسية تؤثر بشكل إيجابي علي معتقدات الأطفال خاصة عندما ينجحون في إنهاء هذه الأنشطة. فالتلاميذ الذين قاموا بالمشاركة في عدد أكبر من انشطة الرياضيات خارج المدرسة (مثل استخدام البطاقات التعليمية والآلات الحاسبة ، ولعب ألعاب الكمبيوتر مع الرياضيات ، وعمل دفاتر الرياضيات) في الصف الخامس كان لديهم مفاهيم ذاتية أعلى في الرياضيات في الصف السادس. فالمدي الذي يكون فيه سلوك الوالدين داعمًا للاستقلالية (أي توفير هيكل ما مع السماح للأطفال باستكشاف بيئتهم وارتكاب الأخطاء) مقابل التحكم (أي ممارسة ضغط خارجي لقيادة الأطفال نحو سلوكيات معينة) يمكن أن يؤثر على تطور معتقدات الكفاءة الخاصة بأطفالهم مما يؤثر بشكل إيجابي علي إنجاز المهام، فعندما يكون الآباء داعمين للاستقلالية – أي أنهم يسمحون للأطفال بالاختيار لأنفسهم من المهام ما يتناسب مع قدراتهم يطور لديهم معتقدات كفاءتهم (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007); (Grolnick, Friendly, & Bellas, 2009).

كما أشار كل من Burhans and Dweck (1995); Heyman, Dweck and Cain (1992) إلى عدة طرق يمكن للوالدين نقل معتقداتهم الخاصة مباشرة إلى أطفالهم من خلال النقد والثناء، فالإفراط في الانتقاد يمكن أن يقود الأطفال إلى الشك في كفاءة قدراتهم؛ وبالتالي يخفقون في إتمام المهام. في حين أن الثناء أكثر تعقيدًا ويختلف الباحثون إلى حد ما حول نوعية الثناء الذي يؤدي إلى زيادة في معتقدات الأطفال حول قدراتهم.

تأثير المعلمين على معتقدات التلاميذ: The Influence of Teachers on pupils' beliefs

إن للمعلمين تأثيرات قوية على معتقدات كفاءة التلاميذ والطرق التي يتم بها تنظيم البيئة الصفية وهيكليتها فيما يتعلق بالممارسات التعليمية وذلك عندما يختار التلميذ النشاط الذى سوف يقوم به فعندها يبدأ المعلمون في تقييم أداء تلاميذهم عند إنهاء الأنشطة الدراسية بطرق منهجية ومعيارية (Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998)

كما أشار كل من Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins and Schiefele (2015) إلى توقع المعلمين لأداء تلاميذهم وفعالية التدريس الخاصة بالمعلمين، وثقة المعلمين في قدرتهم على التأثير على طلابهم من خلال التدريس، مما يؤثر على معتقدات الكفاءة لدي التلاميذ فينخرطون في المهام الدراسية ويحرصون علي إنجازها

بشكل صحيح. وأوضح كل من Lee and Smith (2001) إنه عندما يكون لدى المعلمين توقعات عالية لإنجاز التلاميذ، ويدرك التلاميذ هذه التوقعات فإن التلاميذ يسعون لتحقيق المزيد في العملية التعليمية. فالمعلمون ينقلون هذه التوقعات والمعتقدات الإيجابية إلى التلاميذ، فيتم استيعابها في التقييمات الذاتية الإيجابية التي تعزز كلاً من مشاعر القيمة والكفاءة ، والتي بدورها تعزز المشاركة في مهام التعلم المقدمة في المدرسة، وذلك عندما يشعر المعلمون أنهم قادرون على التأثير في حياة ومعتقدات تلاميذهم (Lee & Smith, 2001; NRC, 2004).

وهذا ما أكدته دراسة Jussim, Robustelli and Cain (2009) أن التوقعات الخاصة بالمعلمون للتلاميذ في فصولهم الدراسية وممارسات المهام المتنوعة التي تصاحب هذه التوقعات تؤثر على تنمية معتقدات كفاءة التلاميذ المتوقعة. قد تكون هذه التوقعات الخاصة بكل معلم من أكثر التأثيرات الاجتماعية المباشرة على شعور الطلاب بالكفاءة في الفصول الدراسية. فتأثيرات توقع المعلم تتم من خلال الطرق التي يتفاعل بها مع تلاميذه الذين لديهم توقعات عالية مقابل التلاميذ الذين لديهم معتقدات منخفضة؛ ومن ثم يمكن للمعلم الاستجابة للتوقعات المنخفضة من خلال تقديم أنواع المساعدة والبنية التي تزيد من إحساس الطالب بالكفاءة والقدرة على إتمام المهام أو النشاط التي يتم تكليفه بها.

تأثير الأقران على معتقدات التلاميذ: The Influence of Peers on pupils' beliefs

للأقران أيضًا تأثير كبير على المعتقدات المتعلقة بكفاءة التلاميذ بشكل عام، فقد أشار كل من Ladd, Herald-Brown and Kochel (2009); Ryan and Ladd (2012) إلي أن الأقران أنفسهم هم من يقيمون بتقييم قدرات زملائهم عند القيام بمهام معينه وذلك من خلال مقارنة الأداءات بأنفسهم، ولهذه المقارنات تأثير قوي على معتقدات التلاميذ المتوقعة خلال سنوات الدراسة، وذلك لأن غالبًا ما يعمل التلاميذ في المدرسة داخل مجموعات مع أقرانهم ، ويمكنهم بناء كفاءاتهم الفعلية والمتصورة أو المدركة من خلال هذه الأنشطة.

فالتلاميذ يفضلون قضاء الوقت مع التلاميذ الآخرين الذين يرون أنهم مشابهون لأنفسهم بشكل متزايد، حيث وجد كل من Altermatt and Pomerantz (2003) أنه خلال فترة المراهقة المبكرة كانت متوسط درجات الأقران متشابهة تمامًا مع بعضهم البعض، فالمتفوقين في المدرسة ينجذبون نحو بعضهم البعض ويقضون المزيد من الوقت معًا ، مع تأثير مماثل على كفاءاتهم الفعلية والمتوقعة. كما لاحظ كل من Hamm, Hoffman, and Farmer (2012) أن مجموعات الأقران يمكن أن تعمل "كسياقات

معيارية"؛ وبالتالي تؤثر على سلوك أعضاء المجموعة. فمجموعات الأقران لديها معايير لتوقعاتهم للإنجاز المدرسي والجهود المبذولة في المهام والأنشطة المدرسية كما أنهم يقيمون بدعم جهود زملائهم وإنجازاتهم ، وأن هذه المعايير كانت واحدة من العلامات التي تميز المجموعات، فنجد في بعض المجموعات يكون الإنجاز متوقعًا ومقيمًا وفي مجموعات أخرى ليس كذلك، وتتوقف استمرارية التلميذ داخل مجموعته على مدى تلبية التلميذ لمعايير المجموعة.

وبالتالي فالتلميذ الذي ينتمي إلي مجموعة من الأقران تتسم بالأداء والإنجاز المرتفع للمهام التي يقيمون بها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلي تكوين معتقدات إيجابية مرتفعة عن قدراتهم وكفاءتهم للأستمرار في الاشتراك وإتمام المهام المراد تنفيذها.

ومن ثم نجد أن يؤثر كل من الآباء والمعلمين والممارسات التعليمية في المدرسة والأقران على تكوين وتنمية معتقدات الكفاءة لدي التلاميذ بطرق مختلفة ومهمة، ويمكن للتغييرات في هذه التأثيرات المختلفة عبر التنمية أن تساعد في تفسير النمط العام للتدهور في معتقدات التلاميذ عن قدراتهم وكفاءتهم.

المحورالثاني: مفهوم الذاتي الأكاديمي:Academic Self Concept

يعد مفهوم الذات هو فكرة شاملة يتبناها المرء عن نفسه فيما يتعلق بالجوانب المختلفة مثل السلوك والقدرات والانفعالات والسمات ، والتي تتشكل من خلال تجربة الفرد وتفسيره للبيئة الخارجية Hubner, Shavelson and Stanton (1976) ، كما يعتبر مفهوم الذات من أهم مكونات عناصر الشخصية، وهو مكون نفسي حيوي وهام في فهم الأنماط السلوكية المتنوعة والعديدة لدى الفرد بشكل خاص في المجالين الاجتماعي والأكاديمي، ويشير "مفهوم الذات الأكاديمي" بأنه التصور الذي يمتلكه الطالب عن قدراته الأكاديمية الخاصة ، ويشكل أحد أكثر المتغيرات ذات الصلة بالجانب الأكاديمي ، بسبب تأثيره على التعلم والأداء المعرفي

(Villegas, Tomasini& Lagunes, 2013)

فإننا نجد أن مفهوم الذات للقدرات الأكاديمية يعد مفهوم افتراضي يتضمن الأفكار التى يتصورها ويدركها التلميذ والتي بدورها تعبر عن سماته المعرفية والذهنية كما تشمل معتقداته وقيمه وقناعاته وخبراته السابقة والتى تتضح من خلال السلوكيات التى يمارسها داخل البيئة المدرسية.

١,١,٢. ماهية مفهوم الذات الأكاديمي: The Essence of Academic Self Concept

ذكر كل من Adler and Towne (1990) إنه يتضمن مفهوم الذات الأكاديمي تصور وتقييم لمدي وعي الفرد بقدراته وإمكانياته الذاتيه الأكاديمية.

كما عرف صالح أبو جادو (١٩٩٨) أن مفهوم الذات الأكاديمي يشير إلى اتجاهات الفرد وانفعالاته نحو التحصيل في مواضيع محدده يتعلمها ذلك الفرد، أو تقرير الفرد عن درجاته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة.

وتوصل مفيد نوفل (١٩٩٨) أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بما يفعله التلميذ بالمدرسة أو إلي كيفية تعلم التلميذ داخل البيئة الصفية.

وعرف Cokley (2000) أن مفهوم الذات الأكاديمي يتمثل فى معتقدات الطالب لقدراته الأكاديمية عند مقارنته بالطلاب الآخرين.

أوضح كل من Pluker and Stocking (2001) أن مفهوم الذات الأكاديمي يعد بمثابة التصورات التى يعتقدها الفرد عن قدراته الذاتيه داخل المجال الدراسي.

كما بين كل من Bong and Skaalvik (2003) أن مفهوم الذات الأكاديمي يتضمن المدركات والتقييمات عن ذاتية الفرد من خلال درجات التحصيل الدراسى.

وأشار كل من Liu and Wang (2005) أن مفهوم الذات الأكاديمي يتمثل في تصورات التلاميذ لكفاءتهم الأكاديمة والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي.

كما أوضح كل من Ferla, Valcke and Cai (2009) أن مفهوم الذات الأكاديمي يتمثل في تصورات الطلاب حول مستويات كفاءاتهم داخل المجال الأكاديمي.

كما ذكر جمال أبو زيتون (٢٠١٠) أن مفهوم الذات الأكاديمي يتمثل في إدراك الفرد لجهوده وقدراته في النشاطات والمجالات الدراسية العامة، والنشاطات الدراسية الخاصة.

وأورد كل من شفيق علاونه وعلي محمد (٢٠١٠) أن مفهوم الذات الأكاديمي يعد تكوين معرفي منظم للتقييمات المحصلة لدى الطالب عن ذاته من خلال مقارنة نفسه بأقرانه في نفس العمر، والصف من الناحية الأكاديمية.

وأفاد Sagone and Caroli (2014) أن مفهوم الذات الأكاديمي يتمثل في القدره المدركه للذات داخل مجال أو نشاط أكاديمي معين.

فإننا نجد مما سبق أن مفهوم الذات الأكاديمي هو نظرة مركبة عن الذات عبر مجموعات مختلفة من المجالات والمهام والأنشطة الدراسية المحددة للطالب، آي يعد مفهوم الذات الأكاديمي مجموعة من المدركات والتصورات عن الذات داخل المجال الأكاديمي ويعد العنصر المركزي هنا هي المعتقدات المدركة من قبل الفرد لقدراته ويتشكل من خلال التفاعل مع البيئة وسمات سلوكه، ويشمل مكونين أساسين هما مكون

معرفي ومكون وجداني . كما أن الدراسات السابقة تعتمد فى قياس مفهوم الذات الأكاديمى من خلال محتوى دراسى، آى يتم تقدير وتقييم مفهوم التلميذ عن ذاته من خلال تحصيله الدراسى وفقًا لمادة ما، ومن ثم أرادنا قياس مفهوم الذات الأكاديمى متحررًا من المواد الدراسى، آى يتم قياس وتقدير مفهوم الذات الأكاديمى لدى التلميذ بشكل عام بدون تضمينه داخل محتوى معين، مما أدى إلى بناء مقياس لمفهوم الذات الأكاديمى.

ومن ثم يمكن تعريف مفهوم الذات الأكاديمى إجرائيًا: "هو مفهوم الطالب عن ذاته في المجالات الدراسية بناءًا علي علاقته بالمعلم وأقرانه داخل الصف ، ووجود مواقف تعليمية تساعدة علي إنجاز المهام الموكلة إليه خاصة فيما يرتبط بمجالات التحصيل. ويقاس من خلال ثلاثة محاور الأتيه"

علاقة الطالب مع معلمه: وتتمثل في طبيعة ونوعية التفاعلات بين الطالب والمعلم، وغالبًا مايتم تصور العلاقات بينهما من حيث التقارب والصراع.

أداء المهام التعليمية: وتتمثل في تحديد مفهوم الطالب عن ذاته من خلال إنجازه للمهام والواجبات والتكليفات الدراسية.

علاقة الطالب بأقرانه: تتمثل في التعاون والمشاركة والتواصل الإيجابي بينه وبين أقرانه.

أهمية مفهوم الذات الأكاديمي: The Importance of Academic Self Concept

قد لاقي مفهوم الذات الأكاديمي اهتمامًا كبيرًا لاسيما وأن هذا المفهوم يتدخل في كل مرحلة تعليميه يمر بها الطالب فيما يتعلق بالعمليات المعرفية للتعلم في البيئة الصفية بداية من الاختبار الذي يجريه وصولًا إلي اختيار الدراسة التخصصية واختيار المهنة عند مواجهته للمجالات الحياتية، فهو يتمثل في التصورات والانفعالات والاتجاهات السلوكية المحددة حول المهارات الفكرية والأكاديمية للطالب والتي تمثل المعتقدات الذاتية للشخص والشعور بالذات فيما يتعلق بالإعداد الأكاديمى للطالب، لذا أوضحت دراسة Vidals (2005) أن مفهوم الذات الأكاديمى يؤثر بشكل مباشر على عمليات التعلم، كما أن مفهوم الذات الاكاديمى يؤثر علي التحصيل الدراسي ، وهذا ما أكدته دراسة Wu (2017) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمي وأداء الطلاب في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى ذلك ، فهو يساعد على إنشاء استراتيجيات معرفية وتنظيم للقدرات الذاتيه مما ينعكس على الأداء الأكاديمي (Henson & Heller, 2000; Schunk, Printrich & Meece, 2008)

كما أشار مفيد نوفل (١٩٩٨) أن مفهوم الذات الأكاديمي يعتمد علي قيام الفرد باستغلال ماليه من إمكانيات وقدرات أكاديمية في إطار التفاعلات التربوية والاجتماعية داخل الصف الدراسى، ومن ثم توصلت دراسة كل من Bong and Skaalvik (2003); Schunk, Printrich and Meece(2008) أن الطلاب ذوي المفهوم الذاتي الأكاديمي المرتفع يقبلون علي التحديات، ويتحملون المخاطر ، ويجربون أشياء جديدة ، ويخلقون أيضًا استراتيجيات معرفية علاوة علي ذلك، لديهم دافع أعلى لإكمال المهام في حين أشارت دراسة Broc (2000); Ommundsen, Haugen and Lund (2005) ; Amezcua and Fernández (2000) إنه يُظهر الطلاب الذين لديهم مفهومًا ذاتيًا أكاديميًا منخفضًا ثقة أقل في قدراتهم الأكاديمية، فهم يقللون من إمكانياتهم ، ويتجنبون المواقف التي تسبب القلق، و لديهم مصادر معرفية وتحفيزية أقل مقارنة بالطلاب ذوي المفهوم الذاتي الأكاديمي الإيجابي وهذا ينعكس على الأداء الأكاديمي المنخفض.

ومن ثم نجد أن مفهوم الذات الأكاديمي الذي يكونه التلميذ عن قدراته وإمكانياته المعرفية والذهنية ناتج عن تفاعل كل من البيئة الأسرية والمدرسية والخبرات السابقة والمواقف اليومية الحياتية مع بعضهما البعض، الأمر الذى يعطيه تصورًا يحدد فيه توقعات الإخفاق أو النجاح عند مواجهة خبرات معينه؛ وبالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمي يعد عامل دافعي نحو النجاح والتقدم عندما يمر التلميذ بخبرات إيجابية وناجحة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من عبد المجيد مرزوق (١٩٨٩)، أحمد النجداوي (١٩٩١) أن مفهوم الذات الأكاديمي له دور حيوي وهام في تشكيل وتكوين دافعية الطالب، حيث إنه يحدد مدي وعي كل تلميذ بقدراته وإمكانياته الذاتيه؛ وبالتالي يزيد من معدل التحصيل أما إذا كانت خبرات التلميذ السابقة سلبية فهذا يؤدي إلى الشعور بالاحباط والفشل، ويتفق هذا أيضًا مع نتائج دراسة Bong and Skaalvik (2003) أن مفهوم الذات الأكاديمى الإيجابي يزيد من المشاركة الأكاديمية للطلاب وتحديد الأهداف واختيار المهام والمثابرة وبذل الجهد لإتمام المهام، ويمكن التلميذ من استخدام الاستراتجيات المعرفية المتنوعة داخل البيئة التعليمية؛ وبالتالى يحسن من أداء التلاميذ نحو الإنجاز الدراسى.

ومما دعى إلى إجراء ودراسة هذا المفهوم على تلاميذ المرحلة الإعدادية، أنه أوضحت دراسة Marsh (1989) أن مفهوم الذات الأكاديمي ينخفض بين التلاميذ من بداية المراهقة (مرحلة البلوغ) وصولًا إلى منتصفها، في حين أشارت دراسة Guay (2003) أن مفهوم الذات الأكاديمي يزداد خلال مرحلة المراهقة المبكره وإنه مع تقدم التلاميذ بالعمر الزمني يصبح مفهوم الذات الأكاديمي مستقرًا نسبيًا.

العوامل المؤثرة علي مفهوم الذات الأكاديمي: Influenced Factors on Academic Self-Concept

إن العوامل التي تؤثر في رفع كفاية مفهوم الذات من الناحية الأكاديمية لدى التلميذ لا شك أنها كثيرة ومتشبعة، بدءًا من البيئة الأسرية والمؤسسة التعليمية وإمكانياتها وجودتها، ومهارات المعلم، وطرق التعليم وحداثتها وفعاليتها وكيفية الاستخدام النشط لهذه الطرق مع التلاميذ، والمنهج وجودته ومحكاته مع بيئة التلميذ، وامكانيات الفرد واستعدادته، ومن هنا يمكن الجزم بأن البيئة التعليمية تسهم إسهاما كبيرا في تكوين وتصورالمتعلم لذاته، فالخبرة التعليمية، والمناخ الدراسي، والتفاعل مع الأقران التي تساهم في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي.

ومن أهم العوامل التى تؤثر فى مفهوم الذات الأكاديمى منها عوامل أسرية، اجتماعية، تعليمية وشخصية يمكن إيجازها كالأتي:

الأسرة: The family

أوضح عواض الحربي (٢٠٠٣) أن الأسرة تعد النواه والمؤسسة التربوية الأولي التي تمد الطفل بالمعايير والقيم الأخلاقية والسلوكية والدينية والاجتماعية التي تلازمة في الحاضر والمستقبل، وفي هذه المرحلة تبدأ تتشكل عملية التكوين الإجتماعي والتي بواسطة الأسرة يؤثر ويتأثر ويتفاعل مع الأخرين في البيئة المحيطة، ويتأقلم مع مجتمعة بشكل سليم ومناسب. فالطفل الذي ينشأ داخل أسرة محيطة بالتقبل والرعاية والاهتمام ؛ يؤدي ذلك إلي رفع وزيادة قدراته وإمكانياته وتفاعله في العالم الخارجي، في حين يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه بأن قدراته ضعيفه أو غير موثوق به، وذلك إذا اتبع الوالدان أساليب غير صحيحة خلال مراحل التنشئة الإجتماعية والتربوية داخل الأسرة. فإنه يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي داخل الطفل في تكوينه علي استجابات الوالدين وتقييم كل منهما للطفل، وهذا ما أشارت إليه دراسة نبوية عبد الله (٢٠٠٠) أن استجابات وتقييمات الوالدان السلبية فهى تؤدي إلي تكوين مفهوم سلبي عن ذاته، كما أشارت إلي التباين بين الوالدين في تقييمات سلوكيات طفلهما يؤدى إلي تكوين مفهوم ذاتي مشوش للذات.

المدرسة : The school

للمدرسة دور حيوي وهام في تنشئة الطفل، فالبيئة المدرسية فعالة في تنمية الجوانب المعرفية والجسمية والإجتماعية والانفعالية للطفل ويتضح ذلك في سلوكياته وتفاعله مع الأقران (قحطان الظاهر، ٢٠٠٤).

ويؤثر المعلم بشخصيته وبتوافقه المهني والأكاديمي وبأدائه تأثيرًا حيويًا وبالغ الأهمية في تكوين مفهوم إيجابي عن الذات لدي تلاميذ، فالمعلم يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك بها التلميذ ذاته من خلال الطريقة التي يصحح بها سلوك التلميذ ويفسر بها عمله المدرسي، ويتأثر مفهوم التلميذ عن ذاته الأكاديمية بمدي النجاح والتقدم في المواد الدراسية والأنشطة المدرسية (طلعت منصور وحليم بشاي، ١٩٨٢).

حيث أكدت دراسة Hanz (1998) في قحطان الظاهر (٢٠٠٤) إلي وجود علاقة ارتباطية قوية بين تقييم المعلمين لسلوك التلاميذ ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، حيث كلما كان استجابات المعلمين إيجابي؛ أدي ذلك إلي نمو إيجابي لمفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

الأقران: The peer

تلعب جماعة الأقران والأصدقاء دورًا هامًا في التأثير علي مفهوم الذات الأكاديمي لدي الفرد، يقوم الفرد بتكوين فكرته عن نفسه من خلال نظرة الأقران له وتقديرهم له، فهذه التقييمات تؤدى إلي استحسان وتقبل الفرد لنفسه إذا كانت إيجابية ومقبولة، وإن كانت هذه التقييمات سلبية وغير مقبوله فإنها تؤدي إلي انتقاض الفرد لنفسه ومن ثم تؤدي إلي تكوين تصور سلبي عن ذاته، وهذا مانوهت عنه دراسة عبير سرحان (١٩٩٦) أن الفرد يقوم بتكوين صوره ذاتيه من خلال الطرق والكيفيه التي يستجيب لها الزملاء نحوه، وتعد هذه الطرق والتقييمات التي علي أسسها يقبلونه أو ينبذونه في ضوئها تنمي مفاهيم واضحة عن ذاته وقدراته الأكاديمية.

القدرة العقلية العامة: General mental ability

يؤثر الذكاء علي إدراك الفرد لذاته وإدراكه وتصوراته لاتجاهات الآخرين نحوه والفرص المتاحه أمامه والعوائق التي تواجهه (أنجيلا المعمري، ٢٠٠٩).

كما أن تؤثر الذكاءات المتعددة علي مفهوم الذات الأكاديمي من خلال تصور وإدراك الفرد لنوع ذكائه وقراته التي يمتلكها ؛ وبالتالي يستطيع أن يضع لنفسه أهدافًا واقعية ومستويات صحيحه من الطموح تتناسب مع قدراته وإمكانياته (أحمد جواس، ٢٠٢٢).

مما سبق نجد أن عوامل عديدة تؤثر في مفهوم الذات الأكاديمي، منها ما هو داخلي كالقدرة العقلية التي تؤثر تصور وتقييم الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين للتلميذ، أي أن مفهوم الذات يتأثر بعوامل وراثية وعوامل بيئية، يتأثر التلميذ بالأفراد الذين يتعامل معهم، وبالمجتمع الذي يعيش في داخله وفي إطاره، وبالثقافه التي تهيمن على أسرتة ومدرستة ومجتمعة ككل ويتفق هذا مع دراسة Marsh, Walker and Debus

(1991) أن مفهوم الذات يتكون بشكل عام علي أساس المقارنات الذاتيه والاجتماعية التي تعد بمثابة إطار مرجعي للتأثيرات، وتنعكس آثار هذه العوامل على سلوكه و أنشطته الانفعالية والعقلية.

كما نجد أن مفهوم الذات الأكاديمي هو مفهوم حيوي ومتجدد رغم الثبات النسبي له ويعتمد على المعرفة الذاتية والتقييمات التي تتشكل من خلال الخبرات في تفسير البيئة الأكاديمية للفرد، ولكن يتأثر هذا المفهوم بعوامل متنوعة ومتعددة تلعب دورًا بالغ الأهمية في مفهوم الذات الأكاديمي إما سلبًا وإما إيجابًا تبعًا للمواقف المختلفة التي يتعرض لها الفرد، كما أن التلميذ بحاجه إلي إمتلاك تصور إيجابي لقدراته الذاتيه، ويميل التلميذ إلى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح هذه الإمكانيات فعلية وواقعية، وأنه كلما كان التلميذ أكثر إنجازًا في المجالات الدراسة، كلما كان تقديره لذاته مرتفعًا وواقعيًا، فالحاجة الى تحقيق الذات ترتبط بالإنجاز والتحصيل.

المحور الثانى:دافعية الإنجاز: Achievement Motivation

تعد دافعية الإنجاز من المفاهيم التي حازت ونالت اهتمام الباحثين والعلماء علي مر العصور، وذلك لما يتضمنه هذا المفهوم من أهمية تمثل حجر الزاوية في جميع السلوكيات التي تنتج عن الكائن الحي؛ فالدافعية تعد المحرك الرئيسي للسلوكيات وتنظيمها نحو هدف محدد، كما لها دور رئيسي ومؤثر في إبرازالقوى الحيوية والعاطفية والإدراكية والاجتماعية التي تحرك وتوجه السلوك كما أنها تعبر عن فن توجيه الأفراد إلى القيام بالأعمال بشكل أكثر سرعة و كفاءة وهى واحدة من أهم مقومات النجاح بوجه عام حيث يتوقف نجاح التلميذ دارسيًا على مقدار ما لديه من دافعية نحو الدارسة، وهذا ما أكدته ناديه العمري (٢٠١٧) كلما كانت الدافعية أقوي لدي التلميذ أدي ذلك إلي وجود مستوي مرتفع من الإنجاز المدرسي بشكل أفضل، وإذا قلت فأنه تثبط عزيمته ويهمل التحصيل إذا ما قلت لديه الدافعية نحو الأنجاز؛ مما يدل أن الدافع يلعب دورًا مهمًا في تحديد مستوى التحصيل في جميع المراحل الدراسية، كما يشكل شرطًا أساسيًا للتعلم الناجح. لذا في هذا الصدد، يعد الغرض من هذا المحور هو تحليل مفهوم دافعية الإنجاز ودوره داخل البيئة التعليمية.

المفاهيم النظرية لدافعية الإنجاز: Theoretical Concepts of Achievement Motivation

يعد Murray (1938) من أوائل من قدموا مفهوم الدافع للإنجاز في دراسة ديناميات الشخصية، وذلك باعتبار هذا المفهوم أحد المفاهيم الأساسية في دراسة سلوك وشخصية الفرد، كما أسهم في بدء تحديد هذا الدافع، وتبعه بعد ذلك العديد من وجهات النظر التي تناولت هذا المفهوم بالعرض والتفصيل.

وأشار مصطفي الصفطي (١٩٩٥) أن الدافعية للإنجاز تشير إلى الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وتعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسى.

وأوضح عبد الرحمن عدس (١٩٩٨) أن دافعية الإنجاز تتمثل في مدي استعداد الفرد وميله إلي السعي من أجل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف واتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص ومعايير معينة.

وتأكيدًا لدور التفكير والسلوك في الدافع للإنجاز أشار كل من أحمد عبد الخالق ومايسه النيال (٢٠٠٢) أن دافعية الإنجاز تعد بمثابة الأداء الذي تحثه الرغبه في النجاح، ويتضمن الدافع للإنجاز رغبة أو ميلًا إلي الأداء السريع للمهام والإتقان في العملأ واختيار أفضل الطرق للإنجاز، ويحث الفرد علي التنافس، وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسئولية، ويشمل الدافع للإنجاز عددًا من المكونات أهمها معرفة الهدف، والسعي الجاد إلي تحقيقه، وجودة الأداء، وتعديل المسار، والضبط الذاتي، والطموح والمثابرة والتحمل.

كما عرف كل من مصطفي باهي وأمينة شلبي (٢٠٠٢) أن دافعية الإنجاز تعد المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع الفرد والسعي نحو النجاح، ودوافع تجنب الفشل، والتفاعل بينهما.

وأوضح فاروق موسي (٢٠٠٣) أن الدافعية للإنجاز تعد الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، ويعد هذا الهدف هو هدف ذاتي يوجه وينشط السلوك، ويمثل من المكونات الضرورية للنجاح المدرسي.

وذكر كل من نصر العلي ومحمد سحلول (٢٠٠٦) أن دافعية الإنجاز تشير إلي نزعة الفرد لإنجاز الأعمال بكفاءة وبوقت قصير، وبمستوي أداء متميز.

كما أوضحت أسماء شحادة (٢٠١٢) أن دافعية الإنجاز تتمثل في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة في العمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفصيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدًا.

وذكرت صفاء أحمد (٢٠١٣) أن دافعية الإنجاز تعد بمثابة استجابة التلميذ واستعداداته الإيجابية التي تبين رغبته في النجاح وتحقيق أداء أفضل ومرضي للذات، وتحقيق الأهداف الكبرى، والتفوق على الأخرين.

كما أشارت سناء زهران (٢٠١٣) على أن دافعية الإنجاز تعد بمثابة حالة داخلية تدفع التلميذ إلى بذل الجهد، والمثابرة وتحدي الصعوبات والمعوقات، وإتقان العمل المدرسي؛ وذلك لتحقيق أفضل مستوي من الأداء والنجاح والتفوق الدراسي.

وبصفة عامة وفي سياق العرض السابق للتعريفات فإنه يوجد اتفاق بين الباحثين علي أن دافعية الإنجاز تتصف بالرغبة في التفوق والامتياز علي الآخرين، والسعي للنجاح والتفوق، والسيطرة وتحقيق نجاحات في البيئة المحيطة وذلك مرورًا بالمثابرة والتحدي لتجاوز العقبات ودرجة مرتفعة من الطموح.

كما إنه من خلال استعراض التعريفات السابقة نجد أن الدافعية للإنجاز دافع مركب أو معقد يتم اكتسابه وتعلمه لدى الإنسان، وتلعب دافعية الإنجاز دور هام وجوهرى في كثير من الاتجاهات التي يحققها الإنسان في مختلف نواحي الحياة، كما أن الدافعية للإنجاز تعد بمثابة رغبة داخل الفرد لتحقيق أشياء يراها صعبة، كما تتصف بالطموح والتطلع، والشعور بالاستمتاع في المنافسة، وتفضيل المخاطرة، والاستقلال، والحرص علي تحقيق الأمور الصعبة، أو التحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها، والدافعية للإنجاز ترتبط بالتفوق بالنجاح والتفوق في شتى المجالات التنافسية والاستعداد للتعاون مع الأخرين وذلك من أجل تحقيق عدة أهداف كبيرة.

كما أن لدافعية الإنجاز قوة داخلية دافعة نحو التفوق والإزدهار والنبوغ تستمد أصولها من تفاعل الأعمدة الرئيسية لمكونات النفس البشرية (جسميًا، وعقليًا، ونفسيًا، واجتماعيًا)، وتلعب دافعية الإنجاز دورًا مؤثرًا في زيادة وتحسين مستوي أداء الفرد ، فهي تمثل الحاجة إلي النجاح وتحقيق التميز في مختلف المجالات والأنشطة ومنها التحصيل المدرسي للتلاميذ.

وتتضح الدافعية فى التحصيل من خلال رغبة التلميذ، وميله إلى رفع مستوى تحصيله الدراس داخل البيئة الصفية، بحيث يؤدي به إلى مزيد من الجهد، وقضاء الكثير من الوقت فى المطالعة والدراسة، ويختلف التلاميذ فى دافعيتهم للتحصيل كما أن هذا الدافع يختلف لدى التلميذ نفسه من وقت لآخر، وهذا يرجع لدافع التحصيل وإلى عوامل شخصية وبيئية. فالدافعية عبارة عن طاقة تأتي من داخل التلميذ أو من الخارج توجه و تحدد سلوكه و تحافظ على استمراره.

ومن ثم يمكن تعريف دافعية الإنجاز إجرائيًا : قامت الباحثة بتبني تعريف Yamoah (2016) علي أنه حافز معقد لتحقيق النتائج، فهو يحفز نمطًا منهجيًا للسلوك نحو الغايات والأهداف المرجوة ، ويحثها باستمرار حتى تتضح النتائج فعليًا، وذلك يتمثل في السعى والمشاركة والاستعداد للعمل والحفاظ على العمل.

بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز: Some Theories Explaining Achievement Motivation

تعددت النظريات التي حاولت تفسر دافعية الفرد للإنجاز ونذكر من بين هذه النظريات.

نظرية Murray (1938) :

يرجع الفضل إلى Murray في إدخال مفهوم الحاجه للإنجاز إلى التراث النفسي فقد أضاف مفاهيم أخرى ليوضح ما يقصده بالحاجة للإنجاز وهى تشير إلى الرغبات و التأثيرات و الأفعال، الإندماجات فمن حيث الرغبات و التأثيرات فتتحدد الحاجة للإنجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئا صعبًا ، وأن يتمكن من الأفكار أو الموضوعات ، وأن يتناولها و ينظمها بحيث يفعل ذلك بسرعة وإستقلالية وفقًا لقدراته الذاتيه، وأن يتغلب على ما يواجهه من عقبات، ويحقق مستوى مرتفع من الإنجاز لما يقوم به من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من مواهب.

– **من حيث الأفعال:** فإن الحاجة للإنجاز تتضح من خلال حرص الفرد على أن يقوم بمجهودات مستمرة وذلك للوصول إلى الشيء الصعب وإتمامه وأن يمارس قوة الإرادة نحو الهدف الذى حدده، وأن يستمتع بالتنافس مع الآخرين.

– **من حيث الإندماجات:** : فيرى Murray أن الحاجة للإنجاز يمكن أن تندمج مع أي حاجة أخرى، وهو يتصور أن الحاجة للإنجاز تندرج تحث حاجة أكبر وهي حاجة الفرد إلى التفوق وأن سبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوع الإهتمام أو الميل (مصطفى باهي وأمينة شلبي ، ٢٠٠٧).

ونجد أن هذا التصور يشتق وينبثق من خلال إدراكه الكلي للبناء الذاتي للشخصية، بأن الحاجة للإنجاز تعد تكوين فرضي غير ملموس يمثل القوة، قوة التعقل، قوة التنظيم الإدراكي، قوة النزوع والفعل، بحيث تحول الموقف الراهن أو القائم غير المشبع إلي اتجاه الإشباع مما يؤدي إلي تخفيف التوتر، وبالإضافة إلي خصائص إستثارة السلوكيات داخليًا أو خارجيًا وتنظيمها وتوجيها، لذا تلعب البيئة الإجتماعية دورًا فعال في إستثارة الحاجة للإنجاز، وأن الفرد لا بد أن يستثار في وجود الآخرين لكى يتفوق عليهم.

كما أشار كل من إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (١٩٧٩) إلي أن الشعور بالحاجه تتضح عند Murray من خلال شواهد ودلائل محدده هي:

١. تأثير أو اتجاه سلوكي.

٢. أسلوب معين للأداء.

٣. انتقاء الانتباه لنمط معين أو أنماط قليلة من الضغط.

٤. إظهار انفعالات مميزة .

٥. إظهار الشعور بالرضا وذلك ناتج عن بلوغ تأثير أو أمر معين أو إظهار عدم الشعور بالرضا وذلك حينما يكون هناك إخفاق أو فشل في تحقيق هذا التأثير أو أمر ما.

وأشار Murray بصفة عامة أن الشعور بالحاجة للإنجاز بصفة عامة تمثل نزعة أو رغبة من جانب الفرد إلي القيام بعمل الأشياء بسرعة وإتقان تبعًا لإمكانياته الذاتيه، وأنها إكمال الفرد لشيء ما أو مهمه ما يقوم بها تميزه بالإجادة والتمكن في تناول معالجة الأشياء الفيزيقية، والكائنات الإنسانية والأفكار، والقيام بهذه الأمور بدقة وسرعة واستقلالية، والتغلب علي العقبات، والتفوق علي الذات، وتحدي ومنافسة الآخرين في إنجاز المهام وتدعيم النظرة الذاتيه من خلال الممارسة الناتجة للقدرة (علي الديب، ١٩٩٤).

مما سبق نجد أن الشعور بالحاجة للإنجاز عملية محورية وأساسية في حياة الفرد لابد من إشباعها، كما إنه يستطيع الفرد إشباع هذه الحاجه في عدة مجالات متنوعة، ويتوقف مدي إشباع الشعور بالحاجة للإنجاز علي مدي نجاح الفرد في تنفيذ وتحقيق ما يحدده ويضعه لنفسه من أهداف تتصل بمختلف مجالات حياته، كما أوضح Murray أنه تشتد الحاجه للإنجاز عندما يختار الفرد أن يوجه مجهوداته وسعيه الذي يتسم بالمثابرة والمنافسة نحو تحقيق أهداف غير سهلة.

نظرية (1953) Mc Clelland:

قدم Mc Clelland نموذجًا نظريًا في الدافعية للإنجاز وأطلق عليه إسم نموذج الإستثارة الإنفعالية، ويتضمن هذا النموذج الجانب الوجدانية للسلوك ، ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع سلوكيات يمكن تعلمها، وتعد الدافعية للإنجاز داخل نموذج Mc Clelland بمثابة ينابيع مصادر الفعل، فهى تكوينات أساسية في تحليله للسلوك، فتجديد وتغير الدافع لديه ينتج عن تغير الموقف الوجدانى، ورآى Mc Clelland أن الدافعية للإنجاز تتضمن نقطتين على متصل وجدانى وهما: الحالة المتوقعة (سواء كانت إيجابية أو سلبية أو محايدة) وهى التى تتحدد من خلال التعلم السابق، والحالة الثانية تتضمن زيادة أو نقصان ف الشعور بالألم اللذة بالنسبة للحاجة الراهنة ، ومن ثم تستثار الدوافع في المواقف التي يوجد فيها تباين بين الحالة الوجدانية المتوقعة فالفرد

يتوقع انفعالات إيجابية أو سلبية عند إقترابه أو إجتنابه للأحداث أو الموضوعات والحالة الإنفعالية الراهنة (نزيم صرداوي، ٢٠٠٨).

كما أنها تركز نظرية الدافعية للإنجاز على ثلاث حاجات موجودة لدى كل الأفراد وبدرجات متفاوتة ، ولها تأثير كبير في تحريك السلوك وهى:

الحاجة للإنجاز: وتشير إلى الدافع للتفوق وتحقيق الإنجاز وفق مجموعة من المعايير وتفترض هذه النظرية أن الأفراد اللذين لديهم الحاجة الشديدة للإنجاز يصبح لديهم التفوق من أجل النجاح دون الاهتمام بالمردود المادى، فهؤلاء الأفراد يسعون إلى إنجاز الأعمال بشكل أفضل، ولديهم رغبة فى القيام بالمهام الصعبة وفى تحدى الآخرين، وتحمل المسؤولية الشخصية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة.

الحاجة إلى القوة : وهي حاجة إجتماعية تجعل الفرد يسلك بطريقة توفر له الفرصة لكسب القوة للتأثير على سلوكيات الآخرين، والأفراد اللذين يحركهم هذا الدافع يصبحوا فعالين فى التواصل.

الحاجة للإنتماء: وتتضح من خلال السعي للمحافظة على إنشاء علاقات إيجابية مع الآخرين، والرغبة في التفاعل مع زملاء العمل ، وهي حاجة إجتماعية والأفراد اللذين يملكون حاجة عالية للإنتماء يصبح لديهم الرغبة في الأعمال التي تتطلب تفاعلًا جيدًا مع الآخرين (علي عياصرة، ٢٠٠٦).

كما أشار Mc Clelland إلى الإنجازات الأولية الإيجابية تؤدى إلى أن يميل الفرد للأداء والإنهماك في السلوكيات التى تتسم بالإنجاز، أما إذا حدث نوع من الفشل أدى ذلك إلى تكوين بعض الخبرات السلبية فإنه ينشأ عنه دافع لتجنب الفشل (ثائر غباري، 2٠٠٨).

كما قام Mc Clelland بالتوصل إلي أن هناك أفراد لديهم ميل ورغبة في إتمام المهام بشكل جيد ومناسب علي عكس الأفراد العاديين، وقد أطلق علي هؤلاء الأفراد مسمي ذو الأنجاز المرتفع، ومن ثم أستطاع Mc Clelland أن يشتق ويستخلص من هذه الدراسات أن هناك دافع متميز وهو دافعية الإنجاز وتتلخص هذه النظرية في النقاط التالية:

١. يشير دافع الإنجاز إلي وجود رغبة في إتمام المهام وإدارة الأعمال بشكل جيد، ويمكن أن نلاحظ وجود أفراد ذو درجة مرتفعة من الحماس لإتمام أعمالهم بصورة منجزة، وعلي النقيض من ذلك نجد أن هناك أفراد لا يبالوا بإتمام المهام كمان أن دافع الإنجاز لديهم ضعيف.

٢. تعد دافعية الإنجاز من الدوافع التي يتم تعلمها، فهي ترجع إلي التربية السابقة والخبرات الذاتيه للفرد لما يتم إكتسابه.

٣. تم تميز دافع عن آخر من خلال جانبين، حيث وجد أن الأطفال الذين يتسمون بدافعية إنجاز مرتفعة، وجد أن هذه الشعوب تتضمن حواديت الصغار وأساطيرها علي قيم إنجاز مرتفعة، وعلي النقيض من ذلك أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية إنجاز منخفضة، فإنه تغلب علي هذه الشعوب الحواديت والأساطير التي ترتكز علي مقدار مرتفع من الحظ والصدفة والتواكل (عبير صابر، ٢٠٠٣).

مما سبق نجد أن تصور Mc Clelland لدافعية الإنجاز له أهمية في أنه قدم لنا أساسًا نظريًا يمكن من خلال هذا النموذج توضيح وتفسير نمو وتطور دافعية الإنجاز عند بعض الأفراد الذين يتسمون بدرجة مرتفعة من المنافسة والحماس، وإنخفاضها عند البعض الآخر، كما أنه أضاف للدافعية الطابع الإنفعالي الوجداني للسلوك، وأوضح Mc Clelland بأنه توجد دوافع متعلمة مكتسبة ودوافع آلية كما تعطي هذه النظرية للإنفعالات ودورها في دافعية السلوك و تبرز أيضًا دور توقعات الفرد لأحداث ما في إستثارة و توجيه الفرد لسلوك ما واجتنابه لآخر.

كما أوضحت نظرية الدافعية للإنجاز ثلاث حاجات أساسية موجودة لدى الأفراد بدرجات متفاوته و تتمثل في حاجة الفرد للإنجاز، و الحاجة للقوة التي توفر للفرد أسلوب الإقناع و قدرة التأثير في الغير وهذا ما يحقق للفرد فعاليته الإتصالية ، وأيضًا حاجة الفرد للإنتماء وهي حاجة يسعى الفرد من خلالها لبناء علاقات جيدة مع الغير، و يجعل الأفراد يميلون إلى القيام بأنشطة تلبي حاجتهم للإنتماء والق درة على إنشاء صداقات جديدة.

نظرية Atkinson (1958):

إتسمت نظرية Atkinson في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التى تميزها عن نظرية ما Mc Clelland أهمها أن Atkinson كان أكثر توجهًا معمليًا و تركيزًا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، وأشار Korman (1974) إلى أن Atkinson أسس نظريته في ضوء كل من علم النفس التجريبى ونظرية الشخصية، كما أنه استرشد بأعمال بعض المنظرين في مجال الدافعية ،فقد استمد بما كتبه Hall and Lewin (1959) حول السلوك من حيث هو دلالة للوضع أو للحالة الراهنة للكائن الحي (الحافز أو التوتر) وخصائص موضوع الهدف (القيمة الحافزة أو القيمة الذاتية) وعامل التعلم أو الخبرة (نزيم صرداوي، ٢٠٠٨).

كما أضاف Atkinson بعدا جديدًا للدافعية الانجاز يتمثل في ميل الأفراد لتجنب الفشل، مما يدفع الأفراد إلى تحقيق مزيد من النجاح و التحصيل و تجنب الفشل، وأوضح أن دافعية الإنجاز لدى الأفراد تتحدد من خلال ثلاث عوامل هي: دافع تحقيق النجاح (الأمر الذى يجعل الفرد يوجه سلوكياته تجاه أهدافه) مقابل تجنب الفشل (مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف)، مستوى إدراك الفرد لتحقيق النجاح وذلك تبعًا لصعوبة أو سهولة المهمة التي يقوم بها، القيمة النسبية للمهمة مقارنة بالمهمات الأخرى ، حيث تزداد مثابرة و دافعية الفرد في إنجاز المهمة و تحقيق النجاح فيها إذا كانت مهمة و ذات قيمة بالنسبة له (عماد الزغلول و شاكر المحاميد، ٢٠٠٧).

أوضح كل من إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (١٩٧٩) المبادىء التي قامت عليها نظرية Atkinson في الدافعية علي النحو التالي:

١. يمتلك الأفراد قدر هائل من الطاقات الكامنة، وبعدد من الدوافع الأساسية التي تعد بمثابة منافذ لتوجيه هذه الطاقات وتنظيمها.
٢. يتنوع ويختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوة النسبية لهذه الدوافع المختلفة أو من حيث درجة الاستعداد لها.
٣. أن ما يتصف به الموقف من خصائص معينة هو الذي يستثير دوافع الفرد المختلفة؛ كي يفتح منافذ متعددة لهذه الطاقات.
٤. إذا تغيرت طبيعة المثيرات، فإن دوافع مختلفة يتم استثارها ينتج عنها تنشيط نماذج مختلفة من السلوك.

وتؤكد نظرية Atkinson علي أن الدافعية للإنجاز التي يتم استثارها وهي تتمثل في السعي تجاه الهدف، كما رأي أن الميل نحو إحراز النجاح هو نتيجة لثلاثة جوانب.

١. دافع النجاح أو الدافع للإنجاز Motivation to Achieve Success
٢. احتمال النجاح Probability of Success
٣. القيمة الحافزة للنجاح Incentive Value of Success

وعلى الجانب الآخر من الميل نحو إحراز النجاح فإن هناك شعورًا نحو تجنب الإخفاق، ويتوقف ذلك علي تجربة إخفاق الفرد، كما رأي أن الميل نحو الإخفاق يتضمن لثلاثة جوانب.

١. الدافع إلي تجنب الإخفاق Motivation to Avoid Failure
٢. احتمال الإخفاق Probability of Failure

٣. القيمة الحافزة للإخفاق Incentive Value of Failure

مما سبق نجد أن ركزت هذه النظرية علي نمط الدافعية التي يتم استثارها لدي الفرد، وأن الميل للنجاح هو ميل دافعي مكتسب متعلم، وقوة هذا الميل تتصل باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر قدرة، ومستوي أداء الفرد في هذه الأعمال، وهذ يدل أن الدافعية للإنجاز تتمثل في جانبين هما المحددات الفردية الذاتيه لدافعية الإنجاز، والمحددات البيئية أو الموقفية لدافعية الإنجاز. كما إنه يتضح مؤشرات دافعية الإنجاز لدي Atkinson من حيث شدتها أو ضعفها من خلال محاولة الوصول للهدف والمثابرة علي تحقيق هذا الهدف، ومن خلال بذل الجهد والتنافس مع الآخرين، ومن خلال معيار سرعة وإتقان أداء الفرد.

كما أن الدافعية للإنجاز تتكون لدى الفرد بهدف تجنب الفشل ، وقيام الفرد بمهمات سهلة جدًا أو صعبة جدًا فنجدها تقلل من دافعية للإنجاز لدى التلميذ أما المهمات متوسطة الصعوبة فإنها تدفع التلميذ للقيام بها والنجاح فيها ، وكلما نجح التلميذ في مهمة ذات قيمة بالنسبة إليه أدى إلى تشكيل حافز ذو تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأخرى .

نظرية Weiner:

تعد نظرية العزو أحد النظريات التفسيرية للإنجاز، والتي تعد امتدادًا وتطويرًا لنظرية Atkinson وهي نظرية عن التفسير السببي لدافعية الإنجاز من منظور معرفي، ويرتكز التوجه الأساسي لهذه النظرية علي كيفية تفسير الأفراد لأسباب النجاح أو الإخفاق، وكيف تؤثر هذه التفسيرات علي السلوكيات اللاحقة التي تتسم بالإنجاز لدي الأفراد، حيث أشار Weiner أن التفسير الإعزائي أو السببي للإخفاق أو النجاح أكثر أهمية من التركيز علي الحاجات والدوافع والسمات الانفعالية (فتحي دروي ومحمد خميس، ١٩٩٦).

فتركزهذه النظرية على تحديد و تصنيف التصورات التى تتعلق بتحقيق أو تجنب الموقف الذى يتسم بالإنجاز، وهذه التصورات هي في الواقع تفسيرات تبريرية أعطيت للإجابة عن أسئلة مهمة مثل "لمذا نجحت" ؟ أو "لمذا أخفقت"؟ وفقا لنظرية Weiner "العزو" فإن كيفية تفكير الفرد في النجاح أو الفشل تؤثر في دافعيته للإنجاز، فالفرد ذو الدافعية العالية للإنجاز يفسر نجاحه و فشله بطريقة تختلف عن الفرد منخفض الدافعية، و سبب هذا الإختلاف يرجع لتباين محدد في طريقة تفكير النمطين السابقين من الأفراد، فالفرد المرتفع في دافعية الإنجاز يعزو نجاحه لقدراته الذاتية التى مكنته من النجاح، وأنه يستحق النجاح وفي المقابل فإن الفرد منخفض الدافعية لا يعتقد أن إخفاقه هو نتيجة ضعف في جهوده الذاتية و إنما يعود لعوامل خارجية، فالجهود الذاتية أي كانت في نظره

لا توصل الفرد إلى النجاح ،بل يعزو النجاح عنده إلى الحظ والعلاقات الإجتماعية أو سهولة الإختبار (هيثم الريموني، ٢٠٠٨).

كما أكدت نظرية Weiner علي أهمية مستوي الطموح والتحدي والمثابرة علي بذل الجهد، كمتغيرات رئيسية لدافعية الإنجاز، وأشار أن الدافعية للإنجاز والخلق مظهران متداخلان للتنشئة الاجتماعية، إذ يصبح الإنجاز مدمرًا لكل من الأفراد والمجتمع في غياب الخلق، وتتضمن نظرية Weiner عاملين تم اقتراحهم وذلك لتحليل الإعزاءات السببية لمواقف الإنجاز، فإن عمليات الإنجاز تشتمل علي بعدين أساسين:

الأول: بعد داخلي ينقسم إلي عاملين فرعيين هما (القدرة، الجهد)

الثاني: بعد خارجي ينقسم إلي عاملين فرعيين هما (صعوبة العمل، الحظ) (عبير صابر، ٢٠٠٣).

فنجد أن Weiner أفترض أن ما يتميز بدافع إنجازمرتفع يعزى إخفاقه إلى الافتقار للقدرة، لذا أصاغ Weiner مفهوم الدافعية للإنجاز من خلال مصطلحات معرفية، ومن ثم يمكننا القول بأنه يوجد مصدرين لغزو نجاح أو فشل فرد ما و في الإطار المدرسي على سبيل المثال فإن التلميذ قد يعزو فشله لعوامل داخلية كالقدرة و الجهد أو لعوامل خارجية كالحظ و الصدفة و كذلك يعزو نجاحه إلى عامل الصدفة و الحظ و هذا وفقًا لدافعية التلميذ للإنجاز.

في هذا العرض السابق تم التطرق إلى تعريف الدافعية للإنجاز بأنها القوى الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك الفرد نحو تحقيق هدف معين، ولاحظنا إختلاف وجهات النظر بين العلماء لمفهوم الدافعية الإنجاز ونظرياتها، حيث قام أحدهما باعتبارها مكونًا مهمًا من مكونات الشخصية وكذلك كونها من بين العمليات المهمة و المشتركة بين الأفراد، وتنشأ شعور الفرد بالحاجة من خلال رغبته في تحقيق الطموح والتفوق والتغلب على العوائق التي تحول بينه و بين تحقيق الأهداف، كما نجد أنه تم إدخال الاستثارات الانفعالية والخصائص الوجدانية للسلوك، وتحديد تأثيراتها من خلال الخبرات السابقة للفرد التى من خلالها تحفز الفرد نحو تحقيق الأهداف وإنجازها وذلك إذ كان لدى الفرد خبرات إيجابية، وعلى النقيض من ذلك فإن الفرد يخفق فى تحقيق أهدافه إذ توافر خبرات سلبية أو غير ساره سابقة، ولاحظنا أن دافعية الإنجاز تفسر من خلال السعى لتحقيق النجاح فى ضوء التفوق وتجنب الفشل، ويرتبط ذلك بمستوى سهولة أو صعوبة المهمة التى يقوم بها الفرد، مما يدفع الفرد للقيام بالمهام متوسطة الصعوبة والنجاح فيها.

أهمية دافعية الإنجاز: The importance of achievement motivation

تعد دافعية الإنجازعاملًا حيويًا وهامًا في تفسير وفهم وتوجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وكذلك إدراكه للمواقف العملية التي يمر بها، بالإضافة إلي مساعدتها في فهم وتفسيرسلوك المحيطين به، كما تمثل دافعية الإنجاز مكونًا أساسيًا يسهم في سعي الفرد لتحقيق ذاته وتقديرها، وذلك من خلال ما ينجزه ويحققه من أهداف محدده، ومن خلال ما يتغلب عليه من المشكلات والعقبات التي تواجهه، والشعور بأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل بهدف الوصول إلي النجاح والتفوق، ومن ثم نجد أنه أوضحت دراسة رشاد موسي (١٩٩٤) أن دافعية الإنجاز تعد من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق، ولذا لا يكون من الغريب أن يصبح الدافع للإنجاز قوة مسيطرة في حياة التلاميذ المدرسية.

وأشارت دراسة كل من إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (١٩٧٩) أن دافعية الإنجاز تساعد في تنشيط الأداء المدرسي لدى الطلاب، وكما تساعد في دفع هذا الأداء إلي مستويات مرتفعة أكثر، ويتضح ذلك من خلال أنماط معينة من الأداء المدرسي مثل النشاط المعرفي، ومستوي التحصيل الدراسي، وتقييم نواتج التعلم، وترتبط الشعور بالحاجه للإنجاز بالحاجه إلي النجاح. كما أوضحت صفاء الأعسر (١٩٨٨) أن دافع الإنجاز ينمي لدي الفرد قدرات متعددة وهي: السعي نحو الإتقان والتميز، القدرة علي تحمل المسئولية، قدرة الفرد علي تحديد أهدافه والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، القدرة على استكشاف البيئة، القدرة علي التنافس مع الآخرين.

وأكدت زبيدة محمد (٢٠٠٦) أن الدافعية تزيد من توجه التلميذ نحو اقتراحات أكثر ابتكاريه في مجال العمل، كما تزيد اتجاهات التلميذ نحو المناقشة وأنشطة المبادرة الذاتية أي التوجه نحو المتطلبات والمهام الأكثر فائدة . وأوضحت تحية عبد العال (٢٠٠٧) صفات التلميذ المنجز بأنه " ذلك التلميذ الذي يكون أكثر إيمانًا بذاته، وقدرته علي تخطى الصعاب وكسر الحواجز، رغبة منه في أن يحقق ذاته من خلال عمل إنجازي خلاق يضفي على الذات عمق التسامي. وأشارت دراسة منصور بن زاهي (٢٠٠٧) أن الدافعية للإنجاز تسهم في تيسير إدراكنا وتفسيرنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك، لذا تعد الدافعية للإنجاز بشكل عام مهمه لتفسير عملية التعزيز، وتحديد المعززات وتوجيه وتنشيط السلوك نحو هدف معين.

ومن ثم نجد أن إشباع الدافع للإنجاز بصفته أحد الدوافع الإيجابية والحيوية لدى التلميذ، وتساعد فى رفع مستوى قدرات وأدء التلميذ فى مختلف الأنشطة والمجالات ولا سيما التحصيل الدراسى، كما أن لدافعية الإنجاز أثر كبير فى التغلب على العقبات وذلك لبلوغ الأهداف المحددة، فالدافعية للإنجاز هى قوة دافعة نحو النبوغ والتفوق.

العوامـل المـؤثرة علـي دافعيــة الإنجـاز: Influenced Factors on Achievement Motivation

تتـأثر دافعيـة الإنجـاز بعـدة عوامـل منهـا أسـرية، مدرسـية، جماعـة الأقـران تتضـح كالأتي:

الأسرة: The Family

تلعب الأسرة دور أساسي وحيوي في تحديد مسار تكوين جوانب الشخصية، وتضع أساس شخصية الفرد، وعندما يتوافر في البيئة الأسرية مناخ صحي مناسب للطفل يؤدي ذلك إلي نمو شخصية منتجة، فالطريقة التي يتربي وينمو بها الطفل حلال فترة ما قبل المدرسة تؤثر علي إنجازات الطفل في مجالاته المتعددة ، ومجالات النشاط الإنتاجي، والمجالات الفنية. فتعد الأسرة من أهم المؤسسات التربوية والاجتماعية للأبناء، كما أن طبيعة العلاقات الأسرية بين الأبناء والوالدين يهيئان مناخًا مناسبًا لنمو دافعية الإنجاز (منصور عبد النبي، ٢٠١٠).

وأكدت دراسة محمود عبد القادر (١٩٧٧) أن للأسرة دور جوهرى في تربية الطفل ، وتتوقف الطريقة التي يعتمد عليها الوالدين في التنشئة وتأكيد قيمته الذاتية وأهمية الاستقلال في نشأة دافع الإنجاز، مما يؤدي إلي نمو إحساسه بذاته واستقلاليته، وتوجيهه للأعمال التي يمكن أن يستقل بها وينجح ويتفوق فيها، مما يدل علي وجود علاقة موجبة بين دافع الإنجاز وتحقيق الاستقلالية عند الطفل، بحيث يمكن القول بأن درجة الاستقلالية للطفل تعد مؤشرًا مناسب وجيد لتقدير دافعية الإنجاز.

نجد مما سبق أهمية تدريب الأبناء من قبل الوالدين علي الاستقلالية وتكليفه بأداء المهام بنفسه مما يؤدى إلى زيادة فى دافعية الإنجاز وتدعيم الذى أنجزه التلميذ إيجابيًا بالإثابة يؤدى إلى تقوية الدافع ، مما يسمح لأبنائهم بالاستفادة من التجارب السابقة في المجالات المتنوعة، والمثابرة علي بذل الجهد.

المدرسة: The School

تلعب المدرسة دورًا أساسيًا فهي تساعد علي تنمية دافع الإنجاز الذي زرعته الأسرة أثناء نمو الطفل خلال التنشئة الاجتماعية، وتأثير المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ خارج المنزل وعلي ذلك يتضح دور المدرسة في التأثير علي دافعية الإنجاز، ومن ثم تعمل المدرسة علي تنمية دافعية الإنجاز علي التحصيل الدراسي، وتتضح دافعية الإنجاز في المدرسة من خلال الاهتمام بالدراسة، وحرص التلميذ علي النجاح، وذلك لأن نجاح التلميذ أو إخفاقه يؤثر علي مستقبل هذا التلميذ، ومن ثم فيبذل التلميذ أقصي جهده، وبالتالي هذا الجهد يتأثر بدافعية الإنجاز (علاء الدين العمري، ٢٠٠٧).

كما أوضحت دراسة عبير عبد السلام (١٩٩٧) أن البيئة السيكولوجية للفصل الدراسي، وثقافة المدرسة بشكل عام تساعد في إنماء الدافعية بشكل عام وفي إنماء دافعية الإنجاز بشكل خاص، وتقدم المدرسة أساليب متعددة من خلال الثقافة الخاصة بها، والبيئة الصفية، والأنشطة التي تقدمها لإنماء دافعية الإنجاز لدي التلاميذ وغيرها من الدوافع الإيجابية، وذلك لما للمدرسة دور حيوي ورئيسي كمؤسسة تربوية عامة في حياة الأفراد تمتد من سنوات التعليم فيها من مرحلة الطفولة إلي مرحلة المراهقة.

مما سبق نجد أن للمدرسة دور مهم في تنمية دافعية الإنجاز لدي التلاميذ بما يتناسب مع إمكانياتهم، فهي تساعد في اكتساب طرق صحيحة للتفكير بشكل جيد، وتساعد في الفهم الصحيح للمباديء التي يقوم عليها المجتمع، كما تساعد في إنماء استقلالية الفكر لدي التلميذ، مما يؤثر ذلك في تقوية دافعية الإنجاز.

جماعة الأقران: Peer Group

تتضح أهمية جماعة الأقران في مساعدة زملائهم في الوصول إلي مستوي الاستقلال الشخصي عن الوالدين، تنشأ لدي الفرد روابط انفعالية جديدة من خلال جماعة الأقران، كما يقتدي الفرد بنماذج مختلفة، ويسعي الفرد إلي أن يحظي بقبول واهتمام أقرانه، ومن ثم تعد جماعة الأقران بمثابة عالم تدريبي وتجريبي يملأ المرحلة بين رغبة الوالدين في السيطرة، ومحاولة الفرد في الحصول علي الاستقلالية الذي يدفع به نحو عالم البالغين والراشدين (محمد الظريف وعبد الرحمن سليمان، ١٩٩٣).

كما أوضح علاء الدين العمري (٢٠٠٧) الدور الحيوي لجماعة الأقران في النمو النفسي والاجتماعي للفرد، ومساهمات جماعة الأقران في مختلف جوانب هذا النمو مما يصل التأثير علي دافعية الإنجاز، سواء كانت من خلال الرغبة في النجاح، أو الحصول علي التقبل الاجتماعي، أو من خلال المنافسه بين الأفراد، أو محاولات لإثبات الثقة بالنفس .

نجد مما سبق أن جماعة الأقران تساعد في اكساب أعضائها كيفية السلوك الاجتماعي، كما تساعد جماعة الأقران في أن يكتشف التلميذ جوانب القوة لديه ودوره داخل البيئة المدرسية والمجتمع ككل، كما تساهم في التحرر من سلطة الوالدين وتعطيهم قدرة وفوة في الاعتماد علي أنفسهم، وتساعد في وضع الخطط المستقبلية.

المحور الثالث: الانفعالات الدراسية الإيجابية النشطة: Active Positive Scholastic Emotions

يتواجد التلميذ بكامل التكوين الذاتى للشخصية وهو التكوين الجسمي، العقلي، الوجداني والاجتماعي؛ وهنا نقصد بالتكوين الوجداني الميول والاتجاهات والقيم التي

يكتسبها وتتكون لدي التلميذ تجاه مدرسته بشكل خاص والعملية التعليمية بشكل عام، لذا يمتلك الجانب الوجداني دور حيوي وأهمية قصوي علي البيئة التعليمية؛ مما أدي إلي زيادة اهتمام الباحثين بدراسته وخاصة في العقد الأخير كان هناك اهتمام متزايد بالدراسات النفسية والتربوية لخبرات الطلاب الانفعالية المتعلقة بالتعلم والإنجاز.

ماهية الانفعالات الدراسية: The Essence of Scholastic Emotions

ظهر مصطلح الانفعالات الدراسية لأول مرة علي يد Reinhard Pekurn عندما تحدث عن الانفعالات التي تتم في سياقات عملية التعلم، حيث أفترض Pekurn نموذجًا حول كيف تؤثر الانفعالات علي تعلم الطلاب وإنجازهم الدراسي، وتأثير القلق علي أداتهم في الاختبارات، كما وضح أن الانفعالات تؤثر علي الآليات المعرفية لاستقبال وتخزين المعلومات، ومعالجتها واسترجاعها، والمطالب الانفعالية للانتباه، كما أن الانفعالات تؤثر علي الآليات التحفيزية لدوافع المهام الدراسية الخارجية والداخلية (Pekurn, 1992).

ولقد تعددت المفاهيم التي تناولت مصطلح الانفعالات الدراسية، ويمكن توضيحها واستخلاصها من خلال كل من Pekurn and Linnenbrink – Garcia (2012); Poloni (2014) ، عبد المنعم الدردير ومحمد عبد السميع (٢٠٢٠) ، محمدعبد المولي، محمد صلاح وحمدي أبو سنه (٢٠٢١) في النقاط التالية:

- أن الانفعالات تنتاب الطالب أثناء عملية التعليم والتحصيل وحل المشكلات، وتلقي التعليمات في الفصل الدراسي كالحماس والاستمتاع، والحماس، والشعور بالارتياح والقلق والغضب والملل والإحباط.
- ترتبط الانفعالات بشكل مباشر بكل من الأنشطة الأكاديمية كالدراسة أو الخضوع للاختبارات، وأخري ترتبط بنواتج التحصيل والنجاح أو الإخفاق في أداء هذه الأنشطة.
- الانفعالات مفهوم نفسي مركب من عدة عمليات معرفية ودافعية ووجدانية ومكونات تعبيرية، وتعتمد هذه الانفعالات علي الطريقة التي يدرك بها الطالب ما يحدث في البيئة التعليمية.
- تحدث الانفعالات في مواقف التعلم المتنوعة، وذلك خلال حضور الحصص، وأداء الاختبارات، وخلال قيامهم بعملية التعلم كأداء المهام الدراسية والاستذكار.

كما عرف Scherer (2000) الانفعالات الدراسية على أنها تعد بمثابة ظواهر متعددة الأوجه تتضمن مجموعات من العمليات النفسية المنسقة ، بما في ذلك المكونات الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية والتحفيزية والتعبيرية.

كما أوضح كل من(2012) Pekrun and Linnenbrink-Garcia أن الانفعالات الدراسية تتمثل في المتغيرات الشاملة للمشاعر أو الحالة المزاجية الإيجابية مقابل السلبية ، مع التأثير الإيجابي الذي يتم تجميعه من حالات إيجابية متنوعة ، مثل (الاستمتاع ، والفخر ، والرضا) والتأثير السلبي الذي يتكون من حالات سلبية متنوعة، مثل (الغضب والقلق والإحباط).

كما أشار كل من (2012) Kim and Hodges أن الانفعالات الدراسية تتمثل في مجموعة الأحاسيس والمشاعر التي لها تأثير علي العمليات المعرفية؛ مما يؤثر علي الأداء الدراسي، كما أن تقيم المهمة والتقييم الذاتي يؤثران بشكل كبير علي الانفعالات الدراسية سواء كانت إيجابية أو سلبية.

وفقًا لذلك ، هناك مجموعتان من انفعالات الإنجاز هما المشاعر المرتبطة بالنشاط ، مثل الاستمتاع أو الملل أثناء التعلم ، والمشاعر المرتبطة بالنتائج ، مثل الأمل والفخر المرتبطين بالنجاح ، أو القلق واليأس والعار المرتبط بالفشل.

ومن ثم تعد الانفعالات الدراسية هي مجموعة من المشاعر والأحاسيس التي يشعر بها التلميذ داخل البيئة التعليمية ، وتظهر من خلال ردود أفعاله تجاه المواقف التعليمية المتنوعة داخل الفصل أو أثناء تأدية المهام الدراسية المتعددة والواجبات المنزلية، وتؤثر هذه الانفعالات علي سلوكيات التلميذ ودافعيته للتعلم والإنجاز، كما تؤثر علي عملية الانتباه واستذكار الدروس، كما أنها تشكل ميوله وتؤثر علي اتجاهاته نحو المدرسة وعلاقاته مع أقرانه وتوجهاته المستقبلية، وهناك نوعان من الانفعالات إما انفعالات إيجابية أو انفعالات سلبية.

وهذا ما أوضحه محمد عبد المولي وآخرون (٢٠٢١) أن الانفعالات الدراسية تتضمن جميع أنماط الانفعالات التي يمر بها المتعلم داخل الفصول الدراسية أثناء عملية التعلم، وفي المواقف المتعلقة بأداء المهام الدراسية كالفخر بالنجاح، وبهجة التعلم، والقلق المرتبط بالاختبارات التحصيلية، ويمر المتعلم بأنواع مختلفة من الانفعالات منها الإيجابية كالفخر، والاستمتاع، التحدي، حب الاستطلاع، ومنها السلبية كالخوف والملل والغضب والقلق الذي ينعكس علي أدائه وتحصيله الدراسي وغالبًا ما تكون هذه الانفعالات السلبية مستوياتها مرتفعة لدي منخفضي التحصيل الدراسي، بينما يشعر المتعلمون ذوي التحصيل الدراسي المرتفع بمستويات مرتفعة من متعة التعلم والفخر.

كما نجد أن أن الدراسات السابقة تعتمد في قياس الانفعالات على الانفعالات الايجابية مثل (الاستمتاع، الأمل، الفخر)، ومايقابلها من الانفعالات السلبية (الملل، اليأس، الغضب، القلق)، فكثيرًا ما يركز أغلب الباحثين على قياس الانفعالات السلبية أكثر، مثل ما أشار إليه على حفنى (٢٠١٩) على العبارات المتداولة بين الطلاب

كالحصص مملة، الاختبارات تخيفنى، وكثيرًا ما تتردد تلك الكلمات عند سؤال التلاميذ عن مشاعرهم، وبالطبع هذه المشاعر تختلف من شخص لآخر وبداخل نفس التلميذ من مرحلة عمرية لمرحلة عمرية أخرى، فلا يمكن أن نغفل سمات الشخصية والفروق الفردية فى نظرتنا لأثر المشاعر الدراسية لدى التلاميذ، فنجد أن هناك تلميذ يتحمس للذهاب إلى المدرسة وحضور الحصص داخل الفصل، والمشاركة بشغف واستمتاع مع المعلمين، ومن ثم قامت الباحثة بإعداد بطارية الانفعالات الدراسية الايجابية النشطة بما يتناسب مع البيئة الصفية من خلال مكونات الانفعالات الايجابية النشطة وهما: (الاستمتاع بالتعلم، الشعور بالفخر، الأمل في النجاح). وذلك وفقًا لتصنيف كل من Pekurn, Goetz, Titz and Perry (2002) للانفعالات الأكاديمية تبعًا للنموذج التحفيزي المعرفي المبني علي أثر الانفعالات:

- انفعالات إيجابية نشطة : Active Positive Emotions مثل: (الاستمتاع بالتعلم، الأمل في النجاح، الفخر).
- انفعالات إيجابية معطلة: Deactivated Positive Emotions مثل: (الراحة، الاسترخاء بعد النجاح، الرضا).
- انفعالات سلبية نشطة: Active Negative Emotions مثل: (الغضب، الخجل، القلق).
- انفعالات سلبية معطلة: Deactivated Negative Emotions مثل: (الملل، اليأس).

ومن ثم يمكن تعريف الانفعالات الدراسية الإيجابية النشطة إجرائيًا بأنها: "حالة شعورية تفاعلية تؤثر علي عملية التعلم، وأداء المهام الدراسية والواجبات المنزلية ، ونواتج التحصيل الدراسى، وتتضح هذه الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه والسلوكيات الموجه، وتقاس من خلال ثلاثة محاور الأتيه"

الاستمتاع بالتعلم: يعد أحد المؤشرات التي تعكس شعور الفرد بالبهجة والمتعة أثناء تأدية المهام الدراسية، ويتضح من خلال ردود الأفعال الإيجابية والإقبال علي الأنشطة الإضافية.

الشعور بالفخر: حالة شعورية إيجابية تنتج من القيمة المدركة للطالب، ويتضح من خلال سعيه ليكون أفضل من أقرانه، والإقبال علي الاشتراك في الأنشطة المتعددة.

الأمل فى النجاح: هو شعور انفعالي يحفز الطالب علي بذل الجهد للوصول إلي النجاح والهدف المحدد.

العوامل المؤثرة علي الانفعالات الدراسية: Influenced Factors on Scholastic Emotions

أوضحت دراسة كل من Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2012) أنه يوجد عوامل متعددة لها دور رئيسي وحيوي في إثارة الانفعالات الدراسية علي النحو التالي:

- تعد تقييمات القيمة للمهمة التعليمية والقدرات الذاتية، وكذلك احتمالات النجاح والإخفاق لها دور كبير في إثارة الانفعالات الدراسية، فعندما يعتقد التلميذ عدم قدرته علي التمكن من الأداء الجيد داخل المهام التعليمية.
- الأستقرار الأسري من العوامل ذات التأثير الكبير في الشعور بالأمل والسعادة أو الشعور باليأس والملل.
- تقييمات التحكم والقيمة من العوامل التي تثير وتحدد الانفعالات الدراسية، فالقدرة علي التحكم في الجهد والنتائج المتوقعة، واعتقاد التلميذ بإنه لديه القدرة في الحصول علي أفضل الدرجات؛ ما يجعله يشعر بالسعادة ويثير لدية الاستمتاع بالتعلم، وعندما لا تتوفر قيمة جوهرية للمهمة و حافز لإتمام النشاط، مع افتقار التلميذ عن معتقدات إمكانياته الذاتية؛ مما يشعر التلميذ باليأس والملل ويزداد القلق لديه.
- التوجهات المرتبطة بالإنجاز سواء التوجهات الداخلية أو الخارجية وكذلك الأهداف والمعتقدات التي تتعلق بالإنجاز، جميع هذه الأمور تؤدي إلي استثارة الانفعالات الدراسية.
- الدعم الاجتماعي والبيئات الاجتماعية لها تأثير قوي علي الانفعالات الدراسية، وخاصة توقعات الوالدين وتدعيمهم لأبنائهم يخفف من القلق، ويزيد من الانفعالات الإيجابية.
- ردود الافعال بعد إتمام المهام وكذلك التفكير في عواقف الأداء المنخفض الأمر الذي يؤدي إلي زيادة الشعور بالقلق لدي التلميذ.

ومن ثم فالانفعالات الدراسية تلازم التلاميذ علي مدار يومهم ولا يمكن فصلها عن تحصيلهم وإنجازهم الدراسي، فهي هدف أساسي وفعال من الأهداف السلوكية داخل العملية التعليمية والفصل المدرسي، كما أن الاهتمام بالمشاعر وانفعالات التلميذ المتنوعة علي المستوي الدراسي بالإضافة إلي الجانب المهاري والمعرفي، واكساب التلاميذ مفاهيم إيجابية عن ذاتهم وقدراتهم ؛ الأمر الذي يعزز من نواتج التعلم.

دور الانفعالات فى البيئة الصفية: The Role of Emotions in the Classroom Environment

تلعب الانفعالات أدوار ووظائف عديدة في حياة الأفراد، فقد أشارت دراسة Purnamaningsih,(2017) أن الانفعالات تساعد في تقوية علاقات التواصل البينشخصي، وتحسين الحالة الصحية، وردود الأفعال النوعية خاصة الردود المعرفية، إذ تتنوع الأساليب والطرق التي يستطيع الفرد من خلالها تنظيم انفعالاته، كما أظهرت الدراسات السابقة في المجالات المعرفية أن الانفعالات الدراسية، لها تأثير بشكل أساسي وعلي نطاق واسع علي تعلم الإنسان وتطوره. حيث أشارت دراسة Clore and Huntsinger (2007); Clore Huntsinger (2009) أن الانفعالات تؤثر على مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي تساهم في التعلم ، مثل الانتباه والإدراك والحكم الاجتماعي وحل المشكلات المعرفية واتخاذ القرار وعمليات الذاكرة.

كما أوضحت دراسة Linnenbrink (2007) أن الانفعالات الإيجابية تؤثر على إندماج الطلاب داخل الصفوف الدراسية ، مما يؤثر بدوره على تعلمهم وإنجازهم الأكاديمي. في حين وجدت دراسة Meinhardt & Pekrun (2003) أنه ليس فقط الانفعالات السلبية ، ولكن الانفعالات الإيجابية أيضًا يمكن أن تقلل من موارد الذاكرة العاملة والانتباه. لذا أشارت كل من حنان الجمال وسعاد رخا (٢٠١٥) إلي ضرورة التعرف علي طبيعة الانفعالات الدراسية سواء الإيجابية أو السلبية لما لها علاقة بدافعية الطلاب نحو الانجاز؛ وبالتالي لها علاقة بتحصيلهم، مع التأكيد علي أهمية تعزيز الانفعالات الدراسية الإيجابية، ومع ذلك ، فمن الممكن أن بعض الانفعالات الإيجابية المتعلقة بالمهمة ، مثل الإثارة المفرطة ، قد تصرف الانتباه بعيدًا عن المهمة، كما أشارت دراسة Pekrun, Goetz, Daniels Stupnisky and Perry (2010) أن الانفعالات السلبية مثل الغضب والقلق والوصمة والملل واليأس كانت مرتبطة إيجابيًا بالتفكير غير ذي الصلة بالمهمة، بينما ارتبطت سلبيًا بالشعور بالتدفق، مما تشير هذه النتائج إلى أن انفعالات الطلاب لها تأثيرات عميقة على انخراطهم في الاهتمام بالمهام الأكاديمية.

وأوضحت دراسة Pekrun and Linnenbrink-Garcia (٢٠١٢) أن الانفعالات تؤثر بشكل عميق على مشاركة الطلاب في الصفوف الدراسية وأدائهم. وأن لهذه الانفعالات تأثيرات عميقة على الدوافع، ومشاركة الطلاب داخل البيئة الصفية، والاستراتيجيات المستخدمة عند إجراء الاختبار. لذا أكدت دراسة كل من Pekrun Linnenbrink (2006); Linnenbrink-Garcia and (2011)علي أن تأثيرات الانفعالات ذات أهمية حاسمة للتعلم الدراسي للطلاب ، وإنجازهم ، وتنمية شخصيتهم والصحة.

ومن ثم نجد أن الانفعالات الدراسية أحد أهم الركائز الرئيسية في البيئة الصفية؛ وذلك لما لها من تأثير ذو أهمية كبري علي جميع جوانب التعلم، وتتبلور وتتطور الانفعالات الدراسية منذ الخبرات التعليمية المبكرة التي يمروا بها التلاميذ وتمتد إلي جميع مراحل التعلم المتنوعة، كما إننا يمكن أن نستدل علي نوع الانفعال داخل البيئة الصفية من خلال المواقف التعليمية العديدة، مثل المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية، الأنشطة المتعددة الصفية واللاصفية، الاختبارات الصفية، والعلاقات الاجتماعية بين الأقران وبعضهم وعلاقتهم بالمعلمين داخل المدرسة. وهذا ما أكدته دراسة Ben- Eliyahu (2019) أن الانفعالات عنصر حيوي ومهم من عناصر العملية التعليمية، وتعد الانفعالات بمثابة سوابق للتعلم وبناء تحفيزي لتلك التعملية، وينتج من هذه الانفعالات خبرات التعلم والتي لها أثار طويلة المدي، وعلي الرغم من أهميتها وتوثيقها بشكل جيد إلا أنها مازالت لا تحظي علي نفس مستوي الاهتمام التي تحظي عليه الأهداف المعرفية والسلوكية.

النظريات المفسرة للانفعالات الدراسية الإيجابية: Theories Explaining Positive Scholastic Emotions

نظرية قيمة التحكم للانفعالات الدراسية: Control Value Theory of scholastic Emotions

أوضح كل من Pekurn, Frenzel, Goetz and Perry (2007) أن هناك انفعالات ترتبط بشكل مباشر بأنشطة التحصيل، كما أنه هناك انفعالات ترتبط بنتائج التحصيل، كما أنه كان ينظر إلي أغلب الانفعالات والمشاعر التي تتعلق بالتعلم للتلاميذ وتحصيلهم علي أنها انفعالات تحصيل وذلك لأنها تتعلق بالسلوكيات والنتائج التي يتم الحكم عليها وذلك تبعًا لمعايير الجودة الناتج من التلاميذ أنفسهم والآخرين، في حين ليست كل الانفعالات التي تتصل بنتائج تحقيق الأهداف كالفرح والفخر والأمل، كما أنه هناك انفعالات أخري ناتجة عن الشعور بالفشل في تحقيق الأهداف الأكاديمية مثل الشعور بالأحباط أو الملل الذي ينتج عند التدريس داخل الفصول الدراسية أو الغضب من كثرة المهام الدراسية.

وأهم ما أشارت إليه نظرية قيمة التحكم هو أن توقع التلميذ للنتائج التي تتعلق بمستقبلة له تأثيرًا قويًا علي انفعالاته؛ وبالتالي فالتلميذ الذي يتوقع أنه سوف يجتاز الامتحان القادم بشكل جيد، ويركز أنه سوف يحصل علي درجة مرتفعة سيؤثر ذلك علي انفعالات القلق لديه، ويترتب عليه مشاعر الأمل في النجاح. كما أن لبيئات التعلم دور فعال عند تشكيلها بأنماط مناسبة وجيدة تساعد علي تغيير انفعالات التحصيل السلبية إلي

انفعالات إيجابية، وبناءًا علي ذلك لابد من تنظيم وتطوير انفعالات التحصيل، وتصميم بيئة تعليمية صحيحة إنفعاليًا.

كما أوصي كل من Schutz, Pekrun and Phye (2007) البحوث المستقبلية بضرورة الاستكشاف والتحقق من الطرق والأساليب المنهجية التي تساعد التلاميذ والمعلمين أيضًا علي تنمية وتطوير الانفعالات الأكاديمية التكيفية، ومنع الانفعالات السلبية غير التكيفية، واستخدام انفعالاتهم بطرق منهجية صحيحة.

الجدول (١) أنه كلما زادت قدرة التلميذ علي ضبط انفعالاته كلما كنت مشاعره إيجابية.

الانفعالات	التحكم	القيمة	تركيز الهدف
فرح متوقع	مرتفع	إيجابية (النجاح)	النتيجة الإيجابية المتوقعه
أمل	متوسط		
يأس	منخفض		
فرح متوقع	مرتفع	سلبى (فشل)	
أمل	متوسط		
يأس	منخفض		
متعة	ليس ذات صلة بالنشاط	إيجابية (النجاح)	النتيجة / الاستعداد للأحداث
فخر	ذاتي		
امتنان	أخري		
حزن	ليس ذات صلة بالنشاط	سلبى (فشل)	
خزي	ذاتي		
غضب	أخرى		
متعة	مرتفع	إيجابى	النشاط
غضب	مرتفع	سلبى	
احباط	منخفض	إيجابى	
ملل	مرتفع / منخفض	سلبى	

ونستنتج من الجدول السابق أنه كلما زادت سيطرة التلميذ على انفعالاته، كلما أدي ذلك إلي زيادة مشاعر الفرح والأمل والرضا، وكلما انخفضت سيطرة التلميذ على المشاعر، كلما زاد توقع التلميذ بالإخفاق وزادت مشاعر الاحباط والملل لديه. وكما أوضحت النظرية أنه إذا كان التلميذ يقوم بتقييم النشاط بصورة إيجابية، فأنه سوف يشعر بالاستمتاع، فإذا كان التلميذ مهتم ببعض المواد الدراسية ويشعر أنه قادر علي تحصيلها

والنجاح فيها، فإنه سوف يستمتع بالدراسة، والنقيض صحيح فإذا قام التلميذ بتقييم النشاط بصورة سلبية سوف يشعر بالأحباط والملل، وهذ يحدث مع الأنشطة والمهام الروتينية الرتيبة، وسيترتب عليه صعوبة في اكتشاف وتحديد الهدف من المهمة أو النشاط؛ وبالتالي يقلل قيمته.

المحور الخامس: العلاقة بين معتقدات القيمة والكفاءة دافعية الإنجاز والانفعالات الدراسية الإيجابية ومفهوم الذات الأكاديمى .

تعد معتقدات القيمة والكفاءة من المتغيرات التى لها دورًا هامًا وأساسيًا فى عملية التعلم، فهى تؤثر على مستوى الدافعية والتعلم للتلاميذ، كما أن للخبرات الانفعالية التى تصاحب جميع أنواع التعلم حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في الآونه الآخيرة، لما لها من دور كبير لارتباطها بالأنشطة والنواتج التحصيلية كالنجاح أو الإخفاق، وترتبط الانفعالات بطرق التدريس المختلفة داخل الصفوف الدراسية كالشعور بالاستمتاع أثناء عملية التعلم، والشعور بالنجاح والفخر، مما يؤدى ذلك إلى اكتساب وتكوين مفهوم ذات أكاديمى مرتفع نحو البيئة التعليمية، وينعكس ذلك فى سلوكيات التلاميذ داخل الصفوف الدراسية وأثناء تأدية المهام والأنشطة وتعاملة مع الأقران والتحصيل الدراسى.

دراسة Stevens, Van Meter, Sperling , Wa Lei and Rathbun (2003) كان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد العلاقات معتقدات كفاءة الطلاب، وقيمة المهمة، وأهداف الإنجاز، والعمليات الاستراتيجية والمعرفية، والإنجاز الأكاديمى داخل فصول الرياضيات في المدارس الابتدائية الكورية. حيث تكونت عينة البحث من٤٥٩ طالبًا في الصف الخامس (الأولاد = ٢٢٦؛ البنات = ٢٣٣)، كما تم تطبيق استبيان ليكرت علي الطلاب المكون من ٥١ عنصرًا واختبار الرياضيات، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن العمليات المعرفية للطلاب ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمعتقدات الكفاءة وقيم المهام وأهداف الإنجاز، كما أن نجاحهم أو إخفاقهم فى تحصيل الرياضيات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمعتقدات الكفاءة وأهداف الإنجاز واستراتيجيات المثابرة.

دراسة Brenda Lee Love (2003) هدفت إلى تحديد العلاقة بين مدركات الطلاب للمناخ الصفي وتوجهاتهم التحفيزية ومعتقداتهم للكفاءة في مهام الرياضيات ومجال القراءة. حيث تكونت عينة الدراسة من ١٣٤ من طلاب الصفين الرابع والخامس في إحدى مدارس الضواحي في وسط ولاية ويسكونسن. تم تطبيق مقياس معتقدات كفاءة الطلاب حول أدائهم فى المهام الرياضية ومجال القراءة، أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مدركات الطلاب للمناخ الصفى والدوافع الجوهرية ومعتقدات الكفاءة عند أداء مهام الرياضيات ومجال القراءة.

دراسة Urdan and Schoenfelder (2006) هدفت إلى وصف وتحليل الدراسات المتعلقة بالتأثيرات السياقية على دوافع الطلاب وتحليلها بشكل نقدى على وجه التحديد، خصائص البيئة الصفية على دافعية دافعية الطلاب، وبناء الأهداف، العلاقات الاجتماعية ومعتقدات الكفاءة لإنجاز المهام، وكيفية تحفيز الطلاب على التفكير في حياتهم الأكاديمية، حيث تؤثر القدرات الذاتية على كيفية رؤية الطلاب لعملهم المدرسى؛ وبالتالى تؤثر على معتقداتهم وتعاملهم مع المهام ومثابرتهم فيه، ومن ثم تم فحص ثلاث وجهات نظرية حول دوافع الطلاب – نظرية هدف الإنجاز، ونظرية تقرير المصير، والنظرية المعرفية الاجتماعية ، وأوضحت نتائج هذه الدراسة من خلال الثلاث نظريات أن الدافع هو السلوك المحفز داخل المدرسة، حيث ينتج عن مزيج من خصائص الطالب والموقف الفعلى لتأدية المهام، كما أشارت النتائج أنه من يمتلك دافع منخفض من الطلاب يصبحوا غير راغبين للمشاركة في المهام الأكاديمية إذا تم تصميم المهام خلاف اهتماماتهم وميولهم، والعكس صحيح وذلك لتلبية الاحتياجات الاجتماعية من خلال العمل مع الأصدقاء داخل المهمة.

دراسة Chouinard and Roy (2007) هدفت إلى تحديد العلاقات بين معتقدات قيمة المنفعة والكفاءة وأهداف الإنجاز في الرياضيات بين طلاب المدارس الثانوية، وتحديد تأثير العوامل الاجتماعية، وفهم العلاقات بين هذه المتغيرات بشكل أفضل، حيث تكونت عينة البحث من ٧٥٩ طالبًا وطالبة (٣٨٩ من الذكور و ٣٧٠ من الإناث)، كما تم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية لاختبار نموذج للسلوكيات المرتبطة بالإنجاز (الجهد) في الرياضيات ومعتقدات قيمة المنفعة والكفاءة وأهداف الإنجاز ،حيث توسطت معتقدات قيمة المنفعة الكفاءة العلاقة بين دعم الوالدين والمعلمين وأهداف الإنجاز، أظهرت النتائج أن تصور دعم الوالدين والمعلمين كان له تأثير كبير ودال على معتقدات قيمة المنفعة والكفاءة، كما أوضحت أنه لا يوجد فروق بين معتقدات قيمة المنفعة الكفاءة وأهداف الإنجاز يعزى للعمر والنوع.

دراسة Chouinard and Roy (2008) هدفت إلى فحص وتحديد التغيرات فى معتقدات قيمة المنفعة والكفاءة وأهداف الإنجاز في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة البحث من ١١٣٠ مفحوصًا من ١٨ مدرسة ثانوية، كما تم تطبيق استبيان لقياس معتقدات قيمة المنفعة والكفاءة وأهداف الإنجاز فى الرياضيات، أظهرت النتائج انخفاضًا مستمرًا في معظم المتغيرات المقاسة وذلك بالنسبة لكل من الجنسين، كما أشارت النتائج إلى قلة دافع الطلاب في نهاية العام الدراسى عن في بدايته نحو الإنجاز.

دراسة Trautwein, Lüdtke, Roberts, Schnyder, and Niggli (٢٠٠٩) هدفت إلى تحديد الاسهام النسبى لمعتقدات الكفاءة لإنجاز المهام الأكاديمية، حيث تكونت عينة

البحث من ٢٥٢١ تلميذ من الصف الثامن والتاسع، كما تم تطبيق استبيان كتقييم ذاتي لمعتقدات الكفاءة وذلك من خلال أداء المهام الرياضية والواجبات المنزلية، أظهرت النتائج أن معتقدات الكفاءة تنبئ بأهمية كبيرة لإنجاز المهام الأكاديمية وخاصة الجهد الأكاديمى عند البدء فى إتمام المهام.

دراسة Ahmed, Minnaert, van der Werf and Kuyper (2010) هدفت إلى تحديد التأثير المتبادل لمعتقدات القيمة والكفاءة المستقرة نسبيًا، والتقييمات المحددة والخاصة بمعتقدات القيمة والكفاءة على الخبرات الانفعالية اليومية للطلاب داخل سياق الفصل الدراسى، تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبًا من طلاب الصف الأول الإعدادى، وتم قياس معتقدات القيمة والكفاءة للطلاب فيما يتعلق بالرياضيات باستخدام نسخة معدلة من مقاييس القيمة والكفاءة التي صممها كل من Wigfield and Eccles (2000)، كما تمت التقييمات اليومية بناءًا على آراء الطلاب اليومية حول كفاءتهم فى موضوع درس الرياضيات المحدد لهذا اليوم، وقيمتهم المدركة لموضوع الدرس هذا (مثير للاهتمام، مهم، ومفيد)، كما تم تقييم الانفعالات اليومية عن طريق أوراق اليوميات اليومية التي تم تصميمها خصيصًا لهذه الدراسة، وطلب منهم تحديد المشاعر التي مروا بها خلال درس الرياضيات يوميًا، أي ثلاثة مشاعر إيجابية (الاستمتاع، والأمل، والفخر) وخمسة مشاعر سلبية (الغضب، والقلق، والملل، واليأس، والوصمة)، أظهرت النتائج أن التقييمات اليومية لمعتقدات القيمة والكفاءة كانت مرتبطة بشكل كبير بكل من الانفعالات الإيجابية والسلبية اليومية، أي أن الطلاب أبلغوا عن مستويات أعلى من الانفعالات الإيجابية ومستويات أقل من الانفعالات السلبية في الأيام التى شعروا فيها بمزيد من الكفاءة وفى الأيام التي وجدوا فيها الدرس أكثر إثارة للاهتمام وأهمية. وبالتالى أكدت النتائج أيضًا أن معتقدات القيمة والكفاءة تتنبأ بالانفعالات الإيجابية ولكن ليس بالانفعالات السلبية من خلال التقييمات اليومية.

دراسة Freiberger, Steinmayr and Spinath (2012) هدفت إلى فحص وتحديد دور معتقدات كفاءة الطلاب وتقييمات قدرات معلميهم فيما يتعلق بالدافع الداخلى للإنجاز فى إتمام مهام الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من ٤٥٩ طالبًا من طلاب الصف الثانى الإعدادى من ٢٧ فصلًا دراسيًا بألمانيا، تم تطبيق مقاييس تقارير ذاتية عن دوافعهم الداخلية، ومعتقداتهم المتعلقة بالكفاءة أثناء تأدية المهام، كما تم تقييم قدرات المعلمين فى الرياضيات، وقد تم تحليل العلاقات من خلال ثلاثة نماذج مختلفة: نموذج التأثير المباشر (وهو تأثير تقييم قدرات المعلمين المدركة للطلاب على الدافع الداخلى) والتأثير غير المباشر (تأثير تقييم قدرات المعلمين المدركة للطلاب على الدافع الداخلى عندما تتوسط معتقدات الكفاءة العلاقة بين المتغيرين) وتأثير التفاعل المتبادل (وهو التفاعل بين معتقدات كفاءة الطلاب وتقييمات قدرات المعلمين المدركة والدافع الداخلى)، أظهرت

النتائج وجود تأثير دال لكل من التأثير غير المباشر و تأثير التفاعل المتبادل فيما يتعلق بالدافع الداخلى للإنجاز فى إتمام مهام الرياضيات، كما أنه لا يوجد دلالة للتأثير المباشر، لذا أشارت النتائج أن تقييمات قدرة المعلمين المدركة كان لها تأثير (غير مباشر) على دافع الطلاب الداخلى وإنجازهم فى إتمام مهام الرياضيات وذلك من خلال معتقدات الكفاءة.

دراسة (٢٠١٢) Putwain and Symes هدفت إلى اختبار وفحص العلاقة بين معتقدات كفاءة الفرد من خلال أدائه داخل المهام وقلق الاختبار عندما تتوسطهما توجهات أهداف الإنجاز، حيث تكونت عينة البحث من ٢٧٥ طالبًا في مرحلة ما بعد التعليم الأساسى، كما تم تطبيق استبيان الوصف الذاتى الأكاديمى لمعتقدات الكفاءة وذلك لمادة علم النفس، فيستجيب الطلاب للعبارات (على سبيل المثال، "أتعلم الأشياء بسرعة في علم النفس") على مقياس مكون من ٨ نقاط من "خطأ بالتأكيد" إلى "صحيح بالتأكيد". أظهرت النتائج أن معتقدات كفاءة الطلاب داخل المهام ارتبطت عكسيًا بمكونات القلق والتوتر في قلق الاختبار، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال التوجه نحو هدف تجنب الأداء.

دراسة Fryera and Ainleyc (2017) هدفت إلى تحديد التفاعل بين قيمة المنفعة والاهتمام ومعتقدات الكفاءة، كما هدفت إلى تحديد التأثيرات المباشرة قيمة المنفعة والاهتمام ومعتقدات الكفاءة، ومفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، حيث تكونت عينة البحث من ٦١٤ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة ، وتكونت أداة القياس من أربعة أبعاد وهما الاهتمام – قيمة المنفعة، معتقدات الكفاءة – مفهوم الذات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة متبادلة قوية بين معتقدات الكفاءة والاهتمام على مدار العام الدراسي، كما أوضحت وجود تأثير من معتقدات الكفاءة على كل من قيمة المنفعة والاهتمام ومفهوم الذات.

دراسة Häfner, Flunger, Dicke, Gaspard, Brisson, Nagengast and Trautwein (2017) هدفت إلى معرفة كيف يمكن دعم طلاب المدارس الثانوية ليصبحوا أكثر ثقة بالنفس ومجتهدين وناجحين في الرياضيات؟ وذلك لتعزيز دوافع الطلاب وأدائهم نحو الإنجاز، لا سيما في موضوعات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، لذا قامت هذه الدراسة بتحديد التأثيرات قصيرة المدى والمستدامة لاثنين من شروط التدخل ذات الصلة القصيرة (الاقتباسات وهى تعنى استخدام أنشطة دراسية تشجع الطلاب على ربط المواد الدراسية بحياتهم مما يؤدى إلى زيادة دافعية الطلاب وتعلمهم(Hulleman and Harackiewicz (2009، وهنا تمت اقتباسات المقابلة التي أجراها الطلاب حول مدى صلة وفائدة الرياضيات والنص وهو تختص بإنشاء نصوص حول الأهمية الشخصية للرياضيات) المطبقة على مستوى الفصل الدراسي على

معتقدات كفاءة طلاب الصف الأول الثانوى، والجهد الذي يقيّمه المعلم، ودرجات الاختبار في الرياضيات وحول فائدة الرياضيات وبما تمثلة من المنفعة الشخصية للرياضيات في مهمة كتابية فردية مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما تم تضمين وجهة نظر المعلمين حول فعالية التدخلات والذهاب إلى ما هو أبعد من الدراسات السابقة المتعلقة بالتحقق من جهد الطلاب، وللتعرف على استدامة تأثيرات التدخل، استخدمنا التحليل التتبعى لتقييم آثار المعالجة بعد ٥ أشهر و٦ أسابيع من التدخلات. حيث تكونت عينة الدراسة من ١٩١٦طالب من ٨٢ فصلاً دراسيًا للرياضيات للصف الأول الثانوى من ٢٥ مدرسة، كما تم تطبيق استبيان معتقدات الكفاءة على الطلاب لتحديد تصوراتهم حول فائدة الرياضيات فى حياتهم، أظهرت النتائج أن معتقدات الكفاءة عند أداء الواجبات المنزلية للطلاب كانت أعلى لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما تم تعزيز المفهوم الذاتي لدى الطلاب، والجهد الذي يقيّمه المعلم، والإنجاز في الرياضيات من خلال الاقتباسات (الأنشطة الدراسية التى تشجع الطلاب على ربط المواد الدراسية بحياتهم) على المدى الطويل، كما أن لكتابة نص حول أهمية الرياضيات عززت معتقدات الكفاءة للطلاب في الواجبات المنزلية على المدى الطويل في الرياضيات بنفس القدر/ الكيفية التى كانت عليها حالة الاقتباسات.

دراسة (٢٠٢٠) Kulakow هدفت إلى اختبار ما إذا كان دعم معتقدات القيمة والكفاءة تعمل كوسيط في الارتباطات بين مفهوم الذات الأكاديمى ودافع الإنجاز وذلك باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية حيث تمت المقارنة بين بيئة التعلم الموجهة من قبل المعلم (TDL) والنهج الذي يركز على الطالب أي التعلم القائم على معتقدات الكفاءة لدى الطلاب داخل المهام والأنشطة (CBL)، باستخدام مقارنة المتوسطات الكامنة ونمذجة المعادلات الهيكلية، تكونت عينة الدراسة من ١١٥٣ طالب من مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، أشارت النتائج أن دعم معتقدات القيمة والكفاءة تعمل كوسيط في الارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى المدارس التى تعتمد على بيئة (CBL) كما أشارت النتائج إلى أن معظم الطلاب ذوى مفهوم الذات الأكاديمى المنخفض يستفيدون من (CBL) لأن بيئة التعلم التي تركز على الطالب تقلل من الارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز من خلال مستوى عالٍ من دعم معتقدات القيمة والكفاءة.

فروض البحث:

- يوجد تأثير مباشر لمفهوم الذات الأكاديمى على معتقدات القيمة والكفاءة.
- يوجد تأثير مباشر لمفهوم الاستمتاع بالتعلم على معتقدات القيمة والكفاءة.
- يوجد تأثير مباشر لمفهوم الشعور بالفخر على معتقدات القيمة والكفاءة.

- يوجد تأثير مباشر لمفهوم الأمل فى النجاح على معتقدات القيمة والكفاءة.
- يوجد تأثير مباشر لمفهوم دافع الإنجاز على معتقدات القيمة والكفاءة.

إجراءات البحث:

منهج الدراسة:

تقتضي الدراسة الحالية في ضوء أهدافها إلي استخدام المنهج التجريبي:

سوف تستخدم الباحثة المنهج التجريبي نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

عينة الدراسة:

تتقسم عينة الدراسة إلي ثلاث أقسام :

١. العينة الاستطلاعية
٢. عينة الخصائص السيكومترية (لحساب الصدق والثبات)
٣. العينة الأساسية

العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة علي عينة من طلبة الصف الأول بالمرحلة الإعدادية وكان عدد أفرادها (٢٠) طالبة من أم الابطال الإعدادية بنات، وذلك لتحديد الوقت اللازم لكل مقياس، وتحديد مدي صعوبة وسهولة المفردات لدي الطلبة.

عينة البحث:

تم اختيار المفحوصين بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث اشتملت علي طالبات المرحلة الإعدادية بالصف الدراسي (الأول والثاني) بمحافظة القاهرة إدارة (حلوان) وقد بلغ أعداد الطالبات عينة الدراسة (١٨٠ طالبة) من مدرسة السيدة خديجة بنت خويلد الإعدادية بنات و(٢٥٥ طالبة) إدارة (المرج) من مدرسة الشهيد محمد فؤاد الإعدادية بنات ، كما تم استبعاد (٢٥ استمارة إجابة للطالبات) نظرًا لعدم استيفائها شروط الاستجابة الصحيحة .

معايير الاستبعاد:

وضعت الباحثة مجموعة من المعايير للتأكد من صدق استجابات المشاركون، ، ثم قامت بعرض مجموعة من الفيديوهات القصيرة فيما يختص كل بعد لمتغيرات الدراسة وذلك لجذب انتباه التلميذات، وبدأت في ملاحظة تفاعل كل تلميذة مع الفيديو وتعليقاتهم، ثم انتقلت إلي توزيع المقاييس عليهم وبدأت بتوضيح تعليمات الاستجابة علي كل مقياس،

وقامت بملاحظة استجابة كل تلميذه علي المقياس، أثناء متابعتها لهن وعند إيجاد أحد التلميذات تستجيب علي جميع العبارات بدائمًا، فكانت الباحثة تستبعد هذه الاستجابة وذلك لعدم الاتساق بين ما قامت بالتعليق به علي الفيديوهات واستجابتها علي المقاييس، كما قامت بتحفيز التلميذات علي صدق استجابتهم وذلك من خلال عبارات تشجيعية لإثارة دافعيتهم. كما أكدت علي المشاركون بأن نتائج استجابتهم سرية ولا يطلع عليها أحد وهي لصالحهم وليس ضدهم ، ثم قامت بتوزيع مكافأت رمزية عند انتهاء استجابتهم وذلك تعبير عن شكر الباحثة للتلميذات.

ويبين الجدول التالي بيانات عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الصف الدراسي، ومتوسطات العمر الزمني، والانحراف المعياري.

جدول (١) لبيانات عينة الدراسة.

الصف	عدد الطالبات	العمر الزمني	
		م (المتوسط)	ع (الانحراف المعياري)
الأول	255	13.14	.37
الثاني	180	13.83	.48
المجموع	435		

أدوات الدراسة:

مقياس معتقدات القيمة والكفاءة لتلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد المقياس.

تحديد الهدف من المقياس:

بعد إضطلاع الباحثة علي أدبيات البحث والدراسات السابقة لمعتقدات القيمة والكفاءة مثل Wigfield and Eccles (2000)، Ahmed, Minnaert and Kuyper (2010) اتضح للباحثة أن أن المقاييس السابقة تعتمد علي طريقة ليكرت في القياس، ولذلك أرتأت الباحثة إعداد مقياسًا في معتقدات القيمة والكفاءة يعتمد علي المواقف، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٠) موقف، ويتكون المقياس الأولية في من ثلاثة محاور.

وتعرف الباحثة مفهوم معتقدات القيمة والكفاءة إجرائيًا بأنه" قدرة الطالب علي استغلال إمكانياته في إتمام المهام الدراسية وفقًا لمعتقداته الذاتية؛ مع ربط هذه المهام بالأهداف المستقبلية، ومواجهة المشكلات التي تنجم أثناء تأديتها في ظل وجود حافز، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي المقياس من إعداد الباحثة".

ويتكون من ثلاثة محاور وهما:

- معتقدات إتمام المهمة بنجاح: تتمثل في إستغلال الطالب لما يمتلكة من مهارات وقدرات وتنفيذها داخل الأنشطة التعليمية.
- الشعور بأهمية المهمة: تشير إلى قدرة الطالب علي الاستفادة من المهمة وربطها بالأهداف اللاحقة.
- تقويم المهمه: تشير إلي قدرة الطالب علي مواجهة الجوانب السلبية التي تعوق عن إتمام المهمة.

كما قامت الباحثة بحساب متوسط الزمن وتحديد مدي سهولة وصعوبة المواقف لمقياس معتقدات القيمة والكفاءة، وذلك على عينة قوامها (٢٠) تلميذة بالصف الأول والثاني الإعدادي؛ فكانت متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة عليه (٣٥) دقيقة.

وتحدد التلميذة استجابتها علي المقياس باختيار الاستجابة الملائمة من وجهة نظرها للموقف، وتتراوح الدرجة من (١-٣) بحيث تصبح الدرجة العظمي للمقياس (٦٠) درجة، والحد الأدني من الدرجات (٢٠) درجة.

التحقق من الخصائص السيكومترية:

قامت الباحثة بالخطوات الأتيه للتحقق من الصدق والثبات كالأتي:

صدق مقياس معتقدات القيمة والكفاءة:

تم التحقق من الصدق الظاهري، بعرض المقياس في صورته الأولية علي سبعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي جامعة حلوان لتحكيم صلاحية المقياس حيث تم استطلاع آرائهم حول ما يلي:

- مدي ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بمفهوم معتقدات القيمة والكفاءة.
- مدي ارتباط كل موقف من مواقف المقياس بالبعد الذي تقيسه.
- مدي ملائمة كل موقف من مواقف المقياس من حيث الصياغة اللغوية.
- مدي ملائمة ترتيب البدائل داخل كل موقف.

وقد حددت الباحثة محكًا لقبول كل بعد وكل موقف من مواقف المقياس بناءًا علي نسبة أتفاق بلغت ٨٦% ، كما أسفر الاستطلاع عن اتفاق المحكمين حول ابعاد معتقدات القيمة والكفاءة والمواقف داخل كل بعد، كما اقترح بعض السادة المحكمين إجراء

التعديلات البسيطة في صياغة بعض التعديلات البسيطة في صياغة بعض المواقف وقد تم تعديل ما تكرم به السادة المحكمون من توجيهات وتعديلات.

- **أمثلة لبعض هذه التعديلات:**

جدول (٢) يوضح التعديلات التي تمت من قبل آراء المتخصصين في مجال علم النفس التربوي

قبل التعديل	بعد التعديل
قام أحد المعلمين بأخذكم إلي المعمل لتطبيق تجربة عملية محددة بوقت في المعمل، فماذا تفعل؟	**عند تطبيق تجربة عملية محددة بوقت في المعمل، فماذا تفعل؟**
اشتركت في عمل جماعي مع زملائك وطلب منك المعلم تعيين شخص ممثل للمجموعة، فماذا تفعل؟	**اشتركت في عمل جماعي مع زملائك وطلب منك تعيين ممثل للمجموعة، فماذا تفعل؟**
قام معلم الحساب بشرح أحد القوانين الهامة ثم حدد موعد الامتحان فيها الحصه القادمة ، فماذا تفعل؟	**قام معلم الرياضيات بشرح أحد القوانين الهامة ثم حدد موعد الامتحان فيها الحصه القادمة ، فماذا تفعل؟**

الإتساق الداخلي لمقياس معتقدات القيمة والكفاءة:

تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل موقف والبعد الفرعي المنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وذلك علي عينة (ن = ١٨٠) من تلميذات المرحلة الإعدادية، ويوضح الجدول التالي معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والبعد المنتمي إليه.

جدول رقم (٣) معاملات الإرتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه.

المفردة	*البعد الأول*	*المفردة*	*البعد الثاني*	*المفردة*	*البعد الثالث*
١	.٦٠**	٣	.٤٤**	١٤	.٦٢**
٢	.٦٣**	٤	.٥٢**	١٧	.٧٠**
٦	.٦٢**	٨	.٤٢**	٢٠	.٥٣**
٧	.٥٢**	٩	.٦٢**		
١٦	.٦٤**	١١	.٥٥**		
١٨	.٦١**	١٢	.٥٤**		
		١٣	.٦٦**		

** دال عند مستوي ٠١.

يتضح من جدول رقم (٣) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل موقف والبعد الفرعي التي تنتمي إليه دالة عند مستوي ٠,٠١، وهذا يؤكد الإتساق الداخلي للمقياس.

ثم تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك علي عينة (ن = ١٨٠) من تلميذات المرحلة الإعدادية، ويوضح الجدول التالي معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٤) معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الدرجة الكلية للمقياس	البعد	الدرجة الكلية للمقياس	البعد	الدرجة الكلية للمقياس
معتقدات إتمام المهمة بنجاح	**.٩٣	**أهمية المهمة**	**.٩٤	**تقييم المهمة**	**.٦٠

** دال عند مستوي ٠١.

يتضح من جدول رقم (٤) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوي ٠,٠١، وهذا يؤكد الإتساق الداخلي للمقياس.

وللتأكد من البناء العاملي للمقياس تم استخدام اسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتم استخدام طريقة Varimax التدوير المتعامد لمصفوفات الإرتباطية، تم التحقق من مدي قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته (٠,٠٥٣) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر ماير أولكن (KMO) لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠،٦٥٤) وهي قيمه أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار(٥٠٨,١٧٢) Bartlett's Test Sphericlty بدرجة (١٢٠) وهي دالة احصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء علي العوامل التي جذرها الكامن < ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠) وهو المواقف رقم (٥، ١٠، ١٥، ٢٠).

وقد أسفر التحليل العاملي إلي استخلاص ثلاثة عوامل بعد التدوير المائل، فسرت العوامل بقيمة ٣٩,٥٣٢% من التباين الكلي المفسر، والجدول (٢) يوضح العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين. وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور.

١. العامل الأول: يفسر العامل الأول ١٥,٤٦٠% من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه (٦) مواقف، حيث كانت الصورة الأولية للمقياس هي: الأول، الثاني، الثالث ، الرابع ، الخامس، السادس، السابع بينما صورته النهائية هي: (الأول، الثاني، السادس، السابع، السادس عشر، الثامن عشر)، وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته من الناحية النظرية معتقدات الكفاءة (التقييم الذاتى).

٢. العامل الثانى: يفسر العامل الثانى ٢٨,٥٢٠% من التباين الكلى المفسر، وتشبعت عليه (٧) مواقف، حيث كانت الصورة الأولية للمقياس هي: وهي الثامن، التاسع، العاشر، الحادي عشر، الثانى عشر، الثالث عشر، بينما صورته النهائية هي: (الثالث، الرابع، الثامن، التاسع، الحادي عشر، الثانى عشر، الثالث عشر) وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته من الناحية النظرية أهمية المهمة.

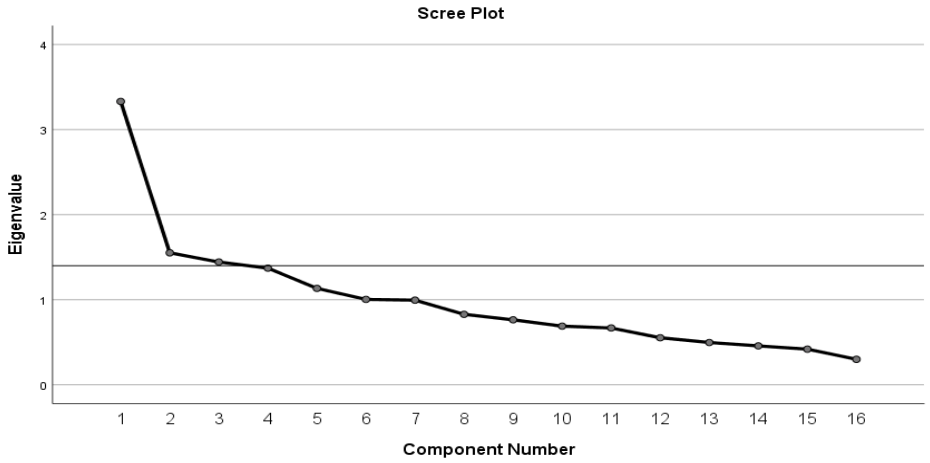
٣. يفسر العامل الثالث ٣٩,٥٣٢% من التباين الكلى المفسر، وتشبعت عليه (٣) مواقف، حيث كانت الصورة الأولية للمقياس هي: وهي الرابع عشر، الخامس عشر، السادس عشر، السابع عشر، الثامن عشر، التاسع عشر، العشرون ، بينما صورته النهائية هى: (الرابع عشر، السابع عشر، العشرون) وتعكس

٤. مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته من الناحية النظرية تقييم المهمة.

جدول (٥) العوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين، ومعاملات تشبع المفردات علي العوامل الثلاثة لمقياس معتقدات القيمة والكفاءة

البعد	الموقف	معامل التشبع
معتقدات إتمام المهمه بنجاح	١	.٤٥٧
	٢	.٤٦٧
	٦	.٦٧٤
	7	.٦٢٥
	١٦	.٥٦٤
	١٨	.٥٧١
	٣	.٥٩٠
	٤	.٦٠٨
	8	.٦٤٠

الشعور بأهمية المهمة	٩		.٤٨٦
	١١		.٤٨٨
	١٢		.٣٢٧
	١٣		.٣٧٩
تقويم المهمة	١٤		.٥٨٣
	١٧		.٦١٨
	٢٠		.٤١٧
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
الأول	٣,٣٣١	%١٥,٤٦٠	%١٥,٤٦٠
الثاني	١,٥٥١	%١٣,٠٦٠	%٢٨,٥٢٠
الثالث	١,٤٤٣	%١١,٠١٢	%٣٩,٥٣٢



شكل (٢) عدد العوامل المستخرجة في مقياس معتقدات القيمة والكفاءة، إعداد الباحثة.

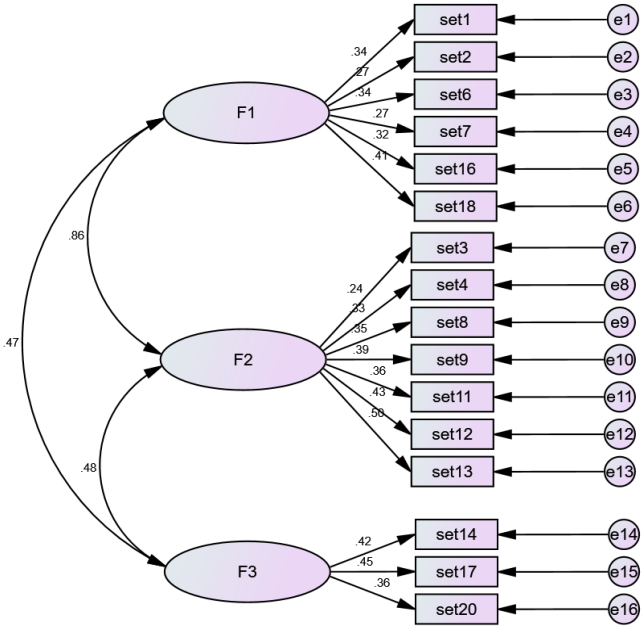
ويتضح من الشكل (٢) أن عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع علي الخط الذي يقطع المنحني بالعرض هي ثلاث نقاط.

وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج AMOS (Version 24)، ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري.

جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري لمقياس معتقدات القيمة والكفاءة.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
X^2 مربع كاى df درجات الحرية مستوى دلالة	١٦٤,٠٨٧ ١٠١ 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى x^2/dfالمعياري	1,٦٢٥	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر حسن GFIالمطابقة	0.٩٥٤	١>GFI>0	١
مؤشر المطابقة CFIالمقارن	0.٨٢٦	١>CFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات RMSEAالبواقي	.0٣٩	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.9٣٨	١>AGFI>٠	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.89٣	١>TLI>٠	١

وتدل المؤشرات السابقة في جدول (٦) علي حسن مطابقة جيدة بين النموذج النظري والتجريبي، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي التوكيدي والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٣) النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس معتقدات القيمة والكفاءة.

- حيث أن (F1): تمثل بعد (معتقدات إتمام المهمه بنجاح).
- (F2): تمثل بعد (الشعور بأهمية المهمه).
- (F3): تمثل بعد (تقويم المهمه).

ثبات مقياس معتقدات القيمة والكفاءة:

تم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وبلغت قيمة معاملة الثبات (.69) لبعد معتقدات إتمام المهمه بنجاح، و(.77) لبعد أهمية المهمة، و(.90) لبعد تقويم المهمة، و(.85) للدرجة الكلية علي المقياس وذلك علي عينة 100 تلميذة وهي قيم مقبولة إحصائيًا، وتدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الصورة النهائية لمقياس معتقدات القيمة والكفاءة:

جدول رقم (٧) يوضح الصورة النهائية لمقياس معتقدات القيمة والكفاءة علي الثلاثة أبعاد.

البعد	عدد المواقف
معتقدات إتمام المهمة بنجاح	٦ مواقف
الشعور بأهمية المهمة	٧ مواقف
تقويم المهمة	٣ مواقف

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد المقياس.

تحديد الهدف من المقياس:

بعد إضطلاع الباحثة علي أدبيات البحث والدراسات السابقة لمفهوم الذات الأكاديمي، مثل Lerner (2002) ، Marsh and Martin (2011) ، Kulakow (2020) واتضح للباحثة أن أن المقاييس السابقة تعتمد علي طريقة قياس مفهوم الذات الأكاديمي من خلال محتوي باختلاف نوعية هذا المحتوي وتقوم بتطبيقة علي التلاميذ، ومن ثم تطلبت الدراسة الحالية أن يكون هذا المتغير متحررًا من أي محتوي لقياسه، لذا قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس بما يتناسب مع البيئة الصفية من خلال أهم مكونات مفهوم الذات الأكاديمي وهما: (علاقة التلميذ بالمعلم، علاقة التلميذ بأقرانه، علاقة التلميذ بالواجبات والأبحاث المدرسية)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (42) مفردة والذي يتضمن ثلاثة محاور.

وتعرف الباحثة مفهوم الذات الأكاديمي إجرائيًا: "هو مفهوم الطالب عن ذاته في المجالات الدراسية بناءًا علي علاقته بالمعلم وأقرانه داخل الصف ، ووجود مواقف تعليمية تساعدة علي إنجاز المهام الموكلة إليه خاصة فيما يرتبط بمجالات التحصيل، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي المقياس من إعداد الباحثة".

ويتكون المقياس من ثلاثة محاور وهما:

- علاقة التلميذ بالمعلم: "وتتمثل في طبيعة ونوعية التفاعلات بين الطالب والمعلم، وغالبًا مايتم تصور العلاقات بينهما من حيث التقارب والصراع".
- علاقة التلميذ بالواجبات والأبحاث المدرسية: وتتمثل في تحديد مفهوم الطالب عن ذاته من خلال إنجازه للمهام والواجبات والتكليفات الدراسية.
- علاقة التلميذ بأقرانه: تتمثل في التعاون والمشاركة والتواصل الإيجابي بينه وبين أقرانه.

كما قامت الباحثة بحساب متوسط الزمن وتحديد مدي سهولة وصعوبة المفردات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (٢٠) تلميذة بالصف الأول والثانى الإعدادى؛ فكانت متوسط الزمن الذى استغرقه التلاميذ فى الإجابة عليه (٣٠) دقيقة.

وتحدد التلميذة إستجابتها علي مفردات المقياس في الأبعاد الثلاثة (بإستخدام طريقة ليكرت، وذلك باختيار أحد البدائل دائمًا (٣ درجات)، أحيانًا (درجتان)، نادرًا (درجة

واحدة)، وبالنسبة للمفردات السالبة فقد صححت علي النحو المعاكس، وبذلك تراوحت الدرجة في كل مفردة (١-٣)، وبذلك يصبح الحد الأقصى من الدرجات (١٢٦ درجة) والحد الأدني من الدرجات (٤٢ درجة).

صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمى:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك من خلال عرض المقياس علي سبعة من المتخصصين في مجال علم النفس جامعة حلوان لتحكيم صلاحية المقياس حيث تم استطلاع آرائهم حول ما يلي:

- مدي ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بمفهوم الذات الأكاديمي.
- مدي ارتباط كل موقف من مواقف المقياس بالبعد الذي تقيسه.
- مدي ملائمة كل موقف من مواقف المقياس من حيث الصياغة اللغوية.
- مدي ملائمة ترتيب البدائل داخل كل موقف.

وقد حددت الباحثة محكًا لقبول كل بعد وكل موقف من مواقف المقياس بناءًا علي نسبة أتفاق بلغت ٨٦% ، كما أسفر الاستطلاع عن اتفاق المحكمين حول ابعاد مفهوم الذات الأكاديمي والمواقف داخل كل بعد، كما اقترح بعض السادة المحكمين إجراء التعديلات البسيطة في صياغة بعض التعديلات البسيطة في صياغة بعض المواقف وقد تم تعديل ما تكرم به السادة المحكمون من توجيهات وتعديلات.

جدول (٨) يوضح التعديلات التي تمت من قبل آراء المتخصصين في مجال علم النفس التربوى.

قبل التعديل	بعد التعديل
يعززني المعلم عندما أحصل علي درجات مرتفعة.	**يشجعني المعلم عندما أحصل علي درجات مرتفعة.**
عندما أتحدث مع معلمي أتحدث معة بلطف.	**أتحدث مع معلمي بلطف**
أبالغ في التعامل مع المهام الصعبة.	**أري أن الأبحاث المدرسية صعبة وكثيرة.**
لدي صعوبة في أداء المهام متعددة الخطوات.	**لدي صعوبة في إنهاء الواجبات كثيرة الخطوات.**
أكتفي بمشاهدة زملائي عندما تحدث مشكلة داخل الفصل.	**أكتفي بمشاهدة زملائي ولا أتدخل عندما تحدث مشكلة داخل الفصل.**

الإتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى:

تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي المنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وذلك علي عينة (ن = ١٨٠)

من تلميذات المرحلة الإعدادية، ويوضح الجدول التالي معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والبعد المنتمي إليه.

جدول رقم (٩) معاملات الإرتباط بين كل مفردة والبعد الفرعى التي تنتمي إليه.

المفردة	*البعد الأول*	*المفردة*	*البعد الثاني*	*المفردة*	*البعد الثالث*
١	**.٤١	٣	**.٥٧	٤	**.٥٦
٢	**.٤٢	٨	**.٥٠	١٤	**٤١
٥	**.٤٣	١٠	**.٦٦	١٥	**.٦٦
٦	**.٥٨	١١	**.٥٥	٢٠	**.٥٠
١٨	**.٥٣	١٣	**.٤٦	٢١	**.٥٧
١٩	**.٦١	٢٨	**.٥١	٢٥	**.٥٣
٢٢	**.٦٠	٢٩	**.٤١	٤٢	**.٤١
٣٠	**.٥٠	٣١	**.٥٤		
٣٤	**.٧٨	٣٣	**.٥٧		
٣٩	**.٥٢				

** دال عند مستوي ٠١.

يتضح من جدول رقم (٩) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي التي تنتمي إليه دالة عند مستوي ٠,٠١، وهذا يؤكد الإتساق الداخلي للمقياس.

ثم تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك علي عينة (ن = ١٨٠) من تلميذات المرحلة الإعدادية، ويوضح الجدول التالي معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (١٠) معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	الدرجة الكلية
علاقة التلميذ بالمعلم	**.٧٩
علاقة التلميذ بالواجبات والأبحاث المدرسية	**.٦٦
علاقة التلميذ بأقرانه	**.٤٣

** دال عند مستوي ٠١.

يتضح من جدول رقم (١٠) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوي ٠,٠١، وهذا يؤكد الإتساق الداخلي للمقياس.

وللتأكد من البناء العاملي للمقياس تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، كما تم استخدام طريقة Varimax وهو التدوير المتعامد للمصفوفات الإرتباطية، حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته (٠,٠١٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر ماير أولكن (KMO) لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠،٦٥٧) وهي قيمه أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار (٧٥٠,٩٨٥) Bartlett's Test Sphericlty بدرجة (٣٢٥) وهي دالة احصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء علي العوامل التي جذرها الكامن < ١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠) وهو المواقف رقم (٧،٩،١٢،١٦،١٧،٢٣،٢٤،٢٦،٢٧،٣٢،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٤٠،٤١).

وقد أسفر التحليل العاملي الاستكشافي إلي استخلاص ثلاثة عوامل بعد التدوير المائل، فسرت العوامل قيمة 28.228% من التباين الكلي المفسر، وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور.

العامل الأول: يفسر العامل الأول بنسبة ١٢,٢١١% من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه (١٠) مفردات، حيث كانت الصورة الأولية للمقياس هي: الأول، الثاني، الخامس، السادس، السابع، الرابع عشر، السادس عشر، الثامن عشر،التاسع عشر،الواحد والعشرون،الثاني والعشرون،الرابع والعشرون، الثلاثون، الرابع والثلاثون، التاسع والثلاثون، بينما صورته النهائية هي: (الأول، الثاني، الخامس، السادس، الثامن عشر، التاسع عشر، الثاني والعشرون، الثلاثون، الرابع والثلاثون، التاسع والثلاثون)، وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته من الناحية النظرية علاقة التلميذ بالمعلم.

العامل الثاني: يفسر العامل الثاني بنسبة ٢١,١١٢% من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه (٩) مفردات، حيث كانت الصورة الأولية للمقياس هي: الثالث، الثامن، العاشر، الحادي عشر، الثالث عشر، الثالث والعشرون، السادس والعشرون، الثامن والعشرون، التاسع والعشرون، الواحد والثلاثون، الثاني والثلاثون، الثالث والثلاثون، السابع والثلاثون، الثاني والاربعون، بينما صورته النهائية هي: (الثالث، الثامن، العاشر، الحادي عشر، الثالث عشر، الثامن عشر، التاسع عشر، الواحد والثلاثون، الثالث والثلاثون)، وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته من الناحية النظرية علاقة التلميذ بالتكليفات والواجبات الدراسية.

العامل الثالث: يفسر العامل الثاني بنسبة ٢٨,٢٢٨% من التباين الكلي المفسر، وتشبعت عليه (٧) مفردات، حيث كانت الصورة الأولية للمقياس هي: الرابع، التاسع، الثاني عشر، الخامس عشر، السابع عشر، العشرون، الخامس والعشرون، السابع

والعشرون، الخامس والثلاثون، السادس والثلاثون، الثامن والثلاثون، الاربعون، الواحد والاربعون، بينما صورته النهائية هي: (الرابع، الرابع عشر، الخامس عشر، العشرون، الواحد والعشرون، الخامس والعشرون، الثاني والاربعون)، وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته من الناحية النظرية علاقة التلميذ بأقرانه.

جدول (١١) يوضح قيم التشبع علي العوامل الثلاثة ، والعوامل المستخرجة، وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين.

المفردة	العامل الأول (علاقة التلميذ بالمعلم)	المفردة	العامل الثاني (علاقة التلميذ بالواجبات والأبحاث الدراسية)	المفردة	العامل الثالث (علاقة التلميذ بأقرانه)
١	.٣٣٥	٣	.٥٠١	٤	.٤٤٢
٢	.٣٥٥	٨	.٥٥٣	١٤	.٣١٠
٥	.٤٠١	١٠	.٥٥٤	١٥	.٥٥٢
٦	.٤٥٨	١١	.٤٣٩	٢٠	.٣٥٦
١٨	.٥٢٤	١٣	.٣١٥	٢١	.٤٦٦
١٩	.٥٧٣	٢٨	.٥٤٢	٢٥	.٤٥٨
٢٢	.٥٩٦	٢٩	.٤٠٤	٤٢	.٣٩٠
٣٠	.٤٤٨	٣١	.٦٤٨		
٣٤	.٧١٢	٣٣	.٣٤٩		
٣٩	.٥٢٠				
العامل	**الجذر الكامن**	**نسبة التباين**		**نسبة التباين التراكمية**	
الأول	٣,١٧٥	%١٢,٢١١		%١٢,٢١١	
الثاني	٢,٣١٤	%٨,٩٠٠		%٢١,١١٢	
الثالث	١,٨٥٠	%٧,١١٧		%٢٨,٢٢٨	

شكل (٤) عدد العوامل المستخرجة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، إعداد الباحثة.

ويتضح من الشكل (٤) أن عدد النقاط التي تسبق الخط المستقيم أو تقع علي الخط الذي يقطع المنحني بالعرض هي ثلاث نقاط، وبهذا تم التحقق من صدق المفردات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بعد حذف (١٦ مفردة) بسبب تدني قيم تشبعهم لذلك تم حذفهم.

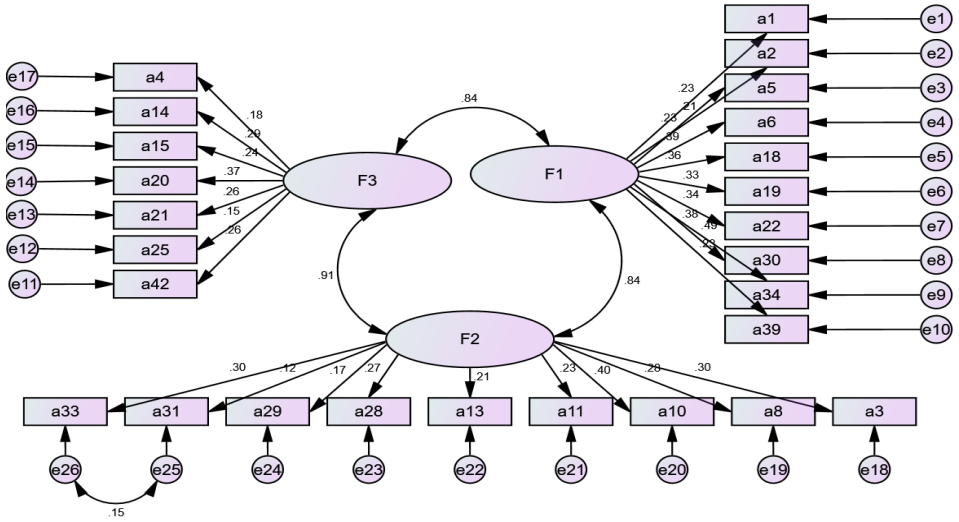
وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج AMOS (Version 24)، ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري.

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
X^2 مربع كاى df درجات الحرية مستوى دلالة	٤٠٨,١٢٤ ٢٩٦ 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى المعياري x^2/df	1,٣٧٩	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر حسن المطابقةGFI	0.٩٣٩	١>GFI>0	١

مؤشر المطابقة CFIالمقارن	**0.٨٠٧**	**١>CFI>٠**	**١**
مؤشر جذر مربعات RMSEAالبواقي	**.0٢٧**	**١>RMSEA>٠**	**صفر**
مؤشر حسن المطابقة AGFI المصحح	**0.929**	**١>AGFI>٠**	**١**
مؤشر توكر ولويس (TLI)	**.8٨٧**	**١>TLI>٠**	**١**

وتدل المؤشرات السابقة في جدول (١٢) علي حسن مطابقة جيدة بين النموذج النظري والتجريبي، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي التوكيدي والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٥) النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى.

- حيث أن (F1): تمثل بعد (علاقة التلميذ بالمعلم).
- (F2): تمثل بعد (علاقة التلميذ بالتكليفات والواجبات الدراسية).
- (F3): تمثل بعد (علاقة التلميذ بأقرانه).

ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

تم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وبلغت قيمة معاملة الثبات (.71) لبعد علاقة التلميذ بالمعلم، و(.76) لبعد علاقة التلميذ بالواجبات والأبحاث المدرسية ، و(.69) لبعد علاقة التلميذ بأقرانه ، و(.82) للدرجة الكلية علي المقياس وذلك علي عينة 100 تلميذة وهي قيم مقبولة إحصائيًا، وتدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول رقم (١٣) يوضح الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي علي الثلاثة أبعاد:

البعد	عدد المفردات
علاقة التلميذ بالمعلم	١٠ مفردات
علاقة التلميذ بالتكليفات والواجبات الدراسية	٩ مفردات
علاقة التلميذ بأقرانه	٧ مفردات

بطارية الانفعالات الدراسية الإيجابية النشطة لتلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة).

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد بطارية الانفعالات الإيجابية النشطة.

تحديد الهدف من البطارية:

بعد إضطلاع الباحثة علي أدبيات البحث والدراسات السابقة للانفعالات الدراسية مثل Pekrun(2006)،Frenzel(2007) ، حنان الجمال، سعاد رخا (٢٠١٥)، محمد عبد المولي، محمد صلاح، حمدي أبو سنه (٢٠٢١) ، واتضح للباحثة أن أن المقاييس السابقة تعتمد علي الانفعالات الأيجابية مثل (الاستمتاع، الأمل، الفخر)، ومايقابلها من الانفعالات السلبية مثل (الملل، اليأس، الغضب، القلق)، فكثيرًا ما يركز أغلب الباحثين علي قياس الانفعالات السلبية أكثر، مثال ما أشار إليه علي حفني (٢٠١٩) علي العبارات المتداولة بين الطلبة كالحصص مملة، الاختبارات تخيفني، وكثيرًا ما تترد تلك الكلمات عند سؤال التلاميذ عن مشاعرهم، وبالطبع هذه المشاعر تختلف من شخص لأخر وبداخل نفس التلميذ من مرحلة عمرية لمرحلة آخري، فلا يمكن أن نغفل سمات الشخصية والفروق الفردية في نظرتنا لأثر المشاعر الدراسية لدي التلاميذ، فنجد أنه هناك تلميذ يتحمس للذهاب إلي المدرسة مبكرًا وحضور الحصص داخل الفصل. ومن ثم قامت

الباحثة بإعداد هذه البطارية بما تتناسب مع البيئة الصفية من خلال أهم مكونات الانفعالات الإيجابية النشطة وهما: (الاستمتاع بالتعلم، الشعور بالفخر، الأمل في النجاح). وتتكون البطارية في صورتها الأولية من (٣٠) مفردة والذي يتضمن ثلاثة محاور.

وتعرف الباحثة مفهوم الانفعالات الإيجابية النشطة إجرائيًا: "هي حالة شعورية تفاعلية تؤثر علي عملية التعلم، وأداء المهام الدراسية والواجبات المنزلية ، ونواتج التحصيل الدراسي ، وتتضح هذه الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه والسلوكيات الموجه وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص علي المقياس من إعداد الباحثة.

وتتكون من ثلاثة محاور وهي:

- الاستمتاع بالتعلم : يعد أحد المؤشرات التي تعكس شعور الفرد بالبهجة والمتعة أثناء تأدية المهام الدراسية، ويتضح من خلال ردود الأفعال الإيجابية والإقبال علي الأنشطة الإضافية.
- الشعور بالفخر: حالة شعورية إيجابية تنتج من القيمة المدركة للطالب، ويتضح من خلال سعيه ليكون أفضل من أقرانه، والإقبال علي الاشتراك في الأنشطة المتعددة.
- الأمل في النجاح: هو شعور انفعالي يحفز الطالب علي بذل الجهد للوصول إلي النجاح والهدف المحدد.

كما قامت الباحثة بحساب متوسط الزمن وتحديد مدي سهولة وصعوبة المفردات للبطارية، وذلك على عينة قوامها (٢٠) تلميذة بالصف الأول والثاني الإعدادي؛ فكانت متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة عليها (٢٣) دقيقة.

وتحدد التلميذة إستجابتها علي المفردات في الأبعاد الثلاثة (بإستخدام طريقة ليكرت، وذلك باختيار أحد البدائل دائمًا (٣ درجات)، أحيانًا (درجتان)، نادرًا (درجة واحدة)، وبالنسبة للمفردات السالبة فقد صححت علي النحو المعاكس، وبذلك تراوحت الدرجة في كل مفردة (١-٣)، وبذلك يصبح الحد الأقصي من الدرجات (٩٠ درجة) والحد الأدني من الدرجات (٣٠ درجة).

صدق بطارية الانفعالات الإيجابية النشطة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك من خلال عرض المقياس علي مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس جامعة حلوان لتحكيم صلاحية المقياس حيث تم استطلاع آرائهم حول ما يلي:

- مدي ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بمفهوم الانفعالات الإيجابية النشطة.
- مدي ارتباط كل موقف من مواقف المقياس بالبعد الذي تقيسه.
- مدي ملائمة كل موقف من مواقف المقياس من حيث الصياغة اللغوية.
- مدي ملائمة ترتيب البدائل داخل كل موقف.

وقد حددت الباحثة محكًا لقبول كل بعد وكل موقف من مواقف المقياس بناءًا علي نسبة أتفاق بلغت ١٠٠% (أي التي وافق عليها سبعة محكمين).

الإتساق الداخلي لمقياس الانفعالات الدراسية:

تم حساب الإتساق الداخلي لبطارية الانفعالات الإيجابية النشطة، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي المنتمي إليه والدرجة الكلية، وذلك علي عينة (ن = ١٨٠) من تلميذات المرحلة الإعدادية، ويوضح الجدول التالي معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والبعد المنتمي إليه.

جدول رقم (١٤) معاملات الإرتباط بين كل مفردة والبعد الفرعى التي تنتمى إليه

المفردة	*البعد الأول*	*المفردة*	*البعد الثاني*	*المفردة*	*البعد الثالث*
١	**.٣٦	٣	**.٤٤	١١	**.٤٢
٢	**.٥٠	٧	**.٣١	١٥	**٦٢
٤	**.٣٢	٨	**.٥٢	١٩	**.٧٦
٥	**.٣٣	٩	**.٣٢	٢٣	**.٥٠
٦	**.٥٩	١٣	**.٤١	٢٤	**.٦٤
١٠	**.٤٨	١٤	**.٥١	٢٦	**.٥٣
١٢	**.٦٧	٢٠	**.٤٥		
١٦	**.٣٣	٢١	**.٥٣		
١٧	**.٣٤	٢٢	**.٤٠		
١٨	**.٤٣	٢٩	**٥٧		
٢٧	**.٥٨				

**** دال عند مستوي ٠١.**

يتضح من جدول رقم (١٤) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي التي تنتمي إليه دالة عند مستوي ٠,٠١، وهذا يؤكد الإتساق الداخلي لبطارية الانفعالات الإيجابية النشطة.

ثم تم حساب الإتساق الداخلي للبطارية، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك علي عينة (ن = ١٨٠) من تلميذات المرحلة الإعدادية، ويوضح الجدول التالي معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لبطارية الانفعالات الإيجابية النشطة.

جدول رقم (١٥) معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

البعد	الدرجة الكلية
الاستمتاع بالتعلم	.٨٥**
الشعور بالفخر	.٧٩**
الأمل في النجاح	.٨١**

**** دال عند مستوي ٠١.**

يتضح من جدول رقم (١٥) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية دالة عند مستوي ٠,٠١، وهذا يؤكد الإتساق الداخلي لبطارية الإنفعالات الإيجابية النشطة.

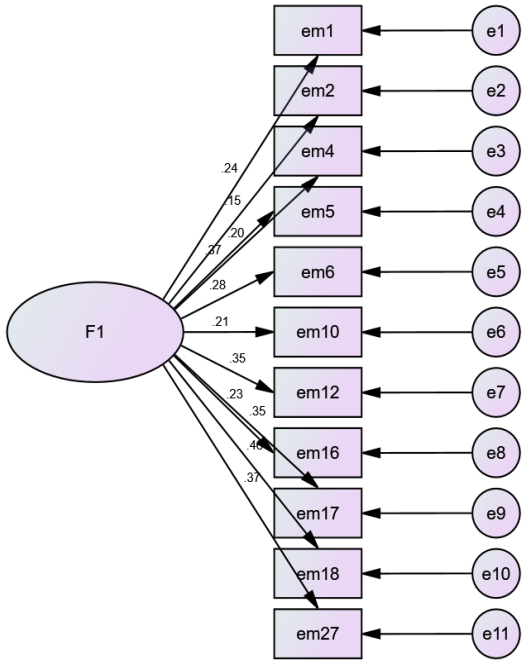
وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج AMOS (Version 24)، ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري.

جدول (١٦) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري لمقياس الاستمتاع بالتعلم.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاى X^2 df درجات الحرية مستوى دلالة	٨٦,٩٨٩ ٤٤ 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى المعياري x^2/df	١,٩٧٧	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.٩٦٨	١>GFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.٨٦٧	١>CFI>٠	١

مؤشر جذر مربعات البواقي RMSEA	**.0٤٥**	**١>RMSEA>٠**	**صفر**
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	**0.9٥٢**	**١>AGFI>٠**	**١**
مؤشر توكر ولويس (TLI)	**.٧٠٨**	**١>TLI>٠**	**١**

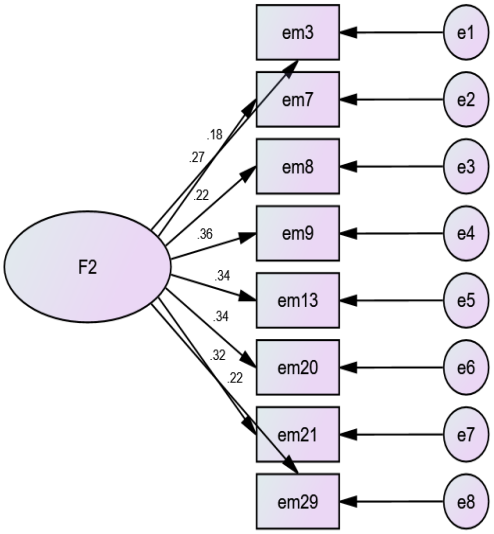
وتدل المؤشرات السابقة في جدول (١٦) علي حسن مطابقة جيدة بين النموذج النظري والتجريبي، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي التوكيدي والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.



جدول (١٧) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري لمقياس الشعور بالفخر.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
X^2 مربع كاى df درجات الحرية مستوى دلالة	٥٣٠,٩٤٩ ٣٢١ 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى المعياري x^2/df	١,٦٥٤	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.٩٢٥	١>GFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.٨٤٨	١>CFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات RMSEAالبواقي	.0٣٧	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة AGFI المصحح	0.9١١	١>AGFI>٠	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.٧٤٥	١>TLI>٠	١

وتدل المؤشرات السابقة في جدول (١٧) علي حسن مطابقة جيدة بين النموذج النظري والتجريبي، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي التوكيدي والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.



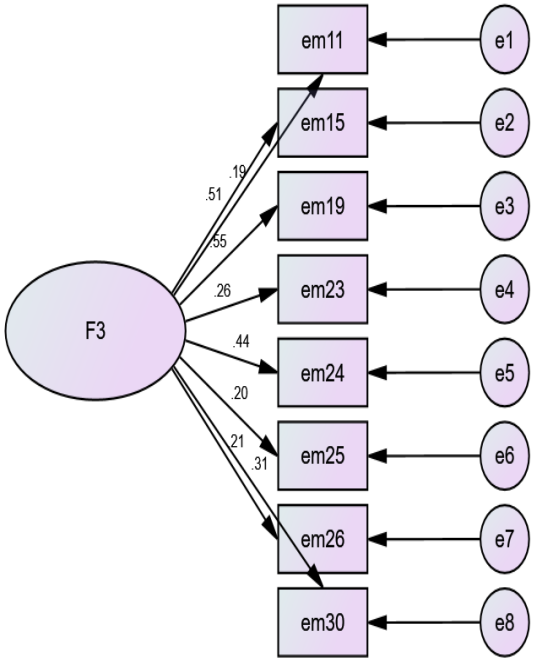
شكل (٧) النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشعور بالفخر.

جدول (١٨) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري لمقياس الأمل في النجاح.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
X^2 مربع كاى df درجات الحرية مستوى دلالة	٤٧,١٧٠ ٢٠ 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى المعياري x^2/df	٢,٣٥٩	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.٩٧٧	١>GFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.٩٤٨	١>CFI>٠	١

مؤشر جذر مربعات البواقيRMSEA	**.0٥٣**	**١>RMSEA>٠**	**صفر**
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	**0.9٥٩**	**١>AGFI>٠**	**١**
مؤشر توكر ولويس (TLI)	**.٧٨٧**	**١>TLI>٠**	**١**

وتدل المؤشرات السابقة في جدول (١٨) علي حسن مطابقة جيدة بين النموذج النظري والتجريبي، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي التوكيدي والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

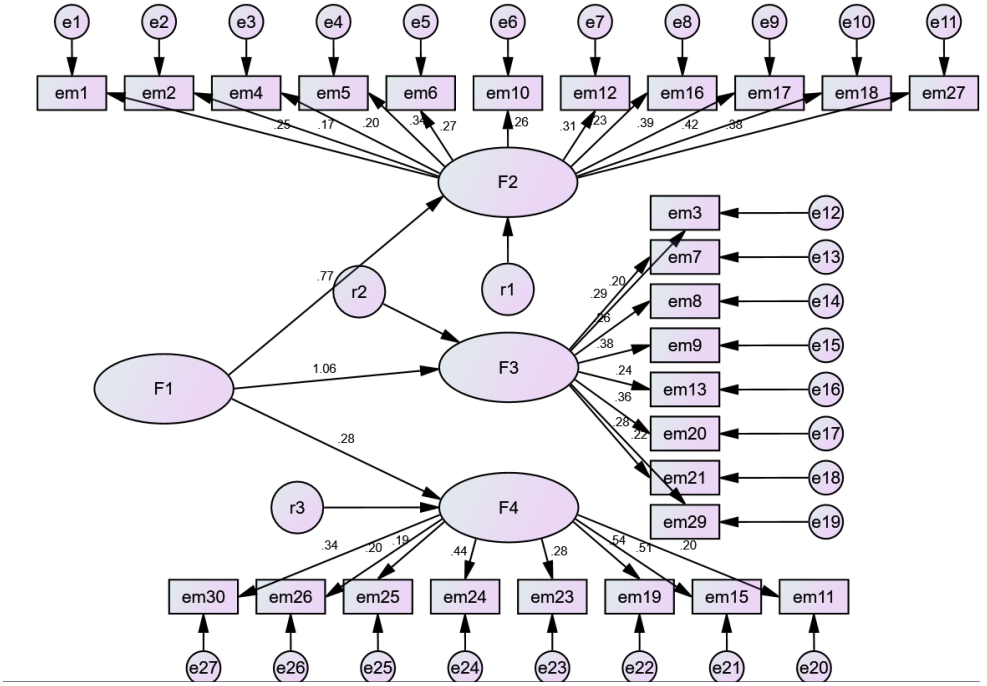


شكل (٨) النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الأمل في النجاح.

جدول (١٩) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري لبطارية الانفعالات الإيجابية النشطة.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
X^2 مربع كاى df درجات الحرية مستوى دلالة	٤٧,١٧٠ ٢٠ 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى المعياري x^2/df	٢,٣٥٩	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.٩٧٧	١>GFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.٩٤٨	١>CFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي RMSEA	.0٥٣	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.9٥٩	١>AGFI>٠	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.٧٨٧	١>TLI>٠	١

وتدل المؤشرات السابقة في جدول (١٩) علي حسن مطابقة جيدة بين النموذج النظري والتجريبي، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي التوكيدي والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٩) النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لبطارية الانفعالات الإيجابية النشطة.

ثبات بطارية الإنفعالات الإيجابية النشطة:

تم حساب معامل الثبات لأبعاد البطارية باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وبلغت قيمة معاملة الثبات (.79) لبعد الاستمتاع بالتعلم، و(.84) لبعد الشعور بالفخر، و(.80) لبعد الأمل في النجاح ، و(.88) للدرجة الكلية علي البطارية وذلك علي عينة 100 تلميذة وهي قيم مقبولة إحصائيًا، وتدل علي أن البطارية تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمى:

جدول رقم (٢٠) يوضح الصورة النهائية لبطارية الانفعالات الإيجابية النشطة علي الثلاثة أبعاد:

البعد	عدد المفردات
الاستمتاع بالتعلم	١١ مفردة
الشعور بالفخر	٨ مفردات
الأمل في النجاح	٨ مفردات

مقياس دافع الإنجاز: إعداد/ Afrifa-Yamoah (2016) _ (تعريب وتعديل الباحثة)

وجدت الباحثة أن قيم صدق المقياس منخفضة جدا؛ ومن ثم قامت الباحثة بترجمة المقياس Afrifa-Yamoah (2016) ومراجعة صياغة بعض الفقرات وتعديلها وتنقيحها لتكون أكثر ملائمة لقياس السمة وللطبيعة العمرية والبيئة المصرية، ثم تم عرضه علي متخصص في اللغة الانجليزية للتأكد من صدق الرجمة، وتكون المقياس من (٢٠) مفردة موزعة علي أربعة أبعاد.

عرف Yamoah (2016) دافع الإنجاز بإنه "حافز بشري معقد لتحقيق النتائج ، فهو يحفز نمطًا منهجيًا للسلوك نحو الغايات والأهداف المرجوة ، ويحثها باستمرار حتى تظهر النتائج فعليًا، وذلك يتمثل في السعي والمشاركة والاستعداد للعمل والحفاظ على العمل".

ويتكون دافع الإنجاز من أربعة أبعاد وهي كالأتي:

- السعي لتحقيق النجاح: يعني حرص الطالب علي بذل الجهد داخل المدرسة للنجاح، وتتمثل في حل أسئلة الموضوعات الدراسية باستمرار، الاستمتاع بالإجابة علي الأسئلة الصعبة، الحصول علي درجات مرتفعة.
- المشاركة: تتمثل في الشعور بالاستمتاع أثناء الدراسة، تجنب دراسة الموضوعات الصعبة.
- الرغبة في العمل: تتمثل في سعي الطالب أن يكون ناجحًا وأن يستعلم أكثر ما يدرس داخل الفصل، والحرص علي إنهاء الواجبات المدرسية.
- المحافظة علي العمل: تتمثل في الشعور بالتحسن عند النجاح داخل المدرسة، مراجعة الموضوعات الدراسية باستمرار، الحرص علي فهم موضوعات دراسية إضافية.

كما قامت الباحثة بحساب متوسط الزمن وتحديد مدي سهولة وصعوبة المفردات للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٢٠) تلميذة بالصف الأول والثاني الإعدادي؛ فكانت متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة عليه (١٧) دقيقة.

ويحدد التلميذ إستجابته علي مفردات المقياس في الأبعاد الأربعة (بإستخدام طريقة ليكرت، وذلك باختيار أحد البدائل دائمًا (٣ درجات)، أحيانًا (درجتان)، نادرًا (درجة واحدة)، وبالنسبة للمفردات السالبة فقد صححت علي النحو المعاكس، وبذلك تراوحت الدرجة في كل مفردة (١-٣)، وبذلك يصبح الحد الأقصي من الدرجات (٦٠ درجة) والحد الأدني من الدرجات (٢٠ درجة).

الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات): إعداد/ Yamoah (2016)

صدق مقياس دافع الإنجاز:

الاتساق الداخلي لمقياس دافع الإنجاز: إعداد/ Yamoah (2016)

قام Yamoah (2016) بالتحقق من الاتساق الداخلي وكانت النتائج كالأتي:

جدول رقم (٢١) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل مفردة والبعد الفرعى

المفردة	البعد	المفردة	البعد	المفردة	البعد	المفردة	البعد
١	**.٢٠	٧	**.٢٠	١٢	**.١٥	١٦	**.٠٩
٢	**.٢٣	٨	**.٣٠	١٣	**.٣٠	١٧	**.٢٦
٣	**.٠٤	٩	**.٣٦	١٤	.٠٣	١٨	**.٠٤
٤	.٠٣	١٠	**.١٨	١٥	٠,٠٠	١٩	**.٢٢
٥	**.١٧	١١	**.١٥			٢٠	**.١٩
٦	**.٢٨						

**** دال عند مستوي ٠١.**

يتضح من جدول رقم (٢١) أن بعض معاملات الإرتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي التي تنتمي إليه دالة عند مستوي ٠,٠١.

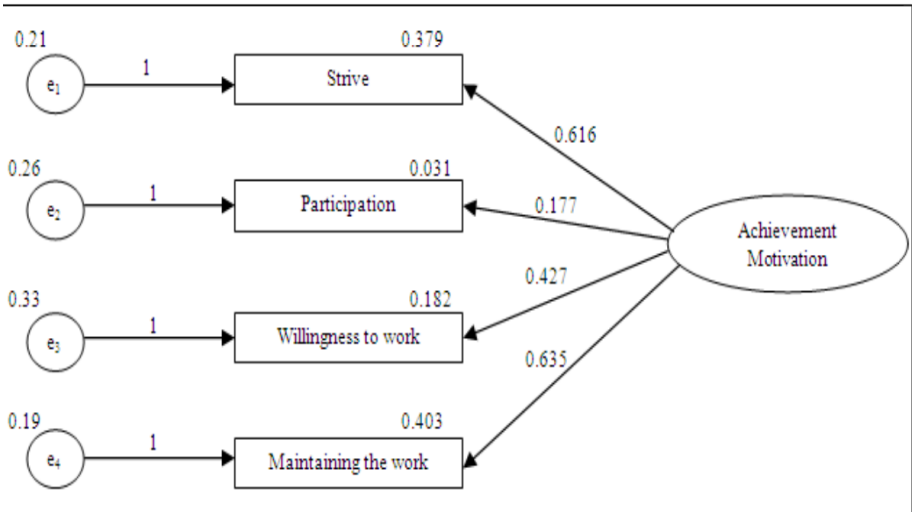
قام Yamoah (2016) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك للتأكد من تشبع المفردات لكل عامل باستخدام برنامج AMOS (Version 24)، ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري.

جدول (٢٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري لمقياس دافع الإنجاز. إعداد/ Yamoah (2016)

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
X^2 مربع كاى df درجات الحرية مستوى دلالة	٢٢,٧٤٨ ٢ 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى المعياري x^2/df	١١,٣٧٤	من صفر إلي ٥	صفر

مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.٧٩٨	١>CFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي RMSEA	.١٨٨	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.٣٩٥	١>TLI>٠	١

يتضح من الجدول السابق أن المؤشرات السابقة في جدول (٢٢) غير جيدة بين النموذج النظري والتجريبي، مما يشير إلي عدم تمتع المقياس بدرجة مقبوله من الصدق العاملي التوكيدي والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (١٠) النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس دافع الإنجاز. إعداد/ Yamoah (2016)

ثبات مقياس دافع الإنجاز: إعداد/(2016) Yamoah

قام تم حساب معامل الثبات لمقياس دافع الإنجاز باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وبلغت قيمة معاملة الثبات (.79)، وتدل قيمة الثبات أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

صدق مقياس دافع الإنجاز:

الإتساق الداخلي لمقياس دافع الإنجاز:

تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي المنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وذلك علي عينة (ن = ١٨٠) من تلميذات المرحلة الإعدادية، ويوضح الجدول التالي معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والبعد المنتمي إليه.

جدول رقم (٢٣) معاملات الإرتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي.

المفردة	البعد	المفردة	البعد	المفردة	البعد	المفردة	البعد
١	**.٥٣	٧	**.٦٧	١١	**.٤٢	١٥	**.٧٧
٢	**.٥٨	٨	**.٥٢	١٢	**.٦٨	١٦	**.٦٤
٣	**.٤٩	٩	**.٧٢	١٣	**.٥٩	١٧	**.٧٥
٤	**.٥٠	١٠	**.٧٩	١٤	**.٧٩	١٨	**.٧٨
٥	**.٥٤						
٦	**.٦٥						
٦	**.٦٥						

**** دال عند مستوي ٠١.**

يتضح من جدول رقم (٢٣) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل مفردة والبعد الفرعي التي تنتمي إليه دالة عند مستوي ٠,٠١، وهذا يؤكد الإتساق الداخلي لمقياس دافع الإنجاز.

ثم تم حساب الإتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك علي عينة (ن = ١٨٠) من تلميذات المرحلة الإعدادية، ويوضح الجدول التالي معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافع الإنجاز.

جدول رقم (٢٤) معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الدرجة الكلية
السعي لتحقيق النجاح	**.٧٩**
المشاركة	**.٧٠**
الرغبة في العمل	**.٦١**
الحفاظ علي العمل	**.٧١**

**** دال عند مستوي ٠١.**

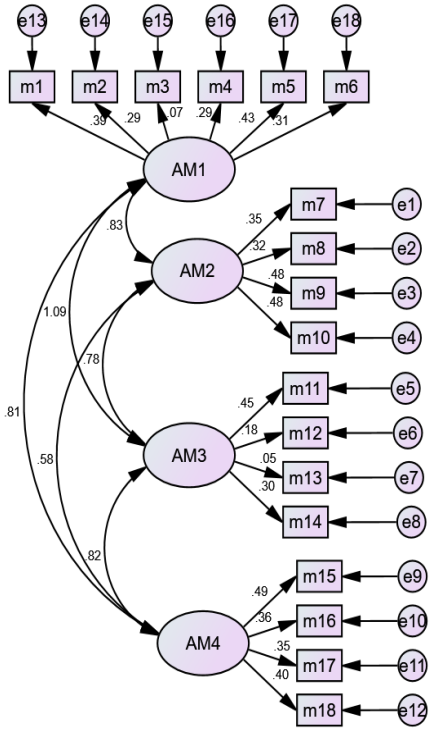
يتضح من جدول رقم (٢٤) أن جميع معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوي ٠,٠١، وهذا يؤكد الإتساق الداخلي للمقياس.

وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج (AMOS (Version 24، ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة للنموذج النظري.

جدول (٢٥) مؤشرات المطابقة للنموذج النظري لمقياس دافع الإنجاز.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاى X^2 df درجات الحرية مستوى دلالة	٤٧,١٧٠ ٢٠ 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى المعياري x^2/df	٢,٣٥٩	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.٩٧٧	١>GFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارنCFI	0.8٤٨	١>CFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقيRMSEA	.0٥٣	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.8٥٩	١>AGFI>٠	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.٧٨٧	١>TLI>٠	١

وتدل المؤشرات السابقة في جدول (٢٥) علي حسن مطابقة جيدة بين النموذج النظري والتجريبي، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي التوكيدي والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (١١) النموذج المستخرج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمقياس دافع الإنجاز.

ثبات مقياس دافع الإنجاز:

تم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وبلغت قيمة معاملة الثبات (.71) لبعد السعي لتحقيق النجاح، و(.77) لبعد المشاركة ، و(.80) لبعد الرغبة في العمل ، و(.74) لبعد الحفاظ علي العمل، و(.89) للدرجة الكلية علي المقياس وذلك علي عينة 100تلميذة وهي قيم مقبولة إحصائيًا، وتدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الصورة النهائية لمقياس دافع الإنجاز:

جدول رقم (٢٦) يوضح الصورة النهائية لمقياس دافع الإنجاز علي الأربعة أبعاد:

البعد	عدد المفردات
السعي لتحقيق النجاح	٦ مفردات
المشاركة	٤ مفردات
الرغبة في العمل	٤ مفردات
الحفاظ علي العمل	٤ مفردات

الإحصاء الوصفي:

تم إجراء التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية بهدف التعرف علي الخصائص الإحصائية لهذه البيانات قبل البدء في إجراء التحليلات الإحصائية الأساسية، فقد حسبت المتوسطات والإنحرافات المعيارية، والإلتواء ومعاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الحالية ، ويوضح هذه النتائج الجدول التالي:

جدول (27) لمعاملات ارتباط بيرسون والاحصائيات الوصفية لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	6
معتقدات القيمة والكفاءة	١,٠٠					
مفهوم الذات الأكاديمي	.٥٨**	١,٠٠				
الاستمتاع	.٥١**	.٣٧**	١,٠٠			
الفخر	.٣٣**	.٣٢**	.٨١**	١,٠٠		
الأمل	.٤٣**	-3.**	.٣٠**	.٣١**	١,٠٠	
دافع الإنجاز	.٤٠**	.٤٤**	-.** 19	.29**	.١٥*	١,٠٠
المتوسط	36.45	22.44	16.52	12.62	14.10	24.75
الإنحراف المعياري	4.68	2.80	4.37	4.76	2.43	3.44

التباين	21.97	7.85	19.12	22.67	5.93	11.87
الالتواء	.174	.255	.680	.763	.016	.089
المشاركون	٣٢٥	٣٢٥	٣٢٥	٣٢٥	٣٢٥	325

** دال عند مستوى ٠١. * دال عند مستوى ٠٥.

يتبين من الجدول السابق أن متغيرات الدراسة تتوزع توزيعًا اعتداليًا، حيث أن قيم الالتواء تقترب من الصفر؛ مما يدل علي اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة، كمل يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة كانت معظمها دالة إحصائيًا.

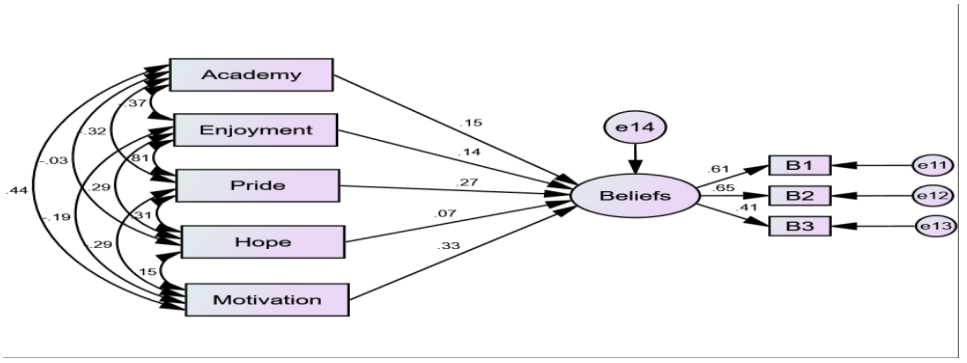
وللتحقق من قبول أو رفض فرض الدراسة الحالية، والتي ينص على:

- يوجد تأثير سببى مباشر لمفهوم الذات الأكاديمى فى معتقدات القيمة والكفاءة.
- يوجد تأثير سببى مباشر للاستمتاع بالتعلم فى معتقدات القيمة والكفاءة.
- يوجد تأثير سببى مباشر للشعور بالفخر فى معتقدات القيمة والكفاءة.
- يوجد تأثير سببى مباشر للأمل فى النجاح فى معتقدات القيمة والكفاءة.
- يوجد تأثير سببى مباشر لدافع الإنجاز في معتقدات القيمة والكفاءة.

وللتحقق من صحة هذه الفروض قامت الباحثة بإجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية في التحقق من مطابقة النموذج المقترح شكل (١) لبيانات الدراسة الحالية، وذلك اعتمادًا علي عدد من المؤشرات الإحصائية، وتم استخدام البرنامج الإحصائي AMOS – 21 لتحليل مصفوفة التباينات للمتغيرات المتضمنة في النموذج المقترح، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢٨) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائى.

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاى X^2 df درجات الحرية مستوى دلالة	38.089 10 0.٠٠١	غير دالة	غير دالة
مربع كاى المعياري x^2/df	٣,٨09	من صفر إلي ٥	صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.٩72	١>GFI>0	١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.٩59	١>CFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي RMSEA	.083	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.899	١>AGFI>٠	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	.985	١>TLI>٠	١
IFI	.960	١>IFI>٠	1



شكل (١٢) النموذج النهائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة بعد إجراء التحليل الإحصائى

جدول رقم (٢٩) قيم بيتا المعيارية للعلاقات بين مفهوم الذات الأكاديمى والانفعالات الإيجابية النشطة ودافعية الإنجاز ومعتقدات القيمة والكفاءة فى النموذج البنائى.

من ← إلى	بيتا المعيارية	بيتا اللامعيارية	الخطأ المعيارى	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمى ← معتقدات القيمة والكفاءة (تأثير مباشر وكلى)	.٣٦٠	.٦٧٥	.١٨٠	٣,٧٤٤	٠,٠٠١
الأستمتاع بالتعلم ← معتقدات القيمة والكفاءة (تأثير مباشر وكلى)	.٥٠٨	.٨٦٣	.٧٨٩	١,٠٩٣	٠,٠١
الشعور بالفخر ← معتقدات القيمة والكفاءة (تأثير مباشر وكلى)	.٦٧١	.٤٩٩	.١٣٨	٣,٦١٢	٠,٠٠١
الأمل في النجاح ← معتقدات القيمة والكفاءة (تأثير مباشر وكلى)	.٤١٩	.٣٦٨	.١٠٣	٣,٥٨١	٠,٠٠١
دافعية الإنجاز ← معتقدات القيمة والكفاءة (تأثير مباشر وكلى)	.٢٦٠	.٢١٤	.٠٨٠	٢,٦٦٨	٠,٠٠١

وأظهرت نتائج التحليل كما بالجدول السابق ما يلى:.

- أن مفهوم الذات الأكاديمى له تأثير إيجابى ومباشر فى معتقدات القيمة والكفاءة.
- أن الاستمتاع بالتعلم له تأثير إيجابى ومباشر فى معتقدات القيمة والكفاءة.
- أن الشعور بالفخر له تأثير إيجابى ومباشر فى معتقدات القيمة والكفاءة.
- أن الأمل فى النجاح له تأثير إيجابى ومباشر فى معتقدات القيمة والكفاءة.
- أن دافع الإنجاز له تأثير إيجابى ومباشر فى معتقدات القيمة والكفاءة.

مناقشة وتفسير النتائج:

هدف البحث الحالى إلى اختبار نموذج مقترح لمعتقدات القيمة والكفاءة، يساهم فيه كل من مفهوم الذات الأكاديمى، والانفعالات الإيجابية، ودافع الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأظهرت نتائج تحليل النموذج إلى أن مفهوم الذات الأكاديمى له تأثير إيجابى ومباشر فى معتقدات القيمة والكفاءة، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات (Ryan & Moller, 2005; Marsh, Hau, Artelt, Baumert, & Peschar, 2006; Marsh, Hau, Artelt, Baumert, & Peschar, 2006; Garn & Shen, 2014; Fryera & Ainleyc, 2017; Ryan & Moller, 2017) ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمى يدعم تكوين معتقدات إيجابية للكفاءة المدركة لدى التلاميذ، فمفهوم الذات الأكاديمى يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأداء الأكاديمى؛ الأمر الذى بدوره يؤدى إلى تكوين المعتقدات التى تتعلق بالكفاءة والقدرات والإمكانيات لدى التلاميذ، كما أن المعتقدات تؤثر بشكل كبير فى أداء التلاميذ داخل البيئة الصفية، وأن دعم المعتقدات الذاتية التى يمتلكها الفرد عن قدراته وكفاءته تؤدى إلي زيادة مستويات الأداء الأكاديمى. ويؤيد هذه التفسيرات (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011; Marsh, 1990; Wigfield &Eccles , 2002; Deci & Ryan, 1985; Seo, 2003; Ryan & Moller, 2017)

كما أظهرت نتائج تحليل النموذج إلى أن الانفعالات الإيجابية (الاستمتاع بالتعلم – الشعور بالفخر – الأمل فى النجاح) لها تأثير إيجابى ومباشر فى معتقدات القيمة والكفاءة. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات (Eccles & Wigfield, 1995; Ahmed, Minnaert, van der Werf and Kuyper, 2010; Niepel, Brunner & Preckel, 2014; Graham & Taylor, 2016;) ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أنه ترتبط معتقدات القيمة والكفاءة بالأبعاد الانفعالية عند البدء فى إتمام مهمة ما، مثل الشعور بالاستمتاع أثناء تأدية المهمة، والشعور بالفخرعند مواجهة الصعوبات المرتبطة بالمهمة والتغلب عليها، فالتلاميذ الذين يتميزون بقدرتهم المرتفعة على أداء المهام المنهجية ينالون مستويات أعلى من المشاعر الإيجابية ومستويات أقل من المشاعر السلبية من أولئك الذين يشكون فى قدرتهم على المهام والذين أعطوا قيمة أقل للمهام الموكلة إليهم؛ لذا نجد أن معتقدات القيمة والكفاءة تعد بمثابة المحددات الرئيسية لمساعر التلاميذ داخل البيئة التعليمية، ويؤيد هذه التفسيرات (Boekaerts, 2007; Seegers & Boekaerts, 1993; Pekrun, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006; Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007)

كما أظهرت نتائج تحليل النموذج إلى أن دافع الإنجاز له تأثير إيجابى ومباشر فى معتقدات القيمة والكفاءة. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات (Urdan & Schoenfelder,

2006; Ahmed, Minnaert, van der Werf & Kuyper 2010; Freiberger, Steinmayr & Spinath, 2012; Brisson, Lena Dicke, Gaspard, Hafner, Flunger, Nagengast & Trautwein, 2017; Kulakow, 2020) ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى أنه ترتبط مشاركة التلاميذ داخل الصف الدراسى إرتباطًا وثيقًا بمعتقدات القيمة والكفاءة وأهداف الإنجاز، كما أنها تلعب المعتقدات دورًا حاسمًا عند اختيار أنشطة الفصل الدراسى فتتسم بأنها مثيرة للاهتمام ومهمة وذو فائدة. فإن المعتقدات الإيجابية حول القدرات والإمكانيات على إتمام المهام لها تأثير مباشر على الدافع الداخلى وأداء التلاميذ داخل المهام والمثابرة علي إكمال الأنشطة والمهام المراد تأديتها. ومن ثم تتوقف قوة الارتباط بين معتقدات الكفاءة وإندماج التلميذ في البيئة الصفية على إنجازات المهام الذاتيه التى تعد ذو أهمية بالنسبة له، فإننا نجد أن كلما زادت معتقدات القيمة والكفاءة لدى التلميذ بشكل إيجابى كلما أدى إلى زيادة مشاركة التلميذ داخل البيئة الصفية وإندماجه في إتمام المهمة مما ينبئ بالإنجازالمرتفع. ويؤيد هذه التفسيرات (Deci and Ryan, 1985; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Seo, 2003; Trautwein, Lüdtke, Roberts, Schnyder & Niggli, 2009; Ahmed, Minnaert, van der Werf & Kuyper 2010; Freiberger, Steinmayr &Spinath, 2012; Brisson, Lena Dicke, Gaspard, Hafner, Flunger, Nagengast &Trautwein, 2017)

توصيات ومقترحات

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالى توصى الباحثة بما يلى:.

١. إعداد مزيد من البرامج التدريبية لمساعدة التلاميذ على تحسين معتقدات القيمة والكفاءة بما يؤدى إلى تحصيل دراسى أفضل.

٢. توفير المناخ الآمن الذى يسمح للتلاميذ بحرية التعبير عن مشاعرهم وإطلاق خيالهم، وقدراتهم.

٣. الاستفادة من الأنشطة لما لها من أثر فى تحسين معتقدات القيمة والكفاءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤. استخدام المعلمين أساليب واستراتجيات حديثة فى التدريس داخل المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (١٩٧٩). دافعية الإنجاز وقياسها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد النجداوي (١٩٩١). أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط الضبط علي الدوافع المدرسية لدي طلاب الصف التاسع في مدينة عمان. الجامعة الأردنية.

أحمد جواس (٢٠٢٢). مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الثانوية العامة. مجلة قبس للدراسات الانسانية والاجتماعية – جامعة أنقرة يلدرم بيازيت ، المجلد ٦، العدد (١)، ٩٥١– ٩٥٢ .

أحمد عبد الخالق ومايسه النيال (٢٠٠٢). الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر، مجلة دراسات نفسية، ١٢ (٣)، ٣٨٣– ٣٩٥.

أسماء شحادة (٢٠١٢). الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريا في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أنجيلا المعمري (٢٠٠٩). أشكال إساءة المعاملة الوالدية التي يتعرض لها طلبة التعليم الأساسي " الحلقة الثانية " وعلاقتها بمفهوم الذات لديهم. جامعة عدن.

تحية عبد العال ٢٠٠٧ سيكولوجية المبدع تقدير الذات وقضية الانجاز الفائق، قراءة جديدة في المؤتمر العلمي الأول من التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الأول ص١٤٨.

ثائر الغباري (٢٠٠٨). الدافعية) النظرية و التطبيق) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ٦٩.

جمال أبو زيتون (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية و التحصيل و مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

حنان الجمال، سعاد رخا (٢٠١٥). أثر استخدام التعليم المدمج فى تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسى والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوى، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٠ (٤)، ١٤٧ – ١٩٨.

رشاد موسي (١٩٩٤). الدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٥٧– ٦٦ .

زييدة قرني (٢٠٠٦) . فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم. مجلة كلية التربية– جامعة المنصورة، ٦٢الجزء الثاني سبتمبر .

سناء زهران (٢٠١٣). إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣ (٣٤)، ١٤٤ – ١٩٤.

شفيق علاونه وعلي محمد (٢٠١٠). أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل و مفهوم الذات الأكاديمي لدي طلبة الصف الثالث أساسي، مجلة العلوم التربوية و النفسية، البحرين، ١١ (١).

صالح أبو جادو (١٩٩٨). سيكولوجية التنشئة الإجتماعية، دار المسير، عمان.

صفاء الأعسر (١٩٨٨)برنامج في تنمية دافعية الإنجاز. دراسات في علم النفس، مركز البحوث التربوية. جامعة قطر مجلد ،٢٤ص –١٦١ص ٢٠٠.

صفاء أحمد (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢ (٣٢)، ٤٧ – ٩٦.

طلعت منصور وحليم بشاي (١٩٨٢). مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عبد الرحمن عدس (١٩٩٨). علم النفس التربوى، عمان: دار الفكر.

عبد المجيد مرزوق (١٩٨٩). مستوي أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة ووضوح الأهداف "دراسة تجريبية في التعلم الإنساني". رسالة الخليج العربي، ١٠ (٣١)، ٣٢ – ٦٠ .

عبد المنعم الدردير، محمد عبد السميع ، شيرين حسن (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، ٤٢ (٤٢)، ١٦ – ٤٨.

عبير سرحان (١٩٩٦). العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عبير صابر (٢٠٠٣). برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبير عبد السلام (١٩٩٧). العلاقة بين دافعية التواد ودافعية الإنجاز لدى عينة من مراهقى الريف والحضر من الجنسين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

علاء الدين العمري (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادى لخدمة الفرد فى رفع مستوى دافعية الإنجاز لعينة من طلبة المرحلة الثانوية (دراسة تجريبية)، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

علي الديب (١٩٩٤). نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين، بحوث فى علم النفس على عينات سعودية – عمانية، الهيئة العامة المصرية للكتاب، مجلة علم النفس، ٣ (١)، ٥ – ٢٦.

علي حنفى (٢٠١٩). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، (٢٨)، ١١٠ – ١٧٩.

علي عياصرة (٢٠٠٦)، القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر و التوزيع ، الأردن، ١٠٥،١٠٦.

عواض الحربي (٢٠٠٣). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدي الطلاب الصم "دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض". أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

فاروق موسي (٢٠٠٣). تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

فتحي درويش ومحمد خميس (١٩٩٦). دور المدرسة الثانوية العامة فى تنمية الوعى الاقتصادى للطلاب، مجلة التربية المعاصرة، الاسكندرية، ٥ (٤٥).

قحطان الظاهر (٢٠٠٤). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. ط١، دار وائل للنشر،الأردن.

محمد الظريف وعبد الرحمن سليمان (١٩٩٣). توجه المراهقين نحو والديهم أو أقرانهم وعلاقته بدافعية الإنجاز، مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان.

محمدعبد المولي، محمد صلاح ، حمدي أبو سنه (٢٠٢١). مهارات التفكير والمشاعر الأكاديمة. القاهرة، نيولينك الدولية للنشر والتدريب.

محمود عبد القادر (١٩٧٧). دراستان فى دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى باهي و أمينة شلبي ، ٢٠٠٢، الدافعية)نظريات و تطبيقات)، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ص٢٨.

مصطفي الصفطي (١٩٩٥). قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة فى جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة "دراسة عبر ثقافية"، مجلة دراسات نفسية، ٥ (١)، ٧١ – ١٠٧.

مفيد نوفل (١٩٩٨). مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيرات الديموغرافية لدي طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

منصور بن زاهي (٢٠٠٧(. الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري: الجزائر.

منصور عبد النبى (٢٠١٠). التفريط التحصيلى لدى المتفوقين عقليًا من طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات وفاعلية برنامج إرشادى لتنمية دافعيتهم نحو الإنجاز، كلية التربية ، جامعة حلوان.

نادية العمرى (٢٠١٧). التكيف الأكاديمي وعلاقتة بالدافعية للانجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة التربية ، ١٧٣ (١)، ٢١٠ – ٢٥٦.

ناديه العمرى. (٢٠١٧). التكيف الأكاديمى وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر. ٣٦، (١٧٣).

نبوية عبدالله (٢٠٠٠). مفهوم الذات لدي الأطفال المحرومين من الأم: دراسة مقارنة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

نزيم الصرداوي ، المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي ، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، رسالة دكتوراه في علوم التربية،،٢٠٠٨الجزائرص٧٦ – ٨٠.

نصر العلي ومحمد سحلول (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما فى التحصيل الأكاديمى لدى طلبة الثانوية فى مدينة صنعاء، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٨(١).

هيثم الريموني (٢٠٠٨) البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم دار الحامد للنشر و التوزيع، ٤٥.

المراجع الانجليزيه

Abu-Hamour,B.,& Al – Hamouz, H.(2013). Study of gifted high, moderate, and low achievers in their personal characteristics and attitudes toward school and teacher. International Journal of special Education, 28, 5-15

Amezcua, J., & Fernández E. (2000). The influence of self-concept on academic performance. Iberpsychology, 5.

Atkinson, J. W. (1958). Motives in Fantasy, Action, and Society: A Method of Assessment and Study. Van Nostrand.

Ben- Eliyahu, A. (2019(. Academic Emotional Learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. Educational Psychologist, 54 (2), 84 – 105.

Bong, M. (2004). Academic Motivation in Competence and Task Value beliefs, Achievement Goal Orientation and Attributional beliefs. The Journal of Educational Research, 97, (6), 288- 290.

Bong, M., & Skaalvik E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really?. Educational Psychology, 15, 1-40.

Braden, P.H. (1998). Underachieving Gifted Students: A Mother's Perspective, Boise state university, article spring, newsletter.

Broc, M. (2000). Self-concept, self-esteem and academic performance in students of 4th of the E.S.O. Psychopedagogical implications in guidance, Journal of Educational Research, 18, 119-146.

Cherry, K. (2020). Self- Competence beliefs and Why Believing in Yourself Matters – Very Well Mind

Chouinard, R., & Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in

mathematics. British Journal of Educational Psychology, 78(1), 31–50. https://doi.org/10.1348/000709907X197993

Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. British Journal of Educational Psychology, 77(3), 501–517. https://doi.org/10.1348/000709906X133589

Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. Trends in Cognitive Sciences, 11(9), 393–399. https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.08.005

Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2009). How the object of affect guides its impact. Emotion Review, 1(1), 39–54. https://doi.org/10.1177/1754073908097185

Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. Frontiers in Psychology, (9) 1–16

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109–132.

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. Learning and Individual Differences, 19(4), 499–505.

Figg, S. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, Underachieving and selective consuming students. Journal of Advanced Academics, (23), 53 – 71.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. Developmental Psychology, 38(4), 519–533. https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519

Freiberger, V., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Competence beliefs and perceived ability evaluations: How do they contribute to intrinsic motivation and achievement? Learning and Individual Differences, 22(4), 518–522.

Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and Sustaining Interest in a Language Course: An Experimental Comparison of Chatbot and Human Task Partners. Computers in Human Behavior, 75, 461-468.https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. Journal of Educational Psychology, 95, 124–136.

Häfner, I., Flunger, B., Dicke, A.-L., Gaspard, H., Brisson, B. M., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2017). Robin Hood effects on motivation in math: Family interest moderates the effects of relevance interventions. Developmental Psychology, 53(8), 1522–1539.https://doi.org/10.1037/dev0000337

Henson, K. &Heller B. (2000). Educational Psychology in Effective Teaching, International Thomson Editores Mexico.

Hubner, J., Shavelson, R., & Stanton, G. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. Review of Educational Research 46(3),407-441.

Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, W., Eccles, J.,& Wigfield, A. (203). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. Child Development ,73(2),509-27.

Kim, C., & Hodges, C. B. (2012). Effects of an Emotion Control Treatment on Academic Emotions, Motivation and Achievement in an Online Mathematics Course. Instructional Science, 40, 173-192.https://doi.org/10.1007/s11251-011-9165-6

Korman, A. K. (1974). The psychology of motivation. Prentice-Hall.

Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. Educational Psychology Review, 18(4), 307–314. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9028-x

Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. Asia Pacific Education Review, 6 (1), 20-27.

Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. Asia Pacific Education Review, 6(1), 20-27.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. Journal of Educational Psychology, 81(3), 417-430.

Marsh, H. W., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. Contemporary Educational Psychology, 16(4), 331–345.

McClelland, D.C. (1953) The Achievement Motive. Appleton-Century-Crofts, New York.

Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. Cognition and Emotion, 17(3), 477–500. https://doi.org/10.1080/02699930244000039

Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. Developmental Review, 48, 24–39. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001

Murray, H.A. (1938). Explorations in personality. Oxford Univ. Press.

Musu-Gillette, L. E., Wigfield, A., Harring, J. R., & Eccles, J. S. (2015). Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice. Educational Research and Evaluation, 21(4), 343–370. https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1057161

Ommundsen, Y., Haugen R. & Lund T. (2005). Academic Self-concept, Implicit Theories of Ability, and Self-regulation Strategies. Scandinavian Journal of Educational Research, 49, 461-474.

Parrisius, C., Gaspard, H., Zitzmann, S., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2021). The "situative nature" of competence and value beliefs and the predictive power of autonomy support: A multilevel investigation of repeated observations. Journal of Educational Psychology, 114(4), 791–814. https://doi.org/10.1037/edu0000680

Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. Handbook of Research on Student Engagement, 259.DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_12

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. Applied Psychology: An International Review, 41(4), 359–376. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp. 13–36). Elsevier Academic Press.https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. Journal of Educational Psychology, 102(3), 531–549.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist, 37, 91-105.http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pintrich, P. R., Zusho, A., Schiefele, U., & Pekrun, R. (2001). Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison. In F. Salili, C.-y. Chiu, & Y.-y. Hong (Eds.), Student motivation: The culture and context of learning (pp. 149–169). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1273-8_8

pluker, j. a. & stocking. V.b. (2001) looking outside and inside: self-concept development of gifted adolescents. Gifted child ouarterl.

Poloni, P. (2014). Emotions in academic contexts. Theoretical Perspectives and Implications for educational practice in college. Electronic journal of research in education psychology.12 (3), 567 – 596.

Putwain, D., & Symes, W. (2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. British Journal of Educational Psychology, 82(2), 207–224.

Ramos, A., Lavrijsen, J., Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2021). Profiles of maladaptive school motivation among high-ability adolescents: A person-centered exploration of the motivational Pathways to Underachievement model. Journal of Adolescence,88, 146-155.

Sagone, E., & Caroli, M. E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. Procedia - Social and Behavioral Sciences 114, 222 – 228.

Scherer, K. (2000). Emotions as episodes of subsystems synchronization driven by nonlinear appraisal processes. In I. Granic & M. D. Lewis (Eds.), Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development, 70–99.

Schunk, D., Pintrich P. & Meece J.(2008). Motivation in education: Theory,research, and application, Pearson.

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. Emotion in Education: A Volume in Educational

Psychology (pp. 3-10). Cambridge, MA: Academic Press, Elsevier Inc.

Seo, D. (2003). RELATIONS AMONG STUDENTS' COMPETENCE BELIEFS, TASK VALUES, ACHIEVEMENT GOALS, STRATEGIC AND COGNITIVE PROCESSES, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN KOREAN ELEMENTARY SCHOOL MATHEMATICS CLASSROOMS. Department of Educational and School Psychology and Special Education.

Spinach, B. & Steinway, R. (2012). The Roles of Competence Beliefs and Goal Orientations for Change in Intrinsic Motivation. 104, 1135–1148Spinath, B., & Spinath, F. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. Learning and instruction, 15, 87 -102.

Stevens, R., Van meter, P., Sperling, R., Wa lei, P.,& Rathbun, S. (2003). Relations Among Students' Competence Beliefs, Task Value, Achievement Goals, Strategic and Cognitive Processes, and Academic Achievement in Korean Elementry School Mathematics Classrooms. Department of Educational and School Psychology and Special Education, 29 -32.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I., & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 97(6), 1115–1128. https://doi.org/10.1037/a0017048

Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and

competence beliefs. Journal of School Psychology, 44(5), 331–349.

Vidals, A. (2005). Self-concept, locus of control and academic performance in second-semester students of the Faculty of Psychology. National Autonomous University of Mexico.

Villegas, G. O., Tomasini, G. A., & Lagunes, L.R. (2013). Development of an academic self- concept for adolescents (ASCA) scale. Journal of Behavior, Health& Social Issues, 5(2), 117-130.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation, 91–120. https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50006-1

Wu, J. (2017). Gifted underachievement: The causes of gifted underachievement, and interventions to reverse this pattern. ANU Undergraduate Research Journal, (8), 13-14 .

Yamoah, A. (2016). Measuring and Relating Senior High School Students' Achievement Motivation towards Mathematics Lessons. Department of Mathematical Sciences, 6(4): 89-95.