وزارة التعليم العالي والبحث العلمـي
جامعـة أحمد دراية أدرار
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة

تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إعـــداد الطالبة: وئام تماني

أعضاء لجنة المناقشة

أ. بوفارس عبد الرحمن	مشرفاً	جامعة أدرار
أ. بن خالد عبد الكريم	رئيسا	جامعة أدرار
أ. بوشعور زهرة نوال	مناقشاً	جامعة أدرار

السنة الجامعية:2021/2020م-1442/1441هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République algérienne populaire et démocratique
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE AHMED DRAYA - ADRAR
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE
Service de recherche bibliographique
N°.....B.C/S.R.B//U.A/2021

جامعة أحمد دراية - أدرار
المكتبة المركزية
مصلحة البحث الببليوغرافي
الرقم:.....م.م/م.ب.ب/ج.أ/2021

شهادة الترخيص بالإيداع

انا الأستاذ(ة): بوفارس عبدالرحمان.

المشرف مذكرة الماستر.

الموسومة بـ: تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية.

من إنجاز الطالب(ة): تمالي وئام

و الطالب(ة):

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية

القسم: العلوم الاجتماعية

التخصص: علم النفس المدرسي

تاريخ تقييم / مناقشة: 21/06/14

أشهد ان الطلبة قد قاموا بالتعديلات والتصحيحات المطلوبة من طرف لجنة التقييم / المناقشة، وان المطابقة بين النسخة الورقية والإلكترونية استوفت جميع شروطها.

وبإمكانهم إيداع النسخ الورقية (02) والاليكترونية (PDF)

ادرار في:.....

مساعد رئيس القسم:

د. بوطارس

- امضاء المشرف:

د. بوزيد علي
رئيس قسم العلوم الاجتماعية

جامعة أدرار - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية - قسم العلوم الاجتماعية

ملاحظة: لاتقبل أي شهادة بدون التوقيع والمصادقة.

إهداء

"شيء جميل أن يسعى الإنسان الى النجاح فيحصل عليه والأجمل أن يتذكر من كان السبب في ذلك"

أهديه الى من قال فيهما ربي "واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغير"

إلى "والديا الكرمين" برا بهما، اعترافا لجميلهما ووفاء لعطائهما حفظهما الله تعالى وجزاهم عني خيرا

إلى من ساهم معي في إعداد هذه الدراسة، إلى الذي لولا صبره وتشجيعه لي ما كان لهذا العمل أن يتم "عبد المالك"

إلى أفراد عائلتي إخوتي وأخواتي وأبنائهم.

وئام

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره أن وفقني لأداء هذا العمل وما كنا لنبلغه لولا فضله

إلى خير الوجود عملا بقوله، خير خلق الله

سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم:

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

ولا يسعني وأنا أقدم هذا العمل إلا أن أتقدم بالشكر والتقدير

الى الأستاذ "بوفارس عبد الرحمان"

على إشرافه وحسن توجيهه لي أثناء إنجاز مذكرتي.

وئام

محتويات البحث

بسملة

إهداء

شكر وعرفان

محتويات البحث

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

مقدمة 1

الفصل الأول: تقديم البحث..... 5

تمهيد:..... 6

1-1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:..... 6

1-2 افتراضات الدراسة:..... 8

1-3 دواعي اختيار موضوع الدراسة:..... 9

1-4 أهداف الدراسة: 10

1-5 أهمية الدراسة: 10

1-6 التعاريف الإجرائية: 11

الفصل الثاني: الاختبارات النفسية 13

تمهيد:.....14

2-1 تعريف الاختبارات النفسية:.....14

2-2 الخلفية التاريخية للاختبارات النفسية: 17

2-3 أغراض الاختبارات النفسية: 19

2-4 الأهداف العامة للاختبار النفسي:.....24
2-5 أنواع الاختبارات:.....24
2-6 خطوات تصميم الاختبار : 27
2_7 خصائص وتقنيات الاختبار (الثبات والصدق والتقنيات والمعايير):.....33
خلاصة: 46
الفصل الثالث: الفعالية الذاتية 47
تمهيد:.....48
3-1 مفهوم فعالية الذات: self_efficacy.....48
3_2 التمييز بين مفهوم فعالية الذات وبعض المفاهيم الأخرى:.....51
3-3 مصادر فعالية الذات:.....53
3-4 أبعاد فعالية الذات:.....56
3-5 نظريات الفعالية الذاتية:.....58
3-6 أنواع فعالية الذات:.....62
3-7 توقعات فعالية الذات: 63
3-8 الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة:.....64
3-9 آثار الفعالية الذاتية:.....66
خلاصة الفصل: 71
الفصل الرابع: الطالب الجامعي.....72
تمهيد:.....73
4-1 تعريف الطالب الجامعي:.....73
4-2 خصائص الطالب الجامعي:.....76

4-3 احتياجات الطالب الجامعي:.....80
4-4 مشكلات الطالب الجامعي:.....83
4-5 حقوق وواجبات الطالب الجامعي: 89
4-6 أدوار ووظائف الطالب الجامعي: 94
4-7 الصحة النفسية للطالب الجامعي:.....95
4-8 أهمية الطالب الجامعي: 96
4-9 الحياة البيداغوجية لطالب داخل الجامعة: 98
خلاصة: 101
الفصل الخامس: الدراسات السابقة..... 102
تمهيد:..... 103
5-1 الدراسات المحلية (الوطنية): 103
5-2 الدراسات العربية: 108
5-3 الدراسات الأجنبية:..... 115
5-4 مناقشة الدراسات السابقة: 117
خلاصة: 121
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية العامة 122
تمهيد:..... 123
6-1 منهج الدراسة 124
6-2 مجتمع الدراسة..... 124
6-3 عينة الدراسة..... 124
6-4 أداة الدراسة 126

6-4-1 مراحل تصميم الاختبار: 126
1-تحديد هدف الاختبار: 127
2- تحديد الخاصية المراد قياسها:..... 127
3-تحليل الخاصية الى أبعاد أو أجزاء:..... 127
4-تحليل الأبعاد الى وقائع سلوكية: 128
5-صياغة بدائل الإجابة:..... 131
6-صياغة تعليمات الاختبار: 131
7-تصحيح الاختبار: (سلم تصحيح الاختبار) 131
8-التدقيق اللغوي لتعليمات وفقرات الاختبار: 132
9-عرض الاختبار على ذوي الاختصاص:..... 133
6-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:..... 133
الفصل السابع: عرض تحليل ومناقشة النتائج 134
تمهيد:..... 135
7-1 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالخصائص السيكو مترية للاختبار. .. 135
7-2 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بموضوعية الاختبار. 159
7-3 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بدرجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية. 160
7-4 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة). 162
الاستنتاج العام..... 168
التوصيات: 169

قائمة المراجع 170

الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	جدول رقم (01) يوضح خصائص عينة الدراسة	125
2	جدول رقم (02) يوضح مفاتيح التصحيح لقراءة المتوسطات الحسابية	132
3	الجدول رقم (03) يوضح توزيع عينة المحكمين حسب الرتبة	136
4	الجدول رقم (04) يوضح توزيع عينة المحكمين حسب التخصص	137
5	الجدول رقم (05) يوضح توزيع عينة المحكمين حسب الجامعة	138
6	جدول رقم (06) يبين نتائج تفريغ الاختبار المقدم للمحكمين	140
7	جدول رقم (07) يمثل صدق الاتساق الداخلي بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية.	144
8	جدول رقم (08) يبين معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (مستوى قدر الفعالية) والدرجة الكلية للبعد.	144
9	جدول رقم (09) يبين معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (العمومية) والدرجة الكلية للبعد.	146
10	جدول رقم (10) يبين معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (القوة) والدرجة الكلية للبعد.	148
11	جدول رقم (11) يوضح الصدق التمييزي للاختبار المصمم.	150
12	جدول رقم (12) يوضح التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الأول	152
13	جدول رقم (13) يبين التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الثاني	154

14	جدول رقم (14) يوضح التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الثالث	155
15	الجدول رقم (15) يوضح ثبات الاختبار المصمم بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	158
16	جدول رقم (16) يوضح تقدير مستوى فعالية الذات لدى أفراد عينة البحث	160
17	جدول رقم (17) يبين درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية	161
18	جدول رقم (18) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع	163
19	جدول رقم (19) الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الكلية	165
20	الجدول رقم (20) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الشهادة	166

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	الشكل رقم (01) يمثل دائرة بيانية توضح توزيع عينة المحكمين حسب الرتبة.	136
2	الشكل رقم (02) يمثل دائرة بيانية توضح توزيع عينة المحكمين حسب التخصص.	137
3	الشكل رقم (03) يمثل دائرة بيانية توضح توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة	138
4	الشكل رقم (04) يبين درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية	162
5	الشكل رقم (05) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع	164

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية، طُبق الاختبار المصمم من طرف الطالبة على عينة تكونت من (200) طالب من مختلف كليات جامعة أحمد دراية أدرار الذين هم بصدد الدراسة في الطورين الأول والثاني (الليسانس، والماستر)، اعتمدت الطالبة على المنهج الوصفي في تصميمها لاختبار يتكون من (44) فقرة موزعة على (03) أبعاد وهي (بعد مستوى قدر الفعالية، بعد العمومية، بعد القوة)، استخدمت الطالبة مجموعة من الأساليب الإحصائية لدراسة الخصائص السيكو مترية ومعرفة درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية أهمها اختبار كا^2، معامل الارتباط بيرسون، اختبار(t. test)، والتحليل العاملي، طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، المتوسط الحساب، الانحراف المعياري، النسبة المئوية.

وتوصلت النتائج إلى:

– تمكن الطالبة من تصميم اختبار يقيس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتمتع بالخصائص السيكو مترية والموضوعية.

– كما توصلت أيضا الى أن الطالب الجامعي يتمتع بدرجة عالية من الفعالية الذاتية. كما أنه لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والكلية التي ينتمي إليها الطالب، في حين نجد أن هناك فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الشهادة لصالح طلبة الليسانس. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الطالبة توصيات من شأنها أن تثري هذا الموضوع في دراسات لاحقة.

Study summary:

The current study aimed to design a test to measure the university student’s self-efficacy according to the social cognitive theory. The test designed by the student was applied to a sample of (200) students from different faculties of Ahmed Deraya University, Adrar who are in the process of studying in the first and second phases (Bachelor, Master), the student relied on the descriptive approach in designing a test consisting of (44) paragraphs distributed on (03) dimensions, which are (after the level of effectiveness, after generality, after strength), the student used a set of statistical methods to study the psychometric properties and to know the degree of student enjoyment University self-efficacy, the most important of which are Ka2 test, Pearson correlation coefficient, t-test, factor analysis, Cronbach's alpha and half-segmentation methods, mean calculation, standard deviation, percentage.The results are:- The student was able to design a test that measures the self-efficacy of the university student according to the social cognitive theory, which has psychometric and objective characteristics.- It also found that the university student enjoys a high degree of self-efficacy. Also, there are no differences among the study sample in the level of self-efficacy due to the variables of gender, and the college to which the student belongs, while we find that there are differences among the study sample in the level of self-efficacy due to the certificate variable in favor of the undergraduate students. In light

of these results, the student made recommendations that would enrich this topic in subsequent studies.

***Résumé* :**

Le butte de Cette est réalise un teste qui muserai auto-efficacités chez l'étudient universitaire selon la théorie cognitive sociale, l'étudiante appliqué ce teste sur échantillons de200 étudions de différentes spécialité universitaires Ahmad draya –Adrar-surtout qui sont en train d'étudier dans les deux phases License /master,

L'étudiante c'est basée sur la méthode descriptive dans sa conception de teste qui comprend 44item divise par 3ventes comme : niveau d'efficacité – niveau de force- moyen de généralise.

l'étudient a utilise des méthodes statistique pour propriété psychométriques le teste et aussi connaissant le degré de auto-efficacité chez l'étudient universitaire, base sur k2, coefficient de corrélation de Pearson, T teste - Analyse Factorielle, méthode Alfa Cronbakh, split half, Moyenne Arithmétique ,Ecart-type ,Pourcentages.

Les résultats obtenus sont :

-l étudiante réussi a réalise un teste qui muserai auto-efficacité chez l'étudient universitaire selon la théorie cognitive sociale qui possède a la fois des propriétés psychométriques et objectives.

- aussi elle a arrive que l'étudient universitaire a un haut degré d'auto-efficacité

-- il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre l'échantillon d'auto-efficacité en fonction de la variable de genre, leurs facultés.

--y a t il de différences statistiquement significatives entre l'échantillon d'auto-efficacité en fonction de la variable de diplôme de la License.

A la lumière de ces résultats abstenus l'étudiante a fait des recommandations pour enrichir ce travaille plus tard.

مقدمة

مقدمة:

تعتبر الاختبارات النفسية من أهم الأدوات التي تستند عليها مجالات علم النفس، وذلك لأن الاختبارات النفسية تتسم بالموضوعية كأداة من أدوات جمع البيانات بعيدا عن الذاتية لأن لها معاييرها الخاصة لذلك فهي تتيح لنا الفرصة كي نقارن بين أداء الأفراد بعضهم ببعض ونتعرف على موقع أي فرد بين الناس بصورة كمية.

تمثل عملية تصميم الاختبار وتقنينه مهمة بالغة الصعوبة كما تنطوي على قدر كبير من الأهمية، وتعكس بشكل أو بآخر شخصية المرء الذي يتصدى لها ويراعته و"إبداعه" الخاص. وعلى الرغم من أن هذه العملية تخضع لمجموعة من الأسس والقواعد المنهجية وتتطلب استخدام جملة من الأساليب والإجراءات المحددة التي توصلت إليها نظرية القياس المعاصرة وممارساته المتقدمة فإن العنصر "الفني" أو الإبداعي في هذه العملية يصعب التقليل من شأنه ومكانته. (أمطانيوس، 2016: 53)

إضافة الى أن أهمية الاختبارات النفسية وفائدتها تكمن في سهولة تطبيقها على أعداد كبيرة تسهل علينا القيام بالمزيد من البحوث المسحية، فإن الاختبارات النفسية تستطيع في حالة تطبيقها على الأفراد أن تمنحنا صورة موضعية عن الخصائص المميزة للأفراد، ونظرا لتسارع حركة المجتمعات وتغير خصائصها وخاصة في ظل التطور التكنولوجي في مجتمعنا اليوم فقد تطورت الدراسات وتعددت مواضيع البحث حول الفرد كونه المؤثر الأساسي في المجتمع، وهذا ما جعل من الضرورة على الأخصائيين النفسانيين والباحثين في مجال علم النفس في معالجة متغيرات دراساتهم بصورة كمية وأكثر دقة ومصداقية، خصوصا أن طبيعة الحياة اليوم تفرض على الفرد أن يعيش ضغوط ينعكس تأثيرها على الصحة النفسية وكل من الأداء الاجتماعي والدراسي فيحتاج الفرد الى مواجهة هذه الصراعات والضغوط بمختلف الأساليب من أجل حماية نفسه من الآثار المترتبة عن هذه الصعوبات الدائمة.

مما يجعل التطرق الحتمي الى مفهوم الفعالية الذاتية الذي يعتبر من المفاهيم الإيجابية التي تحافظ على اتزان الأفراد فيما بينهم وبين محطيهم الاجتماعي، ويعد مفهوم فعالية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا 1982، والذي يرى

أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الادراك المعرفي للقدرات والكفايات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة (رزق، 2009: 18) (الطيرة، 2012، 4).

ورد في (الصاوي، 2008: 39) أن فعالية الذات لها دور هام في التأثير على ما يبذله الفرد من جهد في المثابرة لتحقيق أهدافه وتحمله للضغوط من أجل إنجاح المهام، حيث تعد فعالية الذات من العوامل الأساسية في إظهار مدى شعور الفرد بالثقة في نفسه وتقديره لذاته (الطيرة، 2012: 4)

ومن خلال اطلاع الطالبة على الأدبيات النظرية التي تطرقت الى الفعالية الذاتية، انطلقت فكرة دراسة هذا المفهوم والتعرف على مستوى ودرجة الفعالية الذاتية لدى طلاب الجامعة، هذا ما يؤدي الى حتمية بناء اختبار لقياس الفعالية الذاتية وفق النظرية المعرفية الاجتماعية وما أتى به العالم ألبرت باندورا ويكون بناء هذا الاختبار وفق مجموعة من الأسس والقواعد المنهجية.

وقد قسمت الدراسة الحالية الى جانبين جانب نظري وآخر تطبيقي وقد تضمن الجانب النظري على الفصول التالية:

الفصل الأول:

خصص هذا لتقديم البحث، تم التطرق فيه الى دواعي اختيار الموضوع ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها وافتراضات الدراسة وكذا أهداف الدراسة وأهميتها والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني:

وقد تم التطرق فيه الى بناء الاختبارات النفسية بدأً بتعريف الاختبارات النفسية ثم الخلفية التاريخية للاختبارات النفسية ومن ثم أغراض الاختبارات النفسية والأهداف العامة للاختبار النفسي وأنواع الاختبارات وخطوات تصميم الاختبار وخصائص وتقنيات الاختبار (الثبات والصدق والتقنيات والمعايير) وتعليمات الاختبار –مرتكزات الاخصائي في تطبيق الاختبار– ثم العوامل التي تؤثر في الاختبار قبل وأثناء حدوثه وأخيرا تفسير الاختبار وتصحيح النتائج.

الفصل الثالث:

وقد خصص للفعالية الذاتية من مفهومها والتمييز بين مصطلح فعالية الذات ومصطلحات أخرى ومصادر فعالية الذات وأبعادها ونظرياتها وأنواعها وتوقعاتها والخصائص العامة لذوي فعالية الذات العالية والمنخفضة وآثارها وأخيرا أهمية فعالية الذات لطلاب الجامعة.

الفصل الرابع:

وخصص لعينة الدراسة ألا وهي فئة طلاب الجامعة بداية بتعريف الطالب الجامعي وخصائصه واحتياجاته ومشكلاته وحقوقه وواجباته وأدواره ووظائفه ومن ثم التطرق الى الصحة النفسية للطالب الجامعي وأهميته وأخيرا الحياة البيداغوجية للطالب داخل الجامعة.

الفصل الخامس:

خصص للدراسات السابقة التي تناولت موضع الدراسة الحالية وتم التطرق فيه الى الدراسات المحلية (الوطنية) والدراسات العربية والدراسات الأجنبية نهاية بمناقشة الدراسات السابقة.

الفصل السادس:

خصص هذا الفصل للإجراءات المنهجية العامة وتم التطرق فيه الى منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة وأداة الدراسة المصممة من قبل الطالبة (اختبار فعالية الذات للطالب الجامعي) والتي مرت بمجموعة من المراحل وهي تحديد هدف الاختبار ثم يليه تحديد الخاصية المراد قياسها ومن ثم تحليل الخاصية الى أبعاد وأجزاء وبعدها تحليل الأبعاد الى وقائع سلوكية ومن ثم صياغة بدائل الإجابة ثم صياغة تعليمات الاختبار ثم تليها تصحيح الاختبار (سلم تصحيح الاختبار) ومن ثم التدقيق اللغوي لتعليمات وفقرات الاختبار وآخر مرحلة وهي عرض الاختبار على ذوي الاختصاص، وتم التطرق الى عنصر الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة كآخر عنصر في هذا الفصل.

الفصل السابع:

خصص هذا الفصل لعرض وتحليل ومناقشة النتائج وتم التطرق فيه الى عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالخصائص السيكو مترية للاختبار، وعرض تحليل

ومناقشة النتائج المتعلقة بموضوعية الاختبار، وعرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلق بدرجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية، وعرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة).

الفصل الأول: تقديم البحث

.

- تمهيد.

1-1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

2-1 افتراضات الدراسة.

3-1 دواعي اختيار الموضوع.

4-1 أهداف الدراسة.

5-1 أهمية الدراسة.

6-1 التعاريف الإجرائية

تمهيد:

يعتبر تقديم البحث مطلبا ضروريا في عرض أبعاد موضوع الدراسة والذي يلقي الضوء بدوره على مضمون التصور أو الممارسة التي ستسعى الطالبة من خلالها الى استعراض كل من أسباب ودواعي اختيار هذا الموضوع وكذا مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وافتراضاتها، وأهمية وأهداف هذه الدراسة، إضافة الى التطرق الى مجمل المفاهيم الإجرائية لموضوع البحث.

1-1 مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتميز الظاهرة الطبيعية بالثبات والاستقرار وبالتالي من السهل التعامل معها فالقياس الطبيعي يتعامل مع الظاهرة الطبيعية من خارجها ويتم القياس بطريقة مباشرة ويستخدم التفسير لفهم الظاهرة الطبيعية لأنها تحتوي على العديد من الحقائق. (عبد العظيم، 2013: 13)

وفي المقابل تأتي الظاهرة النفسية التي تتميز بالتعقيد والغموض والتعددية مما يجعل عملية القياس تتم عن طريق القياس الغير مباشر. ويستخدم الفهم لتفسير الظاهرة النفسية لأنها تحتوي على العديد من المعاني. (العظيم، 2013: 13)

فيعد القياس النفسي أحد الوسائل الشائعة التي تستخدم في قياس الظاهرة السيكولوجية التي تتميز بالتعقيد والتعددية المتغيرة، ويركز القياس على نظرية السمات وتعرف بأنها تجمع الأنماط السلوكية المرتبطة بعضها مع بعض. (عبد العظيم، 2013: 13)

والاختبارات النفسية هي أداة لقياس القدرات وخصائص الشخصية، وهي تتطلب هذه الصفات الإبداع والتفكير الواضح والشك العلمي الحذر، لمن أراد أن يستخدمها استخداما مفيدا. (عبد العظيم، 2013: 13) فيخضع تصميم وإعداد الاختبار الجيد لعدد من الاعتبارات والقواعد المنهجية، كما تتطلب فنية تصميم الاختبار دراية واسعة وعميقة بالأساليب المختلفة ومدى مناسبة كل منهما للأغراض المختلفة. وأساليب تصميم وانتخاب فقرات اختبار صادقة وثابتة ومميزة هي أساليب عملية وعلمية معا. ويتضمن الجانب العلمي فيها المعرفة الدقيقة بكيفية وضع الفقرة ومهارة تصميمه مع حساب قدرته التمييزية

ومستوى صعوبته وثباته ويأتي الجانب الفني في الربط التكاملي بين هذه الخصائص العلمية والخصائص اللفظية للفقرة والاعتبارات العلمية التي سيستخدم فيها الاختبار ولا يعد تصميم وإعداد اختبار جديد هدفا في حد ذاته، فالباحث لا يلجأ عادة لهذا العمل الا إذا دعته الى ذلك حاجة ملحة وعندما يتضح له أن الاختبارات المتوفرة لا تفي بغرضه، ودون وجود الدواعي الضرورية لتصميم اختبار جديد، يظل استخدام الاختبارات المتوفرة في المجال أو تطويرها أفضل كثيرا للاستفادة من الدراسات والنتائج التي سبق التوصل إليها. (مجيد، 2014: 17)

والدراسة الحالية تهدف الى تصميم واعداد اختبار لقياس مفهوم الفعالية الذاتية الذي يعد من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا 1982 والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات والكفايات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة. (الطيرة، 2012)

فمفهوم فعالية الذات من المفاهيم التي تحتل مركزا رئيسيا في تحديد القوة الإنسانية وتفسيرها فهي تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة العاطفية، فكلما ارتفعت فعالية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية. (الطيرة، 2012)

كما أشار (توفيق، 2002: 16، 17) إلى أن فعالية الذات تؤثر على الدافعية فمعظم الناس يؤدون المهام التي يشعرون أنهم مؤهلون لها وواثقون من قدراتهم تجاهها. ففعالية الذات العالية تساعد على خلق مشاعر الصفاء عند مواجهة المهام الصعبة وبالمقابل ففعالية الذات المنخفضة يشعر معها الفرد أن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل وهذا الاعتقاد يؤدي الى الاجهاد والشعور بالكآبة. (الطيرة، 2012)

ومن أهم النظريات التي فسرت موضوع الفعالية الذاتية هي النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن المعرفة تلعب دورا رئيسيا ومركزيا في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة. وتأخذ عمليات المعرفة شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة (أحمد، 2012: 348) نقلا عن (بازياد، 2013: 11)

وعلى أساس مضمون هذه النظرية ومبادئها ومجمل أفكارها وأبعادها يتم تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي، هذا الأخير يعتبر عنصرا مهما في

الحياة الجامعية باعتباره محور العملية التعليمية. فمن هنا كان للطالبة الاهتمام بموضوع تصميم اختبار لفعالية الذات لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية وستحاول الطالبة في هذه الدراسة الانطلاق من مجموعة تساؤلات بداية بالتساؤل العام وهو هل يمكن تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بخصائص الاختبار الجيد؟

ويليه مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- هل يمكن تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بالخصائص السيكو مترية؟
- هل يمكن تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتسم بالموضوعية؟
- ما درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية؟
- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة،)؟

1-2 افتراضات الدراسة:

وهي عبارة عن مجموعة من العبارات التي تتمثل وتتجسد في أفكار تحتمل الصحيح أو الخطأ ويبني أي باحث على أساسها التصميم الخاص ببحثه، فالدراسة الحالية تنطلق من الافتراض العام وهو:

نتوقع أنه لدى الطالبة القدرة على تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بخصائص الاختبار الجيد.

ثم يتجزأ الى مجموعة من الافتراضات الفرعية:

- نتوقع أنه لدى الطالبة القدرة على تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بالخصائص السيكو مترية.
- نتوقع أنه لدى الطالبة القدرة على تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتسم بالموضوعية.
- نتوقع تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية بدرجة متوسطة.

– نتوقع وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة،).

1–3 دواعي اختيار موضوع الدراسة:

تعود دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة الحالية الى:

أ– الدوافع الذاتية:

ان اختيار موضوع الدراسة والبحث لا ينبع من فراغ، بل ينبع من ميولات واهتمامات ذاتية وشخصية. ودراستي لهذا الموضوع جاءت نتيجة ميل شخصي لمثل هذه المواضيع ورغبتي العميقة في تصميم أداة من أدوات القياس النفسي والمساهمة في تطوير حركة القياس النفسي.

ب– الدوافع الموضوعية:

تتمثل الدوافع الموضوعية التي جعلت من الطالبة اختيار هذا الموضوع فيما يلي:

- الموضوع المطروح متعلق بتخصصي أي علم النفس المدرسي.
- إضافة دراسات جديدة للمكتبة الجامعية.
- في حدود اطلاع الطالبة فإنها لم تجد دراسات محلية تناولت تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية، فهذه الدراسة حسب علم الطالبة من أوائل الدراسات المحلية التي تجرى حول هذا الموضوع.
- تناولت الدراسة متغير مهم وهو فعالية الذات الذي يعتبر أحد موجهات السلوك الإنساني.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع فعالية الذات.
- إثراء جانبا مهم من مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية وهو الفعالية الذاتية وإعداد اختبار لقياسها..
- جعل موضوع الدراسة الحالية نقطة بداية لدراسات أخرى في هذا المجال (تصميم وإعداد الاختبارات النفسية).

1-4 أهداف الدراسة:

تتمحور أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

الهدف العام للدراسة:

- تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بخصائص الاختبار الجيد.

وتليه مجموعة من الأهداف الجزئية:

- تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بالخصائص السيكو مترية.
- تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتسم بالموضوعية.
- تحديد درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية.
- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة،).

1-5 أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية موضوع الدراسة الحالية في عدم حظوته بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين سواء في الدراسات العربية بشكل عام وفي الدراسات الجزائرية بشكل خاص، تتجلى أيضا أهمية الدراسة الحالية في ثلاثة مجالات علمي، منهجي وميداني وهي كالآتي:

1-5-1 الأهمية العلمية:

يكتسي هذا الموضوع أهمية علمية لأنه يتضمن نوع من الإضافة العلمية كون موضوع الفعالية الذاتية من الموضوعات الحديثة التي لقيت اهتماما في السنوات الأخيرة نظرا لتزايد الأفراد الذين قد يؤدي تعرضهم المتكرر للضغوط النفسية انخفاض في مستوى كفاءتهم وفعاليتهم الذاتية، إضافة الى أن الدراسة تناولت فئة طلاب الجامعة كونها شريحة مهمة في المجتمع مما يسمح لنا بالتعرف على إحدى خصائص المجتمع الجامعي فاتحة بذلك آفاق لدراسات أخرى، وكذا استكمال ما وقف عليه الدارسون من قبل وهذا كله من أجل إثراء المكاتب بالأبحاث العلمية.

1-5-2 الأهمية المنهجية:

يكتسي هذا الموضوع أهمية منهجية تتمحور في المساهمة في إنتاج أدوات قياس موضوع الفعالية الذاتية، وكذا محاولة المساهمة في تطوير حركة القياس النفسي وتعزيزه عن طريق بناء وتطبيق الاختبارات النفسية والمحافظة على الخصوصية الثقافية المرتبطة بكل مجتمع محلي.

1-5-3 الأهمية الميدانية:

يكتسي موضوع الدراسة أهمية ميدانية تكمن في تحسيس الطالب الجامعي بأهمية الفعالية الذاتية في حياته الجامعية، وتتجلى أيضا الأهمية الميدانية لهذه الدراسة في تمكين الطلبة الجامعيين من معرفة مستوى الفعالية الذاتية لديهم.

1-6 التعاريف الإجرائية:

1-6-1 الاختبار:

يعرفه "بين" 1953 الاختبار بأنه "مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية العمليات العقلية والسمات أو الخصائص النفسية وقد يكون المثير هنا أسئلة شفاهية أو أسئلة كتابية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صورا أو رسوما، وهذه كلها مثيرات تأثر عن الفرد وستثير استجابته". (عبد العظيم، 2013: 15)

أما إجرائيا فتعرفه الطالبة: بأنه مجموعة من الفقرات أو البنود بنيت استنادا على نظرة أو تفسير النظرية المعرفية الاجتماعية لموضوع الفعالية الذاتية. وفقرات هذا الاختبار تكون مبنية وفق خطوات ممنهجة وإجراءات علمية وموضوعية تقيس مستوى الفعالية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة.

1-6-2 الفعالية الذاتية:

يعرفها "دوفانوولكر" 1997 في (رزقي، 2012: 11) "بأنها القدرة أو الإمكانية على أداء السلوك المطلوب، ومن ثم التأثير في العمليات ومجريات الأمور، الأحداث، التفسير والتطور".

أما إجرائيا فتعرفها الطالبة: بأنها قدرة الطالب الجامعي على أداء السلوكات المطلوبة في الحياة الجامعية من خلال إجابته على فقرات اختبار الفعالية الذاتية المصمم من قبل الطالبة (الباحثة).

1-6-3 الطالب الجامعي:

تعرفه حليمة قادري بأنه "فرد مسجل في الجامعة رسميا بعد حصوله على شهادة البكالوريا، ويزاول دراسته في أحد التخصصات. (قادري، 2015: 112)

أما إجرائيا فتعرفه الطالبة: هم الطلبة والطالبات المسجلون في جامعة أحمد دراية أدرار في الموسم الدراسي (2020- 2021)، ويدرسون في مختلف كليات الجامعة في جميع تخصصاتها العلمية والأدبية.

الفصل الثاني: الاختبارات النفسية

تمهيد

2-1 تعريف الاختبارات النفسية.

2-2 الخلفية التاريخية للاختبارات النفسية.

2-3 أغراض الاختبارات النفسية.

2-4 الأهداف العامة للاختبار النفسي.

2-5 أنواع الاختبارات.

2-6 خطوات تصميم الاختبار.

2-7 خصائص وتقنيات الاختبار (الثبات والصدق والتقنيات والمعايير)

2-8 تعليمات الاختبار-مرتكزات الاخصائي في تطبيق الاختبار-

2-9 العوامل التي تؤثر في الاختبار قبل وأثناء حدوثه.

2-10 تفسير الاختبار وتصحيح النتائج.

خلاصة.

تمهيد:

يهدف علم النفس بشكل عام إلى وصف وشرح السلوك، فهو يسعى عن طريق الملاحظة الدقيقة والقياس والتجربة والممارسة إلى تزويدنا بالمعرفة التي تساعد على فهم سلوك الفرد وأسباب هذا السلوك. وعلم النفس بوصفه تكنولوجيا يهدف إلى التوصل إلى طرق للتنبؤ عن السلوك وضبطه، فهو بذلك يسهم في تحقيق أهداف التعليم والصناعة والإدارة والصحة العقلية. (عباس، 1996: 05)، إضافة إلى أن القياس النفسي يستهدف التعرف على قدرات الأفراد الخاصة وذكائهم العام، ومواهبهم واستعداداتهم وميولهم المهنية والدراسية، وذلك بقصد تصنيفهم إلى مجموعات متجانسة أو من أجل توجيههم إلى أنواع العمل أو الدراسة التي تتناسب وقدراتهم. (العيساوي، 2000: 297). ومن أهم أدوات القياس المعروفة والتي لها دور فعال في الكشف عن خصائص ومميزات وسمات الفرد نجد الاختبارات النفسية والتي تعد من أدوات البحث العلمي وقياس السمات والتوجهات المتعلقة بالمجموعات والافراد المستهدفين في الدراسة منذ القديم من أجل الوصول إلى نتائج الأبحاث العلمية. ولكي يكون الاختبار الذي يقوم به الباحث اختبارا ناجحا يجب عليه أن يتميز بعدة خصائص، ويراعي عدد من الشروط، وأن يمر إعداده وبناءه بعدة خطوات، فماذا نعني بالاختبار، وماهي خصائصه، وخطوات اعداده وتصميمه؟

2-1 تعريف الاختبارات النفسية:

كلمة "اختبار" حسب (murphy&davidshofer, 2005) تشير إلى طريقة منتظمة ومعيارية

في الحصول على معلومات حول بعض جوانب السلوك البشري. يشمل هذا التعريف كلا من الاختبارات النفسية والتربوية، ويغطي ثلاث خصائص محددة:

- الاختبار النفسي هو عينة من السلوك.
- يتم الحصول على العينة في ظل ظروف موحدة.
- هناك قواعد ثابتة لتسجيل النقاط، أو للحصول على معلومات كمية (رقمية) من عينة السلوك. (دعيدش، 2018: 09)

كما عرف(brown,1984) الاختبار هو طريقة لقياس قدرة الشخص، معارفه أو أدائه في مجال
معين. (دعيدش، 2018: 09)

كما عرف أيضا (anastasi&uraina, 1997) الاختبار هو مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك ، والاختبارات النفسية تماثل الاختبارات في علم آخر، من حيث الملاحظات تجرى على عينة صغيرة ولكن يتم انتقاؤها بعناية. (دعيدش، 2018: 09)
يعرفه "فؤاد أبو حطب" بأنه" طريقة منظمة للمقارنة بين الافراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة منه، في ضوء معيار أو مستوى أو محك".

كما يعرفه "تايلور" بأنه "موقف تم تصميمه لإظهار عينة من سلوك الفرد".

الاختبار هو أداة من الأدوات السيكولوجية المستخدمة في العلوم السلوكية، حيث أنه يستخدم في وصف السلوك الحالي وقياس ما يطرأ عليه من تغيير نتيجة لتعرض لعوامل ومؤثرات تؤثر فيه مستقبلا. (ضاير وآخرون، 2002: 153)

الاختبار: هي الروائز التي يجري استخدامها لقياس أكثر من صفة أو سمة أو ضرب من ضروب السلوك. ومنها تلك الاختبارات التي تقيس الميول والاتجاهات المختلفة لدى فرد من الأفراد، سواء كانت هذه الميول مهنية أو غير مهنية (رزوق، عبد الدايم، 1979)

الاختبارات هي نوع من أنواع الامتحانات المقننة التي يمكن تطبيقها على أفراد أو مجموعات ويمكن أن يقيس الاختبار بعض الجوانب الكمية والكيفية للأفراد أي يحدد درجة وجود القدرات أو المعلومات أو المهارات التي يقيسها لدى الأفراد الذين يمثلون العينة.

هي أيضا نوع من أنواع الملاحظة المضبوطة المنظمة لعينة من السلوك الذي يصعب ملاحظته مباشرة لفترات طويلة، والاختبارات متعددة ومتنوعة بدرجة كبيرة فمنها ما يقيس أساليب المفحوصين وإمكانياتهم ومنها ما هو شامل، ومنها ما هو محدد متخصص. تطرح الاختبارات على المفحوص بعض المهمات أو المسائل، وتمكن الكيفية التي يجيب فيها المفحوص عن هذه المهمات أو المسائل من استخلاص بعض الحقائق

حول الكيفية التي يتصرف فيها الإنسان في المواقف الواقعية عندما تواجهه متطلبات محددة فالاختبارات النفسية يمكن أن تطرح المهمات التالية على سبيل المثال:

- ترتيب أو تصنيف مجموعة من المفاهيم مفهوم عام وشامل.
- إكمال مجموعة من النواقص في رسومات أو أشكال معينة.
- إكمال مجموعة من الأرقام المعطاة وفق ترتيب منطقي.
- تصحيح كلمات خاطئة.
- ترتيب مجموعة من البطاقات وفق معايير محددة بشكل سريع قدر الإمكان.
- الإجابة عن الأسئلة تتعلق بالمواقف تجاه الشخص نفسه أو تجاه الآخرين.
- تقييم نشاطات أو مهن محددة.
- سرد قصة حول صور معينة. (الأسمري، 16)

كما نعني بها أيضا مجموعة المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو رسوم) تعد لتقيس سلوكا ما بطريقة كمية، فهي من وسائل القياس التي يستخدمها الباحث للكشف عن الفروق بين الأفراد والجماعات ومجالها واسع يشمل مختلف ميادين الحياة. (دويدري، 2000: 344)

كما تسمى الاختبارات كذلك بالروائز حيث يعرف "كورنباك" الرائز بأنه "طريقة أو عملية منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر" والرائز هو "اختيار محدد يتضمن مهمة يكون على الفرد إنجازها، وتكون مماثلة لكل المفحوصين كما تستعمل تقنية محددة لتقدير النجاح أو الفشل أو لإعطاء علامة للنجاح". وهناك تحديد آخر ل "بيشو" يعتبر أن الرائز هو "وضعية تجريبية مقننة تكون بمثابة مثير للسلوك، ويقيم هذا السلوك بمقارنة إحصائية بسلوك أفراد آخرين وضعوا في الوضعية نفسها، مما يسمح بتصنيف الفرد المفحوص كميا أو نوعيا". (عباس، 1996: 9، 10)

إن الاختبارات النفسية هي أدوات أو وسائل هامة يستخدمها الأخصائي النفسي في عمليات تقدير إمكانيات الفرد. (المنسي، 2000: 105)

الاختبار هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو البنود لكل منها إجابة واحدة صحيحة فقط مثل اختبارات التحصيل أو اختبارات الذكاء والقدرات العقلية وغير ذلك من الاختبارات التي تقيس مجموعة من الحقائق. (عبد الرحمن، 2008: 173)

تعرف أنستازي الاختبار النفسي بأنه "مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك".
يعرف كرونباخ 1966 الاختبار تعريفا عاما ويعتبره "أي طريقة منظمة للمقارنة بين سلوك فردين أو أكثر".

ويشير لوفيلولوسون 1976 بأن الاختبار المقنن هو اختبار له تعليمات محددة لتطبيقه وتصحيحه ويتكون من عدد محدود من الوحدات أو البنود وطبق على عينات متماثلة للمجتمع الأصلي الذي قصد أن يكون الاختبار له برفض تحديد معايير له وتتيح طريقة تطبيق الاختبار ومحتواه تطبيق نفس الاختبار على أفراد في أماكن وأوقات مختلفة وبهذا يمكن مقارنة درجة فرد ما في اختبار مقنن بدرجات أفراد آخرين أخذوا نفس الاختبار وعادة ما تكون المعايير والإنجازات النمطية لاختبار ما هي متوسطات الدرجات التي حصلت عليها مجموعات ممثلة في مستويات عمر مختلفة، ويمكن تحديد هذه المعايير لمجموعات غير مجموعات العمر مثل المجموعات المهنية، أو مجموعات الخبرة. (مجيد، 2014: 27، 28)

من خلال التعريفات التي تطرقت اليها الطالبة تستنتج أن الاختبارات أو الروائز هي عبارة عن أهم أداة من أدوات جمع البيانات في البحث العلمي والتي تكون على شكل أسئلة أو عبارات أو تمرينات التي تكشف عن خصائص المفحوص وتقيس بعض العمليات العقلية أو السمات الشخصية بطريقة كمية وكيفية.

2-2 الخلفية التاريخية للاختبارات النفسية:

منذ أن بدأ علم النفس كعلم أي منذ إنشاء فلهلم فونت لمختبره في مدينة لايبزج في عام 1879 ركز الباحثون جهودهم ابتداء على البحث عن مبادئ عامة يمكن أن تطبق على كل فرد. فقد حاول الاخصائيون النفسيون اكتشاف كيفية عمل عين الانسان ومخه معا لإدراك اللون والشكل والحجم، وهي إدراكات حسية تحدث لنا جميعا. كما صمموا التجارب لدراسة عملية التعلم ومن ثم استنتجوا "قوانين التعلم" كما درسوا أيضا نمو الانسان وذلك بمقارنة مجموعة ذات مرحلة عمرية معينة بمجموعة أخرى ذات مرحلة عمرية أخرى، وقاموا بتحديد معايير السلوك لكل مرحلة عمرية، ووضعوا نظريات حول عملية النمو.

وإلى جانب ذلك، كان هناك اتجاها ثانويا للاهتمام والجهد. فقد تنبه بعض الباحثين الأوائل في المختبرات الألمانية لعلم النفس التجريبي الحديثة النشأة، إلى الاختلاف الذي يجدونه بين الأفراد المفحوصين فهؤلاء الباحثون الذين كانت لهم في كثير من الأحيان اتجاهات عملية أدركوا أن قياس الفروق بين الناس قد يكون له تطبيقات هامة في المدارس، والمصانع، والمكاتب، وقد كان جيمس ماكين كاتل وهو أمريكي درس في مختبر فونت ذا تأثير قوي في حركة استخدام المقاييس النفسية كاختبارات عقلية وقد كان هو في الحقيقة أول من استخدم لفظ "الاختبارات العقلية" في عام 1890 ولكن كان هناك آخرون ظهورا بوضوح في هذه الحركة خلال السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر.

وسرعان ما حدث الانطلاق الجديد في فرنسا، عندما بدأ ألفرد بينيه بافتراض أن الذكاء خاصة مركبة فطرية وليس مجموع سمات بسيطة كثيرة. ولقياس الذكاء من وجه نظر بينيه لابد من إيجاد وسائل لتقييم كيفية تعامل الأفراد مع المواقف التي تتطلب التفكير والحكم وحل المشكلات. وعلى مدى سنوات عديدة قام بينيه بتجريب أنواع كثيرة من المهام كاختبارات محتملة لذكاء الأطفال على أطفاله وعلى أطفال من مختلف الاعمار في المدارس الفرنسية في باريس وقام أخيرا سنة 1905 بالتعاون مع تيوفيل سيمون بنشر أول اختبار حقيقي للذكاء، والذي يعتبر الأصل بالنسبة لكل الاختبارات الحالية.

وبعد ذلك حدث تقدم سريع فقد عدل اختبار بينيه وسيمون ليستخدم في كثير من الدول كما صممت اختبارات للكبار بالإضافة إلى الاختبارات الجمعية أثناء الحرب العالمية الأولى، ثم طورت سريعا بعد ذلك لتستخدم في المدارس والمؤسسات الصناعية. وصممت كذا اختبارات لكثير من القدرات التي ليست في مثل شمول وعمومية الذكاء. وأخذت محاولات قياس خصائص الشخصية وكذلك القدرات تزداد انتشارا. وفي منتصف القرن العشرين توفرت آلاف من الاختبارات على اختلاف أنواعها منها الجيد ومنها الرديء ومنها ما هو وسط.

وفي أثناء كل هذا النشاط في ميدان الاختبارات العقلية، ظهرت المعايير والمبادئ وهذه تستخدم الآن كإرشادات مفيدة لمن يريد أن يبني اختبارات جديدة أو لمن يحتاج أن يختار بحكمة من الاختبارات الموجودة وفضلا عن ذلك فقد أصبح من

الضروري في عالمنا الحديث الذي يشعر بأهمية الاختبارات، أن يعرف كل رجل مثقف أو امرأة مثقفة شيئا عن هذه المعايير والمبادئ فالمدرس الذي يريد أن يعدل طريقته التدريسية لتلائم الخصائص المتباينة لتلاميذه والأب الذي يرغب في مساعدة ابنه أو ابنته على القيام بتخطيط حكيم يتعلق بالدراسة أو المهنة ورجل الأعمال الذي لا يريد أن يخدعه بعض من لا خلق لهم من ناشري الاختبارات وبائعيها، كل هؤلاء في حاجة لمعرفة عملية عن كيفية بناء الاختبارات وعن كيف يمكن الحكم عليها. (تايلر، 1988: 47، 50)

من خلال ما تم التطرق اليه في هذا العنصر تخلص الطالبة إلى أن الاختبارات النفسية قبل أن تصبح ذات مكانة وأهمية في أبحاثنا العلمية كان لها إطار تاريخي تأسست عليه بدأ من العالم فلهلم فونت إلى العالم جيمس ماكين كاتل الذي يعتبر أول من استخدم مصطلح الاختبارات العقلية ثم إلى أفكار ألفرد بينيه عن قياس الذكاء الذي لقيت صدئ كبير في الكثير من الدول وفي منتصف القرن العشرين ظهرت وتوفرت العديد من الاختبارات التي بدء العمل بها في مختلف المجلات ومازال العمل بها في وقتنا الحالي نظرا لأهميتها ومكانتها في الأبحاث العلمية.

2-3 أغراض الاختبارات النفسية:

يمكن إجمال الأغراض الأساسية التي تؤديها الاختبارات النفسية فيما يلي:

1. التشخيص النفسي:

لا شك أن محاولة الكشف عن حالات التخلف والضعف العقلي كانت من العوامل المهمة في ظهور اختبارات الذكاء وتطورها. إذ من المعلوم أن مقياس بينيه ظهر أساسا بهدف التعرف أولئك التلاميذ الذين يعانون من تخلف عقلي يمنعهم من مواكبة زملائهم في الدراسة. بالإضافة إلى ذلك تتيح اختبارات الذكاء الكشف عن المتفوقين عقليا أو الموهوبين، وعن المتوسطين أو الأسوياء بطبيعة الحال واستنادا إلى رقم حاصل الذكاء ظهرت محاولات لتصنيف مستويات الأداء العقلي للأفراد بدءا بأدنى تلك المستويات وانتهاء بأعلاها من مثل التصنيف الذي اعتمد حاصل ذكاء ستانفورد- بينيه والتصنيف الذي اقترحه وكسلر كما سنرى ذلك بالتفصيل فيما بعد. ومن المفيد الإشارة هنا إلى أن

رقم حاصل الذكاء اعتمد أساسا للتميز بين ثلاثة مستويات أو ثلاث فئات للضعف العقلي هي:

أ- **المعتوهون:** ويتميزون بضعف عقلي شديد حيث يقل حاصل ذكائهم عن 25 ونسبتهم إلى المجموع الكلي للسكان هي 0.1 % ويعجز المعتوهون عادة عن التواصل مع الآخرين عن طريق اللغة ويستخدمونها بصورة بدائية جدا، كما يحتاجون إلى من يحميهم من الأخطار الخارجية ويرعاهم حتى في الأمور المتصلة بإشباع حاجاتهم البسيطة.

ب- **البلهاء:** ويتصفون بضعف عقلي متوسط الشدة حيث يتراوح حاصل ذكائهم من 25 إلى 50 ونسبتهم إلى المجموع الكلي للسكان تصل إلى 0.6 % ويستطيع الأبله عادة حماية نفسه من الأخطار وتعلم بعض الأعمال السهلة واستخدام الألفاظ على نطاق محدود ولكنه يعجز عن تعلم القراءة والكتابة.

ج-**المورون:** وتتصف هذه الفئة بضعف عقلي خفيف حيث يتراوح حاصل ذكائهم بين 50 و75، ونسبة أفرادها إلى المجموع الكلي للسكان هي 1.3 % ويستطيع أفراد هذه الفئة تعلم المبادئ الأولى للقراءة والكتابة والحساب ويعجزون على الأغلب عن متابعة الدراسة بعد الصف الرابع الابتدائي.

ولا يقتصر التشخيص النفسي على الكشف عن حالات التخلف والتفوق العقلي بل يشمل الاضطرابات النفسية بأنواعها والحالات المرضية ومظاهر الاستواء وعدم الاستواء ومن خلال التحليل الكمي للدرجات التي يحصل عليها المفحوص في عدد من الاختبارات، والتحليل الكيفي لطريقة الإجابة ومضمونها يمكن الخروج بعدد من الدلالات الاكلينيكية المهمة وتعيين مواطن الضعف في أداء المفحوص والصعوبات التي يواجهها والواقع أن التشخيص النفسي والدراسة التحليلية والمعمقة للحالات الفردية ترتكز على أدوات القياس والتقويم المختلفة بما في ذلك الأدوات التي تتصدى لظواهر سوية أو سمات غير مرضية وتلك التي تتصدى لقياس المواقف والميول ولا نستطيع أن نقول: أن بعض الأدوات ذات استخدام اكلينيكي وبعضها الاخر بعيد عن هذا الاستخدام، فكل اختبار يمكن عده اختبارا اكلينيكيا بالمعنى الحرفي للكلمة ما دام يستخدم في مساعدة الافراد وتحليل أدائهم بصورة أو بأخرى لمعرفة نواحي القوة أو الضعف فيه. وقد أسهمت

الممارسة الاكلينيكية في تطوير العديد من الاختبارات والمقاييس لمواجهة مشكلات التشخيص النفسي ومتطلباته.

2. التشخيص التربوي:

ويستهدف هذا النوع من التشخيص الكشف عن صعوبات التعلم التي يواجهها بعض الافراد، ويتطلب استخدام الاختبارات النفسية بالإضافة لأدوات التقويم التربوي المختلفة. ويمكن تمييز ثلاث مراحل أساسية في عملية التشخيص التربوي هي:

تحديد أو تعيين التلاميذ الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم. وإحدى الطرائق المتبعة في ذلك مقارنة نتائج الاختبارات التحصيلية ولاسيما المقننة منها بنتائج اختبارات الذكاء والاستعداد المدرسي، فإذا كان مستوى التحصيل أدنى من مستوى الذكاء أو الاستعداد المدرسي لدى تلميذ معين (أو مجموعة من التلاميذ) فإن هذا يشير إلى وجود صعوبات دراسية يواجهها التلميذ (أو التلاميذ). ومن الطرائق المتبعة أيضا دراسة وتحليل الصفحة النفسية للتلميذ (البروفيل) التي تضم عادة النتائج التي يحصل عليها في مجموعة كبيرة من الاختبارات أو بطارية اختبارات تغطي مجالات دراسية عديدة. ويفيد هذا التحليل في مقارنة إنجاز التلميذ في كل مجال بمستوى إنجازه العام فإذا ظهر ضعف في مجال ما أو مهارات معينة فهو يدل على الصعوبة (أو الصعوبات) التي يعاني منها التلميذ.

1- تحديد الطبيعة الخاصة للصعوبة ومواطن القوة عند التلميذ. فصعوبات التعلم على درجات، وفي بعض الحالات يمكن الاكتفاء بالمعلومات التي تقدمها الإجراءات العامة السابقة والانتقال منها مباشرة إلى العمل العلاجي. وفي حالات أخرى قد نحتاج إلى المزيد من الدراسة التشخيصية قبل التخطيط للعمل العلاجي وهذا يتطلب استخدام اختبار تشخيصي وتحليل استجابة التلميذ لكل بند من بنوده ولاسيما إذا ارتبطت الصعوبة بإحدى المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.

3- تحديد عوامل الضعف. فقد تعود بعض صعوبات التعلم إلى طرائق التعليم أو المادة التعليمية شديدة الصعوبة. وهذا النوع من الصعوبات يمكن الكشف عنه بسهولة ولاسيما عندما يواجه عدد كبير من التلاميذ الصعوبة نفسها. غير أن الكثير من

الصعوبات الدراسية يمكن أن تحدث نتيجة عوامل أخرى بينها الحالة الصحية، والبيئية والمنزلية، والمصاعب التكيفية، وعادات الدراسة. بالإضافة إلى مستوى النمو العقلي العام للمتعلم وقدراته الخاصة وميوله مما يظهر أهمية الاختبارات النفسية في تشخيص تلك الصعوبة.

3. التوجيه والإرشاد:

يتطلب التوجيه الدراسي والمهني معرفة موضوعية وواسعة بقدرات الفرد واتجاهاته وميوله وتكوين صورة متكاملة وصادقة عنه. وكلما كانت معرفتنا للفرد صادقة وشاملة واستطعنا من خلالها تبين جوانب القوة والضعف عنده ازدادت فعالية التوجيه وازداد احتمال تقديم المعونة المفيدة له ومساعدته على اختيار أفضل فرص التعلم ثم فرص العمل، وتمدنا أدوات القياس والتقويم المختلفة كاختبارات التحصيل ومقاييس الذكاء والقدرات واختبارات الميول والاتجاهات، بالإضافة إلى الملاحظة اليومية للمعلم، بمعلومات مهمة عن الفرد يمكن استخدامها في مساعدته على تكوين صورة واضحة وواقعية عن نفسه وإمكاناته، ومساعدته بالتالي على حسن الاختيار. ويمكن استخدام هذه الأدوات في تخطيط المستقبل التعليمي للفرد من خلال تحديد المجالات التي يحتمل أن يتفوق فيها أكثر من سواها، والكشف عن "القدرات" الخاصة، والحث على صقلها وتطويرها.

4. البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية:

تعتمد البحوث النفسية والتربوية بأنواعها على أدوات القياس والتقويم لجمع المعلومات والبيانات، ويعتمد بعضها كالبحوث التجريبية على تلك الأدوات للتحقق من صحة الفرضيات المطروحة. وغني عن البيان أن البحوث التي أجريت في نطاق علم النفس الفروق الفردية بأنواعها ولاسيما بحوث الوراثة اعتمدت بصورة أساسية على اختبارات الذكاء. والواقع أن أدوات القياس والتقويم المختلفة يمكن عدها جميعا أدوات بحث حيثما تم توظيفها لأغراض البحث وأمكن من خلالها الحصول على معلومات يحتاج إليها الباحث، بغض النظر عن الأغراض الأخرى التي تسعى إلى تلبيتها أساسا كالأغراض التشخيصية مثلا. وكثيرا ما يعمد الباحث إلى الإفادة من البيانات والمعلومات

التي تقدمها تلك الأدوات في اشتقاق الفرضيات بالإضافة إلى التحقق من الفرضيات، مما يدل على المكانة المهمة لتلك الأدوات في عملية البحث.

ومن المفيد الإشارة ههنا إلى أن أداة القياس التي تستخدم كأداة بحث وسواء حصل عليها الباحث بصورة جاهزة أم عمد إلى تصميمها بنفسه، تتطلب مراعاة جملة من الشروط والمواصفات الفنية المهمة بينها ما يتصل بصلاحيتها وتوفير قدر عال من صدقها وموثوقيتها (ثباتها)، وبينها ما يتصل بعملية إجراءها في الحسبان أن متغير الدافعية هو أحد المتغيرات المهمة في الموقف الاختباري، وأن دافعية المفحوصين للأداء الاختباري كثيرا ما تضعف في المواقف الاختبارية التي يتم إعدادها وتصميمها لأغراض البحث ظهرت أمامنا ضرورة العمل على رفع مستوى الدافعية لدى المفحوصين وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أدائهم الحقيقي. ويستتبع هذا بطبيعة الحال "تقنين" الأداة وتوحيد سائر الشروط والعوامل المؤثرة في الأداء الاختباري مع ملاحظة أن تقنين الأداة لأغراض البحث لا يتطلب استخراج أو اشتقاق معايير للأداء إلا إذا كان الغرض من البحث ذاته هو استخلاص تلك المعايير. (مخائيل، 2016: 39، 48)

تستنتج الطالبة من خلال ما تم عرضه من معلومات في هذا العنصر أن الاختبارات النفسية لها أغراض كثيرة في الجوانب النفسية والتربوية أهمها التشخيص النفسي بصفة عامة فلاختبارات النفسية تفيد في تشخيص جوانب الضعف والقوة سواء من الجانب العقلي أو السلوكي، إضافة إلى التشخيص التربوي والتوجيه والإرشاد فالاختبارات النفسية لها دور بارز في الجانب التربوي وتشخيص صعوبات التعلم وكذا التوجيه والإرشاد سواء لفئة المتعلمين أو فئات المجتمع بشكل عام، وأخر غرض لهذه الاختبارات هو استخداماتها في البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية فهي تفيد الباحث في خطوات بحثه أي يمكن الاستناد عليها في كل من الدراسات الأولية والدراسات الاستطلاعية والدراسات الأساسية.

2-4 الأهداف العامة للاختبار النفسي:

1- يستهدف الاختبار النفسي التعرف على قدرات الفرد الخاصة. وذكائه العام، واستعداداته ومواهبه، وميوله واتجاهاته، وذلك بقصد تصنيفه إلى مجموعات متجانسة، أو من أجل توجيهه إلى الاعمال التي تتناسب مع قدراته.

2- وكذلك يستخدم الاختبار النفسي في ميدان التوجيه التربوي بقصد توجيه الطلاب إلى أنواع التعليم المختلفة التي تتوافق وما لديهم من قدرات واستعدادات.

3- كما يفيد الاختبار النفسي في عمليات التوجيه المهني حيث تتاح للفرد فرصة تحقيق أكبر قدر من الإنتاج والتكيف.

4- ويمكن استخدام هذه الاختبارات، بالإضافة إلى قياس قدرات الفرد وتوجيهه. في عملية التنبؤ والتشخيص. فمن عملية التشخيص يتقرر التوقع باتجاه سلوك الفرد أو مدى اتجاهه، كما تتوضح الوسائل الملائمة لتوجيه هذا السلوك وكيفية معالجته. (عباس، 1996: 17)

ومن خلال ما تم ذكره عن الأهداف العامة للاختبار النفسي تخلص الطالبة إلى أن هذه الاختبارات تهدف إلى مساعدة الفاحص أو الباحث على تكوين فكرة عامة عن شخصية الافراد وقياس سماتهم وتحديد المشكلات التي يعانون منها.

2-5 أنواع الاختبارات:

هناك أنواع عديدة جدا من الاختبارات النفسية والتربوية إذ يتجاوز عددها اليوم أكثر من عشرة آلاف اختبار مقنن تستعمل في أغلب الدول المتقدمة وتخص هذه الاختبارات أغلب عناصر السلوك البشري والجوانب التربوية المرتبطة بها، لذا فإن تصنيفها ليس هينا وثمة طرق مختلفة لتصنيف هذه الاختبارات، فقد صنفت حسب:

1-التصنيف حسب درجة تحديد المثير والاستجابة:

أ- **اختبارات إسقاطيه:** وهي الاختبارات التي لا يكون فيها المثير محدد، ولا الإجابة محددة، كالاختبارات النفسية التشخيصية مثل اختبار روشاخ (أو اختبار بقع الحبر).

ب-**اختبارات محددة البناء:** هي الاختبارات التي يكون فيها المثير واضحا، أو يكون المطلوب في السؤال محددا، كما أن هناك مفتاح إجابة محددة، كاختبارات التحصيل والاستعداد.

2-التصنيف حسب طبيعة الأداء:

أ- **أقصى الأداء:** وهي الأدوات التي يتم فيها إثارة دافعية المتعلم لتقديم أفضل ما عنده من إجابة والحصول على أعلى درجة، مثل الاختبارات التحصيلية بأنواعها، ونهيئ الفرصة له للدراسة والاستعداد، وتحقيق أعلى مستوى للتحصيل.

ب- **الأداء العادي أو الطبيعي:** هي الأدوات التي تعكس سلوك المتعلم في الظروف العادية أو الطبيعية دون محاولة خارجية لتوجيه هذا السلوك الواقعي. فإذا كانت الأداة تقييس قلق المتعلم في الامتحان مثلا فإن القرارات التي يتم اتخاذها في ضوء النتائج تعتمد على صدق الإجابات ولذلك تعتبر مقاييس الاتجاهات والميول من نوع الأداء العادي.

3-التصنيف حسب عدد الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار:

أ- **اختبارات فردية:** وهي التي لا تطبق إلا على تلميذ واحد في المرة الواحدة مثل الاختبارات الشفوية او اختبارات الذكاء مثل اختبار ستانفورد بينيه.

ب- **اختبارات جماعية:** وهي التي تطبق على عدد كبير من المتعلمين بنفس الوقت.

4-التصنيف حسب سرعة الإجابة:

أ- **اختبارات السرعة:** وهي الاختبارات التي تكون فيها سرعة الإجابة هي العامل الحاسم في تحديد أداء المتعلم، حيث يصعب على معظم التلاميذ إنهاء الإجابة عن جميع الفقرات ضمن الزمن المحدد.

ب- **اختبارات القوة:** وهي الاختبارات التي يعطي فيها زمن شبه مفتوح للإجابة بحيث يكون كل تلميذ قادرا على محاولة الإجابة عن كل سؤال، إلا أن صعوبة الأسئلة وقدرة المتعلم على إجابتها هي التي تحدد أداءه، بمعنى أن المتعلم لا يحصل على الدرجة النهائية بسبب صعوبة الأسئلة، وليس بسبب كثرتها.

5- التصنيف حسب طريقة تفسير النتائج:

صنفت أدوات القياس حسب طريقة تفسير النتائج إلى فئتين هما:

أ- **الاختبارات معيارية المرجع:** ذكر باباموهيوسك (1969) بأن هذه الاختبارات تعتمد عند تفسيرها للدرجات المستحصلة على خصائص المجموعة التي طبقت عليها حيث يجب أن تكون هذه الخصائص مماثلة مع خصائص الطلاب من حيث السن والنوع والمنطقة الجغرافية والمرحلة الدراسية، وتهتم هذه الاختبارات بالكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب وذلك من خلال مقارنة أداء الطالب بأداء أقرانه كمجموعة معيارية بمعنى أن هذه الاختبارات ترتكز على وضع الطالب النسبي في علاقته بالآخرين.

ب- **الاختبارات محكية المرجع:** أشار باباموهيوسك (1969) بأن هذه الاختبارات لا تعتمد عند تفسيرها لدرجة الطالب على خصائص مجموعته التي طبق عليها الاختبار، ولكنها تعتمد على مقارنة أداء الطالب بمحك أو مستويات أداء متوقعة ومحددة مسبقا ويتم تحديد هذه المستويات في ضوء الأهداف السلوكية (الإجرائية) المراد قياسها وتقيس هذه الاختبارات مدى تحقيق الطالب لهذه الأهداف السلوكية وبذلك يمكن التحقق من كفاءة كل طالب من اكتسابه للمهارات والمعارف المرجوة ومن ثم تشخيص نواحي الضعف والقوة.

6- التصنيف حسب شكل (نوع) الفقرة:

صنفت أدوات القياس والتقويم حسب شكل (نوع الفقرة) إلى عدة أشكال من أهمها: المطابقة (المزاوجة)، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والتكميل، والأسئلة المقالية (الإنشائية).

7-التصنيف حسب الجهة التي تعد الاختبار:

أ- اختبارات من إعداد المعلم: وهي اختبارات غير رسمية، حيث يعدها المعلم نفسه.

ب- اختبارات مقننة (رسمية) أو منشورة: حيث يعدها فريق من المختصين في مراكز القياس والاختبارات.

8-التصنيف حسب الكيفية التي يظهر فيها الأداء (أسلوب تقديم الإجابة):

أ- **اختبارات لفظية:** هي الاختبارات التي تكون فيها الإجابة تحريرية (ورقة وقلم) أو شفوية.

ب- **اختبارات الأداء المبرهن عمليا:** هي التي تتم في المختبرات، مثل استعمال جهاز، أو إجراء تجربة عملية، أو في الجانب العملي للتعليم المهني.

إن التصانيف أعلاه من الأدوات يمكن أن تتبع لأكثر من تصنيف، فاختبار التحصيل يمكن أن يكون اختبار قوة، ويفسر تفسيرا محكي المرجع، ومن نوع أقصى الأداء. (مجيد، 2014: 38-41)

كخلاصة لهذا العنصر تستنتج الطالبة بأن للاختبارات النفسية تصنيفات متعددة أهمها تصنيف حسب درجة تحديد المثير والاستجابة، تصنيف حسب طبيعة الأداء، تصنيف حسب عدد الافراد الذين يطبق عليهم الاختبار، تصنيف حسب سرعة الإجابة، تصنيف حسب طريقة تفسير النتائج، تصنيف حسب شكل الفقرة، تصنيف حسب الجهة التي تعد الاختبار، تصنيف حسب الكيفية التي يظهر فيها الأداء. وهذه التصنيفات لا تقلل من شأن وأهمية الاختبارات النفسية بل تزيد من أهميتها في المجالات المختلفة.

2-6 خطوات تصميم الاختبار:

تظهر بين الباحثين اختلافات غير ضئيلة أحيانا حول خطوات تصميم الاختبار وتتابعها. غير أن أغلب الباحثين يميلون إلى تأكيد الخطوات الأساسية التالية:

1-تحديد الهدف العام للاختبار والفكرة الموجهة له:

فتحديد وبلورة الهدف العام للاختبار أو الفكرة الموجهة له ينطوي على تصور أولي للاختبار يمكن أن يتم في ضوئه وضع الخطوط العريضة لخطة بناء الاختبار والتنبه مسبقا للاحتمالات والشروط المساعدة أو "المعرقلة" لعملية تطوير الاختبار وإخراجه إلى حيز الوجود.

2-تحديد الغرض أو الأغراض الخاصة للاختبار:

ينطوي تحديد الغرض أو الأغراض الخاصة للاختبار على قدر كبير من الأهمية نظرا لأنه يعد بمثابة ترجمة للفكرة الموجهة للاختبار أو الهدف العام له، والذي قد يكون غائما بحد ذاته أو غير واضح بدرجة كافية، إلى أغراض واضحة ومحددة، كما

يمثل نقطة البداية الفعلية في بناء الاختبار ويؤثر في الخطوات اللاحقة جميعا. فتحديد الغرض أو الأغراض الخاصة للاختبار يتضمن مزيدا من التفصيل حول ميدان استخدامه والاستعمال الخاص له مما ينعكس مباشرة على إجراءات تصميمه فإذا كان الغرض من الاختبار الكشف عن الفروق الدقيقة بين الأفراد والحصول على بيانات صادقة ودقيقة عنهم في السمة أو القدرة المقيسة كان من الضروري استخدام الطرائق والأساليب الإحصائية والفنية الراقية التي تلبي هذا الغرض وتتيح التمييز بينهم استنادا إلى مستويات القدرة لديهم. وإذا كان الغرض من الاختبار الكشف عن الصعوبات (أو الاضطرابات) التي يعاني منها الأفراد وتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم، كان لابد أن يتضمن الاختبار عددا كبيرا من البنود لتغطية المجال المراد تشخيصه وأن تتيح هذه البنود تعرف الصعوبات التي يعاني منها المفحوصون وتحديدها، بالإضافة إلى تحديد نقاط القوة التي يمكن أن تفيد في مواجهة تلك الصعوبات. أما إذا كان الغرض من الاختبار هو جمع بيانات سريعة أو إجراء مسح سريع بهدف التصفية أو الغربلة لأعداد كبيرة من المفحوصين كان بالإمكان التساهل قليلا في بعض شروط الاجراء والاستعانة بأشخاص غير مدربين تدريبا عاليا في تطبيق الاختبار، هذا بالإضافة إلى استخدام معايير بسيطة وسهلة لتفسير نتائج الاختبار.

3- تحديد المجال الخاص الذي يتصدى الاختبار لقياسه وعينة السلوك الممثلة له:

فإذا كان الاختبار موجها لقياس سمة الذكاء أو الانطواء أو القدرة العددية مثلا كان من الضروري تحديد المجال الخاص لهذه السمة أو القدرة وما تتضمنه من عناصر أو مكونات رئيسة وفرعية مع تحديد الأوزان النسبية لكل منها لكي يصار إلى تخصيص عدد من البنود لكل عنصر استنادا إلى وزنه النسبي. ومن الواضح أن تحديد المجال الخاص للسمة المقيسة أو موضوع القياس يمثل مهمة من المهمات الصعبة نظرا لأن السمات النفسية من مثل الذكاء والقدرة العددية والانطوائية وغيرها تنطوي على قدر كبير من العمومية والتجريد والتعقيد. وتفيد التعريفات الإجرائية لتلك السمات، بلا شك، في ترجمتها إلى وقائع سلوكية واستجابات ظاهرة مما يتيح إخضاعها للقياس من خلال التصدي لعينة منها يفترض أن تمثلها بجوانبها ومكوناتها المختلفة.

4- تحديد زمن الاختبار وطوله:

فمصمم الاختبار لابد أن يحدد مسبقا، وقبل أن يبدأ بإعداد البنود، الزمن الذي سيعطي للمفحوصين للإجابة عن بنود الاختبار وعدد هذه البنود. وما من شك في أن زمن الاختبار وطوله يتحددان بالأغراض الخاصة له. فإذا كان الاختبار يهدف إلى المسح والمقارنة السريعة أو التصفية وسيطبق على أعداد كبيرة من المفحوصين تضاءلت الحاجة إلى زيادة عدد بنوده، وأما إذا كان الغرض من الاختبار هو تصنيف المفحوصين استنادا إلى مستويات القدرة لديهم واتخاذ قرارات مهمة حول مستقبلهم الدراسي أو المهني تزايدت الحاجة إلى زيادة عدد البنود ورفع القدرة التمييزية لهذه البنود. وفي الحالات التي يكون الغرض من الاختبار فيها تشخيصيا تصبح الحاجة ماسة لزيادة عدد البنود إلى الحدود القصوى المتاحة وتغطية ذلك المجال الخاص والضيق الذي يتصدى له الاختبار بهدف تعرف الصعوبات ومواطن الضعف والقوة في أداء المفحوص دون إيلاء أهمية كبيرة للقدرة التمييزية للبنود. ومن الأمور التي يجب أخذها بالحسبان عند تحديد زمن الاختبار وطوله الشكل أو الأشكال التي ستأخذها البنود، فالأسئلة التي تتطلب من التلميذ أن يضع أو يؤلف الجواب بنفسه كأسئلة التكميل أو الأسئلة الانشائية تحتاج إلى وقت أطول من الأسئلة الموضوعية التي تتضمن عادة عددا من البدائل ولا تتطلب سوى وضع إشارة أو رقم عند البديل الصحيح. كما أن البنود التي تتطلب أداء عمليا (البنود غير اللفظية) تحتاج إلى وقت أطول على الأغلب من البنود اللفظية. وبطبيعة الحال فإن لعدد البنود أهمية في رفع مستوى ثبات الاختبار وصدقه كما سنرى.

5- إعداد البنود الاختبارية بصورتها الأولى:

وتعد هذه الخطوة، الخطوة الحاسمة والأهم في تصميم الاختبار، حيث تظهر هنا مهارة مصمم الاختبار وبراعته وقدرته "الإبداعية" الخاصة على تطوير وتأليف بنود اختبارية تلائم شكلا ومضمونا الغرض أو الأغراض التي يسعى الاختبار الى تلبيتها وتكون بمثابة عينة ممثلة لمجال السلوك المراد قياسه. وعلى الرغم من أن ثمة عددا من القواعد المنهجية والأسس والتوصيات التي تساعد، في حال العمل بموجبها في الوصول الى اختبار جيد فإن تلك القواعد والأسس والتوصيات لا تضمن بحد ذاتها الوصول إلى مثل هذا الاختبار، والحق أن عملية تطوير وإعداد البنود الاختبارية تعتمد على شخصية مصمم الاختبار بالدرجة الأولى. غير أن هذا لا يقلل بطبيعة الحال، ولا يجوز أن يقلل

من أهمية التحليل الكيفي والكمي لتلك البنود والذي يتعين على مصمم الاختبارات أن يجريه تمشيا مع جملة القواعد المنهجية والأسس والتوصيات التي توصلت اليها نظرية القياس الحديثة وممارسته المتقدمة، وغني عن البيان أن العدد الكلي للبنود التي سيضمها الاختبار بصورته الأخيرة. فإذا كان العدد المقرر لبنود الاختبار هو مئة بند مثلا كان من اللازم إعداد ما لا يقل عن 150 بند أو أكثر من ذلك لإفساح المجال أمام مصمم الاختبار "لغربلتها" واختيار الأصلح منها في المراحل اللاحقة.

6- وضع تعليمات الاختبار بصورتها الأولى:

فالاختبار النفسي لابد أن يزود بتعليمات واضحة ووافية تحدد مهمة المفحوص بدقة عند محاولته الإجابة عن أي من البنود التي يضمها الاختبار وتمنع احتمال سوء فهم تلك المهمة. ولا شك أن المفحوص بحاجة إلى معرفة الوقت المعطى له للإجابة، وطريقة اختيار وتسجيل اجاباته عن البنود اللفظية، وكذلك طريقة التعامل مع البنود غير اللفظية هذا بالإضافة إلى ما إذا كان سيسمح له بالتخمين أم لا عند الإجابة عن البنود التي تفسح المجال للتخمين كبنود الاختيار المتعدد مثلا. وغني عن البيان أن تعليمات الاختبار هي متغير مهم له أثره في الأداء الاختباري سواء أكان بالاتجاه الإيجابي أم بالاتجاه السلبي وتعد التعليمات من المنبهات الأساسية للاختبار ويؤدي غموضها إلى رفع مستوى القلق لدى المفحوصين وعدم تعاونهم في الموقف الاختباري. وتبعا لذلك لابد أن تكون التعليمات واضحة للجميع، كما لابد من توحيدها في مواقف القياس الجمعية والفردية. وتخضع التعليمات كما تخضع البنود الاختبارية ذاتها للمراجعة والتعديل والتنقيح في ضوء نتائج التحليل الكيفي ونتائج التجارب الاستطلاعية والمبدئية التي يخضع لها الاختبار (التحليل الكمي).

7- وضع خطة تصحيح الاختبار:

من الأمور المهمة التي يتعين على مصمم الاختبار أخذها بالحسبان طريقة التصحيح وما تتضمنه من توزيع للدرجات على البنود الاختبارية المختلفة أو فئات منها انطلاقا من الوزن النسبي لكل منها وتقرير ما إذا كان سيستخدم معادلة التصحيح من أثر التخمين في البنود الموضوعية. هذا بالإضافة إلى تسجيل الإجابات وما إذا كان سيتم في

كراسة الاختبار ذاتها أم في أوراق إجابة منفصلة ثم ما إذا كان الاختبار سيصحح بالطريقة العادية أم بالآلة وما نوع المفتاح المستخدم في التصحيح.

وفيما يتصل بمسألة الحرز والتخمين يميل أكثر العاملين في القياس النفسي إلى ضرورة استخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين توخيا للدقة ولمنع المفحوص من التخمين الأعمى ومعاقبته إن لجأ إليه. وتظهر أهمية استخدام معادلة التصحيح من أثر التخمين حيث تقل بدائل الإجابة (الاختيارات). فإذا كان المفحوص سيختار الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل (اختيارات) كان احتمال نجاحه عن طريق التخمين يساوي 25 %، وإذا كانت بدائل الإجابة ثلاثة كان احتمال نجاحه عن طريق التخمين 33 %، وإذا كانت البدائل اثنين كان احتمال نجاحه بالتخمين 50 % وهكذا، هذا مع الإشارة إلى أن الباحثين قلما ينصحون باستخدام هذه المعادلة في الاختبارات الصفية وغير المقننة.

8- التحليل الكيفي للبنود:

وهذا النوع من التحليل يرافق عملية إعداد البنود وتطويرها كما يكون خطوة لاحقة بها ومتممة لها وهو يفيد في التأكد من أن البنود العديدة التي تم إعدادها ما هي إلا وسيلة لزيادة عدد المثيرات الدالة على السمة أو القدرة المقيسة والمعبرة عنها، كما يفيد في التأكد من هذه البنود العديدة والمتنوعة تمس أو تتناول الجوانب المختلفة للسمة أو القدرة المقيسة و"تعكسها" أو تمثلها بحجمها الحقيقي. والواقع أن التحليل الكيفي للبنود والذي يتناول بخاصة شكل البنود ومضمونها، وملاءمتها للأغراض الخاصة المرسومة والتعليمات المرافقة لها يسهم في تأسيس صدق المحتوى أو الصدق المنطقي للاختبار، ويضمن بصورة مسبقة التواصل إلى هذا النوع من الصدق. ويتعذر دون هذا التحليل العقلي المنطقي والذي يفترض أن يبدأ مع عملية تصميم الاختبار ويواكبها التوصل إلى مستوى عال من الصدق المنطقي، وذلك أن استخدام أي من الوسائل والأساليب التجريبية والإحصائية لا يجدي في التوصل إلى هذا النوع من الصدق. هذا ولابد عند هذه الخطوة من خطوات بناء الاختبار من ترتيب البنود بصورة مبدئية حسب صعوبتها بحيث تبدأ بالأسهل وتنتهي بالأصعب، وذلك اعتمادا على خبرة المصمم الخاصة وتقديره الشخصي لصعوبة البنود. وعموما فإن التحليل الكيفي للبنود وترتيبها بصورة أولية يستهدفان تحضير

الاختبار للتطبيق التجريبي، وبالانتهاء من هذه الخطوة يكون الاختبار بتعليماته وبنوده المختلفة قد أصبح جاهزا للتطبيق التجريبي ثم للتحليل الكمي.

9- التحليل الكمي للبنود:

يتم هذا النوع من التحليل بعد إجراء التجربة الاستطلاعية والتجربة أو التجارب التمهيدية على عينات من الأفراد تشتق من المجتمع الأصلي للأفراد الذين صمم الاختبار من أجلهم. ومن أغراض التجربة أو التجارب الاستطلاعية تعرف الصعوبات الواقعية التي قد تعترض تطبيق الاختبار وجمع الملاحظات عن البنود المختلفة والتأكد من ملاءمتها للمفحوصين بالإضافة إلى التأكد من وضوح التعليمات وملاءمة الوقت المخصص للاختبار ليصار في ضوء ذلك كله إلى إجراء بعض التعديلات الأولية اللازمة وأما التجربة أو التجارب التمهيدية أو المبدئية فإنها تجري على عينات أوسع وأكثر تمثيلا يصل عددها إلى مئات عدة من الأفراد أو يتجاوز ذلك في حالات وتتركز أغراضها في الحصول على البيانات العددية اللازمة التحليل الكمي الاحصائي للبنود واعتمادا على نتائج هذا التحليل يمكن تعرف نقاط الضعف والقوة في الاختبار والكشف عن مستوى السهولة (والصعوبة) والتمييز لكل مفردة من مفرداته والتحقق نهائيا من وضوح التعليمات وملاءمة البنود لما وضعت لقياسه. وفي ضوء ذلك كله تتم غربلة البنود وتصفيتها واختيار أفضلها لإعداد الصورة النهائية للاختبار.

تقنين الاختبار:

ويميز علماء النفس بين معنيين للتقنين هما:

أولا: أن تكون تعليمات الاختبار وصياغة بنوده والزمن المخصص له وشروط تطبيقه وطريقة تصحيحه موحدة في كل المواقف وبما يسمح بإمكان الحصول على النتائج نفسها في حال إعادة اجراء الاختبار. ومن هذه الناحية يعني التقنين التوحيد. ويفقد الاختبار أساسه العلمي والموضوعي إذا لم يكن مقننا بهذا المعنى.

ثانيا: أن يخضع الاختبار للتقنين من خلال تطبيقه على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بهدف استخراج معايير معينة تحدد معنى الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في ضوء تمركز وتشتت درجات افراد عينة التقنين (أو التعيير). وغني عن البيان أنه لا يمكن أن يكون الاختبار مقننا بالمعنى الثاني دون أن يكون مقننا بالمعنى الأول، وأن

عملية استخراج معايير الاختبار وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطويره تحقق فوائد وأغراضا عديدة منها تعرف الوضع النسبي للفرد ضمن المجموعة، وتفسير الدرجة التي يحصل عليها، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه العملية –عملية استخراج المعايير– هي عملية كبيرة ومجهدة من الناحية التجريبية والإحصائية وتستلزم تعاون عدد غير قليل من المختصين والخبراء، كما أنها مكلفة ماديا وتستغرق وقتا غير قليل.

ومن المفيد الإشارة هنا إلى أن الاختبار المقنن بالمعنى الأول، أي الذي أخضع للتقنين دون أن تستخرج معاييره، هو أداة قياس علمية ودقيقة ويمكن أن تحقق أغراضا وفوائد عديدة في مجالات التشخيص والبحث العلمي، بل وفي الحالات جميعها التي لا يتركز فيها اهتمام الفاحص على تفسير الدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد المفحوص وتعرف وضعه النسبي ضمن المجموعة. (مخائيل، 2016: 57، 66)

تستنتج الطالبة من خلال الالمام بما ورد في هذا العنصر إلى أن تصميم أي اختبار يمر بعدة خطوات حتى نقوم بتصميمه وبالشكل المطلوب والصحيح ويكون ذو مصداقية عالية، ومن أهم هذه الخطوات المتفق عليها من قبل الباحثين أولا تحديد الهدف العام للاختبار والفكرة الموجهة له، ثم تليها خطوة تحديد الغرض أو الأغراض الخاصة للاختبار، ثم تحديد المجال الخاص الذي يتصدى الاختبار لقياسه وعينة السلوك الممثلة له، ومن ثم خطوة تحديد زمن الاختبار وطوله، إعداد البنود الاختبارية بصورتها الأولى، وضع خطة تصحيح الاختبار، وآخر خطوة ألا وهي التحليل الكيفي والتحليل الكمي للبنود وأخيرا تقنين الاختبار.

2_7 خصائص وتقنيات الاختبار (الثبات والصدق والتقنيات والمعايير):

يستهدف القياس النفسي التعرف على قدرات الفرد وذكائه العام ومواهبه واستعداداته، والكثير من جوانب شخصيته المختلفة، وذلك من أجل توجيهه بما يتوافق مع قدراته وإمكانياته.

وللقياس أسس ومبادئ لا بد من توافرها، من بينها أنه يجب أن يكون قياسا موضوعيا، بمعنى الا يتأثر بالعوامل الشخصية للفاحص كآدائه وأهوائه وميوله الذاتية.

فلكي تكون الدرجات على الاختبار أو الرائز ذات معنى، عليها أن تكون ثابتة وصادقة في آن معا فما الذي نقصده بالثبات والصدق؟

1- **الثبات:** يتناول مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين في كل مرة يعاد اختبارهم بنفس الرائز.

فالثبات يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد في نفس الاختبار وهذا يعني إلى أي مدى يعطي رائز معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد. أن على النتائج التي نحصل عليها من خلال مقياس أو رائز معين أن تكون صادقة أيضا.

2- **الصدق:** يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه. فالمقياس الذي أعد لقياس سمة سيكولوجية معينة يكون مقياسا صادقا بمدى ما يقيس الرائز هذه السمة التي صمم المقياس من أجل قياسها.

فالصدق يتناول العلاقة الأساسية بين المفهوم الذي نريد قياسه والرائز، أو بين السمة والرائز الذي يهدف الى قياسها.

ماهي الطرق أو التقنيات اللازمة للتأكد من ثبات وصدق الاختبار؟

تقنيات الثبات:

يشير الثبات إلى العملية التي يطبق فيها الاختبار مرة ثانية على نفس الأفراد الذي طبق عليهم في المرة الأولى، بعد مرور فترة زمنية، وإعطاء نفس النتائج.

وهناك عدة تقنيات لتقرير درجة ثبات الرائز:

1-إعادة الاختبار:

في هذه التقنية يعاد تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد بعد فترة زمنية معينة وبعد ذلك يعمل الأخصائي على حسب معامل الارتباط بين الدرجات التي تحصل عليها نفس المجموعة الأفراد على التطبيق الأول والتطبيق الثاني لنفس الاختبار. فإذا حصلنا على نفس النتائج بالنسبة لكل فرد من أفراد المجموعة في التطبيق، ففي هذه الحالة يكون معامل "ثبات إعادة الاختبار" مساويا لواحد صحيح.

الا أن ذلك مستحيل وذلك لتدخل متغيرات لا يمكن ضبطها كليا فهذه المتغيرات تعود إلى أسباب عديدة أهمها اكتساب بعض افراد المجموعة معلومات جديدة والبعض الاخر قد يتأثر بعامل النسيان.

2-الشكلين المتكافئين:

تعتمد هذه التقنية على صياغة صورتين لنفس الاختبار بحيث تتشكل كل صورة منفصلة لوحدها اختبارا موازيا للرائز ككل فكل صورة تتألف من فقرات تختلف من حيث الشكل ولكنها تتوازى من حيث السمة التي يقيسها الرائز ومن حيث عدد الفقرات التي تقيس هذه السمة، ومن حيث مستوى سهولة أو صعوبة القرارات وطريقة صياغتها، ومن حيث طريقة اجراء وتصحيح كل من الشكلين.

يقوم الاخصائي باختيار مجموعة من الافراد بواسطة شكل واحد في الاجراء الأول، ثم يعمل على اختيار نفس مجموعة الافراد بواسطة الشكل الآخر الموازي للشكل الأول في الإجراء الثاني.

ثم يقوم بمقارنة النتائج التي يحصل عليها من خلال الاجراء الأول والاجراء الثاني عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات.

3-التجزئة النصفية:

في هذه التقنية يطبق الرائز كاملا على نفس مجموعة الأفراد ثم تقسم بعد ذلك الإجابات على الرائز إلى قسمين.

ثم نحصل على درجات كل قسم حيث يصبح لكل جزء درجات خاصة به، ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على جزئي الرائز لنحصل على درجة ثبات الرائز.

وقد نقوم بتقسيم الرائز إلى نصفين: جزء يحتوي على الأسئلة الفردية (ذات الأرقام الفردية) والجزء الآخر على الأسئلة الزوجية (ذات الأرقام الزوجية) وتتدرج كل فقرات الرائز من السهولة إلى الصعوبة. وبذلك تعطي هذه الطريقة درجات متكافئة لكل نصف من الرائز.

تقنيات الصدق:

ان مفهوم الصدق في الاختبار يشير إلى أن الرائز يقيس السمة أو الصفة التي صمم الاختبار لأجل قياسها.

فمثلا إذا كان الهدف من الاختبار قياس التحصيل في الرياضيات، ينبغي في هذه الحالة أن تكون الأسئلة محصورة في مجال هذه المادة. لا أن تكون مشبعة بعامل اللغة أو معلومات ثقافية متنوعة اذن الصدق يتعلق بمدى قياس الرائز للسمة التي يهدف الرائز الى قياسها.

فالرائز يكون صادقا لقياس ظاهرة معينة كسمة القلق مثلا وغير صادق للكشف عن ظواهر أخرى مثل سمة الزعامة...

فالصدق يتناول العلاقة الأساسية بين المفهوم والرائز.

ويرتبط الصدق ارتباطا مباشرا بالثبات، ولكي يكون الرائز صادقا يجب أن يكون ثابتا، أي أن يعطي نفس الدرجات عند تطبيقه عدة مرات على نفس العينة من الأفراد. وهناك عدة طرق ترتبط بصدق المقياس أهمها:

1-الصدق المرتبط بالمحك:

ترتكز هذه التقنية على مقارنة نتائج الرائز بمحكات، والمحك قد يكون مستوى أداء للأفراد في نشاطات أخرى مثل التحصيل الجامعي، أو الأداء على رائز أخر... وهذا يتم عادة بواسطة حجم الترابط بين الرائز والمحك.

ومن الوجهة التقنية يميز الأخصائي بين نوعين من الصدق المرتبط بالمحك: الصدق التلازمي والصدق التنبئي الا ان المحك في الصدق التلازمي يكون آنيا بينما في الصدق التنبئي يكون المحك في المستقبل.

2- صدق المضمون:

إن صدق المضمون يتوقف على مدى قياس أداة معينة لمجال مضمون معين فعلى الرائز ان يقيس وبشكل مناسب من خلال فقراته ومضمونها ما يجب عليه أن يقيس فمثلا رائز الذكاء يتوقف على مدى ما يتضمنه من فقرات تعبر عن السلوك الذكي... من قدرة على التكيف، وعلى التجريد والتعميم، والتذكر، والتحليل والتركيب....

لذلك على الأخصائي أن يكون متمكنا من تحديد المجال الكلي للمحتوى المتعلق بموقف القياس لظاهرة معينة فمثلا لكي يصوغ الاخصائي اختبار القدرة اللغوية المبنية على تصوير المفردات وكتابتها، عند تلاميذ السنة الابتدائية الخامسة، يجب عليه أن يحدد كل المفردات التي يجب هؤلاء التلاميذ معرفة كتابتها بشكل صحيح.

وبعد أن يعاين الأخصائي فقرات القياس، ومن ثم اختيار الفقرات، يعمل الاخصائي على وضعها وترتيبها بشكل صالح للاختبار.

أي يعمد على ترتيبها بدءا بالفقرات السهلة وانتهاء بالفقرات الصعبة.

المعايير:

هناك صعوبات كبيرة تعترض الاخصائي النفساني في قياسه، أو تفسيره لخصائص السلوك الإنساني. ولتخطي هذه الصعوبات نشأت الحاجة إلى مفهوم المعايير كون الدرجة الخام التي ينالها الفرد على الرائز لا تفسر شيئا في تقديرنا لأداء الفرد، الا بعد مقارنتها بغيرها من الدرجات التي نالها أفراد من نفس المجموعة التي ينتمي اليها الفرد اذن لابد من الرجوع الى معيار يحدد معنى هذه الدرجة الخام التي نالها الفرد. وتدلنا هذه المعايير على مركز الفرد بالنسبة للمجموعة التي ينتمي اليها.

فالمعيار عادة هو الدرجة المتوسطة عند مجموعة أفراد معينة.

وهذه الدرجات المتوسطة تكون نقطة الارتكاز التي يتم من خلالها التعرف على مدى تقدم أفراد هذه المجموعة. فالفرد الذي ينال الدرجة الوسط، قد يجعل من أدائه مرجعا يحدد على أساسه الأداء الضعيف أو الجيد عند أفراد المجموعة.

والدرجة المعيارية هي المسافة التي تبتعد فيها الدرجة عن المتوسط الحسابي لمجموعة معينة ومعبرا عنها بوحدات من الانحراف المعياري وللحصول على الدرجة المعيارية يكون كالتالي:

الدرجة المعيارية = الدرجة الخام – المتوسط / الانحراف المعياري

وقد أعد المشتغلون بالروائز والقياسات النفسية والشخصية معايير معينة، نذكر منها: معايير العمر، معايير النسب المئوية.

ان فكرة "معايير العمر" في رائز "بينيه" يحدد مستوى النضج العقلي لدى الطفل فهذا النضج العقلي يزداد مع العمر الزمني.

وهكذا فإن العمر العقلي كمعيار يمثل مستويات التطور من ناحية النضح العقلي. ان درجة الطفل تساوي مستوى العمر الزمني الأقصى الذي يتوصل فيها الطفل في النجاح على فقرات الرائز. (عباس، 1996: 22، 25)

تستنتج الطالبة من المعلومات التي تم التطرق اليها في هذا العنصر أن من أهم صفات الاختبار الجيد هي الصدق والثبات فالصدق يعتمد جزئيا على الثبات، والثبات يشكل شرطا أساسيا وغير كاف للصدق والاختبار الذي يعطي نتائج صادقة لابد أن يعطي نتائج متسقة ويتمتع بصفة الثبات. إضافة إلى المعايير التي تعرف بأنها الدرجة المتوسطة عند مجموعة أفراد معينة والتي تعمل على مساعدة الاخصائي على تخطي الصعوبات التي تعترضه أثناء القياس وتفسيره لخصائص السلوك الإنساني.

2-8 تعليمات الاختبار: _ مرتكزات الاخصائي في تطبيق الاختبار _

أثناء عملية اجراء الاختبار على السيكولوجي أن يراعي عدة اعتبارات أهمها:

1- التقيد بالتعليمات وشروط الاجراء الموضوعة لكل اختبار والهدف من ذلك هو توحيد ظروف الاجراء وإعطاء نفس الفرصة لجميع الأفراد وعليه أن يستخدم أيضا نفس التعابير المكتوبة أثناء طرح الفقرات واتباع نفس السرعة أو النبرة الصوتية في إلقاء الأسئلة ونفس الشروحات التي نصت عليها التعليمات وهذا يعني أهمية التزام الفاحص بالشروط الموضوعية أثناء تطبيق الاختبار فيجب أن تكون هذه الشروط هي نفسها لجميع الأفراد الذين يخضعون للموقف الاختباري. وكذلك على الفاحص أن يتقيد بالزمن المحدد بالنسبة للإجابة على كل فقرة (سؤال) من فقرات الاختبار أو للوقت المحدد للاختبار ككل.

2- يجب على الأخصائي أن يتأكد أن كل فرد المجموعة قد فهم جيدا معنى كل فقرة من فقرات الاختبار.

3- على الأخصائي أن يتيح الفرصة أمام كل فرد من أفراد المجموعة التي يجري عليها الاختبار أن يعبر عن إمكانية وقدراته دون أية ضغوط أو إيحاءات. ولذلك يجب أن يطبق الاختبار في ظروف موحدة لكل أفراد العينة.

4- من المبادئ الأساسية لنجاح الأخصائي في تطبيق الاختبار إقامة علاقة تفاعلية بينه وبين المفحوص. ولكي تتم هذه العلاقة التفاعلية على الأخصائي أن يتفرغ كليا للمفحوص، وأن يكون تحت تصرفه، وأن ينتبه اليه ويصغي إلى أقواله أو أسئلته أو إلى حديثه وهذه الوضعية تتيح للفاحص أن يلاحظ سلوك المفحوص وتصرفاته في الموقف:

من ردود الفعل أو التردد والقلق، أو الارتياح والاندفاعية، أي مختلف انفعالاته كما ان هذه العلاقة تؤدي بالمفحوص إلى الشعور بالثقة والراحة والطمأنينة وبالتالي فإنها تخفف من حدة قلقه ومقاومته اللاواعية التي قد تتشكل في الموقف الاختباري فوجود تلك العلاقة تنعكس على المفحوص في نيل ثقته وتعاونه الإيجابي مما تساعده على الإجابات الصريحة والمعتبرة عن حقيقة مشاعره وانفعالاته واتجاهاته كما تتيح له الفرصة لكي يعطي أقصى الأداء والاستجابة التلقائية وليست المفتعلة أو المحترفة والمموهة.

5- البدء بالأسئلة أو الاختبارات المألوفة أو العامة كي لا تثار انفعالات المفحوص بشكل حاد أو تثيره أو تحرك فيه مشاعر ووجدانات متناقضة أو مآزم نفسية معينة. فعادة ما تترك الفقرات أو الأسئلة "الحرجة" أو الشخصية إلى النهاية، بعدما يكون المفحوص قد اطمأن إلى الموقف الاختباري ووثق بالفاحص، وترك العنان لتراعي أفكاره ومشاعره وخواطره وكل ما يجول في باله.

6- عدم التعليق سلبا على الأجوبة الخاطئة (في حالة اختبارات الذكاء والتحصيل الفردية) وعدم مقاطعة المفحوص أثناء استرساله في الحديث والتداعي (في حالة الاختبارات الإسقاطية: روشاخ وتفهم الموضوع). كذلك لا يجب توبيخ أو ملائمة المفحوص لعدم تعاونه. فعلى الفاحص أن يشجع المفحوص ويساعده على تفهم الموقف الاختباري والهدف من الاختبار بأنه وضع لمساعدته وتعزيز قدراته الخاصة وخصوصا عندما يكون المفحوص في حالة قلق وتوتر أو تردد أو فاقد الثقة بالنفس وخاصة عند الأطفال.

7- يجب أن يكون الاخصائي النفسي واعيا تماما أثناء الموقف الاختباري لدوافعه واتجاهاته الشخصية حتى لا تتدخل هذه العوامل الخاصة في الموقف تجاه المفحوص وتنعكس سلبا على استجاباته مما تؤثر على النتائج.

8- يجب الانتباه لتأثير السيكولوجي على المفحوص وتأثير ذلك على الاستجابة والنتائج. فمظهر السيكولوجي وشخصيته وأسلوبه ونبرات صوته وحركاته وانفعالاته أثناء المقابلة أو الفحص قد يؤثر على المفحوص.

فالسيكولوجي قد يطابق أحيانا صورة لا شعورية لدى المفحوص (صورة سلطوية يشعر المفحوص نحوها بالعداء والكراهية، أو صورة مثالية يشعر نحوها بالتعلق والحب والانجذاب) مما يؤثر أيضا على النتائج.

9- مراعاة الظروف المادية المحيطة بآداء الاختبار مثل التهوية والاضاءة والمكان المريح... والتأكد من أن جميع الأفراد يسمعون تعليمات الاختبار بوضوح كذلك مراعاة الظروف النفسية والتأكد من أن المفحوص ليس مرهقا أو مريضا متألما فهذه الأمور المادية والنفسية تؤثر على استجابة المفحوص ونتائجه.

10- يجب أن تكون التعليمات سهلة وواضحة ومفهومة لدى الجميع وهي تقدم فقرة تلو الفقرة وبهدوء كما تتطلب معرفة الفقرة التي يجب التوقف عندها كل هذه الأمور تساعد المفحوص على الاستيعاب التام للاختبار وما هو المطلوب منه في عملية الأداء. (عباس، 1996: 39، 40، 41)

تستنتج الطالبة من خلال هذا العنصر تعليمات الاختبار أو مرتكزات الاخصائي في تطبيق الاختبار أنه يجيب عليه يأخذ بعين الاعتبار بعض الأمور الأساسية أثناء تطبيق الاختبار النفسي وذلك من أجل أن يتصف ويتميز الاختبار بقدر عالي من الموضوعية والمصداقية العلمية ومن أهمها التقييد بالموضوعية، وتطبيق الاختبار في ظروف موحدة لكل أفراد العينة، البدء بالأسئلة أو الاختبارات المألوفة، عدم التعليق سلبا على الأجوبة الخاطئة، تجنب الذاتية أو التحييز إلى المفحوص، مراعاة الظروف المادية المحيطة بآداء الاختبار، يجب أن تكون التعليمات سهلة وواضحة.

2-9 العوامل التي تؤثر في الاختبار قبل وأثناء حدوثه:

أ- الجوانب التي تسبق الاختبار:

ومن العوامل التي تسبق أخذ الاختبار وتؤثر على التطبيق مايلي:

1- **الخبرة السابقة:** أوضحت كثير من الدراسات أن أخذ الاختبار مرات سابقة يجعل المفحوص يحصل على درجات مرتفعة وعلى سبيل المثال فقد وجد لونجستاف أن طلاب الجامعة الذين طبق معهم اختبار مينسوتا للأعمال الكتابية على ثلاث مرات متتالية متقاربة زمنيا قد ارتفعت درجاتهم.

2- **مجموعات الاستجابة:** قد يكون لدى بعض الأفراد ميل للإجابة بنعم على كل البنود التي يميل لها الفرد والاجابة ب لا على الفقرات التي تشتمل على المشكلات الشخصية وبمعنى أن هناك قد يكون ميل لأخذ وجهة معينة في الإجابة على أسئلة الاختبار.

3- **مجموعة الإجابات المرغوبة اجتماعيا:** حيث أنه قد يكون هناك ميل لإعطاء إجابات مرغوبة اجتماعيا على بعض الأسئلة في مقاييس الشخصية لكي يصور الفرد نفسه على أنه حسن التكيف، ويتمتع بالصحة النفسية ويبدو هنا السبب وراء هذه الإجابات هو الدفاع عن النفس ضد تهديد ضمني أو انتقاد أن يكون غير متكيف.

4- **التخمين:** يمثل الاستعداد للتخمين نوعا آخر من مجموعات الاستجابة عندما يكون المفحوص غير متأكد أو ليس عنده أي فكرة عن الإجابة الصحيحة.

5- **السرعة:** في بعض الاختبارات تكون السرعة مطلوبة في الإجابة على الفقرات أو حل المشكلات وفي هذه الحالات فإن بعض المفحوصين يحصلون على درجات منخفضة نتيجة مرور الوقت دون إنجاز المطلوب.

ب- الإدراكات والمشاعر المتصلة باختبار معين:

في بعض الحالات نجد أن فردا أو جماعة من المسترشد يكون لهم إدراكات خاصة بالنسبة لاختبار معين، أو للموقف الإرشادي الذي يتم فيه الاختبار، فالمسترشد الذي يدرك اختبارا معينا للذكاء على أنه تهديد لمفهومه لذاته قد يصحب معه كل الاختبارات درجة من الدفاعية، مما ينعكس على أداءه ويظهر نتيجة إدراك المسترشد لموقف الاختبار بعض القضايا المهمة ومنها:

1-**التزييف والتحريف:** فمعظم مقاييس الميول والشخصية يمكن أن تزيف في الاتجاه المرغوب.

2-**القلق والتوتر:** ظاهرة القلق والتوتر أثناء الاختبارات معروفة للمرشدين، وقد أجرى ديلونك دراسة على تلاميذ إحدى المدارس الابتدائية حيث أوضح الملاحظون أن بعض هؤلاء التلاميذ تظهر عليهم علامات القلق والتوتر ومنها قضم الاظافر ومضغ الأقلام والبكاء والحديث للنفس والتهيج.

3-**الجهد والدافعية:** إن ما يتطلع اليه المرشد هو أن يكون المسترشد الذي يطبق معه الاختبارات لديه دافعية ليؤدي أداء طيبا، وألا تكون درجة توتره عالية، ويمكن القول إن المسترشد الذي يرى في الاختبار فائدة له سوف يزيد من الجهد المبذول في الاختبار وأما إذا فقد المسترشد اهتمامه بالاختبار أو عدم احساسه بأن الاختبار ذو فائدة بالنسبة له فإن جهده سيكون منخفضا.

ج- موقف الاختبار (إجراء الفحص):

إن موقف الاختبار نفسه يمثل عنصرا هاما في التأثير على نتيجة الاختبار وينبغي على القائم بالاختبار أن يكون على معرفة تامة بما يحتاجه الاختبار من تجهيزات وظروف وأن يطمئن إلى وضوح التعليمات وفهمها من جانب المفحوصين (المسترشدين) وفيما يلي بعض الجوانب المتصلة بموقف الاختبار:

1- **المكان:** يحتاج إجراء الاختبارات إلى غرفة جيدة الإضاءة تتوافر فيها مناضد ذات أسطح مناسبة للكتابة وأن تكون الغرفة خالية من المشتتات مثل الصور وغيرها وألا يقطع على المفحوصين صوت التلفون أو غيره.

2- **القائم بالاختبار:** من الأمور التي تؤثر على نتائج الاختبار الشخص القائم به (الفاحص) سواء كان المرشد أو غيره وسلوك هذا الشخص وكذلك سلوك المفحوص وكيفية إدراك المفحوص للفاحص.

3- **بطاقات الإجابة:** في بعض الأحيان وكنوع من خفض النفقات تعد الاختبارات بحيث تتكون من كراسة والتعليمات مع ورقة إجابة منفصلة يضع فيها المفحوص ما يختاره من إجابات باتباع الترتيب الموجود في كراسة الأسئلة وان يتأكد من أن مفاتيح التصحيح تنطبق على هذه البطاقات.

4- **ملاحظة المفحوص أثناء الاختبار:** من الأمور التي يحتاجها المرشد في عمله أن يلاحظ المسترشد في مواقف متنوعة ومن بين هذه المواقف مواقف الاختبار ويمكن للمرشد أن يستفيد من الارشادات التالية التي أعدها مركز الارشاد بجامعة ماريلاند بالولايات المتحدة الامريكية.

- المظهر البدني: زيادة النشاط والنظافة، والعيوب البدنية.

- الخصائص اللفظية: النغمة وارتفاع الصوت ومعدل الكلام والثرثرة والتهجي.
- سلوك الاختبار: التشويش حول الاختبارات وعدم التعاون والانتباه.
- السلوك الاجتماعي: عدم المبالاة والعداوة والصداقة والبحث عن الانتباه والاكتئاب والتشكك والتوكيد والتوجس.

5- تصحيح الاختبار: ويعتبر من المهام الرئيسية للمرشد، فالدرجة التي يحصل عليها المفحوص تحتوي على مجموعة من الأخطاء العشوائية نتيجة للعوامل التي سبق ذكرها وليس من المعقول أن نضيف اليها أخطاء في التصحيح وقد يكون التصحيح آليا أو يدويا.

6- تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية: إن الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار ما تعرف بالدرجة الخام ولكي يكون لهذه الدرجة فائدة فإن على المرشد أن يرجعها إلى ما حصلت عليه مجموعة ما يمكن أن يقارن بها الفرد والدرجات التي حصلت عليها المجموعة التي تقارن بها درجة المفحوص تعرف بالمعايير والمجموعة نفسها تعرف بمجموعة المعايير أو المجموعة المرجعية وقد يكون للاختبار الواحد أكثر من مجموعة مرجعية إن المعايير مهمة حين أنها تخبرنا عن كيف أدى الآخرون على هذا الاختبار فنحن لا نستطيع أن نستنتج شيئا من مجرد معرفتنا للدرجة الخام للمفحوص وإنما يكون لهذه الدرجة معنى فقط عند مقارنتها بمجموعة معايير مناسبة. كما أن وجود المعايير يساعد كثيرا في عملية تفسير نتائج الاختبارات.

7- تفسير نتائج الاختبارات: عندما يأتي المسترشد إلى موقف الارشاد تكون هناك مجموعة من التساؤلات التي تحتاج إلى إجابة مثل ما هو أنسب تخصص لي في الثانوية؟ ما هو أنسب مجال يمكن أن أفكر في العمل فيه فيما بعد؟ هل يمكن مواصلة الدراسة، هل يعاني هذا الفرد من انخفاض في تقدير الذات؟ ومثل هذه التساؤلات وغيرها هي التي تدفع المرشد أن يطبق مجموعة من الاختبارات مع المسترشد ليصل إلى إجابات مناسبة وبعد تطبيق المراد لهذا الاختبار فهو يحتاج إلى تفسير هذه الدرجات ليستخدمها في مساعدة المسترشد على اتخاذ قرار أو الإجابة على تساؤل حول مشكلته التي جاء بها. (أبو أسعد، 2011: 14، 18)

تخلص الطالبة في نهاية هذا العنصر إلى أن الاختبار له عوامل تؤثر فيه قبل وأثناء حدوثه من أهمها الجوانب التي تسبق الاختبار التي تتضمن كل من (الخبرة السابقة، مجموعة الاستجابة، مجموعة الإجابات المرغوبة اجتماعيا ، التخمين، السرعة) واضافة إلى الادراكات والمشاعر المتصلة باختبار معين وتتضمن (التزييف والتحريف، القلق والتوتر، الجهد والدافعية) ويوجد كذلك تأثير موقف الاختبارات أو إجراءات الفحص وتتضمن (المكان، القائم بالاختبار، بطاقات الإجابة، ملاحظة المفحوص أثناء الاختبار، تصحيح الاختبار، تحويل الدرجات الخام الى درجات معيارية، تفسير نتاج الاختبارات).

2-10 تفسير الاختبار وتصحيح النتائج:

ويتضمن كل اختبار معلومات وارشادات عن كيفية التأويل وكيفية وضع العلامات واستخراج النتائج. وهناك عدة اعتبارات هامة على السيكولوجي مراعاتها أثناء التصحيح وتفسير النتائج، من أهمها ما يلي:

1- على الاخصائي أن ينتبه لإمكانيات التحيز الواعية واللاواعية. وقد يتدخل عامل التحيز أحيانا نتيجة ميول واتجاهات وقيم السيكولوجي تجاه طائفة معينة أو اتجاهات أيديولوجية معينة أو تجاه جنس معين أو عرق أو منطقة معينة وكذلك الحال بالنسبة للتوقع المسبق إذ غالبا ما يؤدي إلى رفع الدرجة أو انخفاضها انطلاقا من الحكم المسبق الذي كونه عن المفحوص للوهلة الأولى.

2- هناك أيضا عامل التعب والارهاق أو التسرع في إعطاء الدرجات ولذلك من الأفضل أن يراجع الفاحص حساباته أكثر من مرة للتأكد من صحتها.

3- على السيكولوجي أن يفسر النتائج من خلال الحالة العامة للمفحوص: الجسدية والنفسية والمزاجية، وكذلك من خلال الإطار الثقافي والحضاري الذي تم فيه العمل نظرا لما لها انعكاسات على موقف المفحوص وأسلوبه.

4- ينبغي على الأخصائي أن يلم بالاختبار كليا وأن يعرف طبيعته وحدوده ويعمل من ثم على تفسير درجات المفحوص انطلاقا من تلك المعرفة.

5- لا يجوز الاستناد إلى نتيجة اختبار واحد للحكم على المفحوص. بل من الأفضل اللجوء إلى أكثر من مصدر أو الرجوع إلى إجابات ودرجات على اختبارات أخرى وتكوين حكم عام من خلال مقارنة مختلف النتائج للمفحوص.

هذه التعليمات الضرورية والأساسية التي ينبغي على السيكولوجي مراعاتها وان يتبعها بدقة متناهية وليس له أن يغير أو يعدل فيها إذ أن أي تبديل في كيفية اجراء الاختبار يؤدي إلى تغيير في النتائج وتصبح مقارنة نتائج المفحوص بنتائج فرد اخر في نفس العينة غير دقيقة.

وعلى الرغم من التقيد بالتعليمات واتباعها الا أن هناك مجالا أيضا يستخدم فيه الاخصائي النفسي خبرته وممارسته الشخصية إذ هناك شيء من المرونة حسب ما يقتضيه الموقف وتظهر هذه المرونة خاصة مع الأطفال لكسب ثقتهم وإزالة مشاعر الخوف والارتباك لديهم.

فالغاية الأساسية من الاختبارات هي تجميع معلومات عن حالة الفرد وكشف إمكانياته وقدراته وفهم نواحي القوة أو الضعف عنده بغية مساعدته والوصول به إلى حياة ومواقف أكثر فعالية. (عباس، 1996: 41، 42)

تخلص الطالبة في نهاية هذا العنصر إلى أن في عملية تفسير الاختبار النفسي وتصحيح نتائجه يتبع الفاحص مجموعة من الاعتبارات والركائز يجب أن يستند عليها وهي على الاخصائي أن ينتبه لإمكانية التحيز الواعية واللاواعية، وتجنب عامل التعب والارهاق، ويجب تفسير النتائج من خلال الحالة العامة للمفحوص، ان يكون الفاحص ملم بالاختبار كليا، ولا يجوز الاستناد إلى نتيجة اختبار واحد للحكم على المفحوص.

خلاصة:

نستنتج في نهاية هذا الفصل أن الاختبار هو عملية منظمة هدفها قياس سمة معينة لعينة من الافراد، والسمة هي مجموعة من السلوكيات التي يتصف بها النوع الواحد، ويتوجب على كل سيكولوجي في كافة الجوانب والمجالات الاستناد عليها لأن هذه الاختبارات النفسية تستخدم في اتخاذ القرارات المناسبة التي تتعلق بالأفراد. فلقد تناولت الطالبة في هذا الفصل مجموعة من العناصر التي كانت ملمة بموضوع الاختبارات النفسية بما فيها تعاريف عن الاختبارات والخلفية التاريخية لهم إضافة إلى مجالات استخدامها وخطوات بناء الاختبار وأهم أنواع وتصنيفات الاختبارات إضافة إلى العوامل التي تؤثر في الاختبار وأهداف الاختبارات وأغراضها وتعليماتها وكذا تفسير الاختبار وتحليل نتائجه، فلكل اختبار استخدامات وأغراض تختلف عن استخدامات وأغراض اختبار آخر. فيجب على الأخصائي النفسي أن يكون واعيا ومدركا للاعتبارات العلمية والفنية الخاصة بالاختبارات النفسية وبطريقة اجراءها وتفسير نتائجها حتى يتمكن من الحصول على نتائج دقيقة تتسم بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية.

بما أن موضوع مذكرة الطالبة هو تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية وبعد ما تم التطرق إلى مجمل العناصر التي تتعلق بالاختبارات النفسية فمن الضروري الاطلاع على أهم المعلومات التي تتعلق بموضوع الفعالية الذاتية وهذا ما سوف تتطرق اليه الطالبة في فصل التالي عن الفعالية الذاتية.

الفصل الثالث: الفعالية الذاتية

- تمهيد

3-1 مفهوم فعالية الذات.

3-2 التمييز بين مصطلح فعالية الذات ومصطلحات أخرى.

3-3 مصادر فعالية الذات.

3-4 أبعاد فعالية الذات.

3-5 نظريات فعالية الذات.

3-6 أنواع فعالية الذات.

3-7 توقعات فعالية الذات.

3-8 الخصائص العامة لذوي فعالية الذات العالية والمنخفضة.

3-9 آثار الفعالية الذاتية.

3-10 أهمية فعالية الذات لطلاب الجامعة.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر فعالية الذات من المفاهيم العلمية والنظرية التي لها أهمية في علم النفس الإيجابي، التي تركز على الاعتقاد في القدرة لأن من يملك ذاتا فعالة قادر على تحقيق الإنجازات التي يطمح الفرد للوصول إليها ويرى باندورا، 1988 أن فعالية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، بالإضافة إلى أنها مجموعة من الاحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وإنها نتاج للمقدرة الشخصية، أي أن فعالية الذات تتعلق بمعتقدات الفرد على تهيئة الدافعية والموارد المعرفية والسلوك اللازم لمواجهة المتطلبات الموقفية المعطاة (الطيرة، 2012: 28)

3-1 مفهوم فعالية الذات: self_efficacy

لاحظت الطالبة عند الاطلاع على الدراسات حول فعالية الذات أن هناك بعض الدراسات تستخدم فعالية الذات، والبعض الآخر فاعلية الذات، مما دعاني إلى التساؤل هل يوجد فرق بينهما؟ أم أنهما يحملان نفس المعنى؟

وبالنسبة لتعريفات مفهوم فعالية فقد تعددت منها مايلي:

يعد باندورا أول من وضع مفهوم فعالية وأطلقها على معتقدات الفرد فقد عرفها باندورا 1988 بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبا فيها في موقف معين والتحكم في الاحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة ليحقق ذلك النشاط. (محمود والجمالي، 2010)

وأيضا عرفها باندورا1994 بأنها معتقدات الفرد المتعلقة بإمكانياته للقيام بمستويات معينة من الأداء، تؤثر في أحداث مهمة في حياته، فإن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وعلى التحكم في الأحداث، ويؤثر في مقدار الجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه وفي أسلوب تفكيره وهي في جوهرها تعتمد على توقعات الفرد المستقبلية. (محمود والجمالي، 2010: 68)

ويضيف فاسيل 1996 أنها إدراك الفرد لقدراته على أدائه سلوك ما بنجاح والذي يستمد من خلال الخبرات الاجتماعية (المصري، 2011: 46)

وبعد ذلك عرفها باندورا 1997 بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على الإنجاز باستخدام وسائل تمكنه من ضبط الاحداث التي تؤثر في حياته. (محمود والجمالي، 2010: 68)

ومن خلال التعاريف السابقة ترى الطالبة ان مفهوم فعالية الذات تطور عند باندورا من 1988 بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبا فيها في موقف معين والتحكم في الاحداث التي تؤثر في حياته. إلى 1997 بأنها إدراك الفرد لقدراته على الإنجاز باستخدام وسائل تمكنه من ضبط الاحداث التي تؤثر في حياته.

وتعد فعالية الذات من أقوى عمليات التنظيم الذاتي، فعندما تكون فعالية الذات عالية المستوى فإن المرء يكسب الثقة في قدرته على أداء السلوكيات التي تتيح السيطرة على ظرف من الظروف الصعبة، ويمكن اعتبار فعالية الذات في هذه الحال شكلا من أشكال الثقة. ففعالية الذات لا تتحدد فقط ما إذا كان الشخص سوف يحاول القيام بسلوك ما بل يتحدد أيضا نوعية الأداء عندما تتم المحاولة. فالمستوى العالي من الكفاءة والذي يتبعه توقعات بتحقيق النجاح إنما يولد المثابرة في وجه العوائق والإحباطات. (الين، 2010: 533) في (بازياد، 2013: 10، 11)

يشير "بدر" إلى أن فعالية الذات هي اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وأداء السلوك المطلوب. كما أنها تعني "إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة. (حسين، محمد، بدر: 2010)

وتعرف فعالية الذات بأنها القدرة على أداء سلوك معين مرتبط بمهام معينة ويعبر عنها بمجموعة من التصرفات أو الحركات أو الأفعال أو الاقوال وتتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتصل اتصالا مباشرا بمجال معين وتؤدي بمستوى معين من الاتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال. (شحرور، 2015: 59، 60)

عرفkrensh فعالية الذات بأنها ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز. (المصري، 2011) (نقلا عن نوفل، 2019: 13)

ويرى danhiz et haleen أن فاعلية الذات هي ثقة الافراد بقدرتهم على الأداء في المجالات المختلفة، ويكون لدى الافراد أكبر معرفة بنفسه إذا كان لديه القدرة على إنجاز هدف. (يوسف، 2016) (نقلا عن نوفل، 2019: 13)

ويعرف فيDanahir et halinan فعالية الذات بأنها اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة، وعلى إحراز الأهداف وإنجاز السلوك. (المصري، 2011) (نقلا عن نوفل،2019: 14)

أماSherz فيعرف فعالية الذات على أنها مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية، والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة.

وذكر أبو العلام (2004) أن مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة قريب الشبه من مفهوم الذات، إلا أن مفهوم الذات له طابع عام، ولذلك يوصف الناس بأن لديهم مفهوم ذات مرتفع أو منخفض، أما الفاعلية الذاتية فهي أكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة (حدان، 2015) (نقلا عن نوفل، 2019: 14)

وقد استأثر مفهوم النشاط أو الفعالية الذاتية باهتمام "روبنشتين" الذي يرى أنه نشاط الذات حصرا الناتج عن تفاعل الذات والموضوع، وأنه نشاط مبدع دوما ومستقل ومتعاون مع الآخرين، ويرى أن الشخصية الإنسانية لا تتجلى وتتكشف من أعمالها، ووقائعها ونشاطها الذاتي المبدع فحسب، بل تتحدد فيها، وبالتالي يمكن تعيين ما هو عليه بما تفعله وتحديدها وتشكيلها لذاتها باتجاه نشاطها (عامود، 2003: 679). (نقلا عن عبد الحكيم المخلافي، 2010: 484)

وتعرف أيضا فاعلية الذات هي اقتناع الفرد حول قدرته لتحريك الدوافع ومصادر المعرفة من أجل تنفيذ المهمات والاهداف بنجاح. (نقلا عن السعدي، 2016: 38). (2008.1337.JENSEN)

وتعرف (شاهين، 2009: 22) في (الطيرة: 2012: 30) فعالية الذات "بأنها معتقدات الفرد بقدرته على إنجاز وتحقيق أهدافه وذلك من خلال معرفته لجوانب قوته وجوانب ضعفه.

أما شيرر وآخرون، فيعرفون فعالية الذات على أنها مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية، والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، بمعنى آخر أن فعالية الذات العامة هي فعالية الذات لمهمة محدودة والتي تعمم إلى مواقف أخرى (العتيبي، 2008: 22) (نقلا عن الطيرة، 2012: 30)

وبعد التطرق لتعريفات فعالية الذات "يتضح للطالبة" أن فعالية الذات هي إدراك الفرد وثقته بقدراته وإمكانياته في أداء سلوكاته التي يرغب فيها من أجل الوصول إلى طموحاته، وحل المشكلات التي يتعرض لها في حياته بالاعتماد على النفس، والجهد، والمثابرة، والمبادرة.

3_2 التمييز بين مفهوم فعالية الذات وبعض المفاهيم الأخرى:

1- فعالية الذات ومفهوم الذات:

"أكدت الدراسات التي دارت حول موضوع مفهوم الذات على أنه يعتبر حجر الزاوية في الشخصية. وأصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل في هذه الأيام مكان القلب في التوجيه والإرشاد النفسي وفي علاج المركز حول العميل (أي الممركز حول الذات)" (عبد السلام، 2000: 260).

أشار (زهران، 2003: 366) في (الحوراني، 2016: 14) "أنه يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات، والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

وأضاف (عيسى،2009) في (ميدون، 2014: 15) أن مفهوم الكفاءة الذاتية (فعالية الذات) يختلف عن مفهوم الذات، حيث تشير الكفاءة الذاتية (فعالية الذات) الى تقييم الفرد لكفايته أو قدرته على أداء مهمة خاصة في سياق محدد، بينما مفهوم الذات يعتبر أكثر عمومية أو أقل تأثيرا بالسياق، ويشمل تقييم هذه الكفاية والاحساس بالجدارة الذاتية المرتبطة بها، وقد لا يرتبط المفهومان ببعضهما، كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية الاجتماعية بينما الكفاءة الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية. (الحوراني، 2016: 14)

ويستفسر عن معتقدات الكفاءة الذاتية بسؤال هل أستطيع؟ والاجابة تحدد مدى الثقة بالنفس في إنجاز مهمة معينة بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة حول الكينونة والشعور، والاجابة تكشف عن درجة الإيجابية والسلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه.

وأشار باندورا 1997 في (الشويقي، 2010: 73) أن مفهوم فعالية الذات أيضا يختلف عن مفهوم الذات فمفهوم الذات أكثر عمومية من فعالية الذات حيث يتضمن حيث يتضمن عاملين الكفاءة والشعور بالجدارة، بينما فعالية الذات لا تتضمن الشعور بالجدارة. (نقلا عن الحوراني، 2016: 14)

2- فعالية الذات وتقدير الذات:Self-efficacy et self – esteem

يعرف روز نبرج 1978 تقدير الذات على أنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعد نفسه ذات قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته (المشيخي، 2009: 68) (نقلا عن الطيرة، 2012: 31)

ويعرف (قطب، 1998) في (ميدون، 2011، 15) تقدير الذات "بأنه كل ما يعطيه الفرد عن تقديراته للصفات الحسنة والسيئة من حيث درجة توافرها في ذاته، أو مدى اعتزاز الفرد بنفسه أو معنى آخر مستوى تقييمه لذاته. (نقلا عن الحوراني، 2016: 14)

ويشير عبد القادر، 2003 إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته، بينما مفهوم فعالية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على انجاز الفعل في المستقبل، وأن تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا، وأما فعالية الذات فهي غالبا معرفية. (المشيخي، 2007: 68) (نقلا عن الطيرة، 2012: 31).

ويميز باندورا 1997 في (الشويقي، 2010: 73) بين فعالية الذات وتقدير الذات، حيث يرى أن "فعالية الذات تتعلق بأحكام الفرد حول قدراته الشخصية، أما تقدير الذات فيرتبط بأحكام الفرد حول قيمته الذاتية. (نقلا عن الحوراني، 2016: 14)

3-فعالية الذات وتوقعات النجاح :Outcom expectations self – efficacy

يفرق باندورا 1997، بين توقعات وأحكام تحدث قبل السلوك وهي توقعات فعالية الذات، وتعني الاعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي هو بصدده، وبين توقعات تحدث بعد بداية السلوك وتعرف بتوقعات النتائج أو توقعات الفرد عن

مخرجات الاستجابة، وتعني اعتقاد الشخص بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج معينة وتنعكس فعالية الذات للفرد في التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط المتضمن، ومدى تنبئه بالجهد اللازم والمثابرة (المشيخي، 2009: 73) (نقلا عن الطيرة، 2012: 32)

وتعرف روتر 1954 في (شلبي،2000: 85) مصطلح توقعات النتاج بأنه تقدير الفرد بأن سلوكا معينا سيؤدي إلى ناتج محدد فهي عملية تنبؤ يمارسها الفرد إزاء ناتج سلوكه، أما فعالية الذات فتشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين، ويضرب لنا جابر عبد الحميد، 1990 مثالا لمزيد من الإيضاح بين المصطلحين، فلو أن هناك طالبا للعمل يمتلك ثقة في أنه سوف يؤدي أداء حسنا خلال المقابلة الشخصية، وأن لديه القدرة على أن يجيب عن أي سؤال ممكن، أي أن لديه مستوى عاليا من فعالية الذات بالنسبة لمقابلة صاحب العمل، ومع ذلك، وعلى الرغم من ارتفاع توقعات الفعالية فقد تكون توقعات النتيجة متدنية وذلك لاعتقاده بأن فرصته في الحصول على الوظيفة ضئيلة ويرجع ذلك إلى ظروف البيئة غير المواتية. (نقلا عن الطيرة، 2012: 32)

فالتوقعات المرتبطة بفعالية الذات تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة، أما التوقعات الخاصة بالنتائج فيعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية. (العتيبي، 2008: 26) (نقلا عن الطيرة، 2012: 32)

ومما سبق ذكره تستنتج الطالبة أن المفاهيم الأربعة مفهوم الذات وتقدير الذات، وتوقعات النتائج تكمل بعضها البعض ففعالية الذات هي تقييم الفرد لكفاءته وقدرته على أداء سلوك خاص في مهمة معينة إضافة الى توقعات نتائج ذلك السوك.

3-3 مصادر فعالية الذات:

تكتسب وتتطور فعالية الذات من خلال أربعة مصادر أساسية وهي كالتالي:

1- الإنجازات الأدائية:(performance Accomplishment)

هي الطريق الأكثر فاعلية لخلق إحساس قوي بالفاعلية، فالنجاحات تبني إيمانا قويا لفاعلية الشخص الذاتية، في حين أن الفشل المتلاحق ينقص الإحساس بالفاعلية الذاتية خاصة إذا أحدث هذا الفشل قبل أن يتكون الإحساس بالفاعلية بثبات وقوة.

وتتضمن خبرات التمكن والنجاح التي يمر بها الفرد، ويشير باندورا (1982) إلى أن هذه الخبرات تعد الأقوى تأثيرا على معتقدات الفعالية الذاتية، لأنها تقدم للفرد أدلة فعلية على إمكانية تحقيقه للنجاح عند أدائه للمهام المطلوبة، كما أن خوض الفرد للتجارب العلمية يدحض ما قد يوجد لديه من معتقدات خاطئة تتعلق بعدم قدرته على أداء الأنشطة والمهام المختلفة بأنها صعبة أو تفوق قدرته. (الزهراني: 2020، 800، 801)

ويضيف باندورا (1989) أن تأثير الإنجازات الأدائية على معتقدات الفعالية الذاتية يتحدد في ضوء العديد من العوامل، ومن أهمها: الإدراك المسبق من جانب الفرد لقدراته الذاتية، وإدراكه لصعوبة المهمة المطلوبة، ومقدار ما يبذله من جهد في تنفيذها، والظروف التي تحيط به أثناء تنفيذ المهمة، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات وترتيبها (الزهراني، 2020: 801)

كما تشير نتائج الدراسات إلى أن تأثير هذا المصدر على معتقدات الفعالية الذاتية لدى الفرد في حالة المهام التي ينجزها الفرد بنفسه أقوى منه في حالة المهام التي ينجزها بمساعدة الآخرين. (المدني، 2007: 58) (نقلا عن الزهراني، 2020: 801)

2- الخبرات البديلة:(vicarious expérience)

والتي يستمدها الأشخاص من النماذج الاجتماعية، فرؤية الآخرين الذين يشبهوننا وهم ينجحون يرفع من اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات الكافية لإنجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح، وعكس ذلك فملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من بذلهم لمزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من الهمة.

وهي الخبرات غير المباشرة، ويحصل عليها الفرد كما يرى "باندورا" بالتعلم عن النمذجة، أي التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين "فحين يرى الفرد نماذج ناجحة تماثله في القدرات فإنه يستخدم هذه الملاحظات في تقدير فعاليته". (المزروع، 2007: 72)، وقد أضاف الزيات (2001) في (بني خالد، 2010) "أن الكفاءة الذاتية تتطور من خلال

الخبرات النشطة ذات الدلال في حياة الفرد، حيث الحاجات المتكررة للفرد تزيد من ثقته في الكفاءة الذاتية بينما يضعف الفشل المتكرر الإحساس بالثقة في تحقيق النجاح" (الهادي سراية، 2019: 134)

إن تأثير النمذجة في إدراك فاعلية الذات هو مؤثر قوي خاصة عندما يدرك الشخص الملاحظ التشابه بينه وبين النموذج، فكلما كان التشابه كبيرا كانت نجاحات النموذج وإخفاقاته أكثر إقناعا. فمثلا، إن الفشل الذي يوجهه النموذج يؤثر سلبا في فاعلية ذات الملاحظ إذا كان هذا الملاحظ يرى أن لديه القدرات نفسها التي يمتلكها النموذج الذي يلاحظه، أما إذا كان الملاحظ يرى أن قدراته تفوق قدرات النموذج فإن فشل النموذج لا يؤثر سلبا في الملاحظة.

(نقلا عن شاهين، 2012: 155، 156) (pajares ,F ,1996, 4)

3- الإقناع اللفظي:(verbal persuasion)

يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، الذين يمكنهم إقناع الأشخاص لفظيا بقدرتهم على النجاح، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات (bondura ,A, 1997, P125)

يعد وسيلة بناءة لمساعدة الأفراد من أجل تحقيق النجاح من خلال إقناعه لفظيا عن طريق استعراض خبرات الآخرين الناجحة والأفراد الموثوق بهم والذين يعبرون عن ثقتهم في بأدائهم، مما يزيد من رغبتهم في الأداء وتعزيز الفاعلية لديهم. وبالتالي فإن هذا يؤثر في سلوكهم أثناء محاولتهم تنفيذ المهمة، وذكر باندورا بأن الإقناع اللفظي من السهل تحقيقه إلا أنه يكون غير مجديا إذا كان الإقناع والثناء سطحيا وغير متوازن مع أداء الفرد

(handricks, 2015 : 10 ; lamport, et al, 2012, 70)، (نقلا عن السعدي، 41:2016)

4- الحالة النفسية والفسيولوجية :(psychological and physiological state)

إن الطريقة الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية عن الفعالية تتمثل في تقليل ردود الأفعال الشديدة التي يصدرها الأشخاص فضلا عن تعديل ميولهم الانفعالية السلبية وتفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن خطورة رد

الفعل الانفعالي والبدني ليست هي العامل الحاسم إنما كيفية إدراك رد الفعل هذا وتفسيره ؛ فالأشخاص الذين يمتلكون إحساسا مرتفعا بالفعالية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالاتهم على أنها عامل منظم وميسر للأداء في حين أن الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائق للأداء. (شاهين، 2012، 156) (bandura, A, 1994)

تتأثر فاعلية الذات بالحالة الانفعالية للأفراد والتي تنعكس سلبا وإيجابا على قدراتهم في تحقيق أهدافهم. إن الحالة الانفعالية الإيجابية تعزز من الفاعلية المدركة، بينما الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها (whetten&kim, 1998)

كما تنخفض فاعلية الافراد الذين يعانون من التعب والإرهاق الجسمي الدائم، في حين أن الراحة والاستقرار النفسي يعززان فاعلية الذات ويزيدان ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب (المزروع، 2007: 73) (السعدي، 2016: 41)

ومن هنا تخلص الطالبة إلى أن فعالية الذات تتعدد مصادرها التي هي: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والحالة النفسية والفسيولوجية، مما تجعل الفرد قادر على إصدار حكما على مستوى الفعالية لديه، ولذا يمكن القول بأن النجاح يعزز الإحساس بالفعالية الذاتية، أما الفشل يضعف هذا الإحساس.

3-4 أبعاد فعالية الذات:

حدد (باندورا؛ 1977، 1997) ثلاثة أبعاد تتغير فعالية الذات تبعا لها وهذه الأبعاد هي:

أ- مستوى قدر الفعالية :

يرى (bandura ; 1977 ;194) أن قدر الفعالية يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح

عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا من خلال صعوبة الموقف، ويظهر هذا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب، لذلك يطلق على هذا البعد "مستوى صعوبة المهمة" (بن مريجة، 2015: 53)

ويؤكد (bandura ;1997 ;195) في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفعالية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الاتقان، بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، التهديد، التنظيم الذاتي المطلوب فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة ولكن هي أن فردا ما لديه الفعالية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. (بن مريجة، 2015: 53)

ب-العمومية :Generality

وتعني انتقال توقعات الفعالية الذاتية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالفعالية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها.

ويرى عبد القادر، 2003 أنها تعني انتقال توقعات الفعالية الى مواقف مشابهة وانطباعات الآخرين عن الإحساس بالفعالية أكثر تعميما على المواقف المشابهة للموقف الذي تعرض له الفرد. (الطيرة، 2012: 40)

وفي هذا الصدد يذكر باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه. (زاحوق، 2013: 32)

3-القوة:STRENGTH

إن المعتقدات الضعيفة عن الفعالية يجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بالفعالية الذاتية في أنفسهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف.

ويشير "باندورا" في (النفعي، 1429: 39) هذا البعد الى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة او شدة او عمق اعتقاد او إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا الى ضعيف جدا. (الهادي، 2019: 128)

وتشير الى تحديد قوة فعالية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة وملاءمتها للموقف، والتي تعكس عمق إحساس الفرد بفعالية الذات. (عبد الله والعقاد، 2009: 12)

ومما سبق ذكره تستنتج الطالبة أن أبعاد فعالية الذات القدرة، والعمومية، والقوة هي أبعاد عامة للفعالية الذاتية، ويختلف وجودها ودرجتها من فئة الى أخرى

3-5 نظريات الفعالية الذاتية:

1-النظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا(1977) (نظرية فعالية الذات):

في كتابه (أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية) (bandura, 1986) يشير باندورا بأن نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، التي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

1. يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

2. إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

3. يمتلك الافراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

4. يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر في السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

5. يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل ذبشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح

بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

6. إن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية_ العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

7. تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا الى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعد مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

انطلق Bandura (1977) في تنظيره لفعالية الذات من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمثيرات يأتي

من الدلالة التي تعطيها الفعالية التنبؤية للفرد وليس من كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر باندورا لفعالية الذات على أنها أحكام الفرد أو توقعاته على أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة

وفكرة هذا المبدأ تشير الى معتقدات الفرد عن ذاته تؤثر في سلوكه وفي التفسيرات الخاصة في عوامل البيئة وترتبط العوامل الثلاثة ببعضها من خلال متغيرات وسيطة ويشير باندورا الى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل أن كل عامل منها يحتوي على متغيرات معرفية ومن بين هذه المتغيرات التي تؤثر قبل قيام الفرد بسلوك معين توقعات الفرد عن قدرته عن القيام بالسلوك أو الوصول الى نواتج معينة وهذا ما أطلق عليه باندورا فاعلية الذات. (محمود والجمالي، 2010: 68)

وبمعنى آخر فإن باندورا استخدم مفهوم الحتمية التبادلية ليصف الطريقة التي يتفاعل بها السلوك والفرد والبيئة. "فالبيئة تؤثر في سلوك الفرد، والفرد بما لديه من عوامل معرفية يؤثر في البيئة. وكذلك فإن العوامل المعرفية للفرد تؤثر في السلوك وتتأثر به". (أبو الغزال، 2006: 132)

2-نظرية شيل وميرفي:(shell&murphy)

يشير بارجارس (pagares, 1996, 542) إلى أن فاعلية الذات عبارة عن "ميكانيزم" ينشأ من

خلال تفاعل الفرد واستخدامه بإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول الى أهداف السلوك، وبينت النظرية أن التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفاعلية الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية او الانفعالية. (يوسف، 2016: 30)

3- نظرية شفارتسر:(schwarzer)

ينظر شفارتسر (schwarez, 1994, 105) للفاعلية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب عل المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تسبب لها وظيفة توجيه للسلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات، ويبين "شفارتسر" أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا الى سلوك فاعل.

وأشار (زيدان، 2001: 8) أنه عندما يواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من

الفاعلية الذاتية، أي عندما يكون مقتنعا على أساس من المعرفة والقدرة، بأنه يمتلك الفاعلية اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة فإنه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة. (يوسف، 2016: 30، 31)

4- نظرية التوقع:(Expectancy value theory)

وضع أسس هذه النظرية "فكتور فروم" وتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكا واحدا بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله. ويلعب عنصر التوقعات دورا مهما في جعل الإنسان يتخذ قرار في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة كما ويشير ماهر إن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

1. توقع (expectancy) الفرد أن مجهوده سيؤدي الى أداء معين.
2. توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
3. توقع الفرد إن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.

إن العناصر الثلاثة السابقة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وإنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير، فما يشعر به فرد آخر، وعليه فإن هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية.

ترى النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطائها تقديرات وقيم (ماهر، 2003: 149) (يوسف، 2016: 31)

من خلال التطرق الى النظريات السابقة يتبين للطالبة أن فعالية الذات تمثل جزء من إدراك الفرد واعتقاداته، كما أنها نتاج تفاعل بين الفرد وبيئته، ومن خلال عرض النظريات السابقة لفعالية الذات نجد أنها تؤكد على أن جميع العمليات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بفعالية الذات.

3-6 أنواع فعالية الذات:

لقد صنفت أنواع فعالية الذات إلى خمسة أصناف على النحو الآتي:

1-فعالية الذات العامة:Generalized – self – efficacy

أفاد باندورا 1997، في (الزيدان، 2014: 24) "الى أنها معتقدات الفرد عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين أو ما يملكه من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء.

2-فعالية الذات الخاصة:Specific _ self efficacy

ويشير (أبو هاشم، 1994) في (الزيدان، 2014: 24) "أن فاعلية الذات الخاصة يقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد، مثل: الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب _ التعبير)"

3-فعالية الذات القومية:Population _self efficacy

يذكر (جابر، 1990) أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها، مثل: انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي لها تأثير أن يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد". (المصري، 2011: 64).

4- الفعالية الجماعية:Collective _ self efficacy

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

ومثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس يصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح. (أبو عون، 2014: 74)

5- فعالية الذات الأكاديمية:Academic – self efficacy

تشير فاعلية الذات الأكاديمية الى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي. وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها: حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي. (أبو القمصان، 2014: 39)

تستخلص الطالبة مما سبق أن فعالية الذات لها خمسة أنواع وهي: فعالية الذات العامة، فعالية الذات الخاصة، فعالية الذات القومية، فعالية الذات الجماعية، وفعالية الذات الأكاديمية. التي يمكن أن تتكامل مع بعض عند الفرد في الموقف الواحد وتحدث التفاعل فيما بينها لوصول الفرد الى الأهداف المرجوة.

3-7 توقعات فعالية الذات:

أوضح "باندورا" في (النفعي، 1429: 46) وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فعالية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية، على السلوك وهما:

1- التوقعات المرتبطة بفعالية الذات:

تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرا على القيام بهذا السلوك، وتحدد الى حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة. (سراية، 2019: 127)

2- التوقعات الخاصة بالنتائج:

حيث أن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحدد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفعالية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية.

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال، حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق كالتالي:

1- الآثار البدنية والإيجابية والسلبية ترافق الخبرات الحسية السارة، والمنفرة، والألم، ونقص الراحة الجسدية.

2- الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالآثار الإيجابية تشمل: التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كتعبيرات الانتباه، والموافقة والتقدير الاجتماعي، والتعويض المادي، ومنح السلطة. أما الآثار السلبية فهي تشمل: عدم الاهتمام، وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات

3- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي، والإطراء، والتكريم، والرضا الشخصي يؤدي الى أداء متفوق، في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين تؤدي الى تقييم ذاتي سلبي. (العتيبي، 2008: 26)

ومن خلال هذا العنصر تستنتج الطالبة أن كل من التوقعات الخاصة بالفعالية والخاصة بالنتائج مرتبطان بنظرية فعالية الذات وكل منهما يؤثر في الآخر تأثيرا مباشرا فالسلوك محكوم بنتائجه، ففي بداية الأمر يدرك الفرد مدى قدرته على أداء سلوك معين، ومن ثم يتمكن من التوصل الى توقع النتائج التي ستتبع أداء السلوك مما يكون حافزا له على أداء السلوك بالشكل المطلوب.

3-8 الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المرتفعة والمنخفضة:

1- الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المرتفعة:

1) الثقة بالنفس وبالقدرات:

لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه والواثق من نفسه يقوم بأصعب الاعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تدفع صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

2) المثابرة:

المثابرة سمة فعالة روحها السعي وهي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله الى غير الوجود والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح الى نجاح والشخصية الفعالة نشطة وحيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف.

3) القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:

تعتمد فعالية الفرد على تكوين علاقة قوية وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، والذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية.

4) القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية:

تحمل المسؤولية أمر له قيمته، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيئ انفعاليا لتقبل المسؤولية، ويبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، ويقدم على التأثير في الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمة، ويثق الآخرون فيه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، وفي كونه يمكن الاعتماد عليه مستقبلا، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذه، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته، ويحكم سلوكه الالتزام الخلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسئول عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته الى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

5) البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:

وتعتبر من مظاهر فعالية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفعالية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة، يكون مرن وإيجابي وقادر على مواجهة المشكلات الغير المألوفة فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

2- الخصائص العامة لذوي فعالية الذات المنخفضة:

1- يرى **Bandura** أنهم يخجلون من المهام الصعبة.

2- يستسلمون بسرعة.
3- لديهم طموحات منخفضة.
4- ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام الصعبة.
5- يركزون على النتائج الفاشلة.
6- ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.
7- يقعون بسهولة ضحايا الاجهاد والاكتئاب. (الصري، 2011: 67)

وفي ضوء ما سبق نجد أن فعالية الذات تؤثر على تحمل المسؤولية الاجتماعية، وفي التطلعات المهنية للفرد، وشعوره بالأمن الوظيفي، وتحدد نشاطاتهم المختلفة، كما تؤثر في اعتقادات الفرد حول موقف معين.

3-9 آثار الفعالية الذاتية:

لقد أشار باندورا الى أن الفاعلية الذاتية يظهر تأثيرها جليا من خلال أربع عناصر أساسية وهي:

العملية المعرفية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك. (النفيعي، 2002: 67)

وفيما يلي عرض لآثار فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:

أولاً : العملية المعرفية : CongnitiveProcess

ذكر باندورا "أن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة فهي تؤثر على كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبينها، فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها". (مصبح، 2011: 44)

ويضيف باندورا 1995 "أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والاستفادة من المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء". (النفيعي، 2010: 58)

"أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك الى ارتفاع أداء (berry, 1987) وذكر بيري

الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء". (العتيبي، 2008: 34)

كما أضاف مصبح "أن الأفراد بشكل عام يقيمون قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بالآخرين، وعن طريق التغذية الراجعة". (مصبح، 2012: 45) "أن أهم معتقدات فاعلية الذات في حين تجمل مادوكس (maddux, 1995) التي تؤثر على العملية المعرفية:

1- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة يضعون أهدافا طموحة ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.
2- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف.
3- التنبؤ بالسلوك المناسب، والتأثير على الأحداث.
4- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات". (النفيعي، 2010: 58)

ثانيا : العملية الدافعية :Motivationalprocess

لقد أشار باندورا (bandura&cervone, 1986) "الى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية وسيرفون

الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي:

1- نظرية العزو السببي.

2- نظرية الأهداف المدركة.

3- نظرية توقع النتائج". (مصبح، 2012: 45)

1- نظرية العزو السببي: "إنها تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم الى الجهد غير الكافي أو الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفاعلية

يعزون سبب فشلهم الى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء، وردود الأفعال، عن طريق الاعتماد في فاعلية الذات". (المصري، 2011: 59)

2- **نظرية الأهداف المدركة:** إنها تشير الى الدلالة الى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدافع والأفعال". (العتيبي، 2008: 35) كما "أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا أو عدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقدم الشخصي، ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها وحلها ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعو الفاعلية يبذلون جهدا كبيرا عند مواجهة التحديات". (النفيعي، 2010: 59)

3- **نظرية توقع النتائج:** "إن الدوافع تنظم عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهناك الكثير من الخيارات التي توصل الى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها من أجل تحقيقها، لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة". (مصبح، 2011: 59)

ثالثا : العملية الوجدانية :Affecivieprocess

ويرى باندورا 1989 "أن اعتقادات فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في موقف التهديد، كما تؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره الى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة". (المصري، 2011: 59، 60). وأضاف باندورا(bandura, 1995) "أن الأفراد منخفضي الفاعلية أكثر عرضة للاكتئاب؛ بسبب طموحاتهم غير المنجزة، المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك في موقف ما". (النفيعي، 2010: 60)

رابعا : عملية اختيار السلوك :Selectionprocess

ذكر باندورا (bandura, 1995) "أن فاعلية الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وأن عملية

اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد وأدائه بصورة مناسبة". (النفيعي، 2010: 60)

ومن خلال ما تم ذكره تستنتج الطالبة أن الفعالية الذاتية لها تأثير على كل من العملية المعرفية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك، ويظهر هذا التأثير عند ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة ويظهر بنتائج سلبية عكس ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يظهر هذا التأثير بنتائج إيجابية.

أهمية فعالية الذات لطلاب الجامعة:

ورد في (الصاوي، 2008: 38) تعد فعالية الذات أحد أهم موجهات السلوك، فعندما يعتقد الفرد في فعالية ذاته فإنه يميل الى أن يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته في الحياة، كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، وبذلك تمثل فعالية الذات مركزا هاما في دافعية الطلاب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطلاب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة التي تعترض أداءهم الأكاديمي، وبناء على ذلك يمكن رفع مستويات الفعالية لدى طلاب الجامعة عن طريق الممارسة والتدريب المتواصل، حيث ثبت أن فعالية الذات لها دور هام في تحقيق القدرة على التحصيل، فعلى الرغم من أهمية التحصيل في تحقيق الأداء المطلوب فإنه لا يعد كافيا بمفرده فلابد من إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية حتى ترفع دافعيتهم أثناء قيامهم بالأنشطة المرتبطة بالتحصيل. (السيد، 2007: 69) (نقلا عن الطيرة، 2012: 45)

ذكر رزق، (2009) أن إدراك فعالية الذات يؤثر على تقييم القدرات والتحكم بالأحداث وتحديد مقدار الجهد ودرجة المثابرة لمواجهة الصعوبات والمشكلات لتحقيق

الأهداف، وبذلك تؤثر الفعالية على سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف التحصيل والإنجاز. (رزق، 2009: 19).

أشار (العتيبي، 2008: 39) فالطلاب يزداد شعورهم بالفعالية بواسطة تعليمهم كيف يتعاملون بنجاح مع القضايا الشائعة والتي لم يمارسوها من قبل، مثل تعاملهم مع أحداث الحياة المتلاحقة، والعلاقات الوالدية، والمجالات المهنية، حيث أن عزلهم عن المواقف الصعبة يعمل على جعل الفرد يكتسب الطرق السيئة للتعامل مع الصعوبات المحتملة، كما أن نجاحهم في إدارة الصعوبات ينمي قوة اعتقادهم في قدراتهم وإمكانياتهم، فالطالب الذي يمتلك القدرة على إدراك التغيرات الآنية للأدوار الاجتماعية والتربوية يملك شعورا قويا بفعالية ذاته. (الطيرة، 2012: 45).

وتأتي أهمية الفعالية بالنسبة للطلاب في تأثيرها على أنماط التفكير وردود الفعل العاطفية، فقد ذكر (الشناوي، 2006: 473) أن الطلاب ذوي فعالية الذات العالية يستخدمون كثيرا إستراتيجيات معرفية ويثابرون ويواصلون العزم لمدة أطول من ذوي فعالية الذات المنخفضة، وبذلك ترتبط فعالية الذات بالدافعية والأداء الأكاديمي والتحصيل لدى الطلاب. (الطيرة، 2012: 45).

وأشار "فايد" الى أن فعالية الذات ذات ارتباط قوي مع تحسن الإنجاز الأكاديمي، وأن الأفراد ذوي الدرجة العالية في فعالية الذات يمكنهم إكمال المهام بنجاح، وكذلك مواصلة التعليم الأكاديمي بنجاح. (فايد، 2008: 132).

وذكر فوللر Fuller 1982 أن فعالية الذات ذات تأثير هام في مجال التحصيل الدراسي، وأشار (رويش، 1997: 14) إن إدراكات فعالية الذات لدى الطلاب تعتمد على أربعة مؤثرات شخصية هي: المعرفة المكتسبة، وعمليات ما وراء المعرفة، والهدف، والمؤثر. (الطيرة، 2012: 45)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق ذكره تم عرض جملة من العناصر التي تبلورت حول فعالية الذات والتي أولى لها علماء النفس اهتماما كبيرا، وعلى رأسهم (ألبرت باندورا)

وعرضت الطالبة في هذا الفصل مفهوم فعالية الذات الذي يعد من أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي، كما تطرقت لتعريفات العديد من الباحثين عن فعالية الذات، ثم تطرقت الى التمييز بين مصطلح فعالية الذات ومصطلحات أخرى منها مفهوم الذات وتقدير الذات وتوقعات النتائج، وتطرقت أيضا الطالبة الى مصادر وأبعاد وأنواع فعالية الذات، إضافة الى النظريات المفسرة للفعالية الذاتية وأهمها نظرية ألبرت باندورا ، وتطرقت الطالبة أيضا الى توقعات الفعالية الذاتية والتي هي التوقعات الخاصة بالفعالية والتوقعات الخاصة بالنتائج، وفي آخر الفصل تطرقت الى الخصائص العامة لذوي فعالية الذات العالية والمنخفضة إضافة الى أهم العمليات التي يظهر من خلالها تأثير الفعالية الذاتية والتي هي العملية المعرفية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك، وكذلك أبرزت الطالبة أهمية فعالية الذات لطلاب الجامعة باعتبار الطالب الجامعي هو عينة الدراسة الحالية وسوف تقوم الطالبة بعرض كل ما يتعلق بهذه العينة (الطالب الجامعي) في الفصل الموالي.

الفصل الرابع: الطالب الجامعي

تمهيد

4-1 تعريف الطالب الجامعي.

4-2 خصائص الطالب الجامعي.

4-3 احتياجات الطالب الجامعي.

4-4 مشكلات الطالب الجامعي.

4-5 حقوق وواجبات الطالب الجامعي.

4-6 أدوار ووظائف الطالب الجامعي.

4-8 الصحة النفسية للطالب الجامعي.

4-9 أهمية الطالب الجامعي.

4-10 الحياة البيداغوجية للطالب الجامعي داخل الجامعة.

خلاصة

تمهيد:

يعد الشباب ركيزة المجتمع ومركز الطاقة الفعالة، وهم أساس التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فهم فخر كل مجتمع وأمله ومستقبله وبقدر ما يكون شباب الأمة من كفاية وخلق وعلم، بقدر ما ينعكس على تقدم وازدهار هذه الأمة، فيجب أن تكون هنالك جهود كبيرة لتنمية ورعاية وإعداد قدرات الشباب، لأن هذه المرحلة تنفرد بخصائص تميزها عن غيرها من المراحل سواء من الناحية الجسمية أو النفسية أو العقلية.

أما بالنسبة للشاب أو الطالب الجامعي فهو الركن الأساسي في البناء الجامعي، لأن المرحلة الجامعية من أهم مراحل الشاب أو الطالب ففي هذه المرحلة يعتبر أداة فعالة في هذا الوسط (الجامعي)، الذي ينعكس أداءه وتعليمه على المجتمع من كل نواحيه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية وغيرها.

4-1 تعريف الطالب الجامعي:

لغة: من الطلب أي السعي وراء الشيء للحصول عليه.

اصطلاحا: هو كل شخص ينتمي لمكان تعليمي معين، مثل: المدرسة، الجامعة، الكلية أو المعهد، والمركز، وينتمي لها من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد تبعا للشهادة التي حصل عليها.

عرف Le petit robert الطالب على أنه "الفرد الذي يزاول دراسته ويتابع دروسا بجامعة أو مدرسة عليا، كقولنا طالب طب، أو طالب آداب، أو طالب فلسفة".

(Le PETIT ROBERT. 1992, P368)

كما ورد في قاموسLarousse مفهوم الطالب بأنه "من يزاول محاضرات بالجامعة أو مؤسسة تعليم عالي". (LAROUSSE. 1979, P690)

عرف الطالب الجامعي على كونه "ذلك الشخص الذي لو سمحت له كفاءته العلمية الانتقال من الدرجة الثانوية الى الجامعة تبعا لتخصصه ليتحصل في الأخير على شهادة معترف بها" كما عرف بأنه "هو الشخص الذي أنهى الدراسة الجامعية ومازال يواصل بها الدراسة في شكل تكوين مدى الحياة إذ يمثل أحد أهم العناصر الفاعلة في

التكوين الجامعي كما يمثل عدديا الفئة الغالبة في المؤسسة الجامعية" (أحمد، 2009: 34)، ويمكن تعريفه على أنه "أحد مدخلات المؤسسة الجامعية ويمثل الفئة الأكبر حجما فيها وهو من سمحت له الفرصة لاستكمال دراسته الأكاديمية في الجامعة نظرا لكفاءته ومؤهلات العلمية التي أهلته لذلك وهو شخص متميز حامل لمنظومة من القيم والمعايير التي تميزه عن بقية فئات المجتمع". (بخوش، 2017: 163).

الطالب الجامعي هو فرد يمر في مرحلة نمو معينة، فهو على وشك إنهاء مرحلة المراهقة إن لم يكن قد تجاوزها فعلا الى مرحلة نضج أخرى تسمى مرحلة الشباب، ويتراوح العمر الزمني للطالب الجامعي ما بين 18 الى 22 سنة بمتوسط حوالي العشرين عاما، وفي ضوء هذا المدى نجده يبدأ مرحلة الشباب. (علي، راشد، 2007: 53).

أما "زسلر،(ميمون، 2008: 54) فهو يعرف الطالب الجامعي بأنه ذلك الذي يتم تحضره لمسؤوليات إنسانية، تقنية، عملية واقتصادية، يفكر ويحلل وينقد، ويحتج على الأساتذة، وعلى طرق التيسير في المؤسسة. لذا يجب أن يستند تسيير الطلبة على نظام بيداغوجي مطابق لحاجاتهم، ويشجع الاتصال الموحد المتفتح نحو الواقع المبرمج، جهاز يدعم المسؤولية والاختبار، وجهاز التقييم (عزيرو، 2016: 8).

ويعرف الطلبة بأنهم الصفوة والقاعدة الشبانية في المجتمعات النامية، في معنى أخر أنه يجيب التركيز على الشباب المثقفون لأنهم الفئة الأكثر استعداد لحمل الثورة والتغيير والعنف وكذا الرفض وقد يكون السبب الكافي لاعتبارهم الفئة الأكثر إدراكا بطبيعة التفاعل الاجتماعي والإيديولوجي السائد لكونهم القانطين بالمراكز الحضارية التي تصبح عادة في بحر التفاعلات والتيارات العديدة والمتبادلة.

فالطلبة الجامعيون هم المتمدرسين بالجامعة، فهم جماعة أو شريحة شباب من المثقفين يتمركزون في المؤسسات التعليمية. (وهبي، 1996: 238)

الطالب هو حجز الزاوية في العملية التعليمية التي من أجله أنشئت، ويقصد بها: مدى تأهيله علميا وصحيا ونفسيا، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هذا الطالب من صفوة الخرجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته، ويعتبر محور العملية التربوية والغاية التي تتطلب عملية التعلم والتعليم. (العبادي وآخرون، 2008، 68)

والطالب الجامعي المقصود به هو الطالب الحاصل على شهادة الباكالوريا، والذي دخل الجامعة ويتابع دراسته في أحد التخصصات الجامعية بالجامعة ومؤسسات التعليم العالي. (فواح، 2019: 102)

الطالب الجامعي هو ذلك الفرد الذي انتقل من المرحلة الثانوية الى المرحلة الجامعية، وقد أثر هذا الانتقال في بناء شخصيته من خلال بلوغه الاكتمال البيولوجي والنفسي، كما توسعت خبراته من الناحية العلمية والعقلية وأصبح يمتاز بنوع من التوازن الانفعالي الوجداني واحتكاكه بالأقران ومجتمع الجامعة من أساتذة، إداريين، .... كلها بفضل التفاعل الاجتماعي، وكل هذه الخصائص البيولوجية والنفسية والوجدانية والاجتماعية تساعده على تبني اتجاهات وأفكار معينة حول العديد من الموضوعات. (مشطوب، 2016: 123)

كما عرف "محمد إبراهيم" الطالب على أنه "الفرد الذي اختار مواصلة الدراسة الأكاديمية والمهنية، ويأتي الى الجامعة محملا معه جملة القيم وتوجيهات صقلتها المؤسسات التربوية الأخرى والجامعة من المفروض أن تحضره للحياة العليا". (إبراهيم، 2003: 222، 223)

وتعرفه "حليمة قادري" بأنه "فرد مسجل في الجامعة رسميا بعد حصوله على شهادة الباكالوريا، ويزاول دراسته في أحد التخصصات". (قادري، 2015: 112)

ويعرفه "مزيش مصطفى" بكونه هو "الذي يتلقى دروسا ومحاضرات والتدريب على كيفية الحصول على المعلومات في مؤسسة التعليم العالي للحصول على شهادة جامعية". (مزيش، 2008: 24)

ومن خلال التعاريف السابقة تستنتج الطالبة أن الطالب الجامعي هو أي فرد أنهى دراسته في التعليم الثانوي بحصوله على شهادة الباكالوريا وسجل من أجل متابعة دراسته في الجامعة باختياره أحد التخصصات الجامعية، إذ يعد العنصر الأساسي والمهم في العملية التعليمية برفقة الأساتذة والإدارة والأسرة الجامعية ككل.

4-2 خصائص الطالب الجامعي:

الطالب الجامعي هو كائن بشري يقترب شيئا فشيئا من النضج الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي، يتلقى تعليمه، وتكوينه في مؤسسات التعليم العالي أو الجامعي، حيث لا تختلف خصائصه ومميزاته، عن تلك الخصائص التي تنفرد بها مرحلة الشباب سواء النفسية والفيزيولوجية والعقلية والاجتماعية، إذ يطرأ عليه في هذه المرحلة العديد من التغيرات على عاداته وقيمه واتجاهاته الاجتماعية، وعلى علاقاته وتصرفاته مع الآخرين، تتصل هذه التغيرات مع التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية، فهو بهذا يتأثر بمجموعة من العوامل الذاتية كالحالة الصحية والبدنية، ومدى خلوه من العاهات، والعيوب الجسمية، وحالته النفسية، ومستوى ذكائه وتعليمه، وكذلك العوامل البيئية كالجو الأسري والحياة المدرسية ورفاق السن، وعادات المجتمع وتقاليده ولكن هذا لا يعني أنه لا توجد خصائص ومميزات عامة تميز سلوك الطالب الجامعي ومنه فالخصائص التي يتميز بها الطالب الجامعي يمكن إيجازها فيما يلي: (منصوري، 2001: 36)

2-1. الخصائص الفيزيولوجية والجسمية:

تتصف هذه المرحلة بظهور معالم جسمية وفسيولوجية سواء عن الاناث أو الذكور، فمن الناحية الجسمية تتميز بالاستمرار في النمو نحو النضوج الكامل مع التخلص من الاختلال في التوافق العضلي العصبي، كما أن المناعة ضد الأمراض العضوية الخطيرة تكون في هذه الفترة أقوى منها في المراحل السابقة. (فهمي، 1999: 242، 243).

كما تبدو عليه مظاهر الجسمي في النمو الغذائي والوظيفي ونمو الأعضاء الداخلية واكتمال الجهاز العظمي والقوة العضلية، ويزداد في الوزن والطول وتتغير العلاقات ونسبها بين أجزاء الجسم المختلفة سواء عند البنين أو البنات. (موسى، 2009: 17)

أما من الناحية الفيزيولوجية فتظهر بعض الخصائص الجنسية الأولية والثانوية ويصبح الشباب قادرا على التناسل، وتغيرات في الشكل والصوت وتتلاشى الرهافة والدقة والقسمات المميزة للطفولة وتحل محلها الفظاظة النسبية الناتجة عن اختلاف نسب أعضاء الجسم وأطرافه. (فهمي، 2008: 94).

2-2. الخصائص النفسية والانفعالية:

يتميز الطالب في هذه المرحلة باضطرابات نفسية وانفعالية بسبب عدة مثيرات بسبب مشاكل نفسية تظهر في شكل مشاعر القلق والاكتئاب واللامبالاة والحزن وضعف الثقة في الذات الى مشكلة الخوف الذي يشمل أنواع كثيرة كالخوف من المستقبل أي الخوف المرتبط بالنجاح والفشل والتردد في اتخاذ القرارات مما يؤدي الى اضطرابات وانفعالات مجسدة في شكل أفعال عنف تكون أحيانا غير مبررة. (التل، 1997: 33)

إضافة أن الطالب في هذه المرحلة يتميز بخصائص نفسية وعدوانية ومحاولة لإثبات شخصيته وتكون هذه الأفعال متجسدة في الغضب والعداء خاصة مع الزملاء إضافة الى العدوان اللفظي وممارسة الجدل في الكلام وإبداء المعارضة في الرأي. (معمرية، 28)

كما يغلب على الشباب تقلب الحالة المزاجية، وأخطر أزمة يواجهها في بداية الشباب ما يعرف بأزمة الهوية iDENTITé CRISIS التي تنشأ من عدم قدرة الشباب على ذاته الجديدة وتقلبها والتعامل مع هذه الأزمة يتوقد على استمرار نضج الشخص. (فهمي، 2008: 96)

أما الخصائص الانفعالية فمن بينها:

. اهتمامه بمظهره وشعبيته ومستقبله وميله للجنس الآخر، ويحس بأهمية المجتمع الذي يعيش فيه، حيث يسعى الى الاشتراك في تقديم الخدمات العامة التي يحتاجها المجتمع، والميل الى اكتشاف البيئة والمخاطرة ولهذا فهو يهوى الرحلات والمعسكرات أو التنظيمات الاجتماعية والرياضية المختلفة.

. الرفاهية التي تعني شدة حساسية الشاب الانفعالية وشدة تأثره بالميزات الانفعالية وذلك نتيجة للتغيرات الجسمية السريعة التي يمر بها. في أول هذه المرحلة.

. الكآبة والانطواء والحيرة، محاولا بذلك كتم مشاعره وانفعالاته عن المحيطين به، حتى لا يثير نقدهم ولومهم.

. التهور والانطلاق، حيث يندفع الشاب وراء انفعالاته بسلوكيات شديدة التهور والسرعة، وتبدو علامة من علامات السذاجة في المواقف العصبية التي لم يألفها.

. الحدة والعنف حيث يثور لأتفه الأسباب، ويلجأ لاستخدام العنف ولا يستطيع التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية.

. التقلب والتذبذب ويظهر عندما يقع الشاب في موقف اختيار، نجده في مدى قصير يتقلب في انفعالاته بين الغضب والاستسلام، وبين السخط والرضا والإيثار والأنانية، وبين التهور والجبن وهي كلها مظاهر لقلقه وعدم استقراره النفسي، وما يصاحبها من تغيرات في النواحي الفسيولوجية. (البردعي، بدران، 2002: 212، 213)

2-3. الخصائص العقلية والاجتماعية والثقافية:

وتتميز هذه المرحلة من الناحية العقلية بيقظة عقلية كبيرة فالشباب يحتاج الى حرية عقلية، وهو يميل الى المعلومات الدقيقة التي يحاول الحصول عليها من المصادر الموثوق بها، ويبدأ في التساؤل والتشكك وبوصوله الى ما يحتاجه من معلومات يكون ويشكل فلسفة حياته. (موسى، 2009: 19)

فالطالب الجامعي له الرغبة في التوصل لإيجاد معنى لحياته، معنى لما يعيشه يوميا. فهو يسعى الى إدراك أهداف حياته ودوره في المجتمع، إدراكا تاما، وهذا تفاديا للعبس والتعاسة أو الثوران أو الاستسلام لصعوبات الواقع المعاش. (راشد، 2007: 55)

وهذا ما يوجهه الى التثقيف إذ يرغب في القراءة وخاصة المجلات والصحف اليومية، والاستماع الى برامج الإذاعة والقصص المثيرة والخيالية، وبرامج التلفاز، فهو يملك القدرة على اختيار ما يتناسب من برامجها مع ما يريده، كما يمتاز بالقدرة على وضع الخطط وتنفيذها معتمدا على نفسه مع استعداده لتقبل توجيه الآخرين. (فهمي، 2008: 98، 100)

والنمو العقلي في هذه المرحلة هو نتاج التجارب والتفاعل والنمو السابق في المراحل الأولى مع المؤثرات المختلفة المحيطة بالأفراد، فلهذا تتميز هذه المرحلة بالاختلاف الكبير بين الأفراد في درجات نموهم النفسي والعقلي والبدني.

فمرحلة الشباب تتميز بخصائص مميزة تتشكل أثناءها قيم الشباب ومعتقداته وتتضح شخصيته من خلال تحديد معظم ميوله واتجاهاته في الحياة. (فهمي، 1999: 249، 250)

يمكن تلخيص أهم الخصائص الاجتماعية للشاب الجامعي في أنه:

- يبدو الشباب غير راض ثم يتجه الى التعقل في النقد الذاتي.
- إبداء الرغبة في الإصلاح، ثم الاتجاه نحو ممارسة اصلاح نفسه.
- يبدو اهتمام الشاب بالجامعة ثم يتجه اهتمامه الى المجتمع ككل.
- عدم مواصلة المشروعات حتى نهايتها، ثم العمل على إنجاز المسئوليات.
- الرغبة في الترويح الذاتي ثم الانتقال الى الترويح الاجتماعي.
- التفكير في المهنة ثم ممارسة المهنية.
- التفكير في الأسرة الجديدة ثم المسئوليات الاجتماعية.
- الشباب له درجة عالية من الدينامية والمرونة تبلغ ذروتها في تلك الفترة من العمر.
- الشاب له القدرة على التغير والنمو وأكثر تجاوبا مع مستلزمات التغير وأكثر فئات قدرة على العطاء السخي بهدف تحقيق الذات وإثبات القدرة على تحمل المسئولية. (البردعي، بدران، 2002: 312، 313)

أما الخصائص الثقافية:

فالطالب الجامعي يتميز بمميزات وخصائص ثقافية خاصة لا تكون هي نفسها التي يتمتع بها الشاب في محيطه الاجتماعي العام فالطالب هنا تكون سلوكاته منمطة ويكون الطلبة متماثلين في القواعد والمحددات ويشعرون بالتماسك والتضامن والإنماء فيما بينهم وفي مجتمعهم الجامعي، وليس العام ويكون الطالب في هذه المرحلة مطبع بمعايير المجتمع الطلابي وذلك عن طريق التفاعلات الاجتماعية السائدة في الحرم الجامعي (سواء في قاعة المحاضرة، الساحات، الأروقة) ويتميز بالتفاعل مع أقرانه مع من فئته العمرية ممثلين خط الجماعة الأولية. (عمر، 2006: 5، 6)

ومن خلال ما تم ذكره تخلص الطالبة بأن للطالب الجامعي خصائص تميزه عن باقي فئات المجتمع لأنه قد وصل الى مرحلة عمرية تتسم بالنضج العقلي والعاطفي الذي يظهر من خلال ثقته بنفسه وتقديره المرتفع لذاته بحيث يلجأ للبحث عن الاستقلالية في حياته المستقبلية المهنية والاجتماعية.

4-3 احتياجات الطالب الجامعي:

لكل حاجات أساسية لا يمكن أن يعيش دون إشباعها وهي تنبع من تكوينه البيولوجي والنفسي والاجتماعي... وتأتي أهمية إشباع الحاجات في المقام الأول لدي العلماء في أنها تؤثر على تحقيق التكيف النفسي للفرد الذي يؤدي بدوره الى التكيف الاجتماعي، فإذا نجح الفرد في إشباع حاجاته وتحقيق التكيف النفسي للفرد الذي يؤدي بدوره الى التكيف الاجتماعي، فإذا نجح الفرد في إشباع حاجاته وتحقيق أغراضه، أصبح سويا نفسيا واجتماعيا منتج إيجابيا في مجتمعه. ويمكن تصنيف الحاجات لدى الشباب في شكل ثلاثي.

3-1. الحاجات النفسية:

- **الحاجة إلى التعبير الابتكاري والحركة والنشاط :** حيث يحتاج الطالب الى فرص المناسبة للتعبير عن قدراته، فمن خلال الأنشطة الثقافية مثل كتابة المسرحيات أو القصص أو عن طريق الفنون اليدوية.... الخ. حيث يجد الشباب العديد من الفرص لاستثمار قدراتهم وإمكانياتهم والتعبير عن آرائهم وأنفسهم وبذلك يشبعون حاجاتهم الى الإبداع والابتكار، وباعتبار أن الطالب ينتمي الى فئة الشباب فهم في هذه المرحلة مشحونون بشحنة كبيرة من الطاقة التي لابد من إفراغها، والأنشطة المختلفة تتيح لهم الفرص المناسبة لإفراغ تلك الطاقة عن طريق الحركة والنشاط وجميع أنشطة رعاية الشباب تخطط وتصمم لتحقيق هذا الهدف.
- **الحاجة الى الانتماء:** وهذه الحاجة يتم إشباعها عن طريق الجماعات المختلفة التي ينتسب إليها الإنسان ومؤسسات رعاية الشباب.
- **الحاجة الى المنافسة:** ويتم إشباع هذه الحاجة من خلال جماعات الأنشطة. فالأنشطة الرياضية والثقافية والفنية يتنافس فيها الشباب من خلال الميول والهوايات المختلفة
- **الحاجة الى خدمة الآخرين:** إن الإنسان خير بفطرته يحب الناس ويسعى الى خدمتهم، لذلك نجد الشباب يشتركون في جماعات الخدمة العامة التي يضحون فيها بوقتهم وجهدهم في سبيل خدمة الآخرين.

- **الحاجة الى الحركة والنشاط:** إن الشباب في هذه المرحلة مشحون بشحنة كبيرة من الطاقة التي لابد من إفراغها والأنشطة المختلفة تتيح لهم الفرص المناسبة لإفراغ تلك الطاقة عن طريق الحركة والنشاط. وجميع أنشطة رعاية الشباب تخطط وتصمم لهذا الهدف.
- **الحاجة الى الشعور بالأهمية:** وهي من أهم الحاجات الإنسانية للشباب في تلك المرحلة التي يشعرون في بدايتها بمشكلات أزمة الهوية التي يسأل فيها كل شاب من أنا؟ ويتم إشباع تلك الحاجة من خلال الأنشطة التي يأخذ الشباب دورا فيها، يشعر الشاب من خلالها بأنه هام وذو قيمة.
- **الحاجة الى ممارسة خبرات جديدة:** يرى "ناش" أن هناك خبرات جديدة يجب على الإنسان أن يتعلمها، ويمارسا ويبحث عنها لكي يملأ حياته بالإشراق والسعادة التي هي بمثابة صمام الأمان الذي يخلص الإنسان من الضغوط العصبية والنفسية التي صاحبت التطور الحضاري.

في حين أن "جون " يرى أن الشباب في حاجة الآن وأكثر من أي وقت مضى لكي يكون لديهم أدوار لها معنى في المجتمع حتى يرتبطوا بصورة قوية بالمؤسسات الاجتماعية القائمة وأن يتوفر لديهم حرية الإرادة والثقة بالذات التي تساعدهم على خلق قاعدة مستقرة لنموهم السيكولوجي والتعليمي والذاتي. (فهمي، 1999: 252، 254)

3-2. الحاجات العضوية:

1- الحاجة الى تكوين جسم سليم ولياقة بدنية جيدة. ويمكن لمؤسسات التربية المساهمة في إرضاء هذه الحاجات عن طريق التعليم الصحي بين الشباب.

2- الحاجة الى قبول التغيرات الجسمية والفسيولوجية السريعة الطارئة في الفترة الأولى من بلوغه، الى تحقيق التكيف مع هذه التغيرات. (البردعي، 2002: 331، 332)

3-3. الحاجات الاجتماعية:

1.الحاجة الى تأمين المستقبل: وهذه الحاجة تتطلب الحصول على ما يأتي:

- الحصول على منصب عمل مناسب.
- تسير التعليم وتخطيطه بحيث يوفق بين حاجات الشاب نفسه.

– لا يكفي كي نؤمن الشباب على مستقبله أن نجد له أي عمل من الأعمال ولكن يجب أن يسبق ذلك قدرا كافيا من التوجيه المهني بحيث يشعر كل شاب عامل بالتوفيق التام مع مهنته وزملائه في المهنة.

– تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. التأمينات المختلفة في حالات المرض أو العجز عن العمل.

2. الحاجة الى الزواج وتكوين أسرة: إشباع هذه الحاجة يتم بالطرق التالية:

– تشجيع الدولة للمتزوجين بالوسائل المادية والمعنوية.

– توفير التربية الجنسية للشباب وتبصيرهم بحقائق الحياة الروحية.

– محاربة التقاليد التي تفرق بين الجنسين ودعم التضامن وتهيئة فرص التفاهم بينهما.

3. الحاجة الى مثل عليا واضحة وقيادية واعية: وتتضمن ما يأتي:

– الحاجة الى أن تتضح أهداف الدولة وأهداف خدماتها التعليمية والاقتصادية والسياسية...

– الحاجة الى التوجيه الواعي من طرف وسائل الإعلام وأجهزة الثقافة والتعليم.

– الحاجة الى الارتباط القوي بالتراث القومي وبالمستقبل الذي نتقدم نحوه.

– الحاجة الى قادة متخصصين في كل الميادين.

4. الحاجة الى دعم الشخصية واستغلال الاستعدادات الخاصة:

– تهيئة وسائل استثمار وقت الفراغ.

– توفير وقت فراغ كاف تستغل فيه المواهب الخاصة وتزاول فيه الهوايات الشخصية، الأمر الذي لا يتوفر أبدا في جو المهنة.

– توفير وسائل التثقيف.

– حماية الشباب من حملات الإفساد والتفاهة والتعصب.

5. أن قوى الشباب ينبغي ألا تنعزل عن قوى الشعب الأخرى بل ينبغي أن تلتحم معها وهذا يحقق أمرين:

– اتخاذ الشباب لمكانه في القضايا الاجتماعية وهو ما يطالب به الشباب وظهر في نتائج البحوث.

– الإفادة العامة من الشباب في معارك النضال البناء وهذا يقتضي أن تنفتح المؤسسات الشبابية على المجتمع في جميع مجالاته مع حركة الجماهير الشبابية وبالتالي تكتسب قوتها من تأييد هذه الجماهير لها.

– المشاركة الفعالة في مشروعات الخدمة العامة أمر هام وضروري في هذه المرحلة التي يمر بها مجتمعنا. (فهمي، 2007: 10، 107)

ومن خلال ما تم ذكره تستنتج الطالبة أن الطالب الجامعي له احتياجات تصنف الى احتياجات اجتماعية ونفسية وعضوية، بحيث ترتبط هذه الاحتياجات بخصائص مرحلته العمرية وكذا الأوضاع الاجتماعية التي يعيشها، وبما أن الطالب الجامعي ينتمي الى مرحلة الشباب، والتي بدورها لها حاجاتها الخاصة بها، بالإضافة الى المحيط الجامعي للطالب، كلها تعمل بدورها على بروز هذه الاحتياجات.

4-4 مشكلات الطالب الجامعي:

يعد الطالب المحور الأساسي في الجامعة، فهو يعمل على تطويرها وترقيتها. لكن قد يصادفه مشاكل وعقبات، وبهذا تعيق دوره كطالب في تحقيق هدفه وطموحاته الخاصة والعامة، ومن بين هذه المشاكل، نذكر منها ما يلي:

أ- المشكلات النفسية:

تتركز معظم المشكلات النفسية لطلاب الجامعة حول مشكلات النمو الانفعالي لمرحلة المراهقة والاستعداد للرشد وتحمل المسؤولية والاستقلال عن الأسرة. والشباب في مرحلة الجامعة يعاني الكثير من القلق والتوتر وتغلب الحالة الانفعالية والشعور بالنقص والارتباك والخوف من المستقبل، وتؤثر هذه المشاعر على الصحة النفسية والنشاط العقلي، وقد تؤثر على اتجاهاته وعاداته ويظهر ذلك في شعور الشاب بالأرق والتعب والصداع والنسيان وعدم القدرة على ضبط النفس، كما أن الطالب الجامعي يعاني من نفس المشاكل التي يعاني منها الشاب كالقلق والتعب من الدراسة.

ويعاني الطالب الجامعي أيضا من صراعات نفسية متباينة مثل الصراع بين الحاجة والإشباع الجنسي وبين التقاليد الدينية والاجتماعية وصراع القيم وبين ما يعتنقه الشاب من مبادئ وقيم فالطالب عندما يدخل الجامعة يجد أمور لم يجدها ولم يشاهدها من قبل

فيحدث له صراع نفسي مع ما يؤمن به وما يعتنقه وبين ما يمارسه الآخرون من حوله، ويعاني الشباب كذلك من صراع المستقبل واختيار العمل. (حسن، 2008: 257)

ويعاني الطالب أيضا من عدم فهمه لذاته وإمكانياته: ويظهر ذلك عن اختيار الطالب أهداف لا تتناسب مع أفكاره وقدراته الحقيقية، فكثيرا ما يكون فشل الطالب وحيرته بسبب جهله للأهداف الحقيقية التي يسعى إليها، فاختيار التخصص أو الكلية التي لا تتماشى مع ميوله. (البردعي، 2001: 309، 310)

إحساس الطالب بالاكتئاب والانطواء والحيرة: وذلك محاولة منه كتم انفعالاته ومشاعره عن الآخرين، حتى لا يثير نقدهم ولومهم، وكلها عبارة عن مظاهر لعدم الاستقرار النفسي للطالب.

ولعل مشكل الاغتراب أو افتقاد الهوية من أبرز المشاكل النفسية الحديثة التي يعاني منها الشباب الجامعي والإنسان المغترب هو الإنسان الذي لا يحس بفاعليته ولا أهميته ولا وزنه في الحياة، وإنما يشعر بأن العالم (الطبيعة والآخرين، بل والذات) غريب عنه، يوجد بعيد عنه وفوقه حتى ولو كان من خلقه هو. (حجازي، 1990، 73)

كما أن التناقض الوجداني تجاه الذات والمجتمع تعتبر من المشكلات النفسية الحديثة لدى الشباب الجامعي، وهي لا تقتصر على معارضة المجتمع فقط بل تتضمن نبذ الشخص لذاته مشتملا في ذلك على مختلف الجهود التي يبذلها الفرد من أجل تحويل ذاته مستخدما في ذلك الأساليب المتاحة ثقافيا مثل الرهبنة أو التحليل النفسي أو الصلاة أو حبوب الهلوسة أو العمل الشاق والتحول الى التطرف الديني.... إن الأفراد يمرون في مرحلة الشباب ولأول مرة بتجربة الصراع المتناقض، استقلالية الذات، وبين الاحتواء الاجتماعي. (حسن، 2008: 258، 259)

ب- المشكلات الاجتماعية:

الجانب الاجتماعي قد يتجه الشباب نتيجة للتربية الخاطئة الى الانخراط مع جماعات السوء، وهذا الانخراط يمهد السبيل لظهور مشكلة الانحرافات السلوكية كالسرقة وارتكاب الجرائم والغش في الامتحان وسوء التكيف الأسري والاجتماعي ويحاول الشاب أن يوكد اعتزازه بشخصيته ويشعر بمكانته، ويرغم الآخرين على الاعتراف له بذلك... والشباب يهتم بالجنس الآخر ويحاول جذب اهتمامه والتودد إليه ويميل أيضا الى تكوين

الجماعات ويشد الولاء لها ويؤدي ذلك الى تكوين الصدقات وهذا ما وجدناه في الجامعة فالطلبة يهتمون بمظهرهم لجذب اهتمام الآخرين ولكن الطالب يحتاج الى تهذيب الذات لأنه قليل الخبرة شديد الحساسية وهذا الأمر يجعله كثير الاضطراب والارتباك في المعاملة مع الآخرين كما يحتاج الى الاستقلال وذلك باعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات التي تتصل بذاته ويحتاج أيضا الى الشعور بالانتماء. (حسن، 2008: 265)

من المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها الطالب في هذا المجال ما يسمى بواقعية الكبار ومثالية الشباب حيث أن الطالب باعتباره شاب بحكم تكوينه النفسي والاجتماعي يتجه في أغلب الحالات الى رفض المعايير والمسؤوليات والتوجيهات التي يمارسها الكبار، ذلك أن الطالب مولع بكل ما هو مثالي ووسائل الإعلام الحديثة تفتح تطلعات الطالب وطموحه الى مدى ومستوى لم يعرفه الكبار والأولياء عليه بل إن سلطة الآباء في المجتمعات خاصة النامية منها تشكل عائقا كونهم يفتقدون لحرية ينعم بها شباب الدول المتقدمة ويشاهدونها في وسائل الإعلام، هذا بدوره يؤدي الى نوع من التشاؤم والقلق والحيرة بين التمسك بالتقاليد والأعراف والمعتقدات الدينية والوطنية أو تقاليد الدول الغربية المتقدمة صناعيا. (محيمدات، 2014: 92، 93)

تمرد الشباب وسخريته من بعض النظم القائمة ويتطور إيمانه بالمثل العليا بشكل يؤدي به الى السخرية أحيانا من الحياة الواقعية المحيطة به لبعدها عما يؤمن به ويبدو هذا التعصب في النقد اللاذع والنشاط الجامع الألفاظ النابية التي تصدر عنه. هذا بالإضافة الى عدم وجود المسكن الملائم، والمواصلات والخدمات الصحية وغيرها من الأمور التي تسبب المعاناة والانحرافات بأشكالها المختلفة نتيجة الحرمان الاقتصادي. فالشخصية الشابة خاصة الجامعية أكبر شعور بوطأة هذا الحرمان نظرا لتعدد مطالبها. (حسن، 2008: 262، 263)

ج- المشكلات الجنسية:

الجنس في المجتمعات العربية من المحرمات بين الآباء والأبناء والكبار والصغار بعامة. ولا تتعرض له برامج التعليم في مراحل الدراسة المختلفة، ولا تتناوله وسائل الثقافة الأخرى ولا تتعرض له وسائل الإعلام التجارية إلا بالاستغلال. ومن ثمة تلهب التحولات الجديدة التي يأتي بها النضج الجنسي خيال الشباب، وترهق عقله الأسئلة

الكثيرة التي تثيرها هذه التحولات دون أن يجيد من يساعده على الفهم، فضلا عن تقديم العون لتصرف سوي. بل إن هذه الحاجات لا تجد غير الصد في معظم الحالات...

ومن مصادر قلق الشباب وهمومهم الاعتقاد الذي تدفعهم فيهم القيم والممارسات الاجتماعية في أن الحب يتعارض مع الدين، وأنه ليس مجرد عيب ولكنه من الجرائم، وبالنظر الى الإلحاح الشديد والحاجة الى الحب يعيش الشباب أزمة طاحنة موزعين بين إلحاح عواطف يرونها بريئة قوية وتخويف يصل الى حد رهيب ويسبب هذا الألغاز الذي تحاط به أمور الجنس في المجتمعات العربية تجهض محاولات الشباب حتى لفهم ما يجري في كياناتهم ومن حولهم وإعداد أنفسهم لممارسة أدوار الراشدين في هذا المجال بوعي وفهم ومسؤولية واختيار. (مخنفر، 2013:268)

بالإضافة الى مشكلات النمو الجنسي، وعدم وجود معارف من الجنس الآخر، الكبت الجنسي، الوقوع في الحب والخروج منه، عدم معرفة السلوك السوي مع الجنس الآخر، القلق بخصوص الزواج من الشخص المناسب، القلق بخصوص الاضطرار لتأجيل الزواج، الرغبة في أن يصبح أكثر لفتا للأنظار، والاستغراق في حكاية النكت الجنسية، الاستغراق فكريا في الجنس. (حامد عبد السلام، 2001: 501)

د- مشكلات المهنة والعمل:

نقص الإرشاد المهني، قلة المساعدة في اكتشاف قدرات الفرد، الحاجة في اختيار مواد الدراسة، قلة المساعدة في معرفة الفرص المتاحة في المجالات المختلفة، قلة المساعدة في اختيار المهنة، نقص الخبرة في الأعمال المختلفة، نقص معرفة كيف وأين يبحث عن العمل، الحاجة الى الكسب المادي، قلة توفر فرص العمل، نقص التدريب والإعداد المهني، سوء التوافق المهني. (عبد السلام، 2001: 501)

هـ- المشكلات التعليمية:

يواجه الشباب الجامعي مشكلات عديدة ترتبط بمجال دراسته منها:

عدم ملائمة العمليات التعليمية لميول الشباب وحاجاتهم، وفشلهم في ترسيخ المعلومات وفهم الموضوعات ومتابعة القضايا، أو قصور دورها التقويمي في الكشف عن استعداداته ومهاراته وقدراته الخاصة، وتتباين نقاط الضعف في العمليات التعليمية لتشمل، الكتاب الجامعي واعتماده على الأفكار النظرية وأدائه التربوي والتعليمي ومشكلاته

المادية والثقافية والأكاديمية، التكدس الطلابي في الكليات مع تعارضه الشديد مع رغبات الطلاب الحقيقية، أساليب التقويم التقليدية التي لا تقيس قدرات واستعدادات ومهارات الطلاب العقلية. (موسى، 2009: 34)

2- الاعتماد على التلقين وحفظ المعلومات، مما يفقد الطالب الإحساس بقيمة ما يدرس وعدم إحساس الطالب بالتفاعل مع هيئة التدريس نتيجة الانشغال الدائم لهم وعدم وجود فرصة لتكوين علاقات أكاديمية وشخصية مع الطالب، وعجز المكتبات الجامعية عن إشباع متطلبات الدراسة، وعدم إحساس الطالب أحيانا بجدوى دراسة مواد معينة.

3- وهناك من يرى أن مشاكل الطلاب الدراسية تتمثل في:

المنهج المدرسي: ويجب أن تكون المناهج متنوعة ووظيفية، بحيث يكون ما درسه الطلاب مرتبط بكيفية إعدادهم للمواطنة الصالحة وتحقيق أهدافهم بدلا من المناهج التي ترهق ذهن الطالب.

علاقة المدرس بطلابه: ويلعب عضو هيئة التدريس دورا هاما في توجيه الطلاب داخل المحاضرات، أما دوره خارج المحاضرة فهو لا يقل عنه شيئا من خلال الزيادة الطلابية فيستطيع أن يساعدهم على التغلب على بعض المشكلات الدراسية والشخصية.

. وعلى ذلك فإن عملية الاتصال بين الأستاذ والطلاب تساعد أعضاء التدريس في:

. توجيه الطلاب لحل مشاكلهم الشخصية ومشاكلهم الأكاديمية توجيها سليما.

. توضيح أي صعوبات يمكن أن تواجه الطلاب من خلال المحاضرات والدراسات العلمية.

. توجيه الطالب توجيها مباشرا يمكنهم من إكمال دراستهم بنجاح ويمكنهم أيضا من النجاح في عملهم في المستقبل.

. غرس القيم الدينية والاتجاهات المرغوبة لكي تكون أساسا في انتماء الطلاب لمجتمعهم.

. توضيح بعض المفاهيم الغامضة التي قد تؤدي الى اضطرابات فكرية عند الطلاب.

. تقديم نماذج عن خبرته الشخصية في حل المشكلات، ومواجهة التغيرات التي تحدث في المجتمع. (مخنفر حفيظة، 2013: 198)

و- المشكلات الاقتصادية والمالية للطالب الجامعي:

في وقتنا الحالي أضحى الجانب المادي والاقتصادي والمالي فيها له اعتبار كبير وقيمة عظيمة. والطالب الجامعي من أفراد المجتمع الأكثر حاجة للمال نظرا للتكاليف والمصاريف التي يحتاجه الطالب في مساره الدراسي الجامعي. فالطالب يحتاج الى مصاريف يومية لتأمين أكله وتنقله إضافة الى مصاريف أخرى يحتاجها الطالب ليظهر بمظهر الطالب المحترم. ولهذا نجد أن هذا الجانب له تأثير على معنويات ونفسية الطالب. فلقد بينت دراسة شاهد خالد سليمان، محمد عبد الله الصمادي (2008) أن الطلبة يشتكون من عدم مساعدة الكلية للطلاب ذوي الدخل المتدني، وأظهرت دراسة محمد نجاتي (1976) أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات تتعلق بالحياة المالية والمعيشية والعمل. وكشفت دراسة رهام فرج إبراهيم (2015) أن 67 % من الطلبة يعتبرون أن مصاريف الدراسة هي عبء عليهم وعلى أسرهم. ونسبة 20 % من الطلاب يرون في عدم انتظام مواعيد المنحة الدراسية تخلف مشكلات اقتصادية بالنسبة للطلبة. (أحمد فلوح، 2019: 106)

وتتعلق كذلك بمدى التأثر المباشر لوضع الأسرة الاقتصادية على الطالب كعدم التمكن من الحصول على كل ما يحتاجه والافتقار الى سكن ملائم وعدم الحصول على مصروف كافي... الخ

وكل هذا قد يخلق في هذا المجال تكون معيقة لأي مشروع يريد بنائه. ويمكن أن نلخص مشاكل الطالب الجامعي فيما يلي:

- عدم اهتمام السلطات بقضاياهم ومشاكلهم التي تقف حاجزا أمام تحقيق متطلباتهم.
- عدم إشباع الحاجات الأساسية للطلبة من سكن ومواصلات وخدمات صحية.
- بعض المشكلات على المستوى التعليمي من حيث المقررات الدراسية والعلاقات بين الطلبة والأساتذة.
- عدم اهتمام السياسة التعليمية الجامعية بعمليات الاعداد والتوجيه المهني والمستقبلي للطلبة. (فتيحة كركوش، 2012: 50، 51)

من خلال ما تم ذكره في هذا العنصر تستنتج الطالبة أن الطالب الجامعي خلال المرحلة الجامعية يعيش أو يعاني من بعض المشكلات النفسية، الاجتماعية، الجنسية،

المهنية، التعليمية والاقتصادية، إلا أنه يمكن أن يتجاوزها بتدخل الأسرة الجامعية التي تحرص على خدمة الطالب وتوجيهه.

4-5 حقوق وواجبات الطالب الجامعي:

أ- حقوق الطالب الجامعي:

1- حقوق الطالب الجامعي في المجال الأكاديمي:

من حق الطالب أن:

1- توفر له بيئة تعليمية مناسبة في تحقيق الاستيعاب والتحصيل الدراسي بيسر وسهولة من خلال توفير كافة الإمكانيات التعليمية.

2- المحافظة على سرية المعلومات الخاصة بالطالب وعدم الاطلاع عليها إلا من قبل المصرح لهم.

3- يحصل على المادة العلمية والمعرفة المرتبطة بالمقررات الجامعية التي يدرسها.

4- تتاح له الخطط الدراسية بالكلية أو القسم والتخصصات المتاحة له. ويتمكن من الاطلاع على الجداول الدراسية قبل بدء الدراسة وقيامه بتسجيل المقررات التي يظهرها له النظام وتسمح بها شروط التسجيل. وعند عدم إمكانية تحقيق رغبات جميع الطلبة في تسجيل مقرر ما يكون ترتيب الأولويات في التسجيل للطلاب بطرق عادلة، حسب ما تراه الجهة المختصة بالتسجيل.

5- يحذف أي مقرر أو يضيف آخر وأن يحذف الفصل الدراسي بأكمله وفقا لما تتيح شروط الدراسة والتسجيل في الجامعة. وذلك في الفترة المحددة والمعلنة بحسب التقويم الجامعي.

6- يحصل على الإرشاد الأكاديمي.

7- يكون أعضاء هيئة التدريس في الجامعة متقيدين بمواعيد وأوقات المحاضرات واستيفاء الساعات النظرية والتطبيقية والساعات المكتبية وعدم إلغاء المحاضرات أو تغير أوقاتها إلا في حالة الضرورة وبعد الإعلان عن ذلك. على أن يتم التعويض بمحاضرات بديلة عن تلك التي تم إلغاؤها أو التغيب عنها من قبل عضو هيئة التدريس لاستكمال متطلبات المقرر والتنسيق في ذلك مع القسم العلمي المعني بذلك.

8- يناقش ويستفسر عن كل ما يشكل عليه في إطار المقرر الدراسي مع عضو هيئة التدريس دون رقابة أو قيد وبما يساعد في إنجاح العملية التعليمية وبما لا يتجاوز ما تقتضيه الآداب العامة وحدود اللباقة.

9- تكون أسئلة الاختبار حول المقرر الدراسي ومحتوياته، وأن يراعي المتوازن والمنطقي للدرجات بما يحقق تقييما عادلا لقدرات الطالب.

10- يجري كافة الاختبارات التي تعقد للمقرر، مالم يكن هناك مانع نظامي يحول دون إجرائها، وأن يتم الإعلان عن قوائم الحرمان من دخول الاختبار قبل بدء فترة الاختبارات بوقت كاف.

11- يتعرف على توزيع الدرجات في المقرر الدراسي ووزنها في التقييم الشامل للطالب في بداية الفصل الدراسي.

12- يتعرف على الإجابة النموذجية لأسئلة الاختبارات الفصلية عند تسليم نتائج الاختبار للطلبة.

13- يتقدم بطلب لمراجعة إجابته في الاختبار النهائي، وذلك وفق ما تحدده القرارات الصادرة من الجامعة في تنظيم ضوابط وآلية طلب المراجعة.

14- يطلع على نتائجه في التكليفات والاختبارات الفصلية والنهائية التي أداها بعد الانتهاء من تصحيحها واعتمادها بصورة رسمية.

15- الحصول على وثيقة التخرج بعد إنهاء جميع متطلبات التخرج.

16- يحق للطالب التظلم لدى لجنة حماية حقوق الطلبة في حال لم يتمكن من التمتع بأي من حقوقه المنصوص عليها في النظام. (حقوق والتزامات الطلبة، 2011: 8، 9)

2- حقوق الطالب الجامعي في المجال غير الأكاديمي:

من حق الطالب أن:

1- يتمتع بالخدمات الجامعية والرعاية الاجتماعية التي تقدم في الجامعة. وأن يكون له الحق في المشاركة في الأنشطة الطلابية.

2- يتمتع بالرعاية الصحية الموفرة في المرافق الصحية التابعة للجامعة.

3- يستفيد من خدمات ومرافق الجامعة المتاحة مثل (الكتاب الجامعي الإلكتروني، مكتبة الجامعة، المرافق الرياضية، المطاعم، مواقف السيارات، الخ)

4- يحصل على الحوافز والمكافآت المادية المقرة نظاما ولاسيما للطالب المتفوق.

5- يتقدم بالترشح للدورات التدريبية والبرامج والرحلات الداخلية والخارجية وكذلك المشاركة في الأنشطة الثقافية وأنشطة خدمة المجتمع المحلي والأعمال التطوعية،

6- يتقدم بالشكوى والتظلم بشأن أي أمر يتعلق بضرر وقع عليه مرتبط بأعضاء هيئة التدريس أو القسم أو الكلية أو أي وحدة من وحدات الجامعة من خلال إجراءات واضحة ضمن إطار مؤسسي ومحدد، حسب ما تنص عليه وثيقة حقوق الطلبة، وتمكين الطالب من معرفة مصير شكواه من قبل الجهة المسؤولة عنها.

7- يتمكن من الدفاع عن نفسه أمام أي جهة بالجامعة في أي قضية تأديبية ترفع ضده، وعدم صدور العقوبة في حقه من اللجنة المعنية إلا بعد سماع أقواله وكتابة محضر فيها موقع من قبله، ما لم يثبت عدم حضوره بعذر مقبول، وذلك بعد استدعائه للمرة الثانية.

8- يتظلم من القرار التأديبي الصادر ضده.

9- يحافظ على محتويات ملفه داخل الجامعة وأن يتم التعامل معها بنزاهة، وعدم تسليم أي منها إلا للطالب نفسه أو ولي أمره أو من يفوضه رسميا بذلك، ماعدا الحالات التي يطلب فيها تسليم أو معرفة محتويات الملف من جهات تحقيق أو أجهزة القضاء أو لجهة حكومية.

10- يحصل على الخدمة اللائقة والمناسبة لاحتياجاته إذا كان من ذوي الاحتياجات الخاصة.

11- يحق للطالب التظلم لدى لجنة حماية حقوق الطلبة في حال ما لم يتمكن من التمتع بأي من حقوقه المنصوص عليها في النظام. (حقوق والتزامات الطلبة، 2011: 10، 11)

ب- واجبات الطالب الجامعي:

1. واجبات الطالب الجامعي في المجال الأكاديمي:

يجب على الطالب أن:

1-ينتظم في الدراسة من أول يوم في العام الدراسي وأن يقوم بكافة المتطلبات الدراسية ذات الصلة، وأن يحترم كافة التعليمات المنظمة لبدء الدراسة ونهايتها والتحويل والتسجيل والاعتذار والحذف والإضافة.

2-يحترم أعضاء التدريس والموظفين والعمال من منسوبي الجامعة وغيرهم من منسوبي الشركات المتعاقدة مع الجامعة وغيره من الطلبة داخل الجامعة، وكذلك الضيوف والزائرين وعدم التعرض لهم بالإيذاء بالقول أو الفعل بأي صورة كانت.

3-يلتزم بالأنظمة والتعليمات المتعلقة بسير المحاضرات وعدم التغيب عنها إلا بعذر مقبول وأن يلتزم بالقواعد المنظمة لتسليم الأعذار للجهات المعنية.

4-يتوخي النزاهة العلمية وعدم محاولة الغش أو المشاركة فيه، وذلك عند إعداد البحوث والتكليفات والمتطلبات الدراسية كالتقارير ومشاريع التخرج والرسائل العلمية، بأي صورة كانت.

5-يتقيد بالتنظيمات والترتيبات الخاصة بعقد الاختبارات وتوجيهات المسؤول عن الاختبار أو المراقب، وعدم اللجوء للغش ومحاولته أو المساعدة في ارتكابه بأي صورة كانت أو انتحال الشخصية أو التزوير أو إدخال مواد وأجهزة ممنوعة في قاعات الاختبارات أو العمال.

6-لا يستعمل أنظمة الجامعة ومواقعها الإلكترونية لغير الأغراض التي أعدت لها، كما يجب أن لا يقوم بنسخ الموارد التعليمية الإلكترونية التي تقدمها الجامعة أو ترجمتها أو تحويرها بأي شكل لأي سبب كان.

7-يشارك بفعالية في أنشطة ومتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعة والمشاركة الفاعلة فيما يطرح من استقراء لآراء الطلبة، من خلال الاستبانات وغيرها بما يخدم تطوير العملية التعليمية والإدارية بالجامعة.

8-يتابع قنوات التواصل الرسمية للجامعة، ويتحقق من مستجدات البريد الإلكتروني ونظام إدارة المحتوى التعليمي (البلاك بورد) بشكل يومي.

9-يتابع الإعلانات الخاصة بالشؤون الأكاديمية والطلابية في موقع الجامعة واللوحات الإعلانية الرسمية داخل الجامعة.

10- يلتزم بالتعليمات الخاصة بآلية التواصل (الورقي والإلكتروني) مع الجهات المعنية بالجامعة.

11- يجوز للجهة المعنية إحالة الطالب الى لجنة التأديب، إذا أخل الطالب بأي من التزاماته المنصوص عليها في النظام. (حقوق والتزامات الطلبة، 2011: 4، 5)

2. واجبات الطالب الجامعي في المجال غير الأكاديمي:

يجب على الطالب أن:

1- يحترم التعليمات والقرارات الجامعية وتنفيذها وعدم التحايل عليها أو انتهاكها، أو تقديم وثائق مزورة للحصول على أي حق أو ميزة خلافا لما تقتضي به الأحكام ذات العلاقة.

2- يحمل بطاقته الجامعية أثناء وجوده بالجامعة، وأن يقدمها للموظفين أو أعضاء هيئة التدريس عند طلبها أو عند إنهاء أي معاملة للطالب داخل الجامعة.

3- يحافظ على نظافة ممتلكات الجامعة وألا يتعرض لها بإتلاف أو عبث أو تعطيل عن العمل أو المشاركة في ذلك، سواء المرتبط منها بالمباني أو التجهيزات.

4- يلتزم بالتعليمات الخاصة بترتيب وتنظيم واستخدام مرافق الجامعة وتجهيزاتها المادية والإلكترونية، ووجوب الحصول على إذن مسبق من الجهة المختصة لاستعمال تلك المرافق أو التجهيزات عند الحاجة لذلك.

5- يلتزم بالذوق العام في المظهر، من الزي والملبس والسلوك بما يتناسب مع القيم الإسلامية والجامعية وأعراف المجتمع.

6- يمتنع عن التدخين داخل مرافق الجامعة، وأن يحافظ على الهدوء.

7- لا يشارك في إقامة أو تنظيم أي أنشطة أو فعاليات غير مرخص لها من جهة الاختصاص داخل الجامعة بأي وسيلة كانت، إلكترونية أو غيرها، أو إصدار المطبوعات أو النشرات أو الملصقات الورقية أو الإلكترونية، أو المشاركة في توزيعها، أو جمع الأموال أو التبرعات أو التوقيعات، دون موافقة الجهات ذات العلاقة.

8- لا يستخدم شعار الجامعة في أي إصدار ورقي أو إلكتروني دون تصريح مسبق من الجهة المعنية بالجامعة.

9- يحافظ على مكانة الجامعة وسمعتها خارج الجامعة.

10- يحافظ على الحساب الإلكتروني وكلمة المرور الخاصة به.

11- يجوز للجنة المعنية إحالة الطالب الى لجنة التأديب، إذا أخل بأي من التزاماته المنصوص عليها في النظام. (حقوق والتزامات الطلبة، 2011: 6، 7)

ومن خلال ما تم ذكره تخلص الطالب إلى أن الطالب الجامعي له حقوقه وواجباته وتشمل جانبين وهما الجانب الأكاديمي وغير الأكاديمي، فبالحقوق تتوفر بيئة تعليمية داعمة تضمن للطالب حياة جامعية مستقرة وفقا لإمكانات الجامعة، ولديه واجبات التي يجب على الطالب الالتزام بها اتجاه الجامعة.

4-6 أدوار ووظائف الطالب الجامعي:

ولأن الطالب الجامعي عنصر مهم في العملية التعليمية وجزء هام من المنظومة الجامعية فأن له أدوار ووظائف معينة يؤديها والتي يمكن حصرها على النحو التالي:

أ- التعليم والتعلم:

فالطالب لابد أن يساعد أساتذته في العملية التعليمية من خلال تأدية ما يستند إليه من تكليفات وبحوث والمشاركة بفعالية في المناقشات التي تطرح داخل قاعات المحاضرات، والمشاركة أيضا في برامج التعليم التدريسي وحضور الملتقيات والندوات العلمية تنمية المهارات واكتساب المعلومات والمعارف.

ب- التقييم:

ويكون من خلال الحرص على التفاعل مع الأستاذ أثناء تقييم عمليتي التعليم والتعلم والتحلي بالموضوعية في ذلك، إضافة الى التحلي بالسلوك الإيجابي والتخلي عن السلبية وتحمل المسؤولية إزاء القرارات والسلوكات والتصرف بطريقة مثلى نحو جامعته ومجتمعه وذاته، وذلك من أجل تعزيز بيئة آمنة وصحيحة للتعلم.

ج- مناقشة المنهج والمقررات الدراسية:

إذا استدعت الضرورة لذلك لابد على الطالب من طرح الأسئلة حول المقررات الدراسية الموجودة في المناهج وتوصيفها إضافة الى الربط بينها وبين أهداف ومخرجات العملية التعليمية.

د- التعلم الجماعي:

وذلك بالمشاركة في أداء أنشطة التعلم مع الزملاء داخل الحجرة الصفية وخارجها، والمشاركة في النشاطات الطلابية، والعمل كفريق واحد ف تنمية مهارات العمل التعاوني والجماعي وتغليب المصلحة العامة على الخاصة.

هـ- المشاركة المجتمعية: وتتم من خلال:

- المشاركة في برامج التوعية والبيئة لأنها مؤشر لاكتساب مهارات أخرى.
- تقدمة الخدمة لأعضاء المجتمع المحلي من خلال تفعيل النشاطات الجامعية المرتبطة بالبيئة الاجتماعية.
- المشاركة في البحوث والندوات العلمية ذات الصلة بالمجتمع وسوق العمل.
- احترام التباين الثقافي والفردي وخيارات الآخرين وحقوقهم.
- توعية أفراد المجتمع بكل السلوكات التي تكرس المواطنة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتي تسعى نحو تحقيق أفضل نمو ورقي أحسن للمجتمع. (بواب، 2014: 153، 154)

تستنتج الطالبة مما سبق أنه بما أن الطالب الجامعي هو شاب كبقية شباب المجتمع، له دور ووظيفة في مجتمعه وكذلك له وظيفة ودور فعال في الوسط الجامعي وذلك من أجل نشر الوعي والثقافة داخل الجامعة بصفة خاصة وفي المجتمع بصفة عامة.

4-7 الصحة النفسية للطالب الجامعي:

يمكن تعريف الصحة النفسية بأنها حالة دائمة نسبيا، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا وشخصيا وانفعاليا واجتماعيا أي مع نفسه وبيئته.

وهناك مؤشرات نستدل بها على سلامة الصحة النفسية للطالب الجامعي ومن أهم هذه المؤشرات ما يلي:

1- **التقبل الواقعي لحدود امكانياته:** وهذا يقتضي أن يعترف الطالب بوجود الفردية الواسعة بين الناس في امكانياتهم وقدراتهم البدنية والذهنية وبالتالي ترتبط الصحة

النفسية بقدرة الفرد على تحديد موقعه والتبصير بمميزاته الخاصة ونقاط ضعفه دون المبالغة أو التهوين من شأن نفسه

2- **استمتاع الطالب بعلاقاته الاجتماعية:** ان استمتاع الطالب بعلاقاته الاجتماعية سواء في دائرة أسرته أو مع أصدقائه أو زملائه أو مع الجيران مؤشر على صحته النفسية، إن عمق هذه العلاقات أو ضحالتها واستمتاع الطالب أو ضيقه بها علامة أخرى على صحته النفسية.

3- **رضى الطالب عما يقوم به من عمل أو دراسة:** قد يشعر الطالب بميل قوي الى الدراسة أو العمل الذي يقوم به وقد يكون كارها له، وعلى كل حال فإن مدى استمتاع الفرد بعمله ونجاحه فيه ورضاه عنه هو مصدر سعادته أو شقائه مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية.

4- **القدرة على تحمل المشاق وتحمل المسؤولية:** في سبيل تحقيق الأهداف القريبة والغايات البعيدة لابد من مواجهة كثير من الصعاب والمعوقات، ويتفاوت الأفراد تفاوتا واسعا في قدراتهم على ملاحقة أهدافهم مما يدل على الصحة النفسية لهذا الفرد، كما أن القدرة على تحمل المسؤولية أيضا يعد مظهرا من مظاهر الصحة النفسية.

5- **الإقبال على الحياة:** التفاؤل أو التشاؤم، الحماس أو الفتور، كاتجاه عام نحو الحياة، ومدى مشاركة الفرد في مجتمعه والنشاط الذي يبديه خلال يومه يمكن أن تكون أدلة على صحة الفرد النفسية. (الأسدي، 2014: 267، 268)

تستنتج الطالبة من خلال ما تم طرحه في هذا العنصر أن الصحة النفسية للطالب الجامعي من الأمور الأساسية التي يجب تحقيقها لكي يكون الطالب في أحسن صحة ويستغل كل قدراته أحسن استغلال.

4-8 أهمية الطالب الجامعي:

لعل أهم ما يميز عصرنا الحالي أن قوة أي دولة لم تعد تقاس بما نملكه من إمكانيات مادية أو موارد طبيعية فحسب، بل أصبحت الإمكانيات البشرية أهم العوامل المؤثرة في تقدم الدولة وتطورها، ومن ثم تحرص كل أمة جادة في مسيرتها على رعاية شبابها.

ولقد أصبحت قضية الشباب إحدى القضايا الهامة التي أثارت الاهتمام سواء على المستوى العلمي أو على المحلية المستويات، وهنا تبرز مسؤولية الجامعات باعتبارها تضم صفوة الشباب وطليعة المثقفة ووقود الأمة وذخيرتها البشرية ومخزونها الاستراتيجي من رجالها، ولا نقصد بالجامعات أنها مؤسسات تعليمية، بل هي مجتمع إنساني متكامل له وظائفه المتعددة والمترابطة.

ويعتبر الطالب بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة من أهم قطاعات الشباب التي توجه إليها الدول مزيدا من الرعاية والاهتمام، ويكمن جوهر هذا الاهتمام في أن هذا القطاع يمثل القطاعات الخلاقة، والقوى المبدعة التي يستند اليها في بناء المجتمع سياسيا واجتماعيا واقتصاديا خاصة في المجتمعات النامية والحياة الجامعية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب لا تقل أهمية عن المواد العلمية المقررة وقد يتعلم الطالب من النشاط الجامعي العام، ومن الجمعيات العلمية والثقافية ومن المناقشات الحرة في الحرم الجامعي.

وقد أصبحت الجامعات في عصرنا الحالي مؤسسات تعليمية، بالإضافة لكونها منظمة ينتمي إليها الطلاب خلال مرحلة من أهم مراحل حياتهم ليجدوا فيها إشباعا لمختلف جوانب شخصياتهم، فيتلقوا فيها مختلف العلوم والمعارف وتنمو خبراتهم وهواياتهم من خلال المشاركة في كافة جوانب النشاط الجامعي. وبذلك نجد أنه قد حدث تطور في مفهوم التعليم أخرجه من النظام التقليدي الذي كان ينظر لوجود الطالب بمجرد التحصيل الدراسي، والحصول على شهادة تتيح له فرص العمل، الى اعتباره عضوا في مجتمع يجب الاهتمام به من مختلف الجوانب الاجتماعية، السياسية، الجمالية، الخلقية، لتحقيق تكامل متزن بين الجوانب ليكون المواطن الصالح.

والهدف الأساسي للاهتمام بطلاب الجامعات والمعاهد هو إطلاق طلقات الشباب وصقل مواهبهم، وتنمية قدراتهم على التفكير، والعمل وتحمل المسؤولية وذلك عن طريق الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية.

ومن هذا المنطلق فإن مسؤولية الجامعات ترتبط ارتباطا وثيقا بقضية الطلبة في أبعادها المتعددة، ودورها يتعدى الجانب التعليمي ليشمل الجوانب المتعددة لاحتياجاتهم

المعاصرة، ومشكلاتهم التي ما هي إلا نتاج للظروف التي يعيشون فيها. (فهمي، 2007: 37)

وفي نهاية هذا العنصر تستنتج الطالبة أن للطالب الجامعي أهمية كبيرة في المجتمع بشكل عام وفي الجامعة بشكل خاص فالطالب هو أساس وعماد الجامعة ولكونه يحظى بهذه المكانة فيجب على الجامعات أن يوفروا الدعم للطالب الجامعي من تكوين وأبحاث لأن نجاح الطالب يعود على الجامعة وعلى المجتمع.

4-9 الحياة البيداغوجية لطالب داخل الجامعة:

- **التفاعل بين الطلاب والأساتذة:**

ورد في (جورج د. كيوة، 2006: 321، 322) أنه"يتعلم الطلاب بصورة مباشرة كيفية التفكير بالمشكلات العملية وحلها من خلال التفاعل مع الأساتذة داخل وخارج قاعة الدروس. ونتيجة لذلك يصبح الأساتذة نماذج تحتذى وناصحين ومرشدين طيلة الحياة الجامعية".

يعتبر التفاعل الهادف بين الطلاب ومدرسيهم عاملا جوهريا في التجارب التعليمية ذات النوعية الرفيعة. وفي سبيل هذه الغاية، تصمم مؤسسات "الممارسة التعليمية الفعالة" سياستها وبرامجها لتشجيع مثل هذه التفاعلات. أما أنماط الاتصال التي تربط الطلاب بأساتذتهم فتشمل جملة من السلوكات.... وهي:

1. التحدث حول خطط الحياة الجامعية والمهنية مع الأستاذ أو المشرف
2. مناقشة الأفكار المستمدة من القراءات أو الدروس مع الأساتذة خارج غرفة الصف.
3. تلقي المعلومات والتغذية الراجعة بشكل عاجل من الأساتذة حول الأداء الأكاديمي.
4. العمل مع الأساتذة في مشاريع البحث العلمي.
5. العمل مع الأساتذة في الأنشطة التي تتعلق بالمناهج (على سبيل المثال اللجان: التوجيه والإرشاد الأنشطة المتصلة بحياة الطلاب).
6. مناقشة العلامات أو الواجبات مع المدرس أو المشرف

من السهل على طلاب وجامعات "الممارسة التعليمية الفعالة" عموما الوصول الى أساتذتهم. الذين يتصفون بسرعة الاستجابة لحاجاتهم. داخل وخارج الصفوف الدراسية.

أما المنشورة الأكاديمية فهي مؤطرة بفلسفة شمولية حول تطوير أداء وشخصية الطالب. أي أن المشورة متوفرة للطلاب، والأساتذة يتصفون بسرعة الاستجابة لحاجاتهم التعليمية، واهتماماتهم المهنية، ومساعدتهم على التطوير والتقدم ليصبحوا مفكرين مستقلين وقادرين على حل المشكلات. علاوة على أن أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات "الممارسة التعليمية الفاعلة" يقدمون المعلومات الشاملة والتغذية الراجعة في الوقت المناسب حول أداء الطلاب ويعملون بشكل وثيق معهم في المشاريع البحثية والعلمية. كما تستخدم المؤسسات التقنيات الإلكترونية لتسهيل وإغناء التفاعلات بين الطلاب، وبينهم وبين الأساتذة. (مخنفر، 2013: 270)

إن الجامعة ليست كما يظن البعض مكانا للدرس والاطلاع وحسب بل أن معظم الطلاب في معظم الكليات النظرية قد أصبحوا منتسبين عمليا وإن كانوا منتظمين رسميا، فهم لا يواظبون على حضور المحاضرات والمشاركة في الحياة الجامعية، ولا يحضرون للجامعة إلا لتقديم للالتحاق ثم لتأدية الامتحان، بل إن الوظيفة التعليمية المحدودة للجامعة تخضر لكثير من الاختصار والاختزال حيث يحدد بعض الأساتذة تحت إلحاح الطلاب المنهج الدراسي في شكل الإجابة على بعض الأسئلة يحفظها الطلاب على ظهر قلب ويتركون بقية المقررات الدراسية، فلا يخرجون إلا بنتف مبتورة من المعلومات، ولا تتاح لهم فرصة التعرف على المادة العلمية في تكاملها وترابطها المنشود. (العيسوي، 1984: 25)

والواقع أن الحياة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية تكاد تكون معدومة فهناك طلاب لا يحضرون للجامعة وآخرون لا يعرفون حتى مجرد اسم أساتذتهم بل هناك كثيرا من الاحتكاك والصدام التي تحدث عندما يجتمع أعداد كبيرة من الطلاب، ومن ناحية الأساتذة فهناك منهم من لم يحدث له أن دخل مقر اتحاد الطلاب ولو مرة واحدة. والأدهى من هذا هم انقطاع صلة الطالب بالجامعة بعد التخرج مباشرة إن لم نقل إن هذه العلاقة تصبح علاقة عداء بينه وبين الجامعة التي خرجته. والأمر على خلاف مع الجامعات الأوروبية حيث يضل الخريج مرتبطا ارتباطا عضويا بجامعته حيث ينضم الى عضوية جمعية خريجيها. (العيسوي، 1984: 26)

ومن خلال ما تطرقنا إليه تخلص الطالبة إلى أن الحياة البيداغوجية للطالب تتمحور حول التفاعل بين الأساتذة والطلاب، للحصول على المادة التعليمية في أحسن صورة. ولكن في حقيقة الأمر غير موجودة في جامعاتنا مقارنتا بالجامعات الغربية فالتفاعل البيداغوجي بين الطلبة والأستاذ ليس بذلك المنظور الذي يجب أن تكون عليه.

خلاصة:

يمثل الطالب الجامعي قيمة ووزن كبير في المجتمع، فهو صانع المجتمع. ويمكننا أن نحكم على تطور أو تدهور أي مجتمع من الناحية العلمية على أساس إمكانيات وقدرات طلاب الجامعة لهذ المجتمع، فعلى كل طالب أن يدرك حقيقة المكانة التي يمثلها داخل مجتمعه، كما يجب أن يكون للطالب الجامعي دور التقدم والأسبقية في المجتمع، وعليه أن يعتبر نفسه ملزما بنوعين من الإعداد والبناء في الجامعة، وهما البناء العلمي والإعداد الفكري والأخلاقي.

وحاولت الطالبة في هذا الفصل أن تتطرق إلى كل العناصر الرئيسية التي تكون ملمة لمصطلح الطالب الجامعي من تعريفات وخصائص وكذلك احتياجات الطلبة، بالإضافة إلى المشكلات التي يتعرض لها الطالب من كل النواحي الاجتماعية، النفسية، حتى الدراسية. وأوضحت الطالبة كذلك أهم حقوق وواجبات الطلبة الجامعين من النحية الأكاديمية وغير الأكاديمية، وحاولت الطالبة إسقاط الضوء على أهم أدوار ووظائف الطالب الجامعي، وتطرقت الطالبة أيضا إلى الحياة البيداغوجية للطالب الجامعي داخل الجامعة كآخر عنصر لهذا الفصل، منتقلة إلى الجانب الميداني من الدراسة بدءا بالإجراءات المنهجية للدراسة الحالية.

الفصل الخامس: الدراسات السابقة

تمهيد.

5-1 الدراسات المحلية (الوطنية).

5-2 الدراسات العربية.

5-3 الدراسات الأجنبية.

5-4 مناقشة الدراسات السابقة.

خلاصة.

تمهيد:

بعدما تم الاطلاع على القاعدة النظرية وأدبيات البحث العلمي ذات الصلة بالفعالية الذاتية، سوف تتطرق الطالبة في هذا الفصل إلى أهم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الدراسة والتعقيب عليها وذلك من خلال كل من الأهداف والفرضية العامة والأداة والعينة والمنهج والأساليب الإحصائية والنتائج والتوصيات، وفيما يلي سيتم عرض أهم الدراسات السابقة:

5-1 الدراسات المحلية (الوطنية):

1. **دراسة خلاف أسماء، يوسف عدوان (2018):** بعنوان "فعالية الذات المدركة وعلاقتها بالاستجابة المناعية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي.

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات المدركة والاستجابة المناعية لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي والتعرف عما إذا كانت هناك فروق بينهن في مستوى فعالية الذات المدركة حسب متغيري نوع العلاج الذي يخضعن له وفترات تلقي العلاج، انطلقت هذه الدراسة من مجموعة فرضيات وهي توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فعالية الذات المدركة والاستجابة المناعية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات المدركة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي حسب متغير "نوع العلاج الذي يخضعن له"، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذات المدركة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي حسب متغير "فترات تلقي الجرعات العلاجية". وتكونت عينة الدراسة من (42) امرأة مصابة بسرطان الثدي، تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة والأدوات المستعملة تمثلت في مقياس فعالية الذات المدركة. توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج وهي:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فعالية الذات المدركة والاستجابة المناعية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى فعالية الذات المدركة حسب نوع العلاج المتبع.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى فعالية الذات المدركة حسب فترات تلقي الجرعات العلاجية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي.

2. **دراسة فاطمة بويقار، وسارة عوينة (2018):** بعنوان "الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية دراسة ميدانية بجامعة خميس مليانة.

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق النفسي، حيث انطلقت الدراسة من الفرضية العامة وهي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية والتوافق النفسي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية. وللتحقق من هذه الفرضية طبقت الباحثتان مقياسين وهما مقياس الفعالية الذاتية من إعداد الدكتور هشام إبراهيم عبد الله والدكتور عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقار، ومقياس التوافق النفسي من إعداد الخامري، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (100 طالب وطالبة) من طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية اختيرت العينة بطريقة عشوائية منظمة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، اختبار T ,test لعينتين مستقلتين، ومعامل ألفا لكرونباخ ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية والتوافق النفسي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية.

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد المثابرة في مواجهة العقبات والتوافق النفسي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد الثقة بالذات والتوافق النفسي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية.

4- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد المبادأة في السلوك والتوافق النفسي لدى طلبة السنة أولى علوم اجتماعية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الفعالية الذاتية تبعا لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في التوافق النفسي تبعا لمتغير الجنس.

3. **دراسة الزهراء بالعروسي (2017):** بعنوان "فعالية الذات العامة لدى المعاقين حركيا في ضوء متغير الجنس والعمر دراسة استكشافية بولاية الوادي.

هدفت الدراسة الى معالجة موضوع فعالية الذات لدى فئة المعاقين حركيا في ضوء متغيري الجنس والعمر، وانطلق الدراسة من فرضيات وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لفعالية الذات العامة تعزى الى متغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لفعالية الذات تعزى لمتغير العمر، اعتمدت الدراسة على المنهج الاستكشافي على عينة قصدية قوامها 32 فردا وقد تم اعتماد مقياس فعالية الذات لنهاد عبد الواحد محمود (2016)، استخدم في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاستعانة بالبرنامج الإحصائي (spss 19) ومن أهم نتائج الدراسة هي:

- مستوى فعالية الذات لدى المعاقين حركيا منخفض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات لدى أفراد العينة تعزى لمتغير العمر، ومن أهم التوصيات التي قدمت في هذه الدراسة هي جملة من المواضيع المقترحة للدراسة والبحث:
- إعداد برامج إرشادية لتحسين مستوى فعالية الذات لدى المعاقين حركيا.
- العلاقة بين مفهوم الذات والمساندة الاجتماعية لدى المعاقين حركيا.
- صورة الذات لدى المعاق حركيا وعلاقتها بكل من العزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة
- علاقة فعالية الذات بالقلق الموضوعي لدى المعاقين حركيا.
- دراسة فعالية الذات وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى المعاقين حركيا.

4. **دراسة بن مريجة مصطفى (2015):** بعنوان "القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين القلق وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، والتعرف على تأثير كل من الجنس (ذكور- اناث) والتخصص الدراسي (علمي- أدبي) وكذلك المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) على متغيري الدراسة، انطلقت هذه الدراسة من الفرضية العامة وهي "توجد علاقة دالة إحصائيا بين كل من القلق وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، استخدم في هذه الدراسة مقياسي القلق (حالة- سمة) لسبيلبرجر (1970) ومقياس فاعلية الذات لعادل العدل (2001) وأجريت الدراسة على عينة تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي حيث بلغت (312) تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية غليزان (مقاطعة وادي ارهيو)، ومن أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، اختبار (ت) لدلالة الفروق وتحليل التباين الأحادي والاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) ومن أهم نتائج الدراسة:

- يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين القلق (حالة- سمة) وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القلق (حالة –سمة)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين والعلميين في القلق (حالة- سمة)
- عدم وجود فروق في سمة القلق، بينما توجد فروق في حالة القلق والدرجة الكلية للقلق تبعا للمستوى التعليمي للأب عند مستوى الدلالة (0,05) وعدم وجود فروق في القلق (حالة- سمة) تبعا للمستوى التعليمي للأم حيث كانت الفروق عند الآباء لصالح فئة المستوى التعليمي المتدني
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في فاعلية الذات
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين والعلميين في فاعلية الذات
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم)

ومن أهم التوصيات التي وردت في هذه الدراسة:

- الاهتمام بإجراء بحوث وإصدار مؤلفات عربية خاصة بمتغير فاعلية الذات نظرا لندرتها بالمكتبات العربية، إضافة الى ترجمة الأجنبية منها.
- إجراء دراسة حول متغير فاعلية الذات ومدى تأثيره على الإنجاز الدراسي.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على عينات أخرى من مختلف المراحل التعليمية.
- إجراء دراسات أخرى تتناول متغير فاعلية الذات مع متغيرات أخرى.

5. **دراسة رشيد رزقي (2012):** بعنوان "الفعالية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن.

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الفعالية الذاتية والانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، انطلقت الدراسة من فرضيتها العامة وهي توجد علاقة ارتباطية بين الفعالية الذاتية والانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة مقياس توقعات الفعالية الذاتية العامة لرالف شفارترز واستبيان الانضباط الصحي من إعداد الطالب، وقد شملت الدراسة عينة من 114 فردا من الجنسين، ومن الأساليب المستخدمة تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) من خلال معادلة بيرسون للارتباط، معامل ألفا كرونباخ، والتكرارات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية والالتزام بحصص تصفية الدم لدى مرضى القصور الكلوي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية واتباع الحمية الغذائية لدى مرضى القصور الكلوي المزمن.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية والانقاص من تناول السوائل لدى مرضى القصور الكلوي المزمن.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية وتناول الأدوية لدى مرضى القصور الكلوي المزمن.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية والمتابعة الطبية لدى مرضى القصور الكلوي المزمن.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية وعدم الاجهاد البدني لدى مرضى القصور الكلوي المزمن.

أسفرت النتائج عن تحقق الفرضية العامة وهذا ما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية والانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن. ومن أهم التوصيات التي دعت اليها هذه الدراسة هي: تشجيع البحث العلمي في مجال الابعاد النفسية للأمراض المزمنة.

5-2 الدراسات العربية:

1-**دراسة مرام محمد شكري نوفل (2019):** بعنوان "التعاطف الذاتي وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من كبار السن في محافظة الخليل.

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين التعاطف الذاتي وفعالية الذات لدى عينة من كبار السن في محافظة الخليل، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات ومقياس التعاطف الذاتي تبعا لمتغير (الجنس، والمستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي)، سعت هذه الدراسة الى التحقق من مجموعة الفرضيات وهي لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين التعاطف الذاتي وفعالية الذات لدى عينة الدراسة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التعاطف الذاتي تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الاقتصادي، والمستوى التحصيلي والمستوى الدراسي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات تعزى لمتغير الجنس، والمستوى التعليمي والمستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي. طبقت الدراسة على عينة قوامها (182) مسنا ومسنة من كبار السن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المقصودة، استخدمت الباحثة مقياس التعاطف الذاتي، ومقياس فعالية الذات، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات دراستها بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة

الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss :statical package for the social sciences

واستخدمت الاختبارات الإحصائية التالية:

التكرارات والأوزان النسبية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار كرونباخ ألفا، معامل الارتباط سيبرمان براون ومعامل جتمان. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التعاطف الذاتي وفعالية الذات لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التعاطف الذاتي تبعا لمتغير(الجنس، المستوى الاقتصادي، والمستوى التعليمي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات تعزى لمتغير (الجنس، والمستوى التحصيلي)، ووجود فروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي المتوسط.

2-**دراسة عبد الله عابد شلاح العتيبي (2018):** بعنوان "فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين في مدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى فعالية الذات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة مكة المكرمة، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (120) طالبا وطالبة من الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتم استخدام مقياس لقياس فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية أهمها معامل الارتباط والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار ليفين، اختبار (ت). ومن أهم النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة هي وجود درجة مرتفعة من فعالية الذات الأكاديمية لدى الموهوبين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مقياس فعالية الذات الأكاديمية لدى الموهوبين تعزى لجنس الطلبة (ذكور وإناث) لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مقياس فعالية الذات الأكاديمية لدى الموهوبين تعزى للمرحلة التعليمية (متوسطة وثانوية) لصالح المرحلة المتوسطة. ومن أهم توصيات الباحث في هذه الدراسة:

- إجراء دراسات في مناطق مختلفة في فعالية الذات الأكاديمية للموهوبين وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
- تطوير برامج إرشادية تهدف الى تنمية فعالية الذات الأكاديمية لدى الموهوبين واستمراريتها.

3- **دراسة رحاب عارف السعدي (2017):** بعنوان "فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة شمال الضفة الغربية.

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، وكذلك التعرف على درجة فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل في ضوء متغيرات (الجنس، الخبرة). اعتمدت الباحثة على ثلاث مقاييس مقياس فاعلية الذات من إعداد سميرة شند وأماني عبد المقصود (2010) ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة، ومقياس قلق المستقبل من إعداد زينب شقير (2005)، وتكونت عينة الدراسة من (105) من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وتمثل ما نسبة 30 بالمئة من مجتمع الدراسة، حيث استندت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة نجد النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، معامل كرونباخ ألفا، معامل الارتباط بيرسون، وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الذات لدى المرشدين التربويين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت أن درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين جاءت بدرجة منخفضة، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات وبين متوسطات قلق المستقبل، كما أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات وبين متوسطات الذكاء الوجداني، في حين أنه يوجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قلق المستقبل وبين متوسطات الذكاء الوجداني ومن أهم ما أوصت به الباحثة هو إجراء المزيد

من الدراسات التي تتناول فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل وضمن متغيرات أخرى وفئات مختلفة.

4- **دراسة حياة زكريا محمد الحوراني (2016):** بعنوان "فعالية الذات والمهارات الاجتماعية كمتنبئات بجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام.

هدفت الدراسة الى الكشف عن حجم العلاقة بين فعالية الذات وكل من المهارات الاجتماعية وجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة رفح، ومعرفة الاسهام النسبي لفعالية الذات والاجتماعية في التنبؤ بجودة الحياة لديهن، وكذلك التعرف على الفروق في فعالية الذات والمهارات الاجتماعية وجودة الحياة تبعا للمتغيرات الديموغرافية الاتية (العمر – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، وتم تطبيق مجموعة من الأدوات وهي عبارة عن استبيان فعالية الذات، واستبيان المهارات الاجتماعية (من إعداد الباحثة) واستبيان جودة الحياة من (دراسة العجوزي، 2013). طبقت الدراسة على عينة بلغت (276) معلمة في مدارس التعليم العام بمحافظة رفح، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج وهي:

وجود علاقة ارتباطية دالة بين فعالية الذات وأبعادها مع المهارات الاجتماعية وأبعادها وعلاقة دالة بين فعالية الذات وأبعادها مع جودة الحياة وأبعادها وعلاقة دالة بين المهارات الاجتماعية وأبعادها وجودة الحياة وأبعادها.

تبين أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال فعالية الذات والمهارات الاجتماعية

لا توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية الذات يعزى لمتغيرات الديموغرافية (العمر – المؤهل العلمي وسنوات الخبرة)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في كل من فعالية الذات والمهارات الاجتماعية وجودة الحياة.

ومن أهم التوصيات التي أوصت بها هذه الدراسة وضع برامج إرشادية تهدف الى رفع مستوى فعالية الذات والمهارات الاجتماعية لدى المعلمات في مدارس التعليم العام من أجل تحسين جودة الحياة.

5-**دراسة تركي بن محمد أحمد بازياد (2013):** بعنوان "فعالية برنامج إرشادي في تنمية فعالية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية فعالية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في ضوء نظرية ألبرت باندورا للتعلم الاجتماعي، طبقت هذه الدراسة على عينة شملت (30) طالبا من طلاب ثانوية الخندق، استخدمت مجموعة من الأدوات والمتمثلة في مقياس فعالية الذات من إعداد عبد الله والعقاد (2008)، والبرنامج الإرشادي لتنمية فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا من إعداد الباحث، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج شبه التجريبي، ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ومعامل ألفا كرونباخ، معادلة مان وتني، اختبار ويلكوكسون. ومن أهم النتائج التي توصل اليها الباحث فعالية البرنامج الارشادي في تنمية فعالية الذات حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل واستثمار الدور الإيجابي لمصادر فعالية الذات وأهمها الاقناع اللفظي والخبرات البديلة، وبضرورة إعلام الطلاب بنتائج أدائهم في كل موقف تعليمي، والعمل على الاهتمام بالأنشطة والبرامج التي تنمي فعالية الذات. ومن أهم ما ورد في توصيات الباحث اقتراح ما يلي:

- إجراء دراسات تسعى الى تنفيذ برامج مماثلة للطلاب في المراحل المختلفة
- إجراء دراسات تتناول فعالية البرنامج الإرشادي وتأثيره على متغيرات مختلفة كالتحصيل الدراسي ومهارات الحياة.
- إجراء دراسات للكشف عن العوائق والصعوبات التي قد تواجه تطبيق البرامج التنموية.
- إجراء دراسة لفعالية برنامج إرشادي في تنمية فعالية الذات لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم.

6-**دراسة فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة (2012):** بعنوان "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي.

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى المهارات الاجتماعية وأبعادها (التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي)، ومعرفة مستوى فعالية الذات لدى طلاب الجامعة، كما

هدفت الى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفعالية الذات، ومعرفة الفروق لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية وفعالية الذات، ومعرفة الفروق لدى عينة الدراسة في المهارات الاجتماعية وفعالية الذات حسب متغيرات النوع، التخصص، السنة الدراسية، كما شملت أهداف الدراسة معرفة أفضل المتغيرات (النوع، التخصص، السنة الدراسية، فعالية الذات) للتنبؤ بالمهارات الاجتماعية، واستكشاف التفاعل المشترك بين العوامل الثلاث (النوع، التخصص، السنة الدراسية) وتأثيرها على الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية وفعالية الذات، تكونت عينة الدراسة من (280) طالبا وطالبة من السنتين الثانية والرابعة من طلبة كليتي الادب والعلوم جامعة بنغازي بمدينة المرج للعام الجامعي 2010- 2011، شملت الدراسة مجموعة من الأدوات وهي مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد ريجيو تعريب عبد اللطيف خليفة (2006)، ومقياس الفعالية العامة للذات من إعداد تبتون وروثنجتون تعريب محمد السيد عبد الرحمن (1990) اعتمدت الباحثة على المنهج الارتباطي، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، اختبار (ت)، معامل الارتباط بيرسون، الانحدار المتعدد. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة مستوى العينة في المهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية) يميل نحو المتوسط، بينما مستوى العينة في فعالية الذات يميل الى أن يكون مرتفعا.

كما وجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01) بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية (التعبير، الضبط الاجتماعي، الدرجة الكلية) مع فعالية الذات، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيا بين بعدي (التعبير الانفعالي) و(الحساسية الاجتماعية) مع فعالية الذات وبينت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المهارات الاجتماعية حسب متغير النوع ما عدا بعدي (الحساسية الانفعالية) (الحساسية الاجتماعية) و(الدرجة الكلية) لصالح الاناث عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) كما تبين في متغير التخصص أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية ما عدا بعد (التعبير الانفعالي) لصالح التخصص الأدبي عند مستوى الدلالة (0.05) وبالنسبة لمتغير السنة الدراسية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية عدا بعد (التعبير الانفعالي) لصالح السنة الثانية عند مستوى دلالة (0.01) كما بينت

النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات حسب متغير النوع والتخصص والسنة الدراسية، ودلت النتائج أيضا الى أن أفضل متغيرات التنبؤ بالمهارات الاجتماعية (الدرجة الكلية) هما: النوع، وفعالية الذات حيث كانت الفروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وأوضحت النتائج أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيا أو تداخل بين العوامل (النوع، التخصص، السنة الدراسية) على درجات المهارات الاجتماعية ما عدا عامل النوع، كان له تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، وبينت النتائج أيضا أنه لا يوجد تأثير دال احصائيا أو تداخل بين العوامل (النوع، التخصص، السنة الدراسية) على درجات فعالية الذات. ومن أهم توصيات الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مناطق مختلفة من البيئة الليبية للتأكد من مدى استقرار النتائج التي تم التوصل إليها.
- إجراء دراسة عن المهارات الاجتماعية وفعالية الذات على عينات مختلفة ومستويات عمرية مختلفة.
- دراسة مدى فاعلية برامج التدريب والتنمية للمهارات الاجتماعية في مجال التوافق والصحة النفسية.
- دراسة مدى فاعلية برامج تنمية فاعلية الذات في مجال التعلم والتعليم.
- دراسة المهارات الاجتماعية مع متغيرات أخرى مثل مراقبة الذات الإدراك الاجتماعي، تحمل المسؤولية، العزو.
- دراسة أنواع فعالية الذات كلا على حدى مع متغيرات أخرى وخاصة فاعلية الذات الأكاديمية بالنسبة للطلاب.

7-**دراسة نريمان محمد رفاعي (2010):** بعنون "دراسة لمستوى فعالية الذات المدركة لدى عينة من المراهقين المتلعثمين.

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى فعالية الذات المدركة ودرجة التلعثم لدى عينة من المراهقين المتلعثمين. انطلقت الدراسة من فرضية وهي توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات المراهقين المتلعثمين على مقياس فعالية الذات المدركة وأبعادها الفرعية ودرجاتهم على مقياس تقدير شدة التلعثم. طبقت هذه الدراسة على عينة من (8) مراهقين ومراهقات يعانون من التلعثم في مستوى فعالية

الذات المدركة، وتراوحت أعمارهم بين (16-12) عاما بمتوسط عمري (14) عاما، استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات منها اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح (1978)، مقياس فعالية الذات المدركة (من إعداد الباحثة) مقياس تقدير شدة التلعثم إعداد ريلاي: (1994)، ترجمة سيد أحمد البهاص، (2005)، ومن الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة نجد معامل ارتباط بيرسون. ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) (0.05) بين درجات المراهقين المتلعثمين على مقياس فعالية الذات المدركة بأبعاده الفرعية (الثقة بالنفس، المبادأة، المثابرة، العلاقات الاجتماعية) ودرجاتهم على مقياس تقدير شدة التلعثم.

5-3 الدراسات الأجنبية:

1) **دراسة أرسلان (2012):** هدفت الدراسة الى الكشف عن مدى أي مصادر فعالية الذات لطلاب المرحلة الابتدائية (من الصف السادس الى الصف الثامن) تتنبأ بمعتقدات فعالية الذات للتعلم والأداء وكانت هذه الدراسة ارتباطية وأجريت على (1049) طالب خلال العام الدراسي (2010- 2011) وبيانات هذه الدراسة جمعت من خلال مقياس تحديد مصادر فعالية الذات ومقياس فعالية الذات للتعلم والأداء وتم تحليل الأداء على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل بيرسون ولقد ذكر الطلاب أن معتقدات فعالية الذات لديهم تنمو غالبا بواسطة الاقناع اللفظي وإنجاز المهام، وكذلك لاحظوا ان الحالة النفسية والخبرات الغير مباشرة طورت فعالية الذات لديهم على مستويات أقل أن معامل انجاز المهام له علاقة مع معتقدات فعالية الذات لدى الطلاب وينبئهم بها بطريقة قوية. (نقلا عن بازياد: 2013)

2) **دراسة هسيش، وآخرون (2007):** بعنوان "فعالية الذات وعلاقتها بالتوجهات نحو تحقيق الأهداف لدى طلاب الجامعة.

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات والتوجهات نحو تحقيق الأهداف لدى طلاب الجامعة، حيث افترضت هذه الدراسة وجود عاملين يؤثران على التحصيل والانجاز الأكاديمي وهما فعالية الذات، والتوجهات الذاتية لتحقيق الأهداف واكمال المهنة والتي تتحدد في: التوجهالإقدامي، والتوجه الإحجامي.

وتكونت عينة الدراسة من (112) طالبا من الجامعة مقسمة الى مجموعتين (52) طالبا مرتفعي التحصيل، و(60) طالبا من منخفضي التحصيل.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي والدافعية، فالطلاب مرتفعو الفعالية يتسمون بالتوجه الاقدامي نحو أداء المهمة بنجاح، والطلاب منخفضو فعالية الذات يتسمون بالتوجه الإحجامي نحو أداء المهمة. (نقلا عن الطيرة: 2012).

3) **دراسة ديكمان وآخرون (2003):** هدفت الدراسة الى البحث في العلاقة بين المشاركة في التطوير المهني وعكس مشاعر التحفيز الأكاديمي وفعالية الذات ولقد تم جمع عينة الدراسة من عدة دول تتألف من (293) شابا من عشرين مدرسة ثانوية تم إخضاعهم للتقييم بناء على عدد من المتغيرات تتضمن التحفيز الأكاديمي والفعالية الذاتية والمشاركة في (44) تدخل لتطوير مهني واضح التعريف. وكما هو في دراسات سابقة، وأظهرت هذه الدراسة القليل أو عدم وجود علاقة بين مستوى المشاركة في تدخلات التطوير المهني والتحفيز الأكاديمي أو فعالية الذات. إلا أنها وخلافا للدراسات السابقة فقد تم تقيم كل تدخل من هذه التدخلات (44) المحددة وأظهر هذا التقييم مستوى منخفض جدا في جميع التدخلات ومن جميع الطلاب. (نقلا عن بازياد: 2013)

4) **دراسة وليامز وآخرون (2002):** هدفت الدراسة الى تنمية فعالية الذات لدى طلاب الدراسات العليا في العمل الاجتماعي وذلك من خلال تعليم الخدمات، وطبقت الدراسة على عينة من الطلاب (28 إناث و 3 ذكور) بإجمالي (31) طالبا وطالبة حيث تم تقسيم الطلاب الى مجموعتين بحيث أن الطلاب الذين قاموا بدور تطوعي في أحد الخيام لمعالجة الأطفال المصابين بالحروق خضعوا للمقارنة مع مجموعة أخرى من زملائهم المرتادين للفصول الدراسية، وقد خضع جميع الطلاب لمقياس فعالية الذات الاجتماعية ومقياس احترام الذات قبل وبعد التجربة وقد أشارت النتائج أن كلا المجموعتين قامتا بزيادة فعالية الذات مما يشير الى أن أسلوب تعلم الخدمات قد يكون بديلا تعليميا قابلا للتطبيق. (نقلا عن تركي بن محمد أحمد بازياد: 2013)

5-4 مناقشة الدراسات السابقة:

سوف تقوم الطالبة بمناقشة الدراسات السابقة من حيث كل من: الأهداف، والعينة وأدوات القياس، والمنهج، والنتائج.

أ- من حيث الأهداف:

لقد اختلفت أهداف الدراسات السابقة حسب المتغيرات التي تناولتها مع متغير الفعالية الذاتية، ومن خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة اتضح بأن هناك دراسات تناولت العلاقة بين فعالية الذات بمتغيرات أخرى منها دراسة رحاب عارف السعدي (2017) تناولت العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني وقلق المستقبل، ودراسة زكريا محمد الحوراني (2016) تناولت العلاقة بين فعالية الذات وكل من المهارات الاجتماعية وجودة الحياة، ودراسة مرام محمد شكري نوفل (2019) تناولت العلاقة بين التعاطف الذاتي وفعالية الذات، ودراسة فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة (2012) تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بفعالية الذات، ودراسة فاطمة بويقار وسارة عوينة (2018) تناولت العلاقة بين الفعالية الذاتية والتوافق النفسي، ودراسة خلاف أسماء، يوسف عدون (2018) تناولت العلاقة بين فعالية الذات المدركة وعلاقتها بالاستجابة المناعية، ودراسة بن مريجة مصطفى (2015) تناولت العلاقة بين القلق والفعالية الذاتية، ودراسة رشيد رزقي (2012) تناولت العلاقة بين الفعالية الذاتية والانضباط الصحي، ودراسة ديكمان وآخرون (2003) تناولت العلاقة بين المشاركة في التطوير المهني وعكس مشاعر التحفيز الاكاديمي وفعالية الذات، ودراسة هسيش، وآخرون (2007) تناولت العلاقة بين فعالية الذات والتوجهات نحو تحقيق الأهداف، ودراسة هوفر (2000) تناولت العلاقة بين فعالية الذات ومركز التحكم والتحصيل الدراسي.

كما أن بعض الدراسات الأخرى تناولت فعالية برنامج إرشادي في تنمية فعالية الذات كما ورد في دراسة تركي بن محمد أحمد بازياد (2013)

ودراسات أخرى هدفت الى الكشف عن مستوى فعالية الذات لدى الطلبة الموهوبين كدراسة عبد الله عابد شلاح العتيبي (2018)

ب- من حيث العينة:

اختلفت وتباينت العينات التي تم استخدمت في الدراسات السابقة سواء من حيث العدد أو العمر فمعظم الدراسات شملت عينات من كل النوعين الذكور والاناث.

- من الدراسات من كانت عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين مثل دراسة فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة (2012)، ودراسة بويقار وسارة عوينة (2018)، ودراسة هوفر (2000)، ودراسة هسيش، وآخرون (2007)، ودراسة دينيز، وآخرون (2005)، ودراسة وليامز، وآخرون (2002).
- من الدراسات من كانت العينة من تلاميذ التعليم الثانوي، نجد دراسة بن مريجة مصطفى (2015)، ودراسة تركي بن محمد أحمد بازياد (2013)، ودراسة عبد الله عابد شلاح العتيبي (2018)، ودراسة ديكمان وآخرون (2003).
- من الدراسات من كانت العينات من تلاميذ التعليم المتوسط، نجد دراسة هينتون، وآخرون (2008)
- من الدراسات التي كانت العينات من تلاميذ التعليم الابتدائي، دراسة أرسلان (2012)
- كما أن بعض الدراسات كانت عينتها هم المرشدون التربويين، دراسة رحاب عارف السعدي (2017).
- وبعض الدراسات كانت العينة هي المعلمات في المدارس العامة، دراسة حياة زكريا محمد الحوراني (2016).
- ودراسات أخرى كانت العينة من كبار السن دراسة مريم محمد شكري نوفل (2019).
- وبعض الدراسات كانت العينة من مرضى القصور الكلوي المزمن، دراسة رشيد رزقي (2012).
- وبعض الدراسات كانت العينة من نوع (الاناث) فقط، دراسة خلاف أسماء، يوسف عدوان (2018)، التي كانت العينة من النساء المصابات بسرطان الثدي.

ج- من حيث أدوات القياس:

تباينت أدوات القياس في الدراسات السابقة فهناك دراسة استخدمت مقياس تبتون وروثنجتون وهي دراسة فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة (2012)

وهناك العديد من الدراسات من استخدم مقاييس من إعداد الباحث نفسه مثل دراسة مرام محمد شكري نوفل (2019)، ودراسة حياة زكريا محمد الحوراني (2016)

ومن الدراسات من اعتمد على مقياس فعالية الذات من إعداد عبد الله والعقاد في ضوء نظرية باندورا من اعداد الباحث في دراسة تركي بن محمد أحمد بازياد (2013)

وهناك دراسة اعتمدت على مقياس فاعلية الذات من إعداد سميرة شند وأماني عبد المقصود: (2010)، في دراسة رحاب عارف السعدي (2017)

ودراسة أخرى اعتمدت على مقياس فعالية الذات (لنهاد عبد الواحد محمود: 2016) في دراسة الزهرة بالعروسي (2017)

وهناك دراسة أخرى طبقت مقياس الفعالية الذاتية من إعداد الدكتور هشام إبراهيم عبد الله والدكتور عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقار، في دراسة فاطمة بويقار وسارة عوينة (2018)

– ودراسة أخرى استندت على مقياس فاعلية الذات (لعادل العدل 2001) في دراسة بن مريجة مصطفى (2015)

–وتوجد دراسة اعتمدت على مقياس توقعات الفعالية الذاتية العمة لرالف شفارتزر، في دراسة رشيد رزقي (2012)

هـ– من حيث المنهج:

من أهم المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة:

– **المنهج الوصفي:** في دراسة زكريا محمد الحوراني (2016)، ودراسة عبد الله عابد شلاح العتيبي (2018)، دراسة خلاف أسماء، يوسف عدوان (2018)

– **المنهج الوصفي الارتباطي:** في دراسة مرام محمد شكري نوفل (2019)

– **المنهج الوصفي التحليلي:** في دراسة رحاب عارف السعدي (2017)، ودراسة فاطمة بويقار وسارة عوينة (2018)

–**المنهج شبه التجريبي:** في دراسة تركي بن محمد أحمد بازياد (2013)

–**المنهج الارتباطي:** في دراسة فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة (2012)

–**المنهج الاستكشافي:** في دراسة الزهرة بالعروسي (2017)

و- من حيث النتائج:

لقد توضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الفعالية الذاتية، يمكننا القول إنالنتائج في بعض الدراسات وصلت الى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فعالية الذات وبعض المتغيرات مثل دراسة رحاب عارف السعدي (2017)، ودراسة ناريمان محمد رفاعي (2010)، ودراسة فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة (2012)، ودراسة بن مريجة مصطفى (2015).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فعالية الذات وبعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة مرام محمد شكري نوفل (2019)، ودراسة رشيد رزقي (2012).
- وجود فروق في الفعالية الذاتية تبعا للمتغيرات الديموغرافية. في دراسة حياة زكريا محمد الحوراني (2016).
- إعداد برنامج إرشادي لتحسين فعالية الذات. في دراسة الزهرة بالعروسي (2017)، ودراسة تركي بن محمد أحمد بازياد (2013).

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة وطنية وعربية وأجنبية عن موضوع الفعالية الذاتية، ومن خلال الاطلاع المعمق على كل دراسة تناولت هذا الموضوع، وانطلاقا من كل هذه الدراسات ومضمونها وأهم التوصيات التي أوصت بها قامت الطالبة بمحاولة الدراسة والبحث في موضوع الدراسة الحالية الذي يهتم بتصميم اختبار لقياس متغير الفعالية الذاتية على عينة طلاب الجامعة.

فكان محور الدراسات السابقة الوطنية منها والعربية والأجنبية ومناقشة هذه الدراسات كان كتمهيد للجانب العملي التطبيقي لموضوع الدراسة الذي سوف تتطرق اليه الطالبة (تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية) فما هي أهم الإجراءات المنهجية المتبعة من أجل تصميم هذا الاختبار. فهذا ما سوف يتم التطرق اليه في الجانب الميداني للدراسة الحالية للطالبة.

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية العامة

تمهيد.

6-1 منهج الدراسة.

6-2 مجتمع الدراسة.

6-3 عينة الدراسة.

6-4 أداة الدراسة.

6-4-1 مراحل تصميم الاختبار.

1) تحديد هدف الاختبار.
2) تحديد الخاصية المراد قياسها.
3) تحليل الخاصية الى أبعاد أو أجزاء.
4) تحليل الأبعاد الى وقائع سلوكية.
5) صياغة بدائل الإجابة.
6) صياغة تعليمات الاختبار.
7) تصحيح الاختبار (سلم تصحيح الاختبار).
8) التدقيق اللغوي لتعليمات وفقرات الاختبار.
9) عرض الاختبار على ذوي الاختصاص.

6-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

يعد مفهوم الفعالية الذاتية من المفاهيم الإيجابية التي تتمثل في معتقدات الفرد حول قدرته واستعداده لتطبيق ما لديه من مهارات معرفية، سلوكية واجتماعية من أجل التعامل مع الصعوبات التي تواجهه، وفي حدود إطلاع الطالبة على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة لاحظت ندرة الدراسات المحلية التي تطرقت الى تصميم اختبار لقياس موضوع الفعالية الذاتية وفق ما جاءت به النظرية المعرفية الاجتماعية. فمن هنا انطلقت فكرة هذه الدراسة في محاولة تصميم اختبار يمكننا من التعرف على درجة الفعالية الذاتية لدى عينة طلاب الجامعة. وذلك باعتماد منهج يحقق أهداف الدراسة ووصف مجتمعها، وكذا استخدام الأساليب الإحصائية في تحليل البيانات.

6-1 منهج الدراسة

اعتمدت الطالبة المنهج الوصفي في الدراسة الحالية كونه يتماشى وأهداف الدراسة بحيث يقوم على الوصف والتحليل الكمي، ذلك بإخضاع معطيات العينة للعمليات الإحصائية والخروج بتقارير رقمية وتقييمها.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (عبد السلام، 2020: 163)

وفي تعريف آخر المنهج الوصفي هو ذلك المنهج الذي يهدف الى جمع الحقائق والبيانات عن ظاهرة أو موقف معين مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيرا علميا. (عبد الباقي دفع الله أحمد، 46)

6-2 مجتمع الدراسة

ورد في (عباس، 2007: 217) هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث الى أن يعمم عليها نتائج الدراسة. (عودة وملكاوي، 1992)

وجاء في سياق آخر على أنه مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات. (العزاوي، 2008: 161) نقلا عن (تيغزة وآخرون، 2020: 177)

تكون مجتمع الدراسة من مختلف طلاب كليات جامعة أحمد دراية أدرار (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، كلية الأدب واللغات، كلية الاقتصاد، كلية العلوم التكنلوجيا).

6-3 عينة الدراسة

هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا. (تيغزة وآخرون، 2020: 177) تكونت عينة الدراسة الحالية من (200) طالب من مختلف كليات جامعة أحمد

دراية أدرار (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، كلية الأدب واللغات، كلية الاقتصاد، كلية العلوم التكنلوجيا) اختيروا بطريقة عشوائية، بحيث تراوحت أعمارهم ما بين 18 37 سنة، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (01) يوضح خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	37	% 18.5
	أنثى	163	% 81.5
	المجموع	200	% 100
الكلية	العلوم الإنسانية والاجتماعية والاسلامية	72	% 36
	الأدب واللغات	38	% 19
	الاقتصاد (تسيير، تجارة، اقتصاد)	35	% 17.5
	العلوم التكنولوجيا	55	% 27.5
	المجموع	200	% 100
الشهادة	ليسانس	96	% 48
	ماستر	104	% 52
	المجموع	200	% 100
السن	18- 23	115	% 57.5
	24- 29	77	% 38.5
	30- 36	01	% 0.5
	37 فما فوق	07	% 3.5
	المجموع	200	% 100

نلاحظ من الجدول (01) الذي يوضح خصائص عينة الدراسة فيما يخص متغير النوع نلاحظ أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور بحيث بلغت نسبة الاناث (81.5 %) وبلغت نسبة الذكور (18.5 %)، وأما في متغير الكلية نجد أن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية تأتي في الترتيب الأول بنسبة (36 %)، ثم يأتي في الترتيب كلية العلوم والتكنولوجيا بنسبة (27.5 %)، ثم تليها كلية الأدب واللغات بنسبة (19 %)، وفي الترتيب الأخير نجد كلية الاقتصاد بنسبة (17.5 %)، وفيما يخص متغير الشهادة نجد أن فئة الماستر أكبر عدد من فئة الليسانس بحيث بلغت نسبة فئة الماستر (52 %) وفئة الليسانس (48 %) وبخصوص متغير السن نجد في الترتيب الأول فئة (18- 23) بحيث بلغت نسبتهم (57.5 %) ونجد في الترتيب الثاني فئة (24- 29) بنسبة (38.5) ثم تليها فئة من 37 فما فوق بنسبة (3.5 %) وفي آخر الترتيب نجد فئة (30- 36) بنسبة (0.5 %).

6-4 أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة بتصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية، وفق المراحل التالية:

6-4-1 مراحل تصميم الاختبار:

- الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة والبحوث ذات العلاقة بموضوع الفعالية الذاتية للتعرف على ماهية الموضوع.
- الاطلاع على مقاييس واستبيانات الفعالية الذاتية، حيث أنها قدمت مجموعة من المفاهيم والتصورات المختلفة عن الفعالية الذاتية وأبعادها وكانت كالتالي:

- استبيان توقعات الفعالية الذاتية العامة في صيغته المعربة لسامر جميل رضوان يتألف من عشرة بنود.
- مقياس فعالية الذات من إعداد عبد الله والعقاد (2008) ويتكون المقياس من (49) عبارة تم توزيعها على ثلاث أبعاد.
- استبيان فعالية الذات من إعداد الباحثة "حياة زكريا محمد الحوراني" (2016) يتكون من (43) فقرة تم تقسيمها الى أربعة أبعاد.

- مقياس الفعالية العامة للذات من إعداد كل من روبرت تبتون، وأيفرتورتنجتون (1980) تعريب محمد السيد عبد الرحمن (1990) يتكون من (27) عبارة.
- مقياس الفعالية الذاتية العامة "لنهاد عبد الواحد محمود (2016) يتكون هذا المقياس من 20 بندا من 8 بنود موجبة و12 بندا سالبا.
- مقياس فعالية الذات الأكاديمية من إعداد ريم مهيوب سليمون يتكون من 26 فقرة.

1-تحديد هدف الاختبار:

تعد مرحلة تحديد الهدف أول خطوة في تصميم الاختبار بحيث يجب أن يحدد بدقة ويكون واضحا ويحمل متغير واحدا، وأن يكون هذا المتغير قابلا للقياس. يهدف هذا الاختبار الى معرفة وتحديد درجة ومستوى الفعالية الذاتية لدى عينة طلاب الجامعة، والذي يتسم بجميع خصائص الاختبار الجيد من خصائص سيكو مترية (الصدق والثبات) والموضوعية، مع مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمع المحلي.

2- تحديد الخاصية المراد قياسها:

تعتبر خطوة تحديد الخاصية أو السمة من أهم الخطوات لبناء وتصميم الاختبار، حيث تتمثل الخاصية أو السمة المراد قياسها من طرف الطالبة في هذه الدراسة الحالية في "الفعالية الذاتية" لدى الطالب الجامعي.

3-تحليل الخاصية الى أبعاد أو أجزاء:

قامت الطالبة بتحليل الخاصية الى أبعاد أو أجزاء بالرجوع الى التراث العلمي والأدبيات النظرية وكذا أهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الخاصية (الفعالية الذاتية)، وبالإضافة الى الاطلاع المعمق للطالبة على النظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا وأهم تفسيراتها ووجهة نظرها لمفهوم الفعالية الذاتية، قامت الطالبة بالاستناد على أبعاد الفعالية الذاتية التي حددها باندورا والتي تتغير الفعالية الذاتية تبعا لها. لأن الاختبار المعد في الدراسة الحالية يبنى وفق ما أتت به النظرية المعرفية الاجتماعية للعالم ألبرت باندورا في تفسيرها للفعالية الذاتية، فمن هنا تقوم الطالبة بتحديد ثلاث أبعاد لهذه الخاصية تتمثل في:

- **البعد الأول:** مستوى قدر الفعالية: وتعرفه الطالبة إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال إجاباته عن بنود (عبارات) بعد مستوى قدر الفعالية.

- **البعد الثاني:** العمومية: وتعرفه الطالبة إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال إجاباته عن بنود (عبارات) بعد العمومية.

- **البعد الثالث:** القوة: وتعرفه الطالبة إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال إجاباته عن بنود (عبارات) بعد القوة.

4-تحليل الأبعاد الى وقائع سلوكية:

إن مرحلة تحليل الأبعاد الى وقائع سلوكية تعتبر أهم وأدق مرحلة في مراحل تصميم الاختبار، وهذا بعد اطلاع الطالبة على التراث العلمي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، إضافة الى الاطلاع على المقاييس والاستبيانات التي تقيس الخاصية (الفعالية الذاتية). قامت الطالبة في هذه المرحلة بصياغة البنود التي يتكون منها كل بعد مع مراعاة الخصائص العمرية للعينة وكذلك الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية لأفراد هذه العينة، وأن تقيس هذه البنود الخاصية المراد قياسها في الدراسة الحالية ألا وهي "الفعالية الذاتية"

1- بعد قدر الفعالية:

1- أجتهد باستمرار لأتمكن من التفوق في تخصصي.
2- أسعى لأكون طالبا متميزا بخصال يقتدى به.
3- أبذل مجهودا في تقاسم أفكاري ومعلوماتي مع زملائي الطلبة.
4- أقوم بالإعداد والتحضير المسبق للمحاضرات.
5- ينتابني الفضول في مواضيع البحث العلمي المرتبطة بتخصصي.
6- أشارك زملائي الطلبة في مختلف النشاطات في الحرم الجامعي.
7- أساعد زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم.
8- لا أعير اهتماما لما فاتني من محاضرات.
9- أتعمق في أبحاثي وأمحص المعلومة التي أصل اليها.
10- أنجز بإتقان جل الأعمال التي توكل الي من طرف أساتذتي.
11- لا أهتم كثيرا بشروط استفاء البحث الذي انجزه.
12- أحسن استعمال واستغلال الوسائل التعليمية المتاحة في تخصصي حسب الموقف التعليمي.

13- أدقق في المعلومات التي أكتسبها خلال المحاضرة.
14- أحرص على أدق التفاصيل التي أنجزها في أبحاثي.
15- أبحث عن إجابات دقيقة ووافية لتساؤلاتي.
16- أعجز عن إتمام أبحاثي بدقة.
17- أساهم في إثراء الجانب العلمي والمعرفي في مجال تخصصي.
18- أسعى الى تطبيق معارفي ومكتسباتي النظرية في جانبي المهني مستقبلا.
19- يصعب علي تجسيد معارفي النظرية في الميدان.

2-بعد العمومية:

1- إنجاز واجباتي اليومية في الجامعة بانتظام ما يمكنني من أداء التزاماتي خارج الجامعة على نفس النحو.
2- أسعى لتطوير أفكاري التي تلقيتها خلال المحاضرة مع زملائي.
3- تنظيم وقتي للمراجعة والدراسة يسهل علي تنظيم وقتي في أعمالي اليومية.
4- ممارسة مسؤولياتي في الوسط الجامعي يتيح لي القدرة على تحمل المسؤوليات المهنية بعد تخرجي.
5- يصعب علي تنظيم أولوياتي بالرغم من تعدد وجهات النظر ونصائح الأطراف المحيطين بي.
6- مشاركة أفكاري في المحاضرات يدفعني الى تطويرها في الندوات العلمية.
7- ثراء رصيدي من القيم والمبادئ في الوسط الجامعي يتيح لي الانسجام مع مختلف الثقافات.
8- ممارسة أنشطتي الرياضية بشكل منتظم مما يساعدني على اكتساب فعالية في أداء المهام الأخرى.
9- أتردد باستمرار على المكتبة لجمع المعلومات التي تمكنني من مجابهة الصعوبات والتحديات في الميدان.
10- عدم الوثوق بأفكاري يدفعني لعدم الوثوق بأفكار الأخرين.
11- ممارستي لدور القيادة في الأسرة مما يجعلني أتقمص هذا الدور في الوسط الجامعي.

12- قدرتي على ضبط انفعالاتي تساعدني على ضبطها مع الآخرين في الوسط الجامعي.
13- يشعرني الإخفاق في الامتحانات بتخوف من الفشل في مسؤولياتي المستقبلية.
14- مبادرتي في منح يد العون في وسطي الجامعي تمكنني من تقديمها في المجتمع.

1- بعد القوة

1- أتغلب على العوائق التي تواجهني في تخصصي الجامعي.
2- أتصرف بمنطق وعلاقنية مع المواقف الفجائية التي تعترضني في مساري الدراسي في الجامعة.
3- أمتلك أساليب متنوعة في إنجاز المهام المكلفة إلي.
4- أتكيف مع المواقف الصعبة التي تصادفني في دراستي وأُحسن التصرف.
5- يقودني الفشل والاخفاق الى إعادة المحاولة من أجل تحقيق النجاح.
6- عندما أضع أهدافا أمامي فإنني أسعى الى تحقيقها مهما كانت الظروف.
7- أحس بطاقة إيجابية عندما أكون في موقف يتطلب التحدي.
8- أدرك بأن لدي قدرات تجعلني متفوق.
9- أستطيع التركيز جيدا في المقاييس التي أفضلها.
10- أستطيع أن أحقق النجاح في معظم المقاييس التي أركز مراجعتي عليها.
11- أتمتع بالإرادة والعزيمة التي تمكنني من التفوق على زملائي.
12- أحضر لامتحاناتي قبل موعدها بدلا من الانتظار حتى تحين اللحظات الأخيرة.
13- أثابر في أداء أعمالي حتى أنهيها.
14- غالبا ما أشعر بالملل أثناء المحاضرة.
15- أتعامل بمرونة مع الأحداث حتى إذا كانت غير مألوفة لدي.
16- أعتمد على نفسي في وضع حلول أثناء تدهور مستوى تحصيلي.
17- أفشل في مواجهة المواقف الفجائية.
18- أكابد الإرهاق الجسمي في سبيل تحقيق الطموحات التي أصبوا في مساري الجامعي.

19- أستطيع تقييم حالتي في ضوء كل التحديات من أجل بلوغ الأهداف.

5-صياغة بدائل الإجابة:

من المتعارف عليه أن كل اختبار نفسي يحتوي على بدائل إجابة وعليه فقد اقترحت الطالبة أن تكون بدائل الإجابة في الاختبار المصمم من قبلها كالتالي:

واقترحت الطالبة أن تكون كالتالي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

6-صياغة تعليمات الاختبار:

تُعنى تعليمات الاختبار بشرح كيفية تعامل المبحوث مع فقرات الاختبار وتسهيل الإجابة عليها وقد اقترحت الطالبة التعليمات التالية:

فيما يلي مجموعة من الوقائع السلوكية (العبارات) التي تصادفك في وسطك الاجتماعي عامة وفي وسطك الجامعي على وجه الخصوص، المطلوب منك: قراءة كل عبارة بدقة ثم توضح درجة موافقتك أو عدم موافقتك على العبارات وذلك باختيارك أحد بدائل الإجابة الموجودة على يسار العبارات بوضع علامة (×) تحت البديل المناسب (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

ملاحظة:

- مراعاة الموضوعية والمصداقية أثناء الإجابة.
- تأكد أن جميع اجاباتك تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

7-تصحيح الاختبار: (سلم تصحيح الاختبار)

- يتكون اختبار الفعالية الذاتية من (44) فقرة إيجابية وسلبية موزعة على (03) أبعاد ولكل فقرة (05) بدائل إجابة.
- تصحح الإجابات وفق مقياس ليكرت على النحو التالي:
- موافق بشدة (05 درجات)، موافق (04 درجات)، محايد (03 درجات)، غير موافق (02 درجتين)، غير موافق بشدة (01 درجة). للفقرات الإيجابية.
- موافق بشدة (01درجة)، موافق (02 درجتين)، محايد (03 درجات)، غير موافق (04 درجات)، غير موافق بشدة (05درجات). للفقرات السلبية.

- وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب في اختبار الفعالية الذاتية هي (220) درجة، وأدنى درجة هي (44) درجة.

بعد إعطاء اتجاهات أفراد العينة أرقاما تمثل أوزانا لاتجاهاتهم من (1_5) تم حساب كل من:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاختبار من أصغر قيمة (5-1=4).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في الاختبار وهي (5) 4÷5=0.80 (طول الفئة)
- إضافة طول الفئة وهو (0.75) إلى أصغر قيمة في الاختبار وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى من (1- 1.80)، ثم إضافة طول الفئة الى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول الى الفئة الأخيرة.

واستنادا الى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وتحديد المستويات كما يلي:

جدول رقم (02) يوضح مفاتيح التصحيح لقراءة المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	التقدير
1- 1.80	ضعيفة جدا
1.81- 2.60	ضعيفة
2.61- 3.40	متوسطة
3.41- 4.20	كبير
4.21- 5.00	كبيرة جدا

8-التدقيق اللغوي لتعليمات وفقرات الاختبار:

قامت الطالبة بعرض الاختبار المصمم من قبلها على مجموعة من الأساتذة الجامعين تخصص اللسانيات وأساتذة مختصين في النحو والصرف. بغرض تحكيم ومراجعة الاختبار من الجانب اللغوي، وقامت الطالبة بإعادة صياغة بعض الفقرات وفق الملاحظات المقدمة من طرفهم.

9-عرض الاختبار على ذوي الاختصاص:

عرضت الطالبة الاختبار المصمم من قبلها على مجموعة من الأساتذة والمختصين في مجال علم النفس من أجل إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم فيما إذا كانت فقرات الاختبار تنتمي فعلا الى البعد المنتمية إليه وتقيس فعلا ما اعدت لقياسه، وهذا وفق تساؤلات وأهداف الدراسة، والتعاريف الإجرائية، وكذا الإطار النظري الخاص بالسمة المراد قياسها.

وبذلك قد تكون الطالبة قد أنهت من إعداد الاختبار في صورته الأولية.

6-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تعرف الأساليب الإحصائية على أنها مجموعة من البيانات التي يقوم الباحث بجمعها وتحليلها والحصول من خلالها على نتائج تساهم في الإجابة على تساؤلات الدراسة. وقد تم استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل البيانات بواسطة برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، واستخدمت الطالبة الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار كا^2 للحكم على تقديرات المحكمين.
- استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاختبار.
- استخدام اختبار (t. test) للتأكد من الصدق التمييزي للاختبار، وكذا معرفة الفروق بين عينتين مستقلتين.
- استخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من ثبات الاختبار.
- استخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت بالخصوص المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية.
- النسبة المئوية.
- التحليل العاملي لحساب الصدق العاملي.
- تحليل التباين الأحادي (ف) (فيشر) (ANOVA) لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية.

الفصل السابع: عرض تحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

7-1 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالخصائص السيكو مترية للاختبار.

7-2 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بموضوعية الاختبار.

7-3 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بدرجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية.

7-3 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة).

تمهيد:

عرضت الطالبة في هذا الفصل نتائج تساؤلات الدراسة ومناقشتها إحصائيا، وتفسيرها في ضوء الأدب النظري، والدراسات السابقة، وكذا الإطار الثقافي للمجتمع.

7-1 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالخصائص السيكو مترية للاختبار.

7-1-1. الصدق:

يعرف الصدق على أنه (قياس الاختبار فعلا وحقيقة ما وضع لقياسه) ويشر الصدق الى (الدرجة التي يمكن للاختبار أن يقدم معلومات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليها).

وكما يعرف على أنه (مقدرته على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها) أو (قدرته على قياس ما يدعى قياسه من جوانب سلوك الأفراد) أو (صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه) ويعرف الصدق إحصائيا بأنه (نسبة التباين الحقيقي المرتبط أو المنسوب للسمة المقاسة الى التباين الكلي ويشار الى هذه النسبة بمعامل الصدق. (مجيد، 2014: 40)

استخدمت الطالبة في الدراسة الحالية الأنواع التالية من الصدق:

1. الصدق الظاهري: (صدق المحكمين)

ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم. ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود، ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار أو ذاك. حيث يؤخذ في الاعتبار التعليمات والزمن المحدد، ومدى اتفاقه مع إطار مجتمع الأفراد الذي صمم من أجله، والإمكانات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح. (عبد الرحمن، 2008: 199).

وهناك تعريف آخر للصدق الظاهري بحيث يعرفه براهما (brahma, 2009: 62)، وترى الحكاك (2012: 341) أنه الحكم المنطقي الظاهري السريع المبدئي بمقبولية فقرات المقياس من قبل المحكمين المختصين أو الخبراء من حيث نوع الفقرة وأسلوبها ووضوحها (القصابي، 2020: 545).

قامت الطالبة بعرض الاختبار المصمم من قبلها على المحكمين من أجل تقديم ملاحظاتهم حول أبعاد الاختبار وفقراته من حيث أنها تقيس أو لا تقيس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي، وأن محتوى فقرات الاختبار وكذا طريقة صياغتها تتناسب مع مستوى الطالب الجامعي.

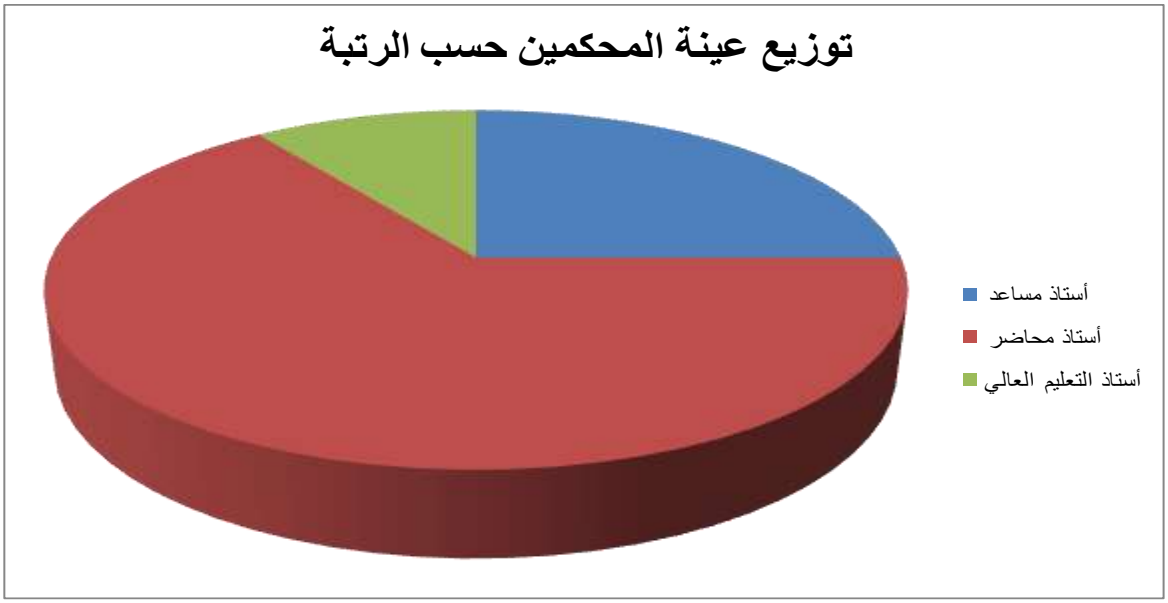
الجدول رقم (03) يوضح توزيع عينة المحكمين حسب الرتبة

الرتبة	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مساعد	05	25.00
أستاذ محاضر	13	65.00
أستاذ التعليم العالي	02	10.00
المجموع	20	100

نلاحظ من الجدول (03) الذي يوضح

توزيع عينة المحكمين حسب الرتبة أن أكبر نسبة من المحكمين كانوا أساتذة محاضرين بحيث بلغت نسبتهم (65 %) في حين بلغت نسبة الأساتذة المساعدين (25 %) وأما نسبة أساتذة التعليم العالي بلغت (10 %) والشكل رقم (01) يبين ذلك.

الشكل رقم (01) يمثل دائرة بيانية توضح توزيع عينة المحكمين حسب الرتبة.

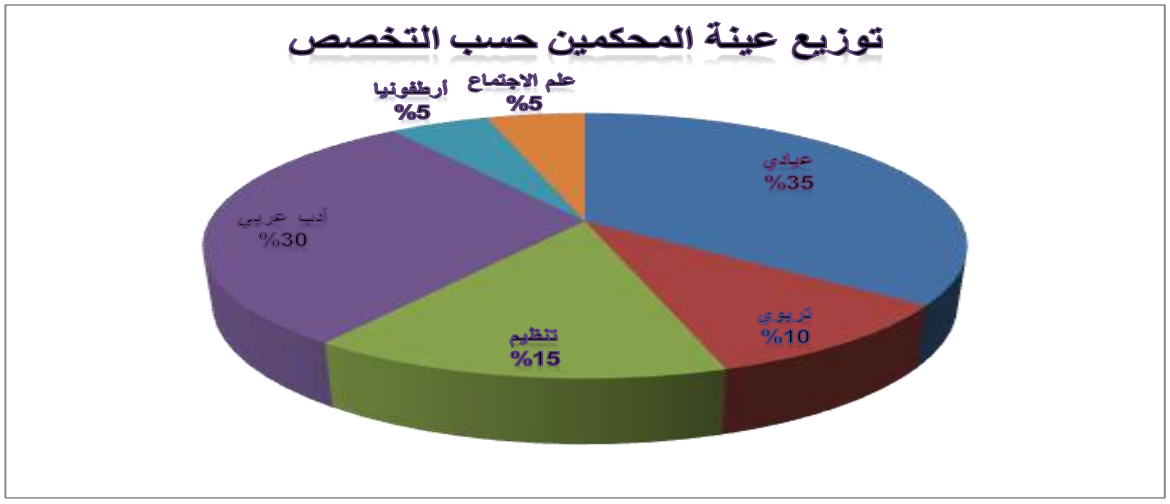


الجدول رقم (04) يوضح توزيع عينة المحكمين حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
عيادي	07	35.00
تربوي	02	10.00
تنظيم	03	15.00
أدب عربي	06	30.00
أرطفونيا	01	5.00
علم الاجتماع	01	5.00
المجموع	20	100

نلاحظ من الجدول (04) الذي يوضح توزيع عينة المحكمين حسب التخصص نجد أن أكبر نسبة من المحكمين كانوا من تخصص علم النفس العيادي حيث بلغت نسبتهم (35 %) ثم يليه المحكمين من تخصص أدب عربي بنسبة (30 %)، وباقي المحكمين من تخصصات أخرى تربوي، تنظيم، أرطفونيا، علم الاجتماع، حيث بلغت نسبهم المئوية (10 %) (15 %) (5%) (5%) على الترتيب والشكل رقم (02) يبين ذلك.

الشكل رقم (02) يمثل دائرة بيانية توضح توزيع عينة المحكمين حسب التخصص.

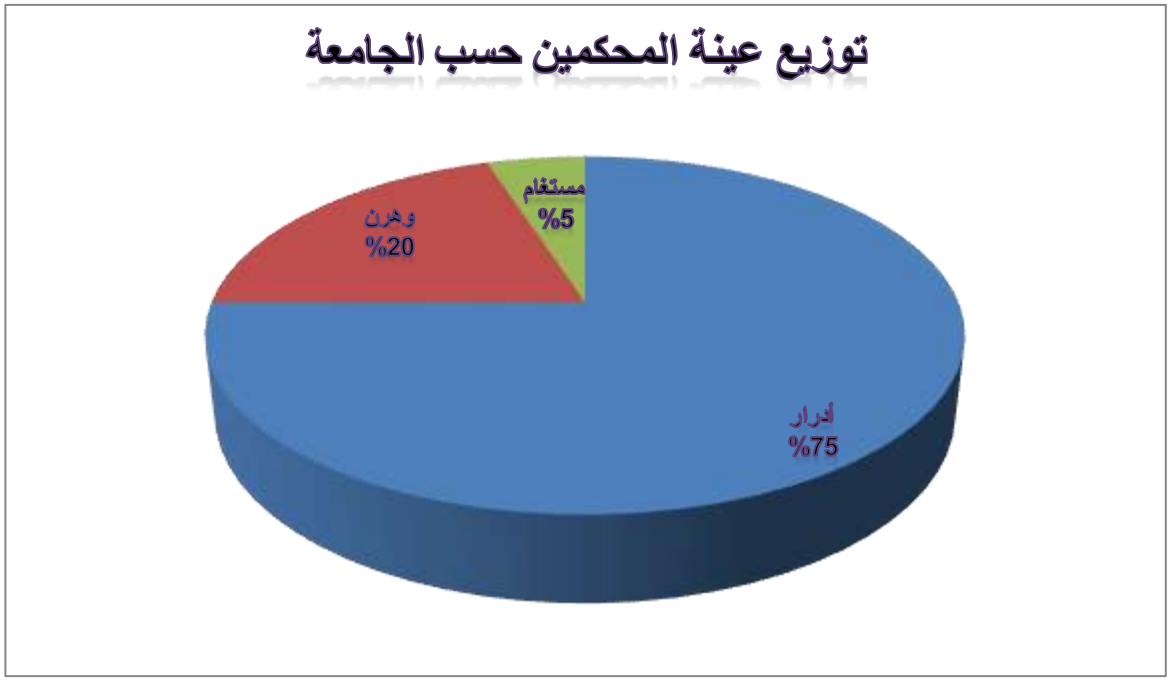


الجدول رقم (05) يوضح توزيع عينة المحكمين حسب الجامعة

الجامعة	العدد	النسبة المئوية
أدرار	15	75.00
مستغانم	01	5.00
وهران	04	20.00
المجموع	20	100

نلاحظ من الجدول (05) أن أغلب المحكمين هم من جامعة أدرار حيث بلغت نسبتهم (75 %)، وباقي المحكمين من جامعة وهران بنسبة (20 %)، وجامعة مستغانم بنسبة (5%) والشكل رقم (03) يبين ذلك.

الشكل رقم (03) يمثل دائرة بيانية توضح توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة.



عرض نتائج صدق المحكمين:

ومن أجل التعامل الإيجابي الفعال مع نتائج صدق المحكمين اعتمدت الطالبة على الأسلوب الإحصائي كا^2 لمعرفة دلالة فقرات الاختبار من عدمها على أساس أن الفقرات الدالة إحصائيا نبقي عليها وتحذف الفقرات غير الدالة إحصائيا والجدول (06) يوضح ذلك.

جدول رقم (06) يبين نتائج تفريغ الاختبار المقدم للمحكمين

الفقرة	درجة القياس						قيمة كا2	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
	تقيس بدرجة كبيرة	تقيس بدرجة متوسطة	تقيس بدرجة ضعيفة	لا تقيس	تحذف	المجموع			
الفقرة 01	16	04	00	00	00	20	7.20	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 02	18	02	00	00	00	20	12.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 03	13	05	02	00	00	20	9.70	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 04	14	06	00	00	00	20	3.20	0.74	غير دالة عند 0.05
الفقرة 05	18	02	00	00	00	20	12.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 06	16	04	00	00	00	20	7.20	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 07	17	03	00	00	00	20	9.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 08	10	06	03	01	00	20	9.20	0.02	دالة عند 0.05
الفقرة 09	16	03	01	00	00	20	19.90	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 10	15	05	00	00	00	20	5.00	0.02	دالة عند 0.05
الفقرة 11	13	04	01	02	00	20	18.00	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 12	15	04	00	01	00	20	16.30	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 13	17	03	00	00	00	20	9.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 15	17	02	01	00	00	20	24.10	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 16	14	02	03	01	00	20	22.00	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 17	16	03	01	00	00	20	19.90	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 19	14	04	01	00	01	20	22.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 01	13	07	00	00	00	20	1.80	0.18	غير دالة عند 0.05

الفقرة 02	13	06	00	01	00	20	10.90	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 03	15	05	00	00	00	20	5.00	0,02	دالة عند 0.05
الفقرة 04	15	04	01	00	00	20	16.30	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 05	15	02	02	01	00	20	26.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 06	17	03	00	00	00	20	9.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 07	13	07	00	00	00	20	1.80	0.18	غير دالة عند 0.05
الفقرة 08	14	04	01	01	00	20	22.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 09	15	05	00	00	00	20	5.00	0.02	دالة عند 0.05
الفقرة 10	14	03	02	01	00	20	22.00	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 11	15	04	01	00	00	20	16.30	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 12	17	02	01	00	00	20	24.10	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 13	15	05	00	00	00	20	5.00	0.02	دالة عند 0.05
الفقرة 14	16	04	00	00	00	20	7.20	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 01	17	03	00	00	00	20	9.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 02	17	03	00	00	00	20	9.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 03	17	03	00	00	00	20	9.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 04	15	04	01	00	00	20	16.30	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 05	18	02	00	00	00	20	12.80	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 06	19	01	00	00	00	20	16.20	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 07	20	00	00	00	00	20	نظرا لاتفاق تقديرات المحكمين (20 محكم) للفقرتين رقم (07) و(08) في بعد القوة على أنهما يساهمان في قياس البعد المنتمين إليه بدرجة كبيرة فلا داعي لاختبارهما بالأسلوب الإحصائي كا[2]		
الفقرة 08	20	00	00	00	00	20			
الفقرة 09	15	05	00	00	00	20	5.00	0.02	دالة عند 0.05
الفقرة 11	18	02	00	00	00	20	12.80	0.00	دالة عند 0.01

الفقرة 12	14	05	01	00	00	20	13.30	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 13	15	03	02	00	00	20	15.70	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 14	14	03	02	01	00	20	22.00	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 15	13	04	01	02	00	20	18.00	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 16	17	02	01	00	00	20	24.10	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 17	17	01	01	01	00	20	38.40	0.00	دالة عند 0.01
الفقرة 18	18	02	00	00	00	20	12.80	0.00	دالة عند 0.01

نلاحظ من الجدول رقم (06) أن أغلب فقرات الاختبار دالة عند (0.01 و0.05). بحيث نجد أن الفقرة رقم (04) من بعد مستوى فدر الفعالية غير دالة عند (0.05) بمعنى تحذف، ونجد فقرتين من بعد العمومية (الفقرة (01) والفقرة (07)) غير دالتين عند (0.05) لاكن تم الإبقاء عليهما بعد تطبيق التحليل العاملي حيث تشبعت الفقرة (01) تشبعا عاليا (0.40 –49.0 ±) حيث بلغت قيمة التشبع (0.47)، والفقرة (07) تشبعت تشبعا متوسطا (0.30 –0.39±)، حيث بلغت قيمة التشبع (0.33).

ونظرا لاتفاق تقديرات المحكمين (20 محكم) للفقرتين رقم (07) و(08) في بعد القوة على أنهما يساهمان في قياس البعد المنتمين إليه بدرجة كبيرة فلا داعي لاختبارهما بالأسلوب الإحصائي كا^2

2. صدق الاتساق الداخلي:

ورد في (الأنصاري، 2000: 113) "وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية، "فالارتباطات العالية بين مجموع الدرجات الكلي للمقياس والمحاور الفرعية التي تقيس السمة نفسها، تدعم الصدق وتؤكده، حين يتم إثبات صدق الاختبار بطرائق أخرى، ويفترض هذا الصدق كون الاختبار منطقيا ومتجانسا في قياس السمة المقيسة. (نقلا عن يوسف، 2016: 88)

وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية قامت الطالبة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي المصمم من قبلها بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ومعامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية لكل بعد على حدة، وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار وكذا معرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لكل بعد على حدة.

جدول رقم (07) يمثل صدق الاتساق الداخلي بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية.

المتغير	العينة	قيمة "ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
مستوى قدر الفعالية	200	0.78	0.00	دال عند 0.01
الدرجة الكلية				
العمومية	200	0.77	0.00	دال عند 0.01
الدرجة الكلية				
القوة	200	0.82	0.00	دال عند 0.01
الدرجة الكلية				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية (مستوى قدر الفعالية، العمومية، القوة) والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0.82-0.77) وكلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يدل على صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه.

جدول رقم (08) يبين معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (مستوى قدر الفعالية) والدرجة الكلية للبعد.

الرقم	**البعد الأول: قدر الفعالية**	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
01	أجتهد باستمرار لأتمكن من التفوق في تخصصي.	0.44	0.00	دالة عند 0.01
02	أسعى لأكون طالبا متميزا بخصال يقتدى به.	0.35	0.00	دالة عند 0.01
03	أبذل مجهودا في تقاسم أفكاري ومعلوماتي مع زملائي الطلبة.	0.46	0.00	دالة عند 0.01
04	أقوم بالإعداد والتحضير المسبق للمحاضرات.	0.46	0.00	دالة عند 0.01
05	ينتابني الفضول في مواضيع البحث العلمي	0.62	0.00	دالة عند

	المرتبطة بتخصصي.			0.01
06	أشارك زملائي الطلبة في مختلف النشاطات في الحرم الجامعي.	0.50	0.00	دالة عند 0.01
07	أساعد زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم.	0.34	0.00	دالة عند 0.01
08	لا أعير اهتماما لما فاتني من محاضرات.	0.17	0.00	دالة عند 0.01
09	أتعمق في أبحاثي وأمحص المعلومة التي أصل اليها.	0.39	0.00	دالة عند 0.01
10	أنجز بإتقان جل الأعمال التي توكل الي من طرف أساتذتي.	0.31	0.00	دالة عند 0.01
11	لا أهتم بشروط استفاء البحث الذي انجزه.	0.21	0.00	دالة عند 0.01
12	أحسن استعمال واستغلال الوسائل التعليمية المتاحة في تخصصي حسب الموقف التعليمي.	0.40	0.00	دالة عند 0.01
13	أدقق في المعلومات التي أكتسبها خلال المحاضرة.	0.39	0.00	دالة عند 0.01
14	أحرص على أدق التفاصيل التي أنجزها في أبحاثي.	0.51	0.00	دالة عند 0.01
15	أبحث عن إجابات دقيقة ووافية لتساؤلاتي.	0.38	0.00	دالة عند 0.01
16	أعجز عن إتمام أبحاثي بدقة.	0.16	0.00	دالة عند 0.01
17	أساهم في إثراء الجانب العلمي والمعرفي في	0.52	0.00	دالة عند

	مجال تخصصي.			0.01
18	أسعى الى تطبيق معارفي ومكتسباتي النظرية في جانبي المهني مستقبلا.	0.40	0.00	دالة عند 0.01
19	يصعب علي تجسيد معارفي النظرية في الميدان.	0.21	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0.16 –62.0) وهذا ما يدل على وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين المجموع الكلي للبعد الأول (مستوى قدر الفعالية) والفقرات المنتمية إليه، وهذا ما يدل على أن البعد الأول لاختبار الفعالية الذاتية متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله ويتسم بالصدق الداخلي.

جدول رقم (09) يبين معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (العمومية) والدرجة الكلية للبعد.

الرقم	**البعد الثاني: العمومية**	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
01	إنجاز واجباتي اليومية في الجامعة بانتظام يمكنني من أداء التزاماتي خارج الجامعة على نفس النحو.	0.42	0.00	دالة عند 0.01
02	أسعى لتطوير أفكاري التي تلقيتها خلال المحاضرة مع زملائي.	0.50	0.00	دالة عند 0.01
03	تنظيم وقتي للمراجعة والدراس يسهل علي تنظيم وقتي في أعمالي اليومية.	0.35	0.00	دالة عند 0.01
04	ممارسة مسؤولياتي في الوسط الجامعي يتيح لي القدرة على تحمل المسؤوليات المهنية بعد تخرجي.	0.55	0.00	دالة عند 0.01
05	يصعب علي تنظيم أولوياتي بالرغم من	0.08	0.24	غير دالة

	تعدد وجهات النظر ونصائح الأطراف المحيطين بي.			
06	مشاركة أفكاري في المحاضرات يدفعني الى تطويرها في الندوات العلمية.	0.57	0.00	دالة عند 0.01
07	إثراء رصيدي من القيم والمبادئ في الوسط الجامعي يتيح لي الانسجام مع مختلف الثقافات.	0.49	0.00	دالة عند 0.01
08	ممارسة أنشطتي الرياضية بشكل منتظم يساعدني على اكتساب فعالية في أداء المهام الأخرى.	0.47	0.00	دالة عند 0.01
09	أتردد باستمرار على المكتبة لجمع المعلومات التي تمكنني من مجابهة الصعوبات والتحديات في ميدان بحثي.	0.29	0.00	دالة عند 0.01
10	عدم الوثوق بأفكاري يدفعني لعدم الوثوق بأفكار الأخرين.	0.31	0.00	دالة عند 0.01
11	ممارستي لدور القيادة في الأسرة يجعلني أتقمص هذا الدور في الوسط الجامعي.	0.48	0.00	دالة عند 0.01
12	قدرتي على ضبط انفعالاتي تساعدني على ضبطها مع الأخرين في الوسط الجامعي.	0.51	0.00	دالة عند 0.01
13	يشعرني الإخفاق في الامتحانات بتخوف من الفشل في مسؤولياتي المستقبلية.	0.37	0.00	دالة عند 0.01
14	مبادرتي في منح يد العون في وسطي الجامعي تمكنني من تقديمها في المجتمع.	0.41	0.00	دالة عند 0.01

تبين من خلال الجدول رقم (09) أن أغلب فقرات البعد الثاني (العمومية) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.29- 0.57). وهذا يدل على أن بعد العمومية وفقراته يتسم بالصدق الداخلي.

ونلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن الفقرة رقم (9) كان ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيفا أو غير دال وبالتالي تحذف.

جدول رقم (10) يبين معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (القوة) والدرجة الكلية للبعد.

الرقم	**البعد الثالث: القوة**	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
01	أتغلب على العوائق التي تواجهني في تخصصي الجامعي.	0.48	0.00	دالة عند 0.01
02	أتصرف بمنطق وعلاقنية مع المواقف الفجائية التي تعترضني في مساري الدراسي في الجامعة.	0.61	0.00	دالة عند 0.01
03	أمتلك أساليب متنوعة في إنجاز المهام الموكلة إلي.	0.57	0.00	دالة عند 0.01
04	أتكيف مع المواقف الصعبة التي تصادفني في دراستي وأحسن التصرف.	0.54	0.00	دالة عند 0.01
05	يقودني الفشل والاخفاق الى إعادة المحاولة من أجل تحقيق النجاح.	0.44	0.00	دالة عند 0.01
06	عندما أضع أهدافا فإنني أسعى الى تحقيقها مهما كانت الظروف.	0.51	0.00	دالة عند 0.01
07	أحس بطاقة إيجابية عندما أكون في موقف يتطلب التحدي.	0.51	0.00	دالة عند 0.01

08	أدرك بأن لدي قدرات تجعلني متفوقا.	0.59	0.00	دالة عند 0.01
09	أستطيع التركيز جيدا في المقاييس التي أفضلها .	0.50	0.00	دالة عند 0.01
10	أستطيع أن أحقق النجاح في معظم المقاييس التي أركز مراجعتي عليها.	0.58	0.00	دالة عند 0.01
11	أتمتع بالإرادة والعزيمة التي تمكنني من التفوق على زملائي.	0.57	0.00	دالة عند 0.01
12	أحضر لامتحاناتي قبل موعدها بدلا من الانتظار حتى تحين اللحظات الأخيرة.	0.54	0.00	دالة عند 0.01
13	أثابر في أداء أعمالي حتى أنهيها.	0.53	0.00	دالة عند 0.01
14	غالبا ما أشعر بالملل أثناء المحاضرة.	0.22	0.00	دالة عند 0.01
15	أتعامل بمرونة مع الأحداث حتى إذا كانت غير مألوفة لدي.	0.48	0.00	دالة عند 0.01
16	أعتمد على نفسي في وضع حلول أثناء تدهور مستوى تحصيلي.	0.45	0.00	دالة عند 0.01
17	أفشل في مواجهة المواقف الفجائية.	0.13	0.58	غير دالة
18	أكابد الإرهاق الجسمي في سبيل تحقيق الطموحات التي أصبوا إليها في مساري الجامعي.	0.40	0.00	دالة عند 0.01
19	**أستطيع تقييم حالتي في ضوء كل التحديات من أجل بلوغ الأهداف.**	0.67	0.00	دالة عند 0.01

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن أغلب قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.13- 0.67) وهذا يدل على وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) بين المجموع الكلي للبعد الثالث (القوة) والفقرات المنتمية إليه وهذا ما يدل على أن البعد الثالث لاختبار الفعالية الذاتية متجانس في قياس الغرض الذي وضع لقياسه، ويتسم بالصدق الداخلي.

وفي حين نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن الفقرة رقم 17 كان ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيفا وغير دال وبالتالي تحذف.

3. الصدق التمييزي:

الصدق التمييزي أو ما يسمى بصدق المقارنة الطرفية ويحسب باستعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين، فالقيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل الصدق التمييزي للاختبار.

ويعرف على أنه قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي السمة العليا والدنيا. وقد استخدمته الطالبة لمعرفة قدرة الاختبار المصمم من قبلها على التمييز بين طرفي السمة (الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي). والجدول الآتي يبين الصدق التمييزي للاختبار المصمم.

جدول رقم (11) يوضح الصدق التمييزي للاختبار المصمم.

اختبار الفعالية الذاتية	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
	عليا	66	22.22	6.35	22.77	0.00	دال عند 0.01
	دنيا	66	183.87	12.19			

من الجدول (11) نلاحظ أن قيمة "ت" قد بلغت 22.77 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وعليه يمكننا القول بأن اختبار الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي قادر على التمييز بين طرفي السمة وهو ما يدل على أنه يقيس فعلا ما وضع لقياسه.

4. الصدق العاملي للاختبار المصمم:

ورد في (فرج، 2008: 17) التحليل العاملي أسلوب إحصائي يستخدم في تناول بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط، لتلخص في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف. يتولى الباحث فحص هذه الأسس التصنيفية واستشفاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقا للإطار النظري والمنطق العلمي الذي بدأ به (لعون، عايش، 2016: 95)

يسعى التحليل العاملي الى الكشف عن عدد صغير نسبيا من المتغيرات غير المشاهدة (أو التحتية أو الكامنة)، التي تمثل تمثيلا كافيا العلاقات البينية بين عدد كبير من المتغيرات المقاسة (أو المشاهدة أو الملاحظة أو الظاهرة)، بحيث ان كل متغير كامن يمثل مقدار التباين المشترك (المعلومات) بين عدد من المتغيرات المقاسة، أو يمثل القاسم المشترك من المعلومات التي تشترك فيها جملة من المتغيرات الملاحظة أو المقاسة، مما ييسر التعامل مع المتغيرات العديدة عن طريق عدد قليل من المتغيرات الكامنة، التي تمثل المتغيرات الظاهرة على تعددها وتنوعها، الأمر الذي يتيح للدراسات العلمية التركيز الفعال على المتغيرات المهمة (الكامنة)، ولا تشتت الدراسة بين عدد كبير من المتغيرات الظاهرة، التي تنطوي على قدر كبير من المعلومات المتكررة رغم اختلافها الظاهري. وهذه المتغيرات التحتية أو الضمنية القليلة التي تلخص المعلومات التي تنطوي عليها المتغيرات الظاهرة المقاسة العديدة تسمى فنيا بالعوامل الكامنة.

ورد في (تيغزة، 2012: 17)، فالعامل متغير كامن (Latent vairable)، لكن يختلف عن المتغيرات في أن معظم المتغيرات يمكن قياسها مباشرة، في حين أن العوامل هي متغيرات افتراضية مشتقة من تحليل بيانات مجموعة من متغيرات تم قياسها قياسا مباشرا (رمضان، 2014: 27، 28)

قامت الطالبة بحساب الصدق العاملي للاختبار المصمم من قبلها من خلال إجراء التحليل العاملي على فقرات المقياس حيث حافظ الاختبار على بنيته العاملية المتكونة من ثلاث عوامل. وذلك باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وكانت النتائج كالتالي:

1- تشبعات الفقرات على العوامل الثلاثة:

- **التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الأول:** (32) فقرة وهي تمثل نسبة (68.08%) من مجموع الفقرات الداخلة تحت التحليل العاملي، وأرقامها (01، 02، 06، 08، 09، 11، 12، 13، 15، 17، 18، 19، 20، 22، 23، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40، 41، 42، 44، 45، 47) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يوضح التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الأول

أبعاد الدراسة	رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط
مستوى قدر الفعالية	01	أجتهد باستمرار لأتمكن من التفوق في تخصصي.	0.43
	02	أسعى لأكون طالبا متميزا يقتدى به.	0.47
	06	أساعد زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم الدراسية.	0.30
	08	أدقق في أعمالي البحثية.	0.38
	09	أنجز بإتقان جلا لأعمال التي توكل الي من طرف الأساتذة.	0.36
	11	أجيد استخدام الوسائل التعليمية المتاحة لي.	0.46
	12	أدقق في المعلومات التي أكتسبها خلال المحاضرة.	0.49
	13	أبحث عن إجابات مقنعة لتساؤلاتي.	0.49
	15	أساهم في إثراء الجانب العلمي في مجال تخصصي.	0.55
العمومية	17	أنجاز واجباتي اليومية في الجامعة بانتظام يمكنني من أداء التزاماتي خارج الجامعة على نفس النحو.	0.47
	18	أسعى لتطوير أفكاري التي تلقيتها خلال المحاضرة مع زملائي.	0.53
	19	تنظيم وقتي للمراجعة يسهل علي إنجاز أعمالي اليومية بانتظام.	0.51

	20	أستطيع تحمل مسؤولياتي المهنية بعد تخرجي.	0.57
	22	مشاركة أفكاري في المحاضرات يدفعني الى توظيفها في مجتمعي.	0.52
	23	تسمح لي مبادئي بالتكيف مع مختلف الثقافات.	0.33
	27	ممارستي لدور القيادة في الأسرة يجعلني أتقمص هذاالدور في الوسط الجامعي.	0.29
	28	قدرتي على ضبط انفعالاتي تساعدني على ضبطها مع الأخرين في الوسط الجامعي.	0.52
	30	مبادرتي في منح يد العون لزملائي تمكنني من تقديمها في المجتمع.	0.37
القوة	31	أتغلب على العوائق التي تواجهني في تخصصي الجامعي.	0.50
	32	أتصرف بمنطق مع المواقف الفجائية التي تعترضني في مساري الجامعي.	0.63
	33	أمتلك دافعية لإنجاز المهام الموكلة لي.	0.59
	34	أتكيف مع المواقف الصعبة التي تصادفني في دراستي.	0.56
	35	يقودني الفشل الى إعادة المحاولة من أجل تحقيق النجاح.	0.30
	36	عندما أضع أهدافا فإنني أسعى الى تحقيقها مهما كانت الظروف.	0.46
	37	أستمتع بإنجاز عمل يتطلب التحدي.	0.44
	38	أتمتع بمؤهلات النجاح.	0.57
	40	أتمتع بإرادة قوية تمكنني من التفوق على زملائي.	0.49
	41	أنتهج استراتيجية ناجحة في التحضير للامتحانات.	0.48
	42	أثابر في أداء أعمالي حتى أنهيها.	0.54

	44	أتعامل بمرونة مع الأحداث الغير مألوفة لدي.	0.40
	45	أعتمد على نفسي في وضع خطة لتحسين مستوى تحصيلي.	0.33
	47	أتحمل الإرهاق الجسمي من أجل تحقيق طموحاتي.	0.31

-التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الثاني (11) فقرة وهي تمثل نسبة (23.40%) من مجموع الفقرات الداخلة تحت التحليل العاملي، وأرقامها، (03، 07، 10، 14، 16، 21، 24، 25، 26، 29، 46)، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (13) يبين التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الثاني

أبعاد الدراسة	رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط
مستوى قدر الفعالية	03	أبذل مجهودا في مشاركة أفكاري مع زملائي الطلبة.	0.42
	06	لا أعير اهتماما لما فاتني من محاضرات.	0.42
	10	لا أعير اهتماما للشروط المنهجية في البحوث التي أنجزها.	0.53
	14	أعجز عن إتمام أبحاثي بدقة.	0.58
	16	يصعب علي تجسيد معارفي النظرية في الميدان	0.34
العمومية	21	يصعب علي تنظيم أولوياتي بالرغم من تعدد وجهات النظر ونصائح الأطراف المحيطينبي.	0.47
	24	ممارسة أنشطتي الرياضية بشكل منتظم يساعدني على اكتساب فعالية في أداء المهام الأخرى.	0.36
	25	أستخدم الوسائل المتاحة لي (مكتبة،أنترنت...) في الحصول على المعلومات التي تساعدني في ميدان بحثي.	0.16
	26	الوثوق بأفكاري يدفعني الى تقبل أفكار الأخرين.	0.38
	29	يشعرني الإخفاق في الامتحانات بتخوف من الفشل في	0.42

		مسؤولياتي المستقبلية.	
القوة	46	أفشل في مواجهة المواقف الفجائية.	0.29

- التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الثالث (04) فقرات وهي تمثل نسبة (8.51%) من مجموع الفقرات الداخلة تحت التحليل العاملي، وأرقامها (04، 05، 39، 43)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح التشبعات المشاهدة للفقرات على العامل الثالث

أبعاد الدراسة	رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط
مستوى قدر الفعالية	04	ينتابني الفضول في مواضيع البحث العلمي المرتبطة بتخصصي.	0.44
	05	أشارك زملائي الطلبة في النشاطات الثقافية والرياضية في الحرم الجامعي.	0.41
القوة	39	أستطيع التركيز في المقاييس التي أحبها من أجل تحقيق النجاح.	0.41
	43	ينتابني الملل أثناء المحاضرة.	0.40

1-تفسير نتائج التدوير المستخلصة من التحليل العاملي:

يتم تقسيم التشبعات على العوامل كالآتي: تشبعات صفرية (أقل من ±0.30)، تشبعات متوسطة (± 0.30 -أقل من ± 0.40)، تشبعات عالية (± 0.40 -أقل من 0.50)، تشبعات كبرى (±0.50 فأعلى) (علي طاهر والكيناني، 2011: 61). وباعتماد هذا التقسيم في هذه الدراسة نجد ما يلي:

العامل الأول:

- بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (6.08) والتباين المفسر له (12.93) وقد تشبعت به فقرة واحدة (01) تشبعا صفريا، وتشبعت به (08) فقرات تشبعا متوسطا، و(11) فقرة تشبعا عاليا، (12) فقرة تشبعات كبرى.

– يؤثر العامل الأول على بعد قدر الفعالية ب (09) فقرات من أصل (16) فقرة، بينما باقي الفقرات موزعة على العاملين الثاني والثالث. كما يؤثر أيضا على بعد العمومية ب (09) فقرات من أصل (14) فقرة. بينما باقي الفقرات موزعة على العامل الثاني، ويؤثر على بعد القوة ب (15) من أصل (17) فقرة بينما باقي الفقرات موزعة على العاملين الثاني والثالث.

– يمكن القول بأن العامل الأول هو عامل يؤثر على جميع أبعاد الاختبار.

العامل الثاني:

– بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (3.83) والتباين المفسر له (3.16)، وقد تشبعت به فقرتين (02) تشبعا صفريا، وتشبعت به (03) فقرات تشبعا متوسطا، و(04) فقرات تشبعا عاليا، وفقرتين ذات تشبعات كبرى.

– يؤثر العامل الثاني على بعد مستوى قدر الفعالية ب (05) فقرات من أصل (16) فقرة، بينما باقي الفقرات موزعة على العاملين الأول والثالث، ويؤثر على بعد العمومية ب (05) فقرات من أصل (14) فقرة. بينما باقي الفقرات موزعة على العامل الأول، ويؤثر على بعد القوة بفقرة واحدة (01) من أصل (17) فقرة، بينما باقي الفقرات موزعة على العامل الأول والثالث.

العامل الثالث:

– بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (3.31) والتباين المفسر له (7.06) وقد تشبعت به (04) فقرات تشبعا عاليا.

– يؤثر العامل الثالث على بعد مستوى قدر الفعالية بفقرتين (02) من أصل (16) فقرة، بينما باقي الفقرات موزعة على العاملين الأول والثاني، ويؤثر على بعد القوة بفقرتين (02) من أصل (17) فقرة، بينما باقي الفقرات موزعة على العاملين الأول والثاني.

– مما سبق يمكن ترتيب العوامل حسب قوة تأثيرها في الاختبار، يأتي العامل الأول في مقدمة الترتيب بتأثيره على (03) أبعاد (مستوى قدر الفعالية، العمومية، القوة)، أما العاملين الثاني والثالث فيؤثران تأثيرا ضعيفا على أبعاد الدراسة.

– من خلال التفسير الذي عرض سابقا لنتائج عمليات التدوير لاستخلاص العوامل فإن النتائج المتحصل عليها توجب حذف الفقرات التي تشبعت تشبعا صفريا (أقل من ±

0.30). وعليه تم حذف الفقرات التالية (الفقرة (09) والفقرة (11)) من بعد العمومية، والفقرة رقم (16) من بعد القوة. وعليه فقد أصبح عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (44) فقرة بدلا من (47) فقرة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة نافز أحمد عبد بقيعي (2016)، بحيث قام الباحث ببناء مقياس الفعالية الذاتية للمعلمين طبق المقياس على عينة تكونت من (440) معلما ومعلمة، أثبت الباحث أن المقياس المعد من قبله يتمتع بخاصية الصدق، استنادا على نوعين من الصدق، صدق المحتوى، وصدق البناء، أما في الدراسة الحالية نجد أن الطالبة استندت في إثبات صدق الاختبار المصمم من قبلها على أربع أنواع من الصدق وهي الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، صدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، وصدق التحليل العاملي.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة أيضا مع دراسة محمد رزق الله الزهراني (2002)، بحيث قام الباحث بإعداد مقياس الفعالية الذاتية، طبق المقياس على عينة تكونت من (371) طالبا وطالبة، أثبت الباحث أن المقياس المعد من قبله يتمتع بخاصية الصدق، استنادا على نوعين من أنواع الصدق وهما صدق المحكمين والصدق العاملي. أما في الدراسة الحالية استندت الطالبة على نوعين آخرين للتأكد من صدق الاختبار المعد من قبلها ألا وهما صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي.

7-1-2 الثبات:

يقصد بثبات الاختبار أن تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق والاطراد فيما تزودنا به من بيانات عن السلوك المفحوص. ويرى "علام" أنه متى ما كانت أداة القياس خالية من الأخطاء العشوائية، وكانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة أو الخاصية المراد قياسها قياسا متسقا في ظروف مختلفة ومتباينة كان المقياس عندئذ مقياسا ثابتا. ولهذا فإن الثبات هو الاتساق والدقة في القياس. ويمكن أن نوضح مفهوم الثبات يعني الاتساق في مجموعة درجات الاختبار التي فعلا قاست ما يجب قياسه. (مجيد، 2014: 124)

ويعرف الثبات على أنه قدرة الاختبار على إعطاء نفس النتائج إذا ما تم تطبيقه مرة أخرى. وقد استخدمت الطالبة طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

ألفا كرونباخ: (ورد في تيغزة، 1991: 32) هي صيغة معدلة من (ألفا) اقترحها (كرونباخ) نفسه لأجل الأخذ بالحسبان تلك المقاييس التي تنقسم الى محاور أو أبعاد فرعية، ذلك أن طريقة (ألفا كرونباخ) تقوم على منطق نسبة الدرجة الحقيقية التي تمثل كل التباين المنتظم الذي تشترك فيه كل الفقرات (مستبعدة بذلك التباين المشترك بين فقرات المجموعات أو العوامل) الى التباين الكلي للمقياس. (لعون، عايش، 2016: 94)

التجزئة النصفية: تعتبر هذه الطريقة نظريا مثل طريقة الصور المتكافئة وعلى الرغم من ذلك فإن طريقة التجزئة النصفية تعتبر مقياس للثبات الداخلي حيث يكون النصفين متضمنين داخل اختبار واحد.

وهناك عدة طرق لتجزئة الاختبار فقد يستخدم النصف الأول من الاختبار في مقابل النصف الثاني، أو قد تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، وهذا يعني أنه بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار مرة واحدة على مجموعة واحدة يمكن أن نحصل على مجموعتين من الدرجات أي درجتين لكل فرد، ويتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين المجموعتين باستخدام معامل بيرسون أو سبيرمان حسب نوعية البيانات (الرحمن، 2003)

كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح ثبات الاختبار المصمم بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المتغير	عدد الفقرات	العينة	قيمة الثبات بطريقتي	
			ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مستوى قدر الفعالية	19	200	0.65	0.83
العمومية	14	200	0.68	0.84
القوة	19	200	0.72	0.92
ثبات الاختبار ككل	52	200	0.81	0.73

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الثبات لاختبار الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي قد تراوحت بين (0.83- 0.92) بالنسبة لأبعاده الثلاثة (مستوى قدر الفعالية، العمومية، القوة) وهذا بطريقة التجزئة النصفية. وأما بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت

بين (0.65- 0.72) بالنسبة للأبعاد الثلاثة (مستوى قدر الفعالية، العمومية، القوة). أما ثبات الاختبار ككل فقد بلغ (0.81) بطريقة ألفا كرونباخ و(0.73) بطريقة التجزئة النصفية. وعليه يمكننا القول بأن اختبار الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي المصمم من قبل الطالبة له القدرة على إعطاء نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة وفي ظروف مشابهة. ويمكن القول أنه يتسم بخاصيتي التعميم والتنبؤ.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة حياة زكريا محمد الحوراني (2016) بحيث قامت الباحثة بإعداد استبيان يقيس الفعالية الذاتية طبق الاستبيان على عينة متكونة من (276) معلمة في مدارس التعليم العام بمحافظة رفح، حيث أثبتت هذه الدراسة ثبات الاستبيان بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.95)، وبلغ معامل الثبات في التجزئة النصفية (0.98).

واتفقت هذه النتيجة أيضا مع دراسة ولاء سهيل يوسف (2016) قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس الفعالية الذاتية لدى طلاب جامعة دمشق، حيث بلغت معاملات الثبات (0.84) بطريقة التجزئة النصفية و(0.79) بطريقة ألفا كرونباخ، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية إذ أن دراسة ولاء سهيل يوسف استندت على طريقة أخرى من طرق الثبات ألا وهي الثبات بالإعادة.

7-2 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بموضوعية الاختبار.

ويقصد بالموضوعية عدم تأثر علامات المتعلم أو درجاتهم بذاتية المصحح. ويتم تصحيح الاختبار الموضوعي ووضع الدرجات أو العلامات بالطريقة نفسها مهما اختلف المصححون، وتؤدي الموضوعية الى العدل في الدرجات من جهة والى الثبات في الاختبار من جهة أخرى، وتعتبر فقرة الاختبار موضوعية، إذا اتصفت بالصياغة الواضحة، فيما أن معظم الكلمات لها معان مختلفة، لذا ينبغي على المعلم أن يصوغ عبارة السؤال بشكل لا يحتمل التأويل من جانب الطالب (زايدي، سهل، 2019: 401).

تتضح الموضوعية في اختبار فعالية الذات المصمم من قبل الطالبة فيما يلي:

- قياس الاختبار للنواحي التي أعد لقياسها.
- ضبط إجراءات الاختبار من حيث وضوح الفقرات ووضوح التعليمات.

- التعامل مع بيانات الاختبار إحصائيا في كل من إدخال النتائج وتفريغها.
- الالتزام بالحياد أثناء عملية التصحيح، فلم تنحاز الطالبة أو تتأثر بأي عامل من العوامل الخارجية أثناء القيام بتصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار، لأن الطالبة استندت في عملية التصحيح على مفتاح تصحيح موحد.

3-7 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بدرجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الطالبة مقاييس النزعة المركزية والتشتت وبالخصوص المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في الاختبار من أصغر قيمة (5-1=4).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (4) على أكبر قيمة في الاختبار وهي (5)

4÷5=0.80 (طول الفئة)

- إضافة طول الفئة وهو (0.75) إلى أصغر قيمة في الاختبار وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى من (1- 1.80)، ثم إضافة طول الفئة الى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول الى الفئة الأخيرة.

واستنادا الى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة الحالية، وتحديد المستويات كما يلي:

جدول رقم (16) يوضح تقدير مستوى فعالية الذات لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	التقدير
1- 1.80	ضعيفة جدا
1.81- 2.60	ضعيفة
2.61- 3.40	متوسطة
3.41- 4.20	كبير
4.21- 5.00	كبيرة جدا

وتم الاعتماد على استجابات الاختبار 5-1 ÷ 5= 0.80

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (17) يبين درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية

البعد	متوسط الاستجابات	المتوسط الحسابي للبعد	متوسط الانحرافات
مستوى قدر الفعالية	760	3.80	1.03
العمومية	759	3.80	1.19
القوة	823	4.12	1.01
المتوسط العام	780	3.90	1.07

نلاحظ من خلال الجدول رقم(17) أن متوسط درجات تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية هو (3.90) والمنحصر في المجال {3.41- 4.20} ومنه يمكن القول بأن درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية كبيرة، وكان من وجهة نظر أفراد عينة البحث أكثر الأبعاد التي استحوذت على رضا المبحوثين البعد المتعلق بالقوة الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.12) والمنحصر في المجال {3.41- 4.20}، ويليه بعديمستوى قدر الفعالية والعمومية بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، واللذان ينحصران في المجال {3.41- 4.20}، وهذ ما يدل على أن مجموع بنود كل بعد تشير الى تمتع الطالب الجامعي بدرجة كبيرة من الفعالية الذاتية.

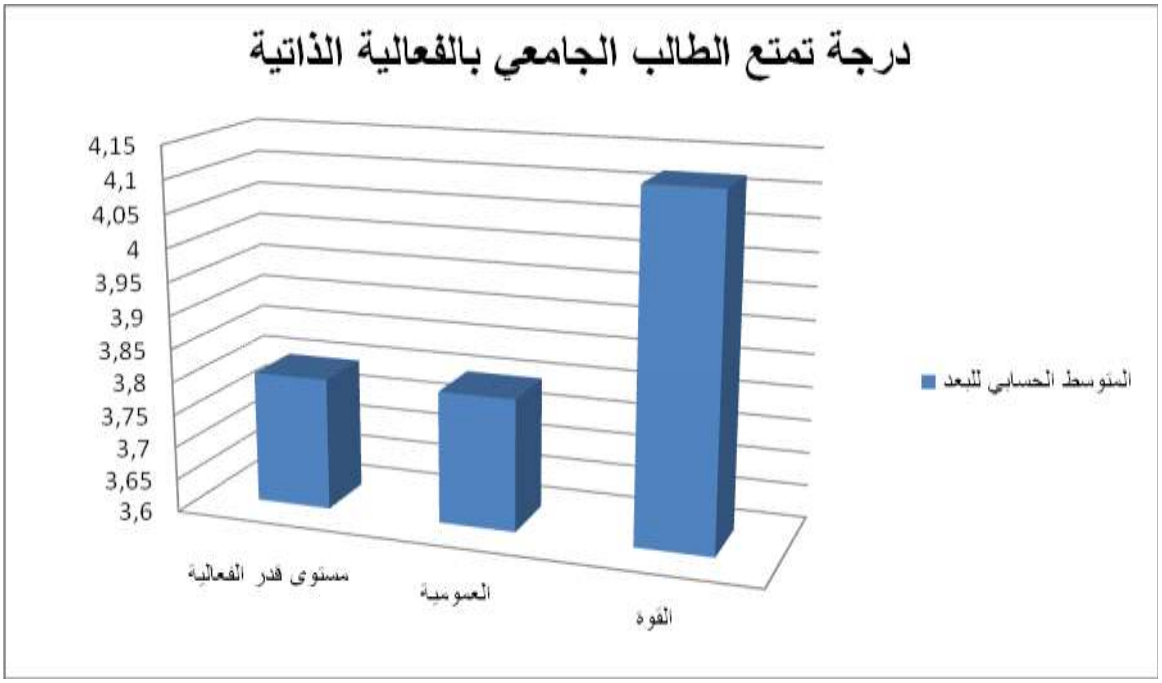
اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القريشي (2012)، ودراسة سالم (2008)، وقد كشفت هذه الدراسات على أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من الفعالية الذاتية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ولاء سهيل يوسف (2016)، ودراسة البلوي (2009) التي أظهرت نتائجهما أن مستوى الفعالية الذاتية لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة لديهم القدرة بمستوى كبير على المثابرة والنجاح من أجل الوصول لغاياتهم، ولديهم ثقة في التفوق والنجاح، وقدرتهم على التخطيط للمستقبل، وقد يعود تمتع الطلبة الجامعين بدرجة كبيرة من الفعالية الذاتية الى تواجد الخبرة لديهم، وارتفاع قدرتهم على ممارسة مختلف المواقف بقوة، والانتقال بها عبر مستويات مختلفة

من الصعوبة، ولديهم مستوى جيد من الدقة والإنتاجية، مما يزيد من قوة دافعيتهم والوصول الى حالة من الاتزان النفسي الذي يسهل من فرص النجاح لديهم.

الشكل رقم (04) يبين درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية



7-4 عرض تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة).

7-5-1- الفرق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع:

ولمعرفة ذلك قامت الطالبة باستخدام الأسلوب الإحصائي t. test لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
مستوى قدر الفعالية	ذكور	37	74.40	6.73	1.14	0.25	غير دالة عند 0.05
	إناث	163	72.97	7.46			
العمومية	ذكور	37	53.27	7.41	0.12	0.50	غير دالة عند 0.05
	إناث	163	53.11	6.68			
القوة	ذكور	37	77.43	9.15	−0.93	0.35	غير دالة عند 0.05
	إناث	163	78.99	9.19			
الاختبار ككل	ذكور	37	53.27	7.41	0.12	0.90	غير دالة عند 0.05
	إناث	163	53.11	6.68			

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة (ت) قد تراوحت بين (0.93−، 0.14) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه يمكننا القول بعدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

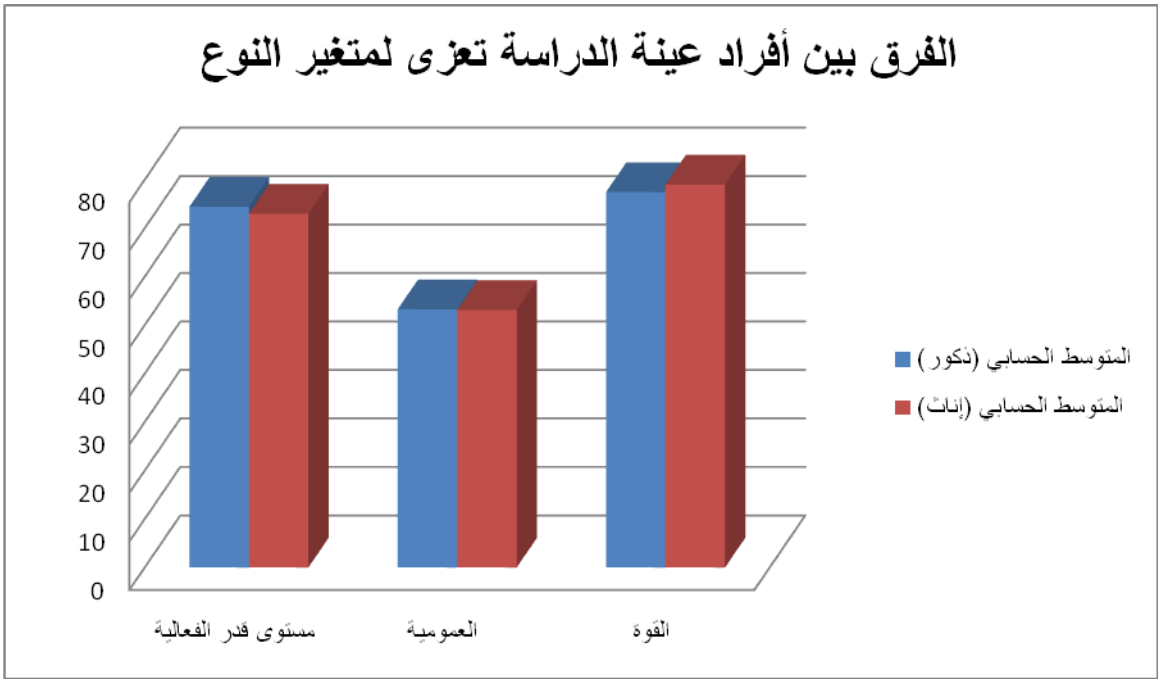
– تتفق هذه النتيجة مع دراسة فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة (2012)، ودراسة عبد الله والعقاد (2009)، ودراسة الشناوي (2009)، ودراسة خالدي (2000)، وقد كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الفعالية الذاتية، وكانت عينة دراستهم من طلاب الجامعة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة لبنى جديد (2015)، ودراسة المخلافي (2010)، وبينت النتائج وجود فروق في الفعالية الذاتية لصالح الإناث، واختلفت هذه النتيجة أيضا مع دراسة الحربي (2006)، بحيث بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين الطلاب

والطالبات في فعالية الذات العامة والأكاديمية لصالح الطلاب، وكانت عينتهما من طلاب الجامعة.

يمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الجامعيين أكثر رغبة في التحدي وإثبات الذات، كما قد تعزى انعدام الفروق الى وجود تشابه في أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية التي تعتبر مسؤولة بدرجة كبيرة عن هذا التشابه في السمات بين الذكور والإناث لأنهم ضمن المجتمع الواحد وكذا الثقافة الواحدة وهذا يعود الى تشابه المنظومة القيمية. وقد يعود عدم وجود فروق بين الجنسين في الفعالية الذاتية الى وجود تشابه الظروف والبيئة التعليمية التي يعيش فيها الطلبة بحكم أنهم يدرسون في نفس البناء الجامعي، وكذا بروز دور الأهل الإيجابي في التعامل مع الجنسين في دعم وتحفيز أبناءهم مما يقلل من الفروق الجنسية بين الطلبة في الجامعة.

الشكل رقم (05) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع



2- الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الكلية:

ولمعرفة ذلك قامت الطالبة باستخدام تحليل التباين الأحادي (ف) (فيشر) (ANOVA) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19) الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	87.21	70	1.24	0.75	0.90	غير دالة عند 0.05
بين المجموعات	213.14	129	1.65			
التباين الكلي	300.35	199	/			

نلاحظ من الجدول (19) أن قيمة (ف) قد بلغت (0.75) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه يمكننا القول بعدم وجود فرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الكلية.

يمكن تفسير عدم وجود فروق في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الكلية من وجهة نظر الطالبة، بحكم أن الطلبة الجامعين يعيشون نفس الظروف ويخضعون لنفس المناهج التعليمية ويدرسون في نفس النسق الجامعي، لأن أغلب الأنشطة الطلابية داخل الوسط الجامعي توجهها إدارة واحدة، وجل الكليات تسير وفق قوانين وأنظمة موحدة تضعها الإدارة المركزية ألا وهي إدارة الجامعة، ونجد كذلك تشابه في الأنشطة والبرامج والفعاليات في جميع كليات الجامعة، وهذا التشابه يؤثر على زيادة قدرتهم وإمكانياتهم في أداء مختلف المهام ومواجهة العوائق والعراقيل التي تصادفهم في دراستهم من أجل بلوغ طموحاتهم لتأمين مستقبل أفضل لهم وهذا من خلال احتكاك الطلبة في مختلف الكليات ببعضهم البعض.

الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الشهادة:

ولمعرفة ذلك قامت الطالبة باستخدام الأسلوب الإحصائي t. test لعينتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الشهادة

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الشهادة	ليسانس	96	208.40	17.39	2.46	0.01	دالة عند 0.05
	ماستر	106	202.01	19.24			

من الجدول (20) نلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (2.46) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه يمكننا القول بوجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الشهادة لصالح طلبة الليسانس، لأن المتوسط الحسابي لهذه الفئة (208.40) أكبر من المتوسط الحسابي لفئة الماستر (202.01).

يمكن تفسير وجود فروق في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الشهادة من خلال مجموعة من المقابلات أجرتها الطالبة مع عينة من طلبة الليسانس وطلبة الماستر.

استنتجت الطالبة من خلال مقابلاتها مع عينة من طلبة الليسانس أن هذه الفئة لديهم تفوق في فعالية الذات مقارنة بطلبة الماستر بحكم حداثة دخول طلبة الليسانس الى التعليم الجامعي، وحماسهم المرتفع للدراسة في الجامعة والمشاركة في النشاطات والفعاليات في الجامعة، ولمست الطالبة من خلال المقابلة أن طلبة الليسانس لديهم مستوى مرتفع من الطموح الدراسي، وهذا ما يجعل مستوى الفعالية الذاتية مرتفع لديهم.

كما استنتجت الطالبة من خلال مقابلاتها مع عينة من طلبة الماستر أن هذه الفئة تنقسم الى فئة ذات فعالية ذات ضعيفة وفئة ذات فعالية ذات جيدة. بحيث نجد أن تصريحات الفئة الأولى (فئة ذات فعالية ذات ضعيفة) تؤكد على أن مستوى المثابرة في العمل والاجتهاد والاتقان في الدراسة قد تراجع مقارنة بالسنوات الليسانس وأن المستوى التعليمي الحالي (الماستر) ما هي إلا ملئ للفراغ وهروبا من البقاء في المنزل بدون عمل فاختاروا تكملت الدراسة، والبعض الاخر من هذه الفئة كانت تصريحاتهم بأن تكملت الدراسة الى مستويات الماستر كانت حتمية لضغط الأولياء والعائلة عليهم في عدم

التوقف في السنوات الثلاث فقط وضرورة الالتحاق بالماستر، وهذا ما يجعل مستوى فعالية الذات لهذه الفئة ضعيف.

أما تصريحات الفئة الثانية من طلبة الماستر بحكم أنهم مروا بخبرات وتجارب في الجامعة في السنوات الليسانس السابقة، أصبحوا أكثر قدرة على التأقلم وأكثر قدرة على التفاعل في الوسط الجامعي لأنهم أصبحوا أكثر نضجا من الناحية الانفعالية، ولمست الطالبة من خلال المقابلة بأن هؤلاء الطلبة يتمتعون بمستوى جيد في الفعالية الذاتية لديهم من خلال التفكير في مواصلة الدراسة الى مستويات أعلى من التعليم العالي.

ورد في (شلبي، 2000: 86) حيث وجد أن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الفعالية، بينما الإخفاق يؤدي الى خفضها. (فاطمة عبد الله ميلاد الطيرة، 2012: 108)

الاستنتاج العام

نستنتج في نهاية هذه الدراسة أن اختبار الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي المعد من قبل الطالبة يتصف بخصائص الاختبار الجيد، فقد تم إثبات وتأكيد صدقه من خلال مجموعة من أنواع الصدق (الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي، صدق التحليل العاملي)، وقد تم تأكيد ثباته من خلال طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وتؤكد الطالبة أن الاختبار المصمم من قبلها موجها خصيصا للطالب الجامعي بجميع مستوياته وتخصصاته من سن 18 فما فوق.

وبعد عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها توصلت الطالبة الى:

1. أن اختبار الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي المصمم من قبل الطالبة يتمتع بالخصائص السيكو مترية.
2. أن اختبار الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي المصمم من قبل الطالبة يتصف بالموضعية.
3. أن الطالب الجامعي يتمتع بدرجة كبيرة من الفعالية الذاتية.
4. لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
5. لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الكلية.
6. توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الشهادة لصالح فئة الليسانس.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، واستكمالا للجهد الذي بذلته الطالبة، توصي بما يلي:

- اعتماد الاختبار المصمم من قبل الطالبة في دراسات مستقبلية في موضوع الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي.
- إجراء دراسات مماثلة على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط، والثانوي.
- محاولة تطوير الدراسة الحالية التي طبقت على طلبة جامعة أدرار الى تطبيقها على مختلف جامعات الوطن.
- القيام بدراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على عينات أخرى في المجتمع.
- القيام بدراسات عن تصميم الاختبارات والمقاييس النفسية التي تقيس متغيرات أخرى غير متغير الفعالية الذاتية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. أبو أسعد أحمد، (2011)، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية الجزء الأول. مقاييس الصحة النفسية مقاييس المشكلات والاضطرابات، ط(2)، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان.
2. أبو القمصان، ألاء أحمد، (2014)، نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفعالية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب الأخيرة في غزة حرب عام (2014)، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
3. أبو عون، ضياء، (2014)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
4. أبو غزال، معاوية محمود، (2006)، نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، (د، ط)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
5. الأسدي سعيد جاسم، (2014)، فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي، ط (01)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
6. الأسمري فايز عبد الله، حقيبة الاختبارات والمقاييس النفسية، (د، س)، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الأحساء المملكة العربية السعودية.
7. أمطانيوس نايف مخائيل، (2016)، بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها، ط (1)، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع. عمان.
8. بازياد تركي بن محمد، (2013)، فعالية برنامج إرشادي في تنمية فعالية الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، المملكة العربية السعودية.

9. بخوش وليد، نصيب أسماء، (2017)، تأثير الفايسبوك على القيم الاجتماعية لدى الطالب الجامعي، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد (06)، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.
10. البرعي وفاء محمد، بدران شبل، (2002)، دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، ط (1)، دار المعرفة الجامعية، الأزرايطة، الإسكندرية.
11. بن مريجة مصطفى، (2015)، القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، جامعة غليزان، الجزائر.
12. بواب رضوان، (2014)، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع، جامعة سطيف 02.
13. التل سعيد وآخرون، (1997)، قواعد الدراسة في الجامعة، ط (01)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. جديد لبنى، (2015)، فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بأنماط التوجهات الهدفية لدى الطلبة المعلمين (دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم معلم صف في كلية التربية بجامعة تشرين)، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الأدب والعلوم الإنسانية المجلد (37)، العدد 5، جامعة تشيرين، سورية.
15. حجازي عزت، (1990)، الشباب العربي ومشكلاته، (د، ط)، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
16. حسين، منال زكريا، ومحمد، محمد سعد وبدر، خالد عبد المحسن، (2010)، كفاءة الذات العاملة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات مجلة الدراسات النفسية، جامعة القاهرة 02، 197-225.

17. حقوق والتزامات الطلبة، (2011)، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الجامعة السعودية الالكترونية.

18. الحوراني حياة زكريا محمد، (2016)، فعالية الذات والمهارات الاجتماعية كمتنبئات بجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام، مذكرة ماجستير، غزة، فلسطين.

19. دعيدش عبد السلام، (2018)، محاضرات في القياس النفسي والتربوي.

20. دويدري رجاء وحيد، (2000)، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر المعاصر، ط (01)، دمشق.

21. رزق محمد عبد السميع، (2009)، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفعالية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعادين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، العدد (71)، الجزء الأول، تصدير عن كلية التربية، جامعة المنصورة.

22. رزقي رشيد، (2012)، الفعالية الذاتية وعلاقتها بالانضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، مذكرة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

23. رزوق أسعد، عبد الدايم عبد الله، (1979)، موسوعة علم النفس، ط (1)، (د، ب)

24. رمضان منور أحمد، (2014)، البناء العاملي لرائز القدرات المعرفية، « COGAL» باستخدام التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي، مذكرة ماجستير، جامعة دمشق.

25. زايدي لمين، سهيل ليلى، (2019)، الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعليمية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلة: (08): العدد: (05)، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

26. زحواق هديل يوسف محمد، (2013)، اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في فلسطين، رسالة ماجستير، القدس، فلسطين.

27. زهران حامد عبد السلام، (2000)، مدى فاعلية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع قلق الدراسة، وقلق الامتحان بأسلوب قراءة الموديولات مع شرائط الفيديو والمناقشة الجماعية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، عدد 24، جزء 01.

28. زهران حامد عبد السلام، (2001)، علم النفس النمو، ط (5)، الطفولة والمراهقة للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

29. الزهراني محمد رزق الله، (2020)، الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (186، الجزء الثالث).

30. شاهين هيام صابر صادق، (2012)، فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الرابع.

31. شحرور غزاوي أحلام، (2015)، الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في إدارة الصف لدى معلمي الطلبة الموهوبين والعاديين، دراسة مقارنة، ط (01)، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

32. ضاير فاطمة عوض وآخرون، (2000)، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط (01)، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، دمشق.

33. الطيرة فاطمة عبد الله ميلاد، (2012)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي، مذكرة ماجستير، جامعة بنغازي.

34. العبادي، هشام فوزي، دباس، الطائي، يوسف حجيم، الأسدي، أفنان عبد علي، (2008)، إدارة التعليم الجامعي، (د، ط)، الوراق للتوزيع والنشر، الأردن.

35. عباس فيصل، (1996)، الاختبارات النفسية: تقنياتها واجراءها، ط (01)، دار الفكر العربي، لبنان.

36. عبد الرحمن سعد، (2003)، القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط (01)، دار الفكر العربي، (د، ب).

37. عبد الرحمن سعد، (2008)، القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط (05)، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، (د، ب).

38. عبد العظيم حمدي عبد الله، (2013)، موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية، ط (1)، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة.

39. عبد الله، هشام إبراهيم، العقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي، (2009)، الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، جامعة المينا.

40. العتيبي، بندر بن محمد بن حسن، (2008)، اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية.

41. علي راشد، (2007)، الجامعة والتدريس الجامعي (د، ط)، دار ومكتبة الهلال ودار الشرق للنشر والتوزيع، بيروت.

42. العيساوي عبد الرحمن، (1984)، تطوير التعليم الجامعي العربي دراسة حقلية، (د، ط)، النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

43. العيساوي عبد الرحمن، (2000)، علم النفس العام، (د، ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

44. فايد، جمال عطية، (2008)، تأثير دافعية تقدير الذات وفاعلية الذات وعجز المتعلم في التحصيل الدراسي للتلاميذ الصم. مجلة كلية التربية. العدد (32)، الجزء الثاني، جامعة عين شمس، القاهرة.

45. فلوح أحمد، (2019)، استقصاء بعض مشكلات الطالب الجامعي في ضوء المتغيرات دراسة ميدانية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي العدد 29، جوان 2019

46. فهمي محمد سيد، (2008)، العولمة والشباب من منظور اجتماعي، ط (1)، دار الوفاء لدينا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

47. فهمي نورهان منير حسن، (1999)، القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية.

48. قادري حليمة، (2015)، اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي، دراسة ميدانية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة وهران، العدد 11.

49. القصابي خليفة بن أحمد بن حميد، (2020)، تحليل الفقرات في بناء المقاييس: الصدق الظاهري، صدق الفقرات، الصدق العاملي، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، جامعة نزوى، عمان.

50. كركوش، فتيحة، (2012)، اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل. م، د. دراسة ميدانية بجامعة البليدة، العدد8.

51. لعون عطية، عايش صباح، (2016)، استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في تقنين المقاييس النفسية والتربوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية 3 (2).

52. ليونا أ. تايلر، (1988)، الاختبارات والمقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمن، محمد عثمان نجاتي، ط (2)، دار الشروق، القاهرة.

53. ليونا أ. تايلر، (1998)، الاختبارات والمقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمن، محمد عثمان نجاتي، (د، ط)، دار الشروق، دمشق.

54. مجيد سوسن شاكر، (2014)، أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط (03)، مركز ديبونو للتعليم والتفكير، عمان.

55. محمود إبراهيم، (2003)، دور التربية في مستقبل الوطن العربي، ط (1)، دار مجدلاوي، عمان.

56. محمود هويدة والجمالي فوزية، (2010)، فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا، مجلة إماراباك، الجزء (1)، العدد (1).

57. محيمدات سلمى، (2014)، دور الجامعة في التغير القيمي للطالب الجامعي، رسالة ماجستير، جامعة جيجل، الجزائر.

58. المخلافي عبد الحكيم، (2010)، فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.

59. مخنفر حفيظة، (2013)، خطاب الحياة اليومية لدى الطالب الجامعي، مذكرة ماجستير، جامعة سطيف 2، الجزائر.

60. مزيش مصطفى، (2008)، مصادر المعلومات ودورها في تكوين الطالب الجامعي وتنمية ميوله القرائية، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة.

61. مشطوب ريمة، (2016)، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الانخراط في العمل السياسي، مذكرة ماجستير، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2.

62. مصبح مصطفى عطية إبراهيم، (2011)، القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، بغزة، فلسطين.

63. المصري، نيفين عبد الرحمن، (2011)، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، بغزة، فلسطين.

64. معمرية بشير، (د، س) دراسات نفسية حول طلاب المدارس والجامعات وفئات أخرى، ط (1)، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

65. المنسي محمود عبد الحليم، (2000)، مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، (د، ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

66. منصوري سميرة، (2002)، اتجاه الطلبة الجامعيين نحو مكانة المرأة العاملة، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر.

67. موسى أحمد محمد، (2009)، الشباب بين التهميش والتشخيص (رؤية إنسانية)، (د، ط)، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

68. النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله، (2010)، المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب مرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

69. نوفل مرام محمد شكري، (2019)، التعاطف الذاتي وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من كبار السن في محافظة الخليل، مذكرة ماجستير، الخليل، فلسطين.

70. الهادي سراية وبلقاسمي محمد الأزهري، (2019)، الفعالية الذاتية الإرشادية للأخصائي النفسي المدرسي ودورها في العملية الإرشادية، مجلة العلوم النفسية والتربوية. 5 (3)، جامعة الوادي، الجزائر.

71. وهبي سحر محمد، (د، س)، دور وسائل الاعلام في تقديم القدوة للشباب الجامعي، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط (01)، القاهرة.

72. يوسف ولاء سهيل، (2016)، فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية، رسالة ماجستير، دمشق، جامعة دمشق.

73. bondura A, (1997), self efficacythe, exercice of control, newYork,w. h freeman and compary.

74. le petit dictionarie de la longue française, montréal, (1992) canada.

75. la rousse de la langue française, (1979), lexis libraire la rousse.

الملاحق

ملحق رقم (01)

النسخة الأولية لاختبار الفعالية الذاتية

البعد الأول: مستوى قدر الفعالية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أجتهد باستمرار لأتمكن من التفوق في تخصصي.					
أسعى لأكون طالبا متميزا بخصال يقتدى به.					
أبذل مجهودا في تقاسم أفكاري ومعلوماتي مع زملائي الطلبة.					
أقوم بالإعداد والتحضير المسبق للمحاضرات.					
ينتابني الفضول في مواضيع البحث العلمي المرتبطة بتخصصي.					
أشارك زملائي الطلبة في مختلف النشاطات في الحرم الجامعي.					
أساعد زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم.					
لا أعير اهتماما لما فاتني من محاضرات.					
أتعمق في أبحاثي وأمحص المعلومة التي أصل اليها.					
أنجز بإتقان جل الأعمال التي توكل الي من طرف أساتذتي.					
لا أهتم بشروط استفاء البحث الذي انجزه.					
أحسن استعمال واستغلال الوسائل التعليمية المتاحة في تخصصي حسب الموقف					

التعليمي.					
أدقق في المعلومات التي أكتسبها خلال المحاضرة.					
أحرص على أدق التفاصيل التي أنجزها في أبحاثي.					
أبحث عن إجابات دقيقة ووافية لتساؤلاتي.					
أعجز عن إتمام أبحاثي بدقة.					
أساهم في إثراء الجانب العلمي والمعرفي في مجال تخصصي.					
أسعى الى تطبيق معارفي ومكتسباتي النظرية في جانبي المهني مستقبلا.					
يصعب علي تجسيد معارفي النظرية في الميدان					
البعد الثاني: العمومية					
إنجاز واجباتي اليومية في الجامعة بانتظام يمكنني من أداء التزاماتي خارج الجامعة على نفس النحو.					
أسعى لتطوير أفكاري التي تلقيتها خلال المحاضرة مع زملائي.					
تنظيم وقتي للمراجعة والدراس يسهل علي تنظيم وقتي في أعمالي اليومية.					
ممارسة مسؤولياتي في الوسط الجامعي يتيح لي القدرة على تحمل المسؤوليات المهنية بعد تخرجي.					
يصعب علي تنظيم أولوياتي بالرغم من تعدد					

وجهات النظر ونصائح الأطراف المحيطين بي.					
مشاركة أفكاري في المحاضرات يدفعني الى تطويرها في الندوات العلمية.					
إثراء رصيدي من القيم والمبادئ في الوسط الجامعي يتيح لي الانسجام مع مختلف الثقافات.					
ممارسة أنشطتي الرياضية بشكل منتظم يساعدني على اكتساب فعالية في أداء المهام الأخرى.					
أتردد باستمرار على المكتبة لجمع المعلومات التي تمكنني من مجابهة الصعوبات والتحديات في ميدان بحثي.					
عدم الوثوق بأفكاري يدفعني لعدم الوثوق بأفكار الأخرين.					
ممارستي لدور القيادة في الأسرة يجعلني أتقمص هذا الدور في الوسط الجامعي.					
قدرتي على ضبط انفعالاتي تساعدني على ضبطها مع الأخرين في الوسط الجامعي.					
يشعرني الإخفاق في الامتحانات بتخوف من الفشل في مسؤولياتي المستقبلية.					
مبادرتي في منح يد العون في وسطي الجامعي تمكنني من تقديمها في المجتمع.					
البعد الثالث: القوة					
أتغلب على العوائق التي تواجهني في					

تخصصي الجامعي.					
أتصرف بمنطق وعلاقنية مع المواقف الفجائية التي تعترضني في مساري الدراسي في الجامعة.					
أمتلك أساليب متنوعة في إنجاز المهام الموكلة إلي.					
أتكيف مع المواقف الصعبة التي تصادفني في دراستي وأحسن التصرف.					
يقودني الفشل والاخفاق الى إعادة المحاولة من أجل تحقيق النجاح.					
عندما أضع أهدافا فإنني أسعى الى تحقيقها مهما كانت الظروف.					
أحس بطاقة إيجابية عندما أكون في موقف يتطلب التحدي.					
أدرك بأن لدي قدرات تجعلني متفوقا.					
أستطيع التركيز جيدا في المقاييس التي أفضلها .					
أستطيع أن أحقق النجاح في معظم المقاييس التي أركز مراجعتي عليها.					
أتمتع بالإرادة والعزيمة التي تمكنني من التفوق على زملائي.					
أحضر لامتحاناتي قبل موعدها بدلا من الانتظار حتى تحين اللحظات الأخيرة.					
أثابر في أداء أعمالي حتى أنهيها.					
غالبا ما أشعر بالملل أثناء المحاضرة.					
أتعامل بمرونة مع الأحداث حتى إذا كانت غير مألوفة لدي.					

أعتمد على نفسي في وضع حلول أثناء تدهور مستوى تحصيلي.					
أفشل في مواجهة المواقف الفجائية.					
أكابد الإرهاق الجسمي في سبيل تحقيق الطموحات التي أصبوا إليها في مساري الجامعي.					
أستطيع تقييم حالتي في ضوء كل التحديات من أجل بلوغ الأهداف.					

ملحق رقم (02)

الاختبار المقدم للمحكمين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية أدرار.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية.

قسم العلوم الاجتماعية.

تخصص علم النفس المدرسي.

تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية مقدم للمحكمين

تمهيد

تقوم الطالبة بإجراء دراسة حول تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية. للحصول على درجة الماستر في علم النفس المدرسي، لذلك قامت الطالبة بتصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية الذي سيوجه الى عينات من الطلبة الجامعيين تتراوح أعمارهم من 18 الى 37 فما فوق.

لذا أرجو التكرم بتقديم رأيكم ومقترحاتكم بشأن عبارات الاختبار، ومدى انتماء كل عبارة للبعد المحدد لها، وبنائها اللغوي وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة (تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية).

انطلقت الطالبة في دراستها (تصميم اختبار الفعالية الذاتية) من مجموعة من التساؤلات والافتراضات، بالإضافة الى تحديد الأهداف وأهمية هذه الدراسة وكذا التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

1- تساؤلات الدراسة:

التساؤل العام وهو هل يمكن تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بخصائص الاختبار الجيد؟

ويليه مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- هل يمكن تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بالخصائص السيكو مترية؟
- هل يمكن تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتسم بالموضوعية؟
- ما درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية؟
- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة)؟

2-افتراضات الدراسة:

وهي عبارة عن مجموعة من العبارات التي تتمثل وتتجسد في أفكار تحتمل الصح أو الخطأ ويبني أي باحث على أساسها التصميم الخاص ببحثه، فالدراسة الحالية تنطلق من الافتراض العام وهو:

- نتوقع أنه للطالبة القدرة على تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بخصائص الاختبار الجيد.

ثم يتجزأ الى مجموعة من الافتراضات الفرعية:

- نتوقع أنه للطالبة القدرة على تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بالخصائص السيكو مترية.
- نتوقع أنه للطالبة القدرة على تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتسم بالموضوعية.
- نتوقع تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية بدرجة متوسطة.
- نتوقع وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة).

3- أهداف الدراسة:

تتمحور أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

الهدف العام للدراسة:

- تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بخصائص الاختبار الجيد.

وتليه مجموعة من الأهداف الجزئية:

- تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتصف بالخصائص السيكو مترية.
- تصميم اختبار لقياس الفعالية الذاتية لدى الطالب الجامعي وفق النظرية المعرفية الاجتماعية يتسم بالموضوعية.
- تحديد درجة تمتع الطالب الجامعي بالفعالية الذاتية.
- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الفعالية الذاتية تعزى للمتغيرات الشخصية (النوع، الكلية، الشهادة).

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية موضوع الدراسة الحالية في عدم حظوته بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين سواء في الدراسات العربية بشكل عام وفي الدراسات الجزائرية بشكل خاص، تتجلى أيضا أهمية الدراسة الحالية في ثلاثة مجالات علمي، منهجي وميداني وهي كالآتي:

1- الأهمية العلمية:

يكتسي هذا الموضوع أهمية علمية لأنه يتضمن نوع من الإضافة العلمية كون موضوع الفعالية الذاتية من الموضوعات الحديثة التي لقيت اهتماما في السنوات الأخيرة نظرا لتزايد الأفراد الذين قد يؤدي تعرضهم المتكرر للضغوط النفسية انخفاض في مستوى كفاءتهم وفعاليتهم الذاتية، إضافة الى أن الدراسة تناولت فئة طلاب الجامعة كونها شريحة مهمة في المجتمع مما يسمح لنا بالتعرف على إحدى خصائص المجتمع الجامعي فاتحة بذلك آفاق لدراسات أخرى، وكذا استكمال ما وقف عليه الدارسون من قبل وهذا كله من أجل إثراء المكاتب بالأبحاث العلمية.

2- الأهمية المنهجية:

يكتسي هذا الموضوع أهمية منهجية تتمحور في المساهمة في إنتاج أدوات قياس في موضوع الفعالية الذاتية، وكذا المساهمة في تطوير حركة القياس النفسي وتعزيزه عن طريق بناء وتطبيق الاختبارات النفسية والمحافظة على الخصوصية الثقافية المرتبطة بكل مجتمع محلي.

3- الأهمية الميدانية:

يكتسي موضوع الدراسة أهمية ميدانية في تحسيس الطالب الجامعي بأهمية الفعالية الذاتية في حياته الجامعية، وتتجلى أيضا الأهمية الميدانية لهذه الدراسة في تمكين الطلبة الجامعيين من معرفة مستوى الفعالية الذاتية لديهم.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

الاختبار:

يعرفه "بين" 1953 الاختبار بأنه "مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية العمليات العقلية والسمات أو الخصائص النفسية وقد يكون المثير هنا أسئلة شفاهية أو أسئلة كتابية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صورا أو رسوما، وهذه كلها مثيرات تأثر عن الفرد وستثير استجابته". (العظيم، 2013: 15)

أما إجرائيا فتعرفه الطالبة: بأنه مجموعة من الفقرات أو البنود بنيت استنادا على نظرة أو تفسير النظرية المعرفية الاجتماعية لموضوع الفعالية الذاتية. وفقرات هذا الاختبار تكون مبنية وفق خطوات ممنهجة وإجراءات علمية وموضوعية تقيس مستوى الفعالية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة.

الفعالية الذاتية:

يعرفها "دوفان وولكر" 1997 في (رزقي، 2012: 11)

"بأنها القدرة أو الإمكانية على أداء السلوك المطلوب، ومن ثم التأثير في العمليات ومجريات الأمور، الأحداث، التفسير والتطور".

أما إجرائيا فتعرفها الطالبة: بأنها قدرة الطالب على أداء السلوكات المطلوبة في الحياة الجامعية من خلال اجابته على فقرات اختبار الفعالية الذاتية المصمم من قبل الطالبة (الباحثة).

الطالب الجامعي:

تعرفه حليمة قادري بأنه "فرد مسجل في الجامعة رسميا بعد حصوله على شهادة البكالوريا، ويزاول دراسته في أحد التخصصات. (قادري، 2015: 112)

أما إجرائيا فتعرفه الطالبة: هم الطلبة والطالبات المسجلون في جامعة أحمد دراية أدرار في الموسم الدراسي (2020- 2021)، ويدرسون في مختلف كليات الجامعة في جميع تخصصاتها العلمية والأدبية.

6- التعريف الإجرائي لأبعاد اختبار الفعالية الذاتية وفق ما جاء به العلم ألبرت بانورا في النظرية المعرفية الاجتماعية:

أ- مستوى قدر الفعالية:Maghitude

يرى (bandura ; 1977 ;194) أن قدر الفعالية يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح

عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا من خلال صعوبة الموقف، ويظهر هذا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب، لذلك يطلق على هذا البعد "مستوى صعوبة المهمة" (بن مريجة، 2015: 53)

أما إجرائيا فتعرفه الطالبة بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال إجاباته عن بنود (عبارات) بعد مستوى قدر الفعالية.

ب- العمومية: Generality

وتعني انتقال توقعات الفعالية الذاتية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالفعالية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها.

ويرى عبد القادر، 2003 أنها تعني انتقال توقعات الفعالية الى مواقف مشابهة وانطباعات الآخرين عن الإحساس بالفعالية أكثر تعميما على المواقف المشابهة للموقف الذي تعرض له الفرد. (الطيرة، 2012: 40)

أما إجرائيا فتعرفه الطالبة بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال إجاباته عن بنود (عبارات) بعد العمومية.

جـ - القوة :STRENGT

إن المعتقدات الضعيفة عن الفعالية يجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بالفعالية الذاتية في أنفسهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف.

ويشير "باندورا" في (النفعي، 1429: 39) هذا البعد الى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة او شدة او عمق اعتقاد او إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا الى ضعيف جدا. (الهادي، 2019: 128)

أما إجرائيا فتعرفه الطالبة بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال إجاباته عن بنود (عبارات) بعد القوة.

البيانات الشخصية:

الاسم واللقب:.....

الرتبة:

أستاذ مساعد ☐ أستاذ محاضر ☐ أستاذ التعليم العالي ☐

التخصص:.....

مؤسسة الانتماء:.....

		درجة القياس			
	البعد الأول: قدر الفعالية	تقيس بدرجة كبيرة	تقيس بدرجة متوسطة	تقيس بدرجة ضعيفة	لا تقيس
1.	أجتهد باستمرار لأتمكن من التفوق في تخصصي.				
2.	أسعى لأكون طالبا متميزا بخصال يقتدى به.				
3.	أبذل مجهودا في تقاسم أفكاري ومعلوماتي مع زملائي الطلبة.				
4.	أقوم بالإعداد والتحضير المسبق للمحاضرات.				
5.	ينتابني الفضول في مواضيع البحث العلمي				

	المرتبطة بتخصصي.				
6.	أشارك زملائي الطلبة في مختلف النشاطات في الحرم الجامعي.				
7.	أساعد زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم.				
8.	لا أعير اهتماما لما فاتني من محاضرات.				
9.	أتعمق في أبحاثي وأمحص المعلومة التي أصل اليها.				
10.	أنجز بإتقان جل الأعمال التي توكل الي من طرف أساتذتي.				
11.	لا أهتم بشروط استفاء البحث الذي انجزه.				
12.	أُحسن استعمال واستغلال الوسائل التعليمية المتاحة في تخصصي حسب الموقف التعليمي.				
13.	أدقق في المعلومات التي أكتسبها خلال المحاضرة.				
14.	أحرص على أدق التفاصيل التي أنجزها في أبحاثي.				
15.	أبحث عن إجابات دقيقة ووافية لتساؤلاتي.				
16.	أعجز عن إتمام أبحاثي بدقة.				
17.	أساهم في إثراء الجانب العلمي والمعرفي في مجال تخصصي.				
18.	أسعى الى تطبيق معارفي ومكتسباتي النظرية في جانبي المهني مستقبلا.				
19.	يصعب علي تجسيد معارفي النظرية في الميدان				

البعد الثاني: العمومية	تقيس بدرجة	تقيس بدرجة	تقيس بدرجة	لا تقيس

		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	
20.	إنجاز واجباتي اليومية في الجامعة بانتظام يمكنني من أداء التزاماتي خارج الجامعة على نفس النحو.				
21.	أسعى لتطوير أفكاري التي تلقيتها خلال المحاضرة مع زملائي.				
22.	تنظيم وقتي للمراجعة والدراسة يسهل علي تنظيم وقتي في أعمالي اليومية.				
23.	ممارسة مسؤولياتي في الوسط الجامعي يتيح لي القدرة على تحمل المسؤوليات المهنية بعد تخرجي.				
24.	يصعب علي تنظيم أولوياتي بالرغم من تعدد وجهات النظر ونصائح الأطراف المحيطين بي.				
25.	مشاركة أفكاري في المحاضرات يدفعني الى تطويرها في الندوات العلمية.				
26.	إثراء رصيدي من القيم والمبادئ في الوسط الجامعي يتيح لي الانسجام مع مختلف الثقافات.				
27.	ممارسة أنشطتي الرياضية بشكل منتظم يساعدني على اكتساب فعالية في أداء المهام الأخرى.				
28.	أتردد باستمرار على المكتبة لجمع المعلومات التي تمكنني من مجابهة الصعوبات والتحديات في ميدان بحثي.				
29.	عدم الوثوق بأفكاري يدفعني لعدم الوثوق بأفكار الأخرين.				
30.	ممارستي لدور القيادة في الأسرة يجعلني أتقمص هذا الدور في الوسط الجامعي.				
31.	قدرتي على ضبط انفعالاتي تساعدني على ضبطها				

	مع الأخرين في الوسط الجامعي.				
32.	يشعرني الإخفاق في الامتحانات بتخوف من الفشل في مسؤولياتي المستقبلية.				
33.	مبادرتي في منح يد العون في وسطي الجامعي تمكنني من تقديمها في المجتمع.				

	البعد الثالث: القوة	تقيس بدرجة كبيرة	تقيس بدرجة متوسطة	تقيس بدرجة ضعيفة	لا تقيس
34.	أتغلب على العوائق التي تواجهني في تخصصي الجامعي.				
35.	أتصرف بمنطق وعلاقنية مع المواقف الفجائية التي تعترضني في مساري الدراسي في الجامعة.				
36.	أمتلك أساليب متنوعة في إنجاز المهام الموكلة إلي.				
37.	أتكيف مع المواقف الصعبة التي تصادفني في دراستي وأُحسن التصرف.				
38.	يقودني الفشل والاخفاق الى إعادة المحاولة من أجل تحقيق النجاح.				
39.	عندما أضع أهدافا فإنني أسعى الى تحقيقها مهما كانت الظروف.				
40.	أحس بطاقة إيجابية عندما أكون في موقف يتطلب التحدي.				
41.	أدرك بأن لدي قدرات تجعلني متفوقا.				

42.	أستطيع التركيز جيدا في المقاييس التي أفضلها .				
43.	أستطيع أن أحقق النجاح في معظم المقاييس التي أركز مراجعتي عليها.				
44.	أتمتع بالإرادة والعزيمة التي تمكنني من التفوق على زملائي.				
45.	أحضر لامتحاناتي قبل موعدها بدلا من الانتظار حتى تحين اللحظات الأخيرة.				
46.	أثابر في أداء أعمالي حتى أنهيها.				
47.	غالبا ما أشعر بالملل أثناء المحاضرة.				
48.	أتعامل بمرونة مع الأحداث حتى إذا كانت غير مألوفة لدي.				
49.	أعتمد على نفسي في وضع حلول أثناء تدهور مستوى تحصيلي.				
50.	أفشل في مواجهة المواقف الفجائية.				
51.	أكابد الإرهاق الجسمي في سبيل تحقيق الطموحات التي أصبوا إليها في مساري الجامعي.				
52.	أستطيع تقييم حالتي في ضوء كل التحديات من أجل بلوغ الأهداف.				

ملحق رقم (03)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	التخصص	الجامعة
01	دليل سميحة	أستاذ محاضر	أرطفونيا	جامعة أدرار
02	بوشعور زهرة نوال	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة أدرار
03	قدوري محمد	أستاذ محاضر	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة أدرار
04	بن خالد عبد الكريم	أستاذ محاضر	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة أدرار
05	بكراوي عبد العالي	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي	جامعة أدرار
06	سماني مراد	أستاذ محاضر	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة أدرار
07	دحماني مامة	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة أدرار
08	عبيد زرزورة	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة أدرار
09	بن ضورة عبد المالك	أستاذ مساعد	علم النفس العيادي	جامعة أدرار
10	أمحمدي علي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة أدرار
11	بليلة رقية	أستاذ محاضر	علم النفس العيادي	جامعة أدرار
12	كنتاوي محمد	أستاذ محاضر	النحو والصرف	جامعة أدرار
13	بن عبو محمد	أستاذ محاضر	نحو عربي	جامعة أدرار
14	سلامي فاطمة الزهراء	أستاذ محاضر	علم الاجتماع	جامعة أدرار
15	عبوين سمية	أستاذ مساعد	علم النفس العيادي	جامعة مستغانم
16	شيحان فاطمة الزهراء	أستاذ مساعد	علم النفس العيادي	جامعة أدرار
17	محمد مالك	أستاذ محاضر	دراسات لغوية	جامعة وهران
18	بوقربة الشيخ	أستاذ التعليم العالي	النقد الأدبي	جامعة وهران
19	بلهواري محمد	أستاذ مساعد	اللسانيات	جامعة وهران
20	مطهري أحمد	أستاذ التعليم العالي	اللسانيات	جامعة وهران

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	دليل	1	5.0	5.0	5.0
	بوشعور	1	5.0	5.0	10.0
	قدوري	1	5.0	5.0	15.0
	بن خالد	1	5.0	5.0	20.0
	بكراوي	1	5.0	5.0	25.0
	سماني	1	5.0	5.0	30.0
	دحماني	1	5.0	5.0	35.0
	عبيد	1	5.0	5.0	40.0
	بن ضورة	1	5.0	5.0	45.0
	أمحمدي	1	5.0	5.0	50.0
	بليلة	1	5.0	5.0	55.0
	كنتاوي	1	5.0	5.0	60.0
	بن عبو	1	5.0	5.0	65.0
	سلامي	1	5.0	5.0	70.0
	عبوين	1	5.0	5.0	75.0
	شيحان	1	5.0	5.0	80.0
	محمد مالك	1	5.0	5.0	85.0
	بوقربة الشيخ	1	5.0	5.0	90.0
	بلهواري محمد	1	5.0	5.0	95.0
	مطهري أحمد	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

الرتبة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أستاد مساعد	5	25.0	25.0	25.0
	أستاد محاضر	13	65.0	65.0	90.0
	أستاد التعليم العالي	2	10.0	10.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

التخصص

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	عيادي	7	35.0	35.0	35.0
	تربوي	2	10.0	10.0	45.0
	تنظيم	3	15.0	15.0	60.0
	أدب عربي	6	30.0	30.0	90.0
	أرطفونيا	1	5.0	5.0	95.0
	علم الاجتماع	1	5.0	5.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

الجامعة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أدرار	15	75.0	75.0	75.0
	مستغانم	1	5.0	5.0	80.0
	وهران	4	20.0	20.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

الملحق رقم (04) تفريغ نتائج صدق المحكمين حسب إختبار كا^2

	فعالية1	فعالية2	فعالية3	فعالية4	فعالية5	فعالية6	فعالية7	فعالية8	فعالية9	فعالية 10	فعالية11	فعالية12	فعالية 13	فعالية15	فعالية16	فعالية17	فعالية19
Khi-deux	7.200[a,b,c]	12.800[a]	9.700[b]	3.200[a]	12.800[a]	7.200[a]	9.800[a]	9.200[c]	19.900[b]	5.000[a]	18.000[c]	16.300[b]	9.800[a]	24.100[b]	22.000[c]	19.900[b]	22.800[c]
ddl	1	1	2	1	1	1	1	3	2	1	3	2	1	2	3	2	3
Signification asymptotique	0.007	0.000	0.008	0.074	0.000	0.007	0.002	0.027	0.000	0.025	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000	0.000	0.000

عمومة1	عمومية2	عمومية3	عمومية4	عمومية5	عمومية6	عمومية7	عمومية8	عمومية9	عمومية10	عمومية11	عمومية12	عمومية13	عمومية14
1.800[a]	10.900[b]	5.000[a]	16.300[b]	26.800[c]	9.800[a]	1.800[a]	22.800[c]	5.000[a]	22.000[c]	16.300[b]	24.100[b]	5.000[a]	7.200[a]
1	2	1	2	3	1	1	3	1	3	2	2	1	1
0.180	0.004	0.025	0.000	0.000	0.002	0.180	0.000	0.025	0.000	0.000	0.000	0.025	0.007

قوة1	قوة2	قوة3	قوة4	قوة5	قوة6	قوة9	قوة11	قوة12	قوة13	قوة14	قوة15	قوة16	قوة17	قوة18
9.800[a]	9.800[a]	9.800[a]	16.300[b]	12.800[a]	16.200[a]	5.000[a]	12.800[a]	13.300[b]	15.700[b]	22.000[c]	18.000[c]	24.100[b]	38.400[c]	12.800[a]
1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	3	3	2	3	1
0.002	0.002	0.002	0.000	0.000	0.000	0.025	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

الملحق رقم 05: نتائج ثبات الإختبار

Statistiques de groupe

	تصنيف	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المجموع	عليا	66	224.2273	6.35560	.78232
	دنيا	66	183.8788	12.91215	1.58938

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
المجموع	Hypothèse de variances égales	19.710	.000	22.777	130	.000	40.34848	1.77148	36.84382	43.85315
	Hypothèse de variances inégales			22.777	94.750	.000	40.34848	1.77148	36.83153	43.86544

الملحق رقم 06: نتائج صدق التحليل العاملي

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	n analyse
.تخصصي في التفوق من لأتمكن باستمرار أجتهد	4.66	.598	200
.به يقتدى متميزا طالبا لأكون أسعى	4.68	.609	200
.الطلبة زملائي مع أفكاري مشاركة في مجهودا أبذل	4.29	.866	200
.بتخصصي المرتبطة العلمي البحث مواضيع في الفضول ينتابني	4.22	1.032	200
.الجامعي الحرم في والرياضية الثقافية النشاطات في الطلبة زملائي أشارك	3.22	1.374	200
.الدراسية مشكلاتهم حل في الطلبة زملائي أساعد	4.04	1.039	200
.محاضرات من فاتني لما اهتماما أعير لا	2.19	1.315	200
.البحثية أعمالي في أدقق	4.25	.883	200
.الأساتذة طرف من الي توكل التي الأعمال جل بإتقان أنجز	4.42	.898	200
.أنجزها التي البحوث في المنهجية للشروط اهتماما أعير لا	2.49	1.414	200
.لي المتاحة التعليمية الوسائل استخدام أجيد	4.29	.848	200
.المحاضرة خلال أكتسبها التي المعلومات في أدقق	4.30	.861	200
.لتساؤلاتي مقنعة إجابات عن أبحث	4.37	.909	200
.بدقة أبحاثي إتمام عن أعجز	2.61	1.371	200
.تخصصي مجال في العلمي الجانب إثراء في أساهم	4.06	1.078	200
الميدان في النظرية معارفي تجسيد علي يصعب	3.02	1.373	200
.النحو نفس على الجامعة خارج التزاماتي أداء من يمكنني بانتظام الجامعة في اليومية واجباتي أنجاز	4.12	1.064	200
.زملائي مع المحاضرة خلال تلقيتها التي أفكاري لتطوير أسعى	4.20	1.016	200
.بانتظام اليومية أعمالي إنجاز علي يسهل للمراجعة وقتي تنظيم	4.20	1.069	200
.تخرجي بعد المهنية مسؤولياتي تحمل أستطيع	4.41	.941	200
.بي المحيطين الأطراف ونصائح النظر وجهات تعدد من بالرغم أولوياتي تنظيم علي يصعب	3.00	1.405	200
.مجتمعي في توظيفها الى يدفعني المحاضرات في أفكاري مشاركة	3.89	1.200	200
.الثقافات مختلف مع بالتكيف مبادئي لي تسمح	4.23	1.040	200
.الأخرى المهام أداء في فعالية اكتساب على يساعدني منتظم بشكل الرياضية أنشطتي ممارسة	3.35	1.347	200
ميدان في تساعدني التي المعلومات على الحصول في (...أنترنت مكتبة،) لي المتاحة الوسائل أستخدم بحثي.	3.50	1.425	200
.الأخرين أفكار تقبل الى يدفعني بأفكاري الوثوق	2.67	1.411	200
.الجامعي الوسط في الدور هذا أتقمص يجعلني الأسرة في القيادة لدور ممارستي	3.43	1.387	200
.الجامعي الوسط في الأخرين مع ضبطها على تساعدني انفعالاتي ضبط على قدرتي	4.35	.996	200
.المستقبلية مسؤولياتي في الفشل من بتخوف الامتحانات في الإخفاق يشعرني	3.34	1.564	200
.المجتمع في تقديمها من تمكنني لزملائي العون يد منح في مبادرتي	4.48	.850	200
.الجامعي تخصصي في تواجهني التي العوائق على أتغلب	4.37	.864	200
.الجامعي مساري في تعترضني التي الفجائية المواقف مع بمنطق أتصرف	4.22	.914	200
.لي الموكلة المهام لإنجاز دافعية أمتلك	4.10	1.073	200
.دراستى فى تصادفنى التى الصعبة المواقف مع أتكيف	4.24	.977	200
.النجاح تحقيق أجل من المحاولة إعادة الى الفشل يقودني	4.27	1.109	200
.الظروف كانت مهما تحقيقها الى أسعى فإنني أهدافا أضع عندما	4.46	.782	200
.التحدي يتطلب عمل بإنجاز أستمتع	4.50	.802	200
.النجاح بمؤهلات أتمتع	4.52	.868	200
.النجاح تحقيق أجل من أحبها التى المقاييس فى التركيز أستطيع	4.60	.796	200
.زملائي على التفوق من تمكنني قوية بإرادة أتمتع	4.17	.983	200
.للامتحانات التحضير في ناجحة استراتيجية أنتهج	3.84	1.267	200
.أنهيها حتى أعمالي أداء في أثابر	4.23	.959	200
.المحاضرة أثناء الملل ينتابني	3.71	1.238	200
.لدي مألوفة الغير الأحداث مع بمرونة أتعامل	3.85	1.065	200
.تحصيلي مستوى لتحسين خطة وضع في نفسي على أعتمد	4.12	1.087	200
.الفجائية المواقف مواجهة في أفشل	2.81	1.266	200
.طموحاتي تحقيق أجل من الجسمي الإرهاق أتحمل	4.00	1.165	200

الرقم	الفقرات	العوامل		
		العامل 1	العامل 2	العامل 3
01	أجتهد باستمرار لأتمكن من التفوق في تخصصي.	.435	-.023-	-.267-
02	أسعى لأكون طالبا متميزا يقتدى به.	.471	.005	-.299-
03	أبذل مجهودا في مشاركة أفكاري مع زملائي الطلبة.	.289	.429	-.300-
04	ينتابني الفضول في مواضيع البحث العلمي المرتبطة بتخصصي.	.416	.179	-.440-
05	أشارك زملائي الطلبة في النشاطات الثقافية والرياضية في الحرم الجامعي.	.284	.353	-.411-
06	أساعد زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم الدراسية.	.300	.290	-.270-
07	لاأعير اهتماما لما فاتني من محاضرات.	-.327-	.427	-.026-
08	أدقق في أعمالي البحثية.	.386	-.098-	-.048-
09	أنجز بإتقان جل الأعمال التي توكل الي من طرف الأساتذة.	.369	-.157-	-.065-
10	لاأعير اهتماما للشروط المنهجية في البحوث التي أنجزها.	-.283-	.533	.208
11	أجيد استخدام الوسائل التعليمية المتاحة لي.	.463	-.001-	-.071-

12	أدقق في المعلومات التي أكتسبها خلال المحاضرة.	.497	-.159-	-.016-
13	أبحث عن إجابات مقنعة لتساؤلاتي.	.498	-.126-	.035
14	أعجز عن إتمام أبحاثي بدقة.	-.279-	.584	.278
15	أساهم في إثراءالجانب العلمي في مجال تخصصي.	.552	-.058-	-.120-
16	يصعب علي تجسيد معارفي النظرية في الميدان	-.172-	.341	.205
17	أنجاز واجباتي اليومية في الجامعة بانتظام يمكنني من أداء التزاماتي خارج الجامعة على نفس النحو.	.475	.056	-.057-
18	أسعى لتطوير أفكاري التي تلقيتها خلال المحاضرة مع زملائي.	.530	.159	-.147-
19	تنظيم وقتي للمراجعة يسهل علي إنجاز أعمالي اليومية بانتظام.	.513	.012	-.105-
20	أستطيع تحمل مسؤولياتي المهنية بعد تخرجي.	.576	.131	-.012-
21	يصعب علي تنظيم أولوياتي بالرغم من تعدد وجهات النظر ونصائح الأطراف المحيطينبي.	-.377-	.477	.283
22	مشاركة أفكاري في المحاضرات يدفعني الى توظيفها في مجتمعي.	.527	.266	-.197-
23	تسمحلي مبادئي بالتكيف مع مختلف الثقافات.	.336	.271	-.226-

24	ممارسة أنشطتي الرياضية بشكل منتظم يساعدني على اكتساب فعالية في أداء المهام الأخرى.	.214	.361	-.187-
25	أستخدم الوسائل المتاحة لي (مكتبة،أنترنت...) في الحصول على المعلومات التي تساعدني في ميدان بحثي.	.123	.162	-.143-
26	الوثوق بأفكاري يدفعني الى تقبل أفكار الأخرين.	-.141-	.388	.122
27	ممارستي لدور القيادة في الأسرة يجعلني أتقمص هذا الدور في الوسط الجامعي.	.295	.232	-.040-
28	قدرتي على ضبط انفعالاتي تساعدني على ضبطها مع الأخرين في الوسط الجامعي.	.523	.216	.171
29	يشعرني الإخفاق في الامتحانات بتخوف من الفشل في مسؤولياتي المستقبلية.	-.076-	.428	-.109-
30	مبادرتي في منح يد العون لزملائي تمكنني من تقديمها في المجتمع.	.374	.148	.199
31	أتغلب على العوائق التي تواجهني في تخصصي الجامعي.	.500	.081	.166
32	أتصرف بمنطق مع المواقف الفجائية التي تعترضني في مساري الجامعي.	.634	-.081-	.242
33	أمتلك دافعية لإنجاز المهام الموكلة لي.	.592	.013	.030
34	أتكيف مع المواقف الصعبة التي تصادفني في دراستي.	.565	-.038-	.167
35	يقودني الفشل الى إعادة المحاولة من أجل تحقيق النجاح.	.307	.094	.214

36	عندما أضع أهدافا فإنني أسعى الى تحقيقها مهما كانت الظروف.	.467	.032	.067
37	أستمتع بإنجاز عمل يتطلب التحدي.	.445	.044	.281
38	أتمتع بمؤهلات النجاح.	.570	-.065	.348
39	أستطيع التركيز في المقاييس التي أحبها من أجل تحقيق النجاح.	.415	-.149	.415
40	أتمتع بإرادة قوية تمكنني من التفوق على زملائي.	.499	-.116	.293
41	أنتهج استراتيجية ناجحة في التحضيرللامتحانات.	.488	.010	.070
42	أثابر في أداء أعمالي حتى أنهيها.	.544	.098	.062
43	ينتابني الملل أثناء المحاضرة.	-.017	.353	.405
44	أتعامل بمرونة مع الأحداث الغير مألوفة لدي.	.401	.072	.294
45	أعتمد على نفسي في وضع خطة لتحسين مستوى تحصيلي.	.331	-.151	.326
46	أفشل في مواجهة المواقف الفجائية.	-.109	.297	.258
47	أتحمل الإرهاق الجسمي من أجل تحقيق طموحاتي.	.312	.103	.124

الملحق رقم 07: اختبار الفعالية الذاتية في صورته النهائية

أولا/ البيانات الشخصية:

الكلية:

التخصص:

الشهادة التي أنت بصدد التحضير لها:

ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه☐

السن:

(18 – 23) ☐ (24 – 29) ☐ (30 – 36) ☐(37 فما فوق)☐

النوع الاجتماعي:

ذكر ☐ أنثى☐

ثانيا/ التعليمات:

فيما يلي مجموعة من الوقائع السلوكية (العبارات) التي تصادفك في وسطك الاجتماعي عامة وفي وسطك الجامعي على وجه الخصوص، المطلوب منك: قراءة كل عبارة بدقة ثم توضح درجة موافقتك أو عدم موافقتك على العبارات وذلك باختيارك أحد بدائل الإجابة الموجودة على يسار العبارات بوضع علامة (×) تحت البديل المناسب (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق،غير موافق بشدة).

ملاحظة:

- مراعاة الموضوعية والمصداقية أثناء الإجابة.
- تأكد أن جميع اجاباتك تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

وشكرا لتعاونكم

الطالبة:

وئام تماني

البعد الأول: مستوى قدر الفعالية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أجتهد باستمرار لأتمكن من التفوق في تخصصي.					
أسعى لأكون طالبا متميزا يقتدى به.					
أبذل مجهودا في مشاركة أفكاري مع زملائي الطلبة.					
ينتابني الفضول في مواضيع البحث العلمي المرتبطة بتخصصي.					
أشارك زملائي الطلبة في مختلف النشاطات في الحرم الجامعي.					
أساعد زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم الدراسة.					
لا أعير اهتماما لما فاتني من محاضرات.					
أدقق في أعمالي البحثية.					
أنجز بإتقان جل الأعمال التي توكل لي من طرف الأساتذة.					
لا أعير اهتماما للشروط المنهجية في البحوث التي أنجزها.					
أجيد استخدام الوسائل التعليمية المتاحة لي.					
أدقق في المعلومات التي أكتسبها خلال المحاضرة.					
أبحث عن إجابات مقنعة لتساؤلاتي.					
أعجز عن إتمام أبحاثي بدقة.					
أساهم في إثراء الجانب العلمي في مجال					

تخصصي.					
يصعب علي تجسيد معارفي النظرية في الميدان.					
البعد الثاني: العمومية					
إنجاز واجباتي اليومية في الجامعة بانتظام يمكنني من أداء التزاماتي خارج الجامعة على نفس النحو.					
أسعى لتطوير أفكاري التي تلقيتها خلال المحاضرة مع زملائي.					
تنظيم وقتي للمراجعة يسهل علي إنجاز أعمالي اليومية بانتظام.					
أستطيع تحمل مسؤولياتي المهنية بعد تخرجي.					
يصعب علي تنظيم أولوياتي بالرغم من تعدد وجهات نظر الأطراف المحيطين بي.					
مشاركة أفكاري في المحاضرات يدفعني الى توظيفها في مجتمعي.					
تسمح لي مبادئي بالتكيف مع مختلف الثقافات.					
ممارسة أنشطتي الرياضية بشكل منتظم يساعدني على اكتساب فعالية في أداء المهام الأخرى.					
الوثوق بأفكاري يدفعني الى تقبل أفكار الأخرين.					
قدرتي على ضبط انفعالاتي تساعدني على ضبطها مع الأخرين في الوسط الجامعي.					
يشعرني الإخفاق في الامتحانات بتخوف من الفشل في مسؤولياتي المستقبلية.					
مبادرتي في منح يد العون لزملائي تمكنني من تقديمها في المجتمع.					

البعد الثالث: القوة					
أتغلب على العوائق التي تواجهني في تخصصي الجامعي.					
أتصرف بمنطق مع المواقف الفجائية التي تعترضني في مساري الجامعي.					
أمتلك دافعية لإنجاز المهام الموكلة إلي.					
أتكيف مع المواقف الصعبة التي تصادفني في دراستي.					
يقودني الفشل الى إعادة المحاولة من أجل تحقيق النجاح.					
عندما أضع أهدافا فإنني أسعى الى تحقيقها مهما كانت الظروف.					
أستمتع بإنجاز عمل يتطلب التحدي.					
أتمتع بمؤهلات النجاح.					
أستطيع التركيز في المقاييس التي أحبها من أجل تحقيق النجاح.					
أتمتع بإرادة قوية تمكنني من التفوق على زملائي.					
أنتهج استراتيجية ناجحة في التحضير للامتحانات.					
أثابر في أداء أعمالي حتى أنهيها.					
ينتابني الملل أثناء المحاضرة.					
أتعامل بمرونة مع الأحداث الغير مألوفة لدي.					
أعتمد على نفسي في وضع خطة لتحسين مستوى تحصيلي.					
أتحمل الإرهاق الجسمي من أجل تحقيق طموحاتي.					

الملحق رقم08 : نتائج درجة الفعالية الذاتية عند الطالب الجامعي

Statistiques descriptives

	N	Somme	Moyenne	Ecart type
أجتهد باستمرار لأتمكن من التفوق في تخصصي.	200	931	4.66	.598
أسعى لأكون طالبا متميزا يقتدى به.	200	935	4.68	.609
أبذل مجهودا في مشاركة أفكاري مع زملائي الطلبة.	200	858	4.29	.866
أقوم بالتحضير المسبق للمحاضرات يوميا.	200	707	3.54	1.177
ينتابني الفضول في مواضيع البحث العلمي المرتبطة بتخصصي.	200	843	4.22	1.032
أشارك زملائي الطلبة في النشاطات الثقافية والرياضية في الحرم الجامعي.	200	643	3.22	1.374
أساعد زملائي الطلبة في حل مشكلاتهم الدراسية.	200	807	4.04	1.039
لا أعير اهتماما لما فاتني من محاضرات.	200	437	2.19	1.315
أدقق في أعمالي البحثية.	200	849	4.25	.883
أنجز بإتقان جل الأعمال التي توكل الي من طرف الأساتذة.	200	883	4.42	.898
لا أعير اهتماما للشروط المنهجية في البحوث التي أنجزها.	200	497	2.49	1.414
أجيد استخدام الوسائل التعليمية المتاحة لي.	200	858	4.29	.848
أدقق في المعلومات التي أكتسبها خلال المحاضرة.	200	859	4.30	.861
أبحث عن إجابات مقنعة لتساؤلاتي.	200	873	4.37	.909
أعجز عن إتمام أبحاثي بدقة.	200	521	2.61	1.371
أساهم في إثراء الجانب العلمي في مجال تخصصي.	200	812	4.06	1.078
يصعب علي تجسيد معارفي النظرية في الميدان	200	603	3.02	1.373
N valide (listwise)	200	760	3.80	1.038

Statistiques descriptives

	N	Somme	Moyenne	Ecart type
أنجاز واجباتي اليومية في الجامعة بانتظام يمكنني من أداء التزاماتي خارج الجامعة على نفس النحو.	200	824	4.12	1.064
أسعى لتطوير أفكاري التي تلقيتها خلال المحاضرة مع زملائي.	200	839	4.20	1.016
تنظيم وقتي للمراجعة يسهل علي إنجاز أعمالي اليومية بانتظام.	200	839	4.20	1.069
أستطيع تحمل مسؤولياتي المهنية بعد تخرجي.	200	882	4.41	.941
يصعب علي تنظيم أولوياتي بالرغم من تعدد وجهات النظر ونصائح الأطراف المحيطين بي.	200	599	3.00	1.405
مشاركة أفكاري في المحاضرات يدفعني الى توظيفها في مجتمعي.	200	777	3.89	1.200
تسمح لي مبادئي بالتكيف مع مختلف الثقافات.	200	846	4.23	1.040
ممارسة أنشطتي الرياضية بشكل منتظم يساعدني على اكتساب فعالية في أداء المهام الأخرى.	200	669	3.35	1.347
أستخدم الوسائل المتاحة لي (مكتبة، أنترنت...) في الحصول على المعلومات التي تساعدني في ميدان بحثي.	200	700	3.50	1.425
الوثوق بأفكاري يدفعني الى تقبل أفكار الأخرين.	200	534	2.67	1.411
ممارستي لدور القيادة في الأسرة يجعلني أتقمص هذا الدور في الوسط الجامعي.	200	686	3.43	1.387
قدرتي على ضبط انفعالاتي تساعدني على ضبطها مع الأخرين في الوسط الجامعي.	200	870	4.35	.996
يشعرني الإخفاق في الامتحانات بتخوف من الفشل في مسؤولياتي المستقبلية.	200	667	3.34	1.564
مبادرتي في منح يد العون لزملائي تمكنني من تقديمها في المجتمع.	200	896	4.48	.850
N valide (listwise)	200	759	3.80	1.194

Statistiques descriptives

	N	Somme	Moyenne	Ecart type
أتغلب على العوائق التي تواجهني في تخصصي الجامعي.	200	874	4.37	.864
أتصرف بمنطق مع المواقف الفجائية التي تعترضني في مساري الجامعي.	200	844	4.22	.914
أمتلك دافعية لإنجاز المهام الموكلة لي.	200	819	4.10	1.073
أتكيف مع المواقف الصعبة التي تصادفني في دراستي.	200	847	4.24	.977
يقودني الفشل الى إعادة المحاولة من أجل تحقيق النجاح.	200	853	4.27	1.109
عندما أضع أهدافا فإنني أسعى الى تحقيقها مهما كانت الظروف.	200	891	4.46	.782
أستمتع بإنجاز عمل يتطلب التحدي.	200	899	4.50	.802
أتمتع بمؤهلات النجاح.	200	903	4.52	.868
أستطيع التركيز في المقاييس التي أحبها من أجل تحقيق النجاح.	200	920	4.60	.796
أتمتع بإرادة قوية تمكنني من التفوق على زملائي.	200	834	4.17	.983
أنتهج استراتيجية ناجحة في التحضير للامتحانات.	200	767	3.84	1.267
أثابر في أداء أعمالي حتى أنهيها.	200	845	4.23	.959
ينتابني الملل أثناء المحاضرة.	200	742	3.71	1.238
أتعامل بمرونة مع الأحداث الغير مألوفة لدي.	200	770	3.85	1.065
أعتمد على نفسي في وضع خطة لتحسين مستوى تحصيلي.	200	824	4.12	1.087
أفشل في مواجهة المواقف الفجائية.	200	562	2.81	1.266
أتحمل الإرهاق الجسمي من أجل تحقيق طموحاتي.	200	800	4.00	1.165
N valide (listwise)	200	823	4.12	1.013

الملحق رقم 09 : نتائج الفروق بين عينة أفراد الدراسة تعزى لمتغير النوع، الكلية، الشهادة.

Statistiques de groupe

	النوع	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الفعالية_قدر_مستوى	ذكر	37	205.1081	19.69459	3.23777
	أنثى	163	205.0798	18.41865	1.44266
القوة	ذكر	37	77.4324	9.15466	1.50502
	أنثى	163	78.9939	9.19306	.72006

Statistiques de groupe

	النوع	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
العمومية	ذكر	37	53.2703	7.41863	1.21961
	أنثى	163	53.1104	6.68793	.52384

ANOVA à 1 facteur

الكلية

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	87.210	70	1.246	.754	.903
Intra-groupes	213.145	129	1.652		
Total	300.355	199			

Statistiques de groupe

	الشهادة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المجموع	ليسانس	96	208.4063	17.39303	1.77517
	ماستر	104	202.0192	19.24446	1.88707

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
المجموع	Hypothèse de variances égales	.909	.342	2.455	198	.015	6.38702	2.60133	1.25716	11.51688
	Hypothèse de variances inégales			2.465	197.915	.015	6.38702	2.59081	1.27789	11.49615