الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: 06/PG/D/LMD/PS/16

عنوان الأطروحة:

التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى عينة من الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل.م.د في علوم التربية

تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
فطيمة الزهرة صالحي

إشراف:
الأستاذة الدكتورة وسيلة بن عامر

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
صباح ساعد	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
وسيلة بن عامر	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
حنان مزردي	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
فاتن باشا	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
صالح عتوته	أستاذ	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا
جموعي بلعربي	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

شكر وتقدير

﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَلَهُ الْحَمْدُ فِي الْآخِرَةِ ۚ وَهُوَ الْحَكِيمُ الْخَبِيرُ﴾ سبأ:1

أحمد الله العلي القدير أولا الذي وفقني لإتمام هذا البحث المتواضع، وما كنت لأصل لذلك لولا إعانته وتوفيقه سبحانه وتعالى.

أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة المشرفة الأستاذة الدكتورة: "وسيلة بن عامر" على كل توجيهاتها في إطار الإشراف على هذه الأطروحة وإنارتها لدربي ومشواري العلمي.

أتقدم بجزيل الشكر للأستاذة الدكتورة: "صباح ساعد" التي ساعدتني على البحث.

كما أتقدم بشكري وتقديري للجنة المناقشة المحترمة والموقرة التي شرفتني بقبولها على مناقشة هذه الأطروحة.

وأشكر زميلتي وصديقتي الدكتورة نورة مزوزي لما كان لنصائحها وتوجيهاتها من أثر بليغ في نفسي وعملي ودراستي حيث كانت لي السند والعون بصبرها وطيب أخلاقها.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة الكرام الذين لم يبخلوا علي بنصحهم وتوجيهاتهم طيلة مشواري الدراسي. هذا ولا يفوتني أن أتوجه بكل آيات الشكر والعرفان إلى من قال فيهما تبارك اسمه وجل ثناؤه ﴿ وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاَهُمَا فَلاَ تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلاَ تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلاً كَرِيماً (23) وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً (24) رَّبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِن تَكُونُواْ صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلأَوَّابِينَ غَفُورا ﴾

الاسراء: 23-24

أشكر ... والدي العزيزين الذين غرسا في الأمل والطموح

أشكر ... زوجي على اهتمامه وتشجيعه ومساندته.

أشكر ... كل أفراد عائلتي وعائلة زوجي كل باسمه

الباحثة

فطيمة الزهرة صالحي

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى إختبار وساطة التنظيم الانفعالي في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى طلبة سنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة محمد خيضر بـ بسكرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة من طلبة سنة أولى ماستر قوامها (130) طالبا وطالبة تم اختيارهم عن طريق المسح الشامل من مجتمع أصلي تكون من (185) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق (ثلاث) أدوات تمثلت في:

– مقياس الكفاءة الذاتية لـ أحمد الزق (2009) تكون من (22) فقرة.

– مقياس التنظيم الانفعالي لـ رياض العاسمي (2018) تكون من (34) فقرة.

– مقياس الطموح الأكاديمي لـ محمد بوفاتح (2005) تكون من (43) فقرة.

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة بحساب الصدق بثلاث طرائق (صدق المحتوى– الصدق التمييزي– الصدق البنائي) والثبات بطريقتين (التجزئة النصفية ألفا كرونباخ). وبعد معالجة نتائج الدراسة باستخدام نموذج **(Baron and Kenny,1986)** من خلال الانحدار الخطي البسيط والانحدار الخطي المتعدد أسفرت النتائج على ما يلي:

– يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

– يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية على التنظيم الإنفعالي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

– لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي في وجود الكفاءة الذاتية لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: *الكفاءة الذاتية – التنظيم الانفعالي – الطموح الأكاديمي*

مستخلص الدراسة باللغة الأجنبية:

The current study aims to test the mediation of emotional regulation in the relationship between self-efficacy and academic ambition among high-achieving first-year master's students at the Department of Social Sciences at Mohamed Khider University of Biskra. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive correlative approach, on a sample of first-year master's students, consisting of (130) male and female students, who were selected through a comprehensive survey from an indigenous community consisting of (185) male and female students. To achieve the goal of the study, the researcher applied (three) tools:

-The self-efficacy scale of Ahmed El-Zeq (2009) consisted of (22) items.

- The emotional regulation scale of Riyadh Al-Asmy (2018) consisted of (34) items.

- The Academic Ambition Scale of Muhammad Boufateh (2005) consisted of (43) items.

The psychometric properties of the study tools were verified by calculating the validity in three ways (content validity - discriminative validity - structural validity) and stability by two methods (half-segmentation alpha Cronbach). After processing the results of the study using the model of Baron and Kenny, 1986) through simple linear regression and multiple linear regression, the results resulted in the following:

- There is statistically significant effect of self-efficacy on the academic ambition of high-achieving students.

- There is statistically significant effect of self-efficacy on the emotional regulation of high-achieving students.

- There is no statistically significant effect of emotional regulation on academic ambition in the presence of self-efficacy among high-achieving students.

Keywords: *self-efficacy - emotional regulation - academic ambition*

المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
مستخلص الدراسة	ب
مستخلص الدراسة باللغة الأجنبية	ت
فهرس المحتويات	ث
قائمة الجداول	خ
قائمة الأشكال	د
قائمة الملاحق	د
مقدمة	1
الجـانب النظـري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. اشكالية الدراسة	5
2. الدراسات السابقة والمشابهة	8
3. أهمية الدراسة	19
4. أهداف الدراسة	20
5. فرضيات الدراسة	21
6. التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة	21
الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية	
تمهيد	24
1. تعريف الكفاءة الذاتية	24
2. أهمية الكفاءة الذاتية	27
3. أبعاد الكفاءة الذاتية	28
4. مصادر الكفاءة الذاتية	30

5. مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات الكفاءة الذاتية	37
6. التحليل التطوري للكفاءة الذاتية	38
7. الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية	42
8. مقارنة بين الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية.	43
9. العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية	47
خلاصة	50
الفصل الثالث: التنظيم الانفعالي	
تمهيد	52
أولا: الانفعال	
1. تعريف الانفعال	52
2. شروط حدوث الانفعال	53
3. نظريات الانفعال	54
ثانيا: التنظيم الانفعالي	
1. تعريف التنظيم الانفعالي	56
2. المفاهيم المرتبطة بتنظيم الانفعال	57
3. نظريات تنظيم الانفعال	58
4. أهداف تنظيم الانفعال	66
5. أهمية تنظيم الانفعال	67
6. مراحل نمو التنظيم الانفعالي	67
خلاصة	69
الفصل الرابع: الطموح الأكاديمي	
تمهيد	72
أولا: الطموح	
1. تعريف الطموح	72

2. طبيعة الطموح	75
3. نمو الطموح عند الفرد وتأثير مرحلة الطفولة	76
4. العوامل التي تؤثر في اختيار الفرد لمستوى طموحه	78
ثانيا: الطموح الأكاديمي	
1. تعريف الطموح الأكاديمي	81
2. خصائص الأفراد ذوي الطموح الأكاديمي	83
3. أبعاد الطموح الأكاديمي.	84
4. النظريات التي تفسر الطموح الأكاديمي	84
5. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي	86
6. نقاط مهمة من أجل تحقيق الطموح	86
خلاصة	87
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	89
1. منهج الدراسة	89
2. حدود الدراسة	89
3. مجتمع الدراسة	90
4. عينة الدراسة	91
5. أدوات الدراسة	91
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	109
خلاصة	109
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	111
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة	

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	112
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	113
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	115
ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	116
2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	119
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	121
خلاصة	124
خاتمة	125
مقترحات وتوصيات الدراسة	126
المراجع	127
الملاحق	137

قائمة الجداول

المحتوى	الصفحة
1. العمليات المعرفية للكفاءة الذاتية العالية والمتدنية	44
2. الدافعية لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية	45
3. العمليات الانفعالية لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية	46
4. عمليات الاختيار لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية	47
5. نموذج Thompson لتنظيم الانفعالات	59
6. نموذج تنظيم الانفعالات لكامبوس وزملائه	66
7. صدق الإتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية	95
8. الصدق التمييزي لمقياس الكفاءة الذاتية	96
9. معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقة التجزئة النصفية	97
10. معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقة ألفا كرونباخ	98

11. صدق الإتساق الداخلي لمعاملات الإرتباط بين بنود أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس	99
12. الصدق التمييزي لمقياس التنظيم الانفعالي	100
13. معامل ثبات مقياس التنظيم الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية	102
14. معامل ثبات مقياس التنظيم الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ	102
15. صدق الإتساق الداخلي لمعاملات الإرتباط بين بنود أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية للبعد	105
16. الصدق التمييزي لمقياس الطموح الأكاديمي	107
17. معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية	108
18. معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ	109
19. نتائج تحليل الإنحدار الخطي البسيط للكفاءة الذاتية وتأثيرها على الطموح الأكاديمي	112
20. نتائج تحليل الإنحدار الخطي البسيط للكفاءة الذاتية وتأثيرها على التنظيم الانفعالي	114
21. نتائج تحليل الإنحدار الخطي المتعدد لأثر التنظيم الإنفعالي كمتغير وسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي	115

قائمة الأشكال

المحتوى	الصفحة
1. أبعاد الفاعلية الذاتية	29
2. مصادر الفاعلية الذاتية	31

قائمة الملاحق

المحتوى	الصفحة
1. مقياس الكفاءة الذاتية لـ أحمد الزق (2009)	137
2. مقياس التنظيم الانفعالي في صورته الأولية	140

3. مقياس التنظيم الانفعالي في صورته النهائية	145
4. مقياس الطموح الأكاديمي في صورته الأولية	150
5. مقياس الطموح الأكاديمي في صورته النهائية	155
6. قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين الذين حكموا مقياس الطموح الأكاديمي	159
7. نتائج صدق المحكمين لمتغير الطموح الأكاديمي	160
8. وثيقة تسهيل المهام	163

مقدمة:

يعتبر التحصيل من أكثر المفاهيم تناولا في الأوساط الإنتاجية، الصناعية، المعرفية والتربوية، إذ أولى التربويون والمدرسون والباحثون اهتماما متزايدا بالتحصيل عموما، والتحصيل الدراسي خصوصا، الذي بموجبه يتم قياس المستوى الذي عليه الطالب الجامعي، ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات والخبرات. ويرتبط التحصيل الدراسي بعوامل عدة ذات تأثير على الحالة الصحية، العقلية، النفسية والاجتماعية، تفرض على الطالب أن يتمتع بدوافع قوية، ومستوى عال من الطموح للحصول على درجات عالية في تحصيله الدراسي.

يعد الطموح أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على مستوى التفوق الدراسي، حيث لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى طموح لائق لديه، لأن طموحه يلعب دورا هاما في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التفوق" **(مدحت، 1999، ص116)**. إذ يشير الطموح إلى " خطوات وأهداف ومعايير يصنعها الفرد في إطار أهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة، ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبراته وقدراته الراهنة، ويكون الفرد سبق أن حددها للوصول إليها، وبالتالي تمثل مستوى الطموح الذي يرغب في الوصول اليه مع الاعتقاد بتوفير المقدرة لديه"**(عبد العال، 1976، ص 22)**.

كما أن الطموح الأكاديمي يتحقق في وجود ما يسمى بالكفاءة الذاتية، حيث يرى **البرت باندورا (A.Bandura)** أنها أحكام الأفراد على قدراتهم لتنظيم، وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء. حيث أن مدى ما يملك الفرد من امكانيات يحدد على أساسه مستوى طموحه، ومن هنا تبرز أهمية اختيار الطالب وتحديده لطموحاته على نحو ما لديه من قدرات وإمكانيات، وإلا تصبح تطلعاته وطموحاته مجرد أمال خامدة تظل حبيسة في صدر صاحبها وتؤدي به إلى الاحباط والفشل**(اليوسف، 2013، ص 333)**.

والكفاءة الذاتية تساعد الطلبة في اكتساب القدرة على أداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهدا اضافيا، وأن هؤلاء الطلبة يتعرضون للاضطرابات أقل من غيرهم وأنهم قادرون على تنظيم أنفسهم **(علوان، 2011، ص 226)**. و تلعب الانفعالات دورا كبيرا في تحديد نوعية حياة الفرد وفي تحديد سلوكه، ودرجة توافقه مع نفسه ومع البيئة المحيطة به ومن جهة أخرى تنظيم انفعالاته خاصة وأن حياته لا تسير على نمط واحد انفعاليا، فنجده يتقلب ما بين السعادة والحزن والأمل.

وترى الباحثة أن التنظيم الانفعالي يشير إلى واحد أو اثنين من الظواهر المرتبطة بالانفعالات، إما تنظيم شيء ما بواسطة الانفعالات أو تنظيم الانفعالات الخاصة بالأفراد. ومن هنا تتضح أهميته في مجالات الحياة المختلفة، لأنه يُمَكن الفرد من النجاح في الحياة الاجتماعية بصفة عامة، ومن النجاح في حياته الشخصية بصفة خاصة، شريطة أن يكون لديه تنظيم انفعالي جيد.

وعلى الرغم من وفرة الدراسات في البيئة العربية والأجنبية التي تناولت تنظيم الانفعال كمتغير وسيط في العلاقة بين المتغيرات النفسية المختلفة، فإنه حسب البحث والتقصي التي قامت به الباحثة لم تتوصل إلا لعدد محدود فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت وساطة التنظيم الانفعالي في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي.

وعليه فإن الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار وساطة التنظيم الانفعالي في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، لدى طلبة سنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي، لذلك فهي تكتسب أهميتها كونها تعد من بين الدراسات الحديثة، التي تناولت اختبار الفرضية الوسيطية بين هذه المتغيرات.

وإنطلاقا مما سبق ذكره؛ قسمت الدراسة الحالية إلى جانبين، الجانب النظري يحتوي على أربع فصول والجانب الميداني يحتوي على فصلين. ويتعلق الفصل الأول من الجانب

النظري بطرح اشكالية الدراسة وأهميتها وأهدافها وتحديد متغيراتها واقتراح فرضياتها انطلاقا من الدراسات السابقة. أما الفصل الثاني يتعلق بمتغير الكفاءة الذاتية حيث يحتوي على تعريف للكفاءة الذاتية، أهميتها و أبعادها، والعوامل المؤثرة فيها.

بالنسبة للفصل الثالث يتعلق بمتغيرالتنظيم الانفعالي ويتضمن تعريف التنظيم الانفعالي ومكوناته، كما يتضمن نظريات التنظيم الانفعالي، وكذا مراحل نموه. بالنسبة للفصل الرابع: يتعلق بمتغير الطموح الأكاديمي حيث يوضح مستوى الطموح، وطبيعته وخصائص الفرد الطموح، وأهم النظريات التي تناولت مستوى الطموح الأكاديمي.

بالنسبة للجانب الميداني للدراسة يضم الفصل الخامس و السادس. حيث يتعلق الفصل الخامس الفصل الخامس بالإجراءات الميدانية للدراسة، ويتضمن منهج الدراسة وحدودها الزمكانية ، وعينة الدراسة وأدواتها البحثية والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ومراحل انجازها. ويتعلق الفصل السادس بعرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة، وأهم ما توصلت اليه الدراسة وكذلك أهم التوصيات المقدمة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. اشكالية الدراسة
2. الدراسات السابقة والمشابهة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. فرضيات الدراسة
6. التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة

1- اشكالية الدراسة:

تعد الكفاءة الذاتية من المواضيع الهامة في مجالي علم النفس وعلوم التربية وهي أحد مفاهيم علم النفس الحديث يرجع الفضل في ظهورها لألبرت باندورا (A .Bandura) الذي أشار الى أنها تظهر من خلال الادراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرة وهي معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الأهداف المرغوبة. ويمكن أن نركز الحديث في هذه الدراسة على الكفاءة الذاتية لدى الطالب الجامعي ، على إعتبار أن العمل على جعل الطلبة يرون أنفسهم بصورة ايجابية يساعد على التحسين من قدراتهم واستعداداتهم، فهي من أبرز العوامل المؤثرة في المبادرة والمثابرة والأداء الأكاديمي للطالب الجامعي، كما ترتبط الكفاءة الذاتية ايجابيا بدافعية الإنجاز.

تلك المتغيرات مجتمعة تؤدي بدورها إلى التحصيل الدراسي الجيد، وهذا ما أكدته دراسة **شاهين (2012)**، ودراسة **كارول وهوتو نوانسورث وهيتي (2009) (Carole, Hutho Nuansurth, Hitee** حيث أن هناك علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، وأيضا دراسة **Martinez (مارتينيز) (2003)** التي خلصت إلى أن الكفاءة الذاتية هي المنبئ الوحيد للتحصيل الدراسي، ومن ثم فإن تمتع طلبة الجامعة بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية دليل واضح على سلامة العملية التعليمية، ويعد هذا أحد مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والإجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها.

ويعبر الطموح الأكاديمي على المستوى الذي يطمح الطالب أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه، في تحصيله الدراسي في ضوء مدى تقديره لذاته وإمكاناته وقدراته في تخطي العقبات الشخصية والاجتماعية والأسرية والمادية والمستقبلية والأكاديمية والمدرسية والدراسية **(زهران و زهران، 2006، ص 76)**.

وقد أشارت الدراسات كدراسة **شتوان (2009)** إلى أن هناك تأثير مباشر بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، أما دراسة **كناعنة (2012)** ودراسة **كارول وهوتو نوانسورث وهيتي (2009) (Carole, Hutho Nuansurth, Hitee)** فأشارتا إلى وجود علاقة قوية بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي؛ فالطموح الأكاديمي هو القوة الدافعة للطالب الجامعي، والهدف الذي يعمل على تحقيقه، بوضع معايير أدائية ذات مستوى إنجاز عالي تناسب قدراتهم، وتعكس مدى الإرتقاء بمستوى طموحهم في المستقبل الذي يسعون لتحقيقه تدريجيا خلال مسارهم الأكاديمي عن طريق نجاحاتهم المتلاحقة **(صقر وأبو شقة وجندي، 2019، ص 289)**.

ومما لا شك فيه أن نجاح الطالب وتفوقه الأكاديمي، وسعيه إلى تحقيق طموحاته يتوقف على عدة اعتبارات، إلاَّ أن الانفعالات تعتبر أهم تلك الاعتبارات في ظل الضغوط والأحداث الحياتية السالبة، ولكي ينجح الطالب الجامعي في التعامل مع هذه الضغوط، لابد أن يمتلك القدرة على ضبط وتنظيم انفعالاته؛ وما نلاحظه من بعض الطلبة في قاعات التدريس هو عدم القدرة على التحكم في الانفعال فيستجيبون بسلوكات ظاهرة كالسلوك العدواني والغضب أو سلوكات داخلية كالسلوك الانسحابي وغيرهم. وكذلك طبيعة المرحلة العمرية خاصة فترة المراهقة المتأخرة وما يمر به الطالب من تغيرات تعكس مستوى انفعالاته مع الأحداث المحيطة به.

ونظرا لأهمية تنظيم الإنفعال، فقد تناولته العديد من الدراسات كمتغير يتوسط المتغيرات النفسية؛ كأنماط التعلق والسعادة النفسية، القلق المستقبلي ومعنى الحياة، الكف المعرفي والأعراض الإكتئابية وغيرها. وقد زاد من أهمية "تنظيم الانفعال" ارتباطه بمواضيع إهتمت بعدة فئات وحالات اجتماعية ومرضية في المجتمع؛ إذ تمت دراسته لدى: الأطفال

المُسَاء معاملتهم، وطلبة الجامعة، وكبار السن، والأزواج، والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين **(محمود، 2017، ص 210)**.

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، والكفاءة الذاتية والتنظيم الانفعالي، التنظيم الانفعالي والطموح، إلا إن الدراسات التي تناولت التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي تعد نادرة وذلك في امكانية ما بحثتن عليه الباحثة. فالكفاءة الذاتية للطالب الجامعي تؤثر في قدرته على مواجهة وتنظيم مشاعره وانفعالاته بشكل صحيح، كما أن هذه القدرة لدى الفرد تنعكس وتؤثر بشكل واضح في حالته الانفعالية، الأمر الذي يجعله يشعر بالرضا والتفاؤل والأمل والمضي نحو تحقيق طموحه.

وعليه فإن الدراسة الحالية تركز على التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى الطلبة سنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

– هل يوجد تأثير للكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي ؟

– هل يوجد تأثير للكفاءة الذاتية على التنظيم الانفعالي لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي ؟

– هل يوجد تأثير للتنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي بوجود الكفاءة الذاتية لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي ؟

2- الدراسات السابقة والمشابهة:

في هذا الجزء من الدراسة سوف يتم تقديم عددا من الدراسات السابقة، التي تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وعلى الرغم من أن الدراسات التي تناولت علاقة التنظيم الانفعالي بالكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي معا قليلة للغاية أو منعدمة على حسب علم الباحثة، إلا أن الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات كل على حده أو علاقة الكفاءة الذاتية بالطموح الأكاديمي، علاقة التنظيم الانفعالي بالطموح، علاقة التنظيم الانفعالي بالكفاءة الذاتية هي دراسات متوفرة نسبيا تم الاطلاع على نتائجها، وكذا الخلفية النظرية التي تضمنتها والاجراءات والأدوات التي استخدمتها، وعليه سيتم التركيز على الدراسات المشابهة، وهي كما يلي:

2-1- الدراسات العربية:

1- دراسة أونيسي (2020):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي، بالإضافة إلى تحديد مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح الموجود لدى هذه الفئة من الأساتذة، ولتحقيق ذلك فقد تم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق أداتي الدراسة وهما:

- مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق عثمان ومحمد عبد السميع.
- مقياس مستوى الطموح لحمودي عبد الحسن.

حيث تم تطبيقه على عينة من (30) أستاذ وأستاذة بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي. وبعد التحليل الكيفي والكمي للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية: توجد علاقة بين مستوى الطموح وتنظيم الانفعالات لدى أساتذة قسم العلوم

الإجتماعية بجامعة أم البواقي ، جاء مستوى الطموح لدى أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي متوسط، جاء مستوى الذكاء الانفعالي لدى أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي مرتفع.

2- دراسة صقر وأبو شقة و جندي (2019):

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الايجابي والثقة بالنفس لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والعلاقة بين التفكير الإيجابي والطموح الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج الوصفي حيث يتناسب مع أهداف البحث، وتكونت عينة البحث من (240) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (92) تلميذ و (148) تلميذة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس للتفكير الايجابي، ومقياس للثقة بالنفس، ومقياس للطموح الأكاديمي وتوصل البحث إلى عدة نتائج منها: وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي وكل من الثقة بالنفس والطموح الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

3- دراسة شتوان (2019):

هدفت الدراسة إلى البحث في علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لجولدبيرج (1999) Goldberg، تعريب محمد أبو هاشم، ومقياس الكفاءة الذاتية لجيروزبليم وشفارتسر (1995) (Jerusalem and Schwarzer)، ترجمة سامر رضوان (1997)، ومقياس الطموح الأكاديمي لزياد بركات (2009) المعدل، (1999)، وكشوف النقاط للثلاثيات الثلاثة للسنة الدراسية 2016/2015.

وشملت عينة الدراسة تلاميذ أربعة ثانويات يبلغ عددهم 789 بواقع (336) ذكر و (453) أنثى، بعد جمع البيانات وتفريغها ومعالجتها احصائيا باستعمال الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار (20) spss، أشارت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وبينت النتائج كذلك أن هناك تأثير مباشر ذو دلالة احصائية لكل من أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الانفتاح على الخبرة، المقبولية)، والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

4- حمري (2018):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح وفقا لمتغير الجنس. شملت عينة الدراسة (187) طالب جامعي (146) إناث و (41) ذكور، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقاييس هما مقياس الذكاء الانفعالي لشات وآخرين ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (2005).

وبعد معالجة البيانات بواسطة برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (الإصدار، 20)، ومن بين النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة ما يلي: وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح، تعد أبعاد الذكاء الانفعالي (تنظيم الانفعالات واستعمال الانفعالات) منبئا بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

5- دراسة يعقوب (2012):

هدفت إلى قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المتميزين في مدارس محافظة ديالي، وإلى التعرف على الفروق في استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي وكبت التعبير تبعا لمتغير الجنس. اشتملت العينة على (100) طالبا وطالبة من المتميزين تم سحبها من مدرستين ثانويتين. استخدمت استبانة التنظيم الانفعالي لكروس وجون (2003). توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنظيم الانفعالي ايجابي ومقبول لدى أفراد العينة.

6- دراسة شاهين (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية وكل من القلق والتحصيل الدراسي، وتضمنت عينة الدراسة الرئيسية عينتين فرعيتين، عينة سيكومترية مكونة من (57) ذكرا، و(34) أنثى- من طلاب الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، وعينة تجريبية عددها (10) تلميذات، قدم إليهم برنامج تنمية الكفاءة الذاتية، كما طبقت المقاييس التالية على كلتا العينتين: اختبار الفرز العصبي السريع، واختبار المصفوفات المتتابعة العادية، وقائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس القلق.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أنه: توجد علاقة موجبة دالة احصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، وعلاقة سالبة دالة احصائيا بين الكفاءة الذاتية والقلق، ويختلف كل من الكفاءة الذاتية ومكوناتها الفرعية وكذلك التحصيل الدراسي والقلق للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي تجاه التطبيق البعدي.

7- دراسة كناعنة (2012):

تهدف الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، تكونت عينة الدراسة من (317) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء عكا وهي (سخنين، عرابة، دير حنا) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011م، تم استخدام مقياس الكفاء الذاتية المدركة، ومقياس مستوى الطموح بعد التحقق من صدقهما وثباتهما ، ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة ما يلي: وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى الطموح لدى الطلبة، وعدم وجود اختلاف دال احصائيا (a= 0.05) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر متغير التحصيل الدراسي بين الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى الطموح.

8- دراسة المشيخي (2009):

هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (720) طالبا منهم (400) طالبا من طلاب كلية العلوم و (320) طالبا من طلاب كلية الآداب بجامعة الطائف، كما استخدمت الدراسة (مقياس قلق المستقبل، مقياس فاعلية الذات إعداد عادل العدل (2001)، مقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم (2005).

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط واختبار (ت) T.TEST، وتحليل التباين الأحادي، واختبار L.S.D للمقارنات البعدية، وتحليل الانحدار متعدد الخطوات، ومن بين النتائج التي جاءت بها ما يلي: تووجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب في فعالية الذات ودرجاتهم في مستوى الطموح.

9- دراسة غنيم (2001):

التي هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الانفعالي وطبيعته. من خلال علاقته بمتغيرات شخصية وهي : فاعلية الذات، وتقدير الذات، ومتغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي: الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي)، والوقوف على مدى ارتباط مكونات الذكاء الانفعالي بهذه المتغيرات ، وبيان مدى تمايزها عن تلك المتغيرات .

وتكونت العينة من (191) طالبا بكلية المعلمين في(بيشة) في المملكة العربية السعودية بمتوسط عمري (32.20) سنة وانحراف معياري (2.06) طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث ومقياس فاعلية الذات لرضوان 1997 ومقياس تقدير الذات للدريني ومقياس المهارات الاجتماعية للسمادوني (1991) وتم تقدير درجة الإرباعي الأدنى ودرجة الإرباعي الأعلى لمقياس الذكاء الانفعالي للحصول على ثلاث مجموعات تمثل مستويات الذكاء الانفعالي (منخفض – متوسط – مرتفع) وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

- يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات وفاعلية الذات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات منخفضي ومتوسطي الذكاء الانفعالي في فاعلية الذات لصالح متوسطي الذكاء الانفعالي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات منخفضي ومرتفعي الذكاء الانفعالي في فاعلية الذات لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مرتفعي ومتوسطي الذكاء الانفعالي في فاعلية الذات **(العبدلي، 2008، ص 64)** .

10- دراسة أبو شهبة (1987):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طالبات كليات التربية العالية والمتوسطة بمدينة جده بالمملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبة وكانت أدوات الدراسة تتكون من قائمة آيزنك للشخصية، واستبيان مستوى الطموح من إعداد كامليا عبد الفتاح.

تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات مرتفعات التحصيل الدراسي ومنخفضات التحصيل الدراسي بالكليتين لصالح مرتفعات التحصيل الدراسي **(شبير، 2015، ص88)**.

2-2- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة كارول وهوتو نوانسورث وهيتي وآخرون (2009) (Carole, Hutho Nuansurth, Hitee:

هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي والطموحات الأكاديمية عند طلبة المدارس الثانوية في استراليا تكونت عينة الدراسة من (935) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية، ومن النتائج التي أشارت إليها وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي والطموح الأكاديمي **(شتوان، 2019، ص 138)**.

2- دراسة مارتينيز (2003) (Martinez):

هدفت إلى البحث عن فعالية الذات الأكاديمية ووجهة الضبط الأكاديمية والدافعية كمنبئات بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لدى (95) من الأطفال الأسبان وغيرهم في

المدارس المتوسطة طبق عليهم اختبار لقياس إدراك التحكم لدى الأطفال، ومقياس في التوجه الداخلي/ الخارجي، ومقياس مفهوم الذات تم اختيار(22) عبارة من مقياس مفهوم الذات المكون من (70) عبارة وذلك لقياس فعالية الذات الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن فعالية الذات الأكاديمية المنبئ الوحيد المفيد للتحصيل الأكاديمي.

3- دراسة باندورا (1999) (A.BANDURA):

هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت فاعلية الذات تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الإكتئاب لدى المراهقين، وقد افترضت الدراسة أن نوعين من فاعلية الذات هما فاعلية الذات الاجتماعية المدركة – Perceived Social Self Efficacy، وفاعلية الذات الأكاديمية المدركة – Perceived Academics Self Efficacy، سوف يكون لهما تأثير على الإكتئاب لدى المراهقين، وتألفت عينة الدراسة من (148) من الذكور، (134) من الاناث من خلفيات اقتصادية واجتماعية أقل مقارنة بالمراهقين الذكور، وتوصلت النتائج إلى أن المراهقين الذين لديهم فاعلية ذات اجتماعية عالية، كان لديهم انجاز أكاديمي أعلى، وسلوك جانح أقل، ومستوى منخفض من الاكتئاب، وذلك مقارنة بالآخرين ذوي فاعلية الذات الاجتماعية المنخفضة، كما كان لديهم مستوى أعلى من الاكتئاب، وأن الانخفاض في فاعلية الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الاجتماعية يسهمان في ظهور الاكتئاب لدى المراهقين، إما بشكل مباشر أو من خلال التأثير في الإنجاز الأكاديمي وفي السلوك البناء اجتماعيا **(المشيخي، 2009، ص 121).**

4- دراسة ميشيل (1991) (Micheal, A.H):

أجريت على مجموعة من الأفراد من المجتمع الأمريكي واستخدمت مقياس الكفاءة الذاتية، والتي توصلت إلى بناء الفعالية الذاتية يعزز ويدعم بواسطة الأنشطة المعرفية والمهارات الشخصية لدى الفرد بالإضافة إلى ذلك فإن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يساعد

الفرد على التعبير الانفعالي السوي وزيادة الاستفادة من التدعيم الاجتماعي من خلال البيئة الأسرية والاجتماعية كما أن المناعة ضد الضغوط ترتبط بعدم العصابية ومفهوم الفرد عن ذاته **(المصري، 2010، ص100)**.

5-دراسة أميزو وزملائه (Omizo & et al):

دراسة تهدف إلى دراسة أبعاد مفهوم الذات كمنبئات بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة العليا من المكسيكيين والأمريكيين، وقد كانت العينة من الجنسين في مجموعها (296) منهم (168) طالبا بالصف السابع بالمدرسة العليا بتكساس. وقد كان مستوى الطموح أحد المتغيرات كبعد من أبعاد مفهوم الذات من جهة، ومقياس منبئ من جهة أخرى وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن مستوى الطموح هو أفضل المنبئات بالتحصيل الدراسي في اللغة والمهارات الأساسية والتحصيل في الرياضيات، بمعاملات ارتباطه بينه وبين هذه المتغيرات على التوالي (0.85، 0.62، 0.21) **(المصري، 2011، ص110)**.

2-3- تعقيب عن الدراسات السابقة والمشابهة:

اعتمدت الباحثة على (15) دراسة خاصة بموضوع الدراسة، منها (10) دراسة عربية، و (5) دراسات أجنبية، منها (3) دراسات تتعلق بالكفاءة الذاتية، و دراسة (1) تتعلق بالتنظيم الانفعالي، و(3) دراسات تتعلق بالطموح الأكاديمي، و (4) دراسات تتعلق بعلاقة الكفاءة الذاتية بالطموح الأكاديمي و دراستين في التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي، دراستين في الكفاءة الذاتية والتنظيم الانفعالي. تتلخص هذه الدراسات كالتالي:

- العلاقة بين الكفاءة الذاتية وكل من القلق والتحصيل لـ شاهين (2012).

– علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات الشخصية وهي: فاعلية الذات، تقدير الذات، ومتغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية وهي: الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي لـ غنيم (2001).

– فاعلية الذات الأكاديمية ووجهة الضبط الأكاديمية والدافعية كمنبئات بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لـ **مارتينيز (2003) (Martinez)**.

– تأثير فاعلية الذات بشكل مباشر أو غير مباشر على الاكتئاب لدى المراهقين لـ باندورا (1999).

– العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لـ أونيسي (2020).

– العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لـ حمري (2018).

– التعرف على مستوى التنظيم الانفعالي لـ يعقوب (2012).

– العلاقة بين التفكير الايجابي والثقة بالنفس، والعلاقة بين التفكير الايجابي والطموح الأكاديمي لـ صقر و أبو شقة وجندي (2019).

– العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لـ أبو شهبة (1987).

– دراسة أبعاد مفهوم الذات كمنبئات بالتحصيل الدراسي لـ أميزو وزملائه.

– علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي بالتحصيل الدراسي لـ شتوان (2019).

– علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لـ كناعنة (2012).

– علاقة قلق المستقبل بكل من فالية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لـ المشيخي (2009).

– العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي والطموح الأكاديمي لـ كارول وهوتو نوانسورث وهيتي (2009) **Carole, Hutho Nuansurth, Hitee**

ومن جهة أخرى اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة، من حيث حجمها والجنس وكذا المرحلة التعليمية، فقد بلغ أكبر حجم للعينة (935) فردا في دراسة **كارول وهوتو نوانسورث وهيتي وآخرون (2009) Carole, Hutho Nuansurth, Hitee** وبلغ أصغر حجم للعينة (30) فردا في دراسة **أونيسي (2020)**، بينما الدراسة الحالية فقد بلغ فيها حجم العينة (130) فردا، أما من حيث الجنس فقد أتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من **شاهين (2012)**، **غنيم (2001)**، **مارتينيز (2003) (Martinez)**، **باندورا (1999)**، **حمري (2018)** ، ، **صقر وأبو شهبة وجندي (2019)**، **أميزو وزملائه (Omizo & et al)** ، **شتوان (2019)**، **كناعنة (2012)**، **يعقوب (2012)** ، **المشيخي (2009)**، **كارول وهوتو نوارنسورث وهيتي وآخرون (2009) Carole, Hutho Nuansurth, Hitee** إذ أجريت على الذكور والإناث.

أما عن دراسة **أبو شهبة (1987)** فقد أجريت على الإناث، و من حيث المرحلة التعليمية فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **غنيم (2001)**، **حمري (2018)**، **أبو شهبة (1987)**، **المشيخي (2009)** حيث طبقت على عينة من طلبة المرحلة الجامعية، بينما دراسة **مارتينيز (2003) (Martinez)** طبقت على عينة من الأطفال و دراسة **باندورا (1999)** فقد طبقت على المراهقين ودراسة **شاهين (2012)**، **صقر وأبو شهبة وجندي (2019)**، طبقتا على تلاميذ المرحلة الإعدادية، **شتوان (2019)**، **كناعنة (2012)**،

Carole, Hutho Nuansurth, Hitee (2009) كارول وهوتو نوارنسورث وهيتي وآخرون إذ أجريت على تلاميذ المرحلة الثانوية.

كذلك اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة أميزو التي طبقت على طلاب المدرسة العليا، ودراسة **أونيسي (2020)** والتي طبقت أساتذة الجامعة، كما واتفقت الحالية مع دراسة **أبو شهبة (1987)، يعقوب (2012)** عندما طبقتا على عينة من مرتفعي التحصيل الدراسي واختلفت مع دراسة **شاهين (2012)** التي طبقت على عينة من ذوي صعوبات التعلم وغيرها من باقي الدراسات التي طبقت على عينة من الأفراد العاديين الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية، الاعدادي، الثانوي، الجامعي، أو بالمدرسة العليا.

أما من حيث المنهج فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج، حيث تم استخدام المنهج الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهتم باختبار وساطة المتغير الوسيط في العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، واختلفت مع دراسة شاهين (2012)، **مارتينيز (2003) (Martinez)** ، باندورا (1999) (Bandura) لتطبيقهم المنهج التجريبي.

3- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من حيث أنها:

1- تسهم في اثراء المجال البحثي لمثل هذا النوع من الدراسات التي تناولت وساطة التنظيم الانفعالي للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وهي بذلك تعد من بين الدراسات الحديثة التي تناولت اختبار الفرضية الوسيطية بين هذه المتغيرات.

2- أهمية الشريحة العمرية التي تتناولها الدراسة، وهي طلبة الجامعة، وهم ممن ينتمون إلى مرحلة المراهقة المتأخرة، بضغوطها وتحدياتها، وتقلباتها الانفعالية، وكذلك هم من فئة

مرتفعي التحصيل الدراسي، فهم أكثر استهدافا من غيرهم لضغوط متعددة المصادر؛ و ما يبين اهمية الدراسة في استفادة الطالب من لهم اهتمام بالموضوع في أهمية تنظيم الانفعالات علاقتها بكل من الطموح الأكاديمي والكفاءة الذاتية .

3- أهمية تنظيم الانفعال، نظرا لكونه من العوامل المؤثرة في الوظائف النفسية والاجتماعية والأكاديمية للفرد، وارتباطه بمخرجات الصحة النفسية والجسمية، والإنجاز والتحصيل الدراسي، فضلا عن كونه مكونا أساسيا من مكو نات الذكاء الوجداني.

4- لفت انتباه الذين أوكلت لهم مهام مرافقة الطالب بيداغوجيا الى أهمية تنظيم الانفعالات كوسيط ايجابي بين الطموح الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطالب خاصة الذين يتمتعون بتحصيل دراسي مرتفع.

4- أهداف الدراسة:

تتحدد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى بلوغها في النقاط الآتية:

1. التعرف على تأثير الكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي .
2. التعرف على تأثير الكفاءة الذاتية على التنظيم الانفعالي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.
3. التعرف على تأثير التنظيم الانفعالي كوسيط على الطموح الأكاديمي بوجود الكفاءة الذاتية لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

5- فرضيات الدراسة:

من خلال ما تم تحديده من أهداف، وكذا ما تم عرضه من دراسات ذات صلة بالدراسة الحالية، وفي محاولة للإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية تم صياغة الفرضيات الآتية:

- لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية، على الطموح الأكاديمي لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي.

- لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية، على التنظيم الانفعالي لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي.

- لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي بوجود الكفاءة الذاتية لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي.

6- التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

تكمن متغيرات الدراسة الحالية في المتغير المستقل: الكفاءة الذاتية، والمتغير التابع: الطموح الأكاديمي، والمتغير الوسيط وهو التنظيم الانفعالي، ويتوجب تحديدهم اجرائيا حتى يصبحوا قابلين للملاحظة والقياس.

6-1- الكفاءة الذاتية:

تشير إلى الأحكام التي يصدرها الأفراد على قدراتهم، لتنظيم وانجاز الأعمال. وتعرف اجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد الإجابة على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

6-2- الطموح الأكاديمي:

هو الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي الذي يتطلع إليه في مجال الدراسة. ويعرف اجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي المطبق في هذه الدراسة.

6-3- التنظيم الانفعالي:

هو الطريقة المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع الاستثارة الانفعالية التي يتعرض لها في موقف معين. ويعرف اجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس التنظيم الانفعالي.

6-4- الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي:

هم طلبة الجامعة الذين تزيد معدلاتهم الفصلية أو السنوية عن (12.05) وهو المتوسط الحسابي للمعدل السنوي لطلبة السنة أولى ماستر بقسم العلوم الاجتماعية للسنة الدراسية 2019-2020 .

الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية

تمهيد

1. **تعريف الكفاءة الذاتية**
2. **أهمية الكفاءة الذاتية**
3. **أبعاد الكفاءة الذاتية**
4. **مصادر الكفاءة الذاتية**
5. **مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات الكفاءة الذاتية**
6. **التحليل التطوري للكفاءة الذاتية**
7. **الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية**
8. **مقارنة بين الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية.**
9. **العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية**

خلاصة

تمهيد:

من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية في علم النفس الحديث، مفهوم الكفاءة الذاتية، على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة أكثر ايجابية وبكفاءة مدركة عالية، يسهم في الرفع من قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين.

ولقد أضحى أمرا جليا أن الكفاءة المدركة المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفاعلية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة مما دفع علماء النفس إلى الاهتمام بهذا المفهوم كونه يسهم في تعديل السلوك ويؤشر إلى توقعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام المختلفة وبمستوى متميز **(يعقوب، 2012، ص 74)**.

سيتم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف الكفاءة الذاتية، أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية، مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات فاعلية الذات، كما سيتم التطرف إلى العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية وكذالك الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية.

1- تعريف الكفاءة الذاتية:

تستخدم المراجع المتخصصة مفاهيم توقعات الكفاءة وتقدير توقعات الكفاءة وتوقعات الكفاءة الذاتية في السياق نفسه، كما أن هناك بعض البرامج تستخدم مفهوم الفاعلية الذاتية والفعالية الذاتية كمرادف للكفاءة **(عدودة، 2015، ص40)** . وفي ما يلي عرض لبعض من هذه التعاريف:

يقصد بالكفاءة الذاتية اعتقاد الفرد لمستوى إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية حسية فيسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز معين في ظل المحددات البيئية القائمة **(كرماش، 2016، ص 529)**.

يعتبر متغير الكفاءة الذاتية من المتغيرات المهمة، في تفسير السلوك الإنساني خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وقد ظهر متغير الكفاءة الذاتية على يد باندورا Bandura عندما قدم نظرية التعلم الاجتماعي، حدد فيها أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية **(العلي و محمد ، 2016، ص 487)**.

وقد عرف باندورا الكفاءة الذاتية بأنها: " توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء. وكمية الجهود المبذولة لمواجهة الصعاب وإنجاز السلوك" **(المصري، 2010، ص46)**.

كما أشارت أيضا "عواطف صالح" إلى أن الكفاءة الذاتية هي "الإدراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين، وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن ومقدار الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك".

كما عبر عنها "أيمن قطب"على أنها: "توافر الخصائص والإمكانات الشخصية بما يسمح للفرد ببلوغ الهدف وتحقيق التطور والنمو والتغلب على الأزمات والعقبات المواجهة لذلك بالأساليب المختلفة واستثمار الإمكانات لخدمة هذه الأهداف الشخصية والبيئية والاجتماعية وفق أفضل السبل الممكنة".

كما تعتبرها"عواطف صالح" هي "قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها الفرد والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل **(فلاح، 2021، 45)**.

أما في المجال التربوي فتشير الى الشخصية وقدرات الطالب وإمكانياته في مجالات المهارة المختلفة، حيث تتأثر الكفاءة بالصورة التي يدرك بها الطالب لكيفية إدراك الاخرين لتلك القدرات والامكانات وكيف تقيم من معلمه، وتتأثر كذلك بإدراك الطالب لامكانات نجاحه في إنجاز المهمات **(أبي ميلود و ميدون، 2014، ص 109)**.

والكفاءة الذاتية المدركة هي معتقدات المتعلم حول قدراته على تنظيم وتتنفيذ الأعمال والاجراءات اللازمة لتحقيق نتائج ايجابية في دراسته **(الزق، 2009، ص45)**.

ويرى **(غباري وأبو شعيرة، 2009)** أن الكفاءة الذاتية ترتبط مع الدافع الداخلي نحو التعلم بشكل كبير، حيث يشعر المتعلم بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات المطلوبة منه، ويجب على المعلمين أن يوفروا للطلبة الذين تنقصهم الكفاءة الذاتية مهمات فيها نوع من التحدي لقدراتهم ليثبتوا ذواتهم، وليس فقط المهمات التي تضمن لهم فرص النجاح **(علي، 2018، ص 3)**.

كما يشير **شافيلسون وبولس (Shavelson & Bolus , 1982)** أن الكفاءة الذاتية " مفهوم افتراضي يتضمن مجموعة الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه، وتعبر عن خصائصه المعرفية العقلية، وهو تكوين معرفي منظم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات الأكاديمية" **(عبد الحي، 2012، ص4)** .

أما **كيرش (Kirsch, 1985)** عرفها بأنها ثقة الشخص في قدرته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز **(مزوزي،2018)**.

مما سبق نستخلص ما يلي:

- الكفاءة الذاتية هي توقع الفرد في قدرته على أداء مهمة محددة، وبذلك تعني استبصار الفرد بامكانياته وحسن استخدامها.

- إن الكفاءة الذاتية تتعلق بالادراكات والمعتقدات التي يتصورها الفرد عن كفاءة ذاته في الانجاز وتخطي العقبات.
- تعتبر الكفاءة الذاتية بعد من أبعاد الشخصية.
- الكفاءة الذاتية تساعد على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح.

وترى الباحثة بشكل عام أن الكفاءة الذاتية تشير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على مواجهة الصعاب والتحديات، وفي تأدية السلوك المطلوب. وهي ثقة الفرد في الحكم على قدراته الشخصية.

2-أهمية الكفاءة الذاتية:

تتمثل أهمية الكفاءة الذاتية في جملة من العناصر نذكر منها:

- تعمل الكفاءة الذاتية كآلية منتجة لتنظيم المهام وتنفيذها، من خلال ما يقوم به الفرد من دمج وتطبيق المهارات المعرفية، والسلوكية، والاجتماعية التي بدورها تؤثر في أنماط واستراتيجيات التفكير المستخدمة، والتي والتي يمكن أن تلعب دورا مهما في تحديد وتنظيم السلوك وأفعال، أو قرارات الفرد في المشاركة في تنفيذ هذه المهام، كما تحدد مقدار الجهد والمثابرة.
- كما يمكن أن تسهم في رفع المستوى الأكاديمي بين الطلبة.
- تعد مؤشرا على دافعية الفرد، مما يؤثر على الخيارات التي يتخذها الفرد **(صفوري، 2014، ص 12-13)**.
- تعتبر الكفاءة الذاتية كوسيط لتأثير محددات أخرى في التحصيل الدراسي، مثل استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم، وتشكيل أنماط اسناد الاخفاقات والنجاحات، وبالتالي، فإن تجهيز الفرد باستراتيجيات التعلم المختلفة تمكنه من إدارة وتنظيم المعلومات وفهمها، واكتساب المعرفة واسترجاعها بفاعلية، وبالتالي تعزز معتقدات الكفاءة الذاتية الإيجابية التي

تثير دوافعه لتحقيق مستوى أعلى من النشاط، والتنظيم الذاتي له ولحياته **(صفوري، 2014، ص13)**.

– تسهم الكفاءة الذاتية المرتفعة في زيادة مستوى النشاط لدى الأفراد، وشعورهم بالسعادة والرضا عن أنفسهم، وحياتهم وبالتالي، فإن ارتفاع الكفاءة الذاتية أو الاعتقاد في قدرة الفرد على السيطرة على الأحداث في بيئة واحدة قد تميل إلى زيادة الرفاه الذاتي، وتحسين العلاقات الاجتماعية **(Cakar,2012,p 124)**.

3– أبعاد الكفاءة الذاتية:

وقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات، تختلف عن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية وفقا لها، وهي:

3–1– قدر الفاعلية:

وهو يختلف تبعا لطبيعة وصعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا (Bandura) من خلال صعوبة الموقف، ويظهر هذا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب لذلك يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة، كما يتحدد قدر الفاعلية بمستوى الاتقان، الجهد، الدقة، والانتاجية **(رزقي، 2012، ص 33)**.

3. 2– العمومية:

تشير إلى انتقال التوقعات الفاعلة من موقف ما إلى مواقف مشابهة، وفي هذا الصدد يذكر باندورا (Bandura) أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة وأنها تختلف بإختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة

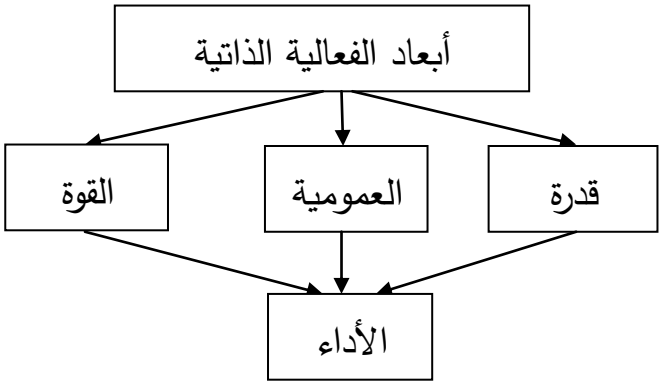
والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية، من خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه **(قريشي، 2011، ص 102-103)**.

3. 3- القوة أو الشدة:

وتشير إلى قدرة اعتقاد أو شدته، أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام، أو الأنشطة موضوع القياس **(حجازي، 2013، ص 420)**.

إن المعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه ويتابعه، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية الذات في أنفسهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فمن الممكن أن يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف وهنا تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة، أما الآخر لا يستطيع مواجهة الموقف، لأن فاعلية الذات لديه منخفضة، كما تتحدد فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملائمتها للموقف **(المشيخي، 2009، ص 87)**.

والشكل التالي يوضح أبعاد الفاعلية الذاتية حسب باندورا (Bandura) :



الشكل رقم (1) يوضح: أبعاد الفاعلية الذاتية

المصدر: المصري، 2011، ص 49

وقد لخص باندورا أبعاد الفاعلية الذاتية في قدر الفعالية والعمومية والقوة والشدة، وقد تم توضيحها سابقا.

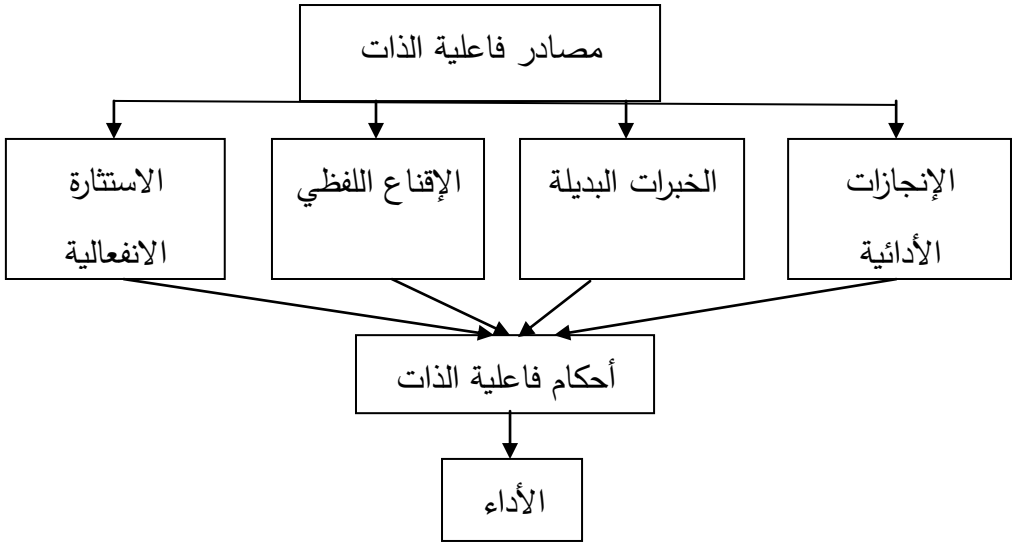
4- مصادر الكفاءة الذاتية:

4-1- انجازات الأداء (Mastery Experiences):

ان خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى الفرد، فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال معينة ازداد شعوره بالكفاءة الذاتية، في حين أن تكرار الفشل لدى الفرد يقلل من شعوره بكفاءته الذاتية **(العلوان، المحاسنة، 2011، ص 400)**.

ويؤكد "باندورا"(Bandura, 1988) أن الفرد الذي لديه الكفاءة الذاتية متدنية، يبتعد عن المهام الصعبة، ويتجه إلى إدراكها كتهديدات شخصية، وقدرات على تحقيق أهدافه ضعيفة، ويتوقف الأداء النجاح لديه على العقبات التي تواجهه حيث يعزو فشله إلى نقص قدراته وضعف الجهد الذي بذله في المواقف الصعبة، مما يعطل استرداد قوة كفاءته الذاتية عقب الإخفاق، وعلى عكسه الشخص الذي لديه معتقدات كفاءة راسخة يقترب من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداته في المواقف الصعبة، كما أن لديه سرعة في استرداد قوة كفاءته الذاتية عقب الإخفاق. كذلك يؤكد على وجود علاقة سببية بين الكفاءة الذاتية والإنجازات الأدائية فالمستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية تتلازم مع مستويات مرتفعةمن الإنجازات الأدائية **(فلاح، 2021، ص51)**.

اقترح ألبرت باندورا سنة (1997) أربعة مصادر لفعالية أوكفاءة الذات، و**الشكل رقم (2)** يوضح هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فعالية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء.



الشكل رقم (2) يوضح: مصادر الفاعلية الذاتية

المصدر: Bandura ، 1997

من الجدول السابق نلاحظ أن لمصادر فاعلية الذات اربع عناصر، وهي الانجازات الأدائية والخبرات البديلة والاقناع اللفظي والاستثارة الانفعالية التاتجة عم الحالة النفسية و الفسيولوجية (Psychological and Physiological State)، وكلها تتفاعل لتصف لنا الأداء، وتحدد للفرد امكانية تحقيق أهدافه.

إلا أن أثر الإنجاز أو الآداء الانجازي على اعتقادات أو ادراكات الكفاءة الذاتية يتوقف على طبيعة هذه الإنجازات، وقيمتها المدركة، ومدى تقدير المجتمع والأشخاص المهمين في حياة الفرد لهذه الإنجازات.

ويتوقف المدى المحدد لاستقرار حس أو وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات على المحددات التالية:

1.1.4- الفكرة المسبقة:

وتعني أنه كلما مالت الفكرة المسبقة عن إمكانات الفرد وقدراته ومعلوماته والإيجابية، والثبات النسبي عبر مدى واسع من الأنشطة والمواقف والمهام، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر.

2.1.4- صعوبة المهام:

وتعني أنه كلما كان إنجاز الفرد أو مستوى آدائه لمهام أكثر صعوبة عاليا، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر، والعكس، بمعنى أنه كلما مالت المهام أو المشكلات إلى السهولة، كلما كان شعوره بمستوى كفاءته الذاتية أقل.

3.1.4- الجهد الذاتي:

وتعني أنه كلما كان مستوى آداء أو إنجاز الفرد قائما على الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف أكبر، وعبر مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف، كلما كان شعوره بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديه أكبر.

4.1.4- المساعدات الخارجية:

وتعني أنه كلما كان حجم ونوع المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد خلال أدائه للمهام والأنشطة أكبر، كلما تضاءل شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية، ويترتب على ذلك أن الدروس الخصوصية والمساعدات التي يقدمها الآخرون للفرد تقلص لديه الشعور بالكفاءة الذاتية.

5.1.4- ظروف الأداء:

وتعني أنه كلما كان مستوى الإنجاز أو الأداء أعلى في ظل ظروف أقل إيجابية أو ضاغطة، كلما كان شعور الفرد بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أعلى، ومعنى ذلك أن الأفراد الذين يحققون إنجازا ملموسا رغم ظروفهم الصعبة، يكون إحساسهم بذواتهم أفضل، وشعورهم بقوة كفاءتهم الذاتية أعلى.

6.1.4- خبرات النجاح والفشل:

أن تكرار خبرات النجاح عبر مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف يدعم الشعور بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية، كما أن تكرار خبرات الفشل عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة والمهام والمواقف يدعم الشعور بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية.

7.1.4- مصداقية بناء الخبرة والوعي بها:

تؤثر مصداقية بناء الخبرة والوعي بها في ظل تكرار خبرات الإنجاز، أو ارتفاع مستوى الآداء على الشعور بالكفاءة الذاتية للفرد تأثيرا إيجابيا، فيزيد الشعور بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية مع تزايد درجة المصداقية، ويقل كلما استند بناء الخبرة والوعي بها على عوامل أو محددات زائفة أو أقل مصداقية.

8.1.4- طبيعة ومستوى المعرفة والمهارة:

تؤثر طبيعة ومستوى المعرفة والمهارة التي يمتلكها الفرد على شعوره بكفاءته الذاتية، فيزيد شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية بزيادة مستويي المعرفة والمهارة الذاتيتين لديه، ويقل هذا الشعور بانخفاض مستواهما، ومعنى ذلك أن المعرفة والمهارة الذاتيتين من العوامل القوية المدعمة للشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية **(الزيات، 1999، ص 394-399)**.

4-2- الخبرات البديلة (Vicarious Experience):

تشير إلى مقدرة المتعلم على تعلم سلوك جديد، من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعية التي يتعايش معها **(حجازي: 2013، ص 420)**. فملاحظة الآخرين وهم ينجحون يرفع فعالية الذات، وملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض فعالية الذات، وعندما يكون النموذج مختلفا عن الملاحظ تؤثر المثيرات البديلة أدنى تأثير على الفعالية.

كما أن للخبرات البديلة تأثير قوي حين تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة؛ فملاحظة لاعب كرة سلة متفوق وهو يحرز أهدافا أقل تأثيرا من فعالية لاعب كرة سلة آخر متمرس ، إذا قورن بتأثيره على لاعب مستجد يلاحظه، إن آثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الفعالية، وقد يكون لها آثار قوية في إنقاص الفاعلية؛ فملاحظة سباح له نفس مستوى مهارتك وقدرتك وهو يخفق في عبور نهر به تيارات شديدة يجعلك تقلع عن محاولة القيام بنفس العمل، وقد يبقى تأثير هذه الخبرة لمدة طويلة لديك **(جابر،1990، ص 444)**.

ويعبر هذا المصدر عن الخبرات غير المباشرة، التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤيته أداء الآخرين للمهام الصعبة، يمكن أن تنتج معتقدات عالية لكفاءته الذاتية مع عدة عوامل أخرى (الملاحظة الجيدة أو المركزة، الرغبة في التحسن، المثابرة، والجهد المبذول). ويطلق على هذا المصدر "التعلم بالنموذج من خلال ملاحظة الآخرين" فالفرد الذي يلاحظ نماذج ناجحة، يمكنه استخدام هذه الملاحظات لتقدير كفاءاته الخاصة **(Bandura, 1982, 140)** . فعلى سبيل المثال يعتقد المتعلم أنه بإمكانه حل مشكلة ما عندما يعرف أن زميل له قد تمكن من إيجاد حل لمثل هاته المشكلة.

وتكتسب تلك الخبرات من خلال ملاحظة الفرد لأداء الآخرين وأنشطتهم الناجحة والتي ترجع إلى مختلف النماذج المشابهة، فملاحظته للآخرين وهم ينجحون ترفع من الكفاءة لديه، أما ملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق في أداء المهام الموكلة إليه فيساعد على تدني الكفاءة الذاتية **(فلاح،2021، 52)** .

4-3- الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion):

يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالمتعلم يمكن إقناعه لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الاقناع اللفظي داخليا يأخذ صورة الحديث الايجابي مع الذات، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يكون الشخص القائم بالإقناع موثوقا فالنصائح والتحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير أكبر في الكفاءة الذاتية عن شخص غير موثوق به **(شاهين، 2012، ص 156).**

ويعنى الكلام الذى له علاقة بخبرات معينة للآخرين، والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تصل إلى الشخص لفظيا من الآخرين ما قد يكسبه نوعا من الترغيب في فعل محدد أو أداء نشاط معين، وهو يؤثر على سلوك الفرد أثناء محاولاته لإنجاز المهمة المكلف بها.

ويذكر"باندورا" (Bandura, 1982) أن الإقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات وما يمكنهم إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد **(Bandura,1977, p 200)** .

4-4- الاستثارة الانفعالية (Emotional Arousal):

يؤدي الانفعال الشديد إلى خفض مستوى الأداء وذلك لأن معظم الناس يتعلمون أن يحكموا على قدراتهم على القيام بعمل ما في ضوء الاستثارة الانفعالية، فالأفراد الذين يخافون خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب أن تكون توقعات الفاعلية الذاتية لديهم منخفضة، فعلى سبيل المثال يجيد الطالب دوره عندما يعرض مادة علمية في الصف، فمن خلال التجارب الأولية التي تسبق العرض، يحاول الطالب التمكن من هذا الدور لأنه يعرف أنه بحاجة إلى إتقان دوره قبل القيام بالعرض، وذلك لأن الخوف قد ينسيه كيفية عرض المادة العلمية، كما أن المعلومات التي تسهم في الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات أولها:

– مستوى الاستثارة، حيث أن المستوى المتوسط من الاستثارة الانفعالية يؤدي إلى أداء أفضل وبالتالي رفع مستوى الفاعلية الذاتية، فقلق الممثل في ليلة الافتتاح، عندما يكون ضمن المتوسط يعمل على زيادة توقعات الفاعلية الذاتية له.

– والمستوى الثاني هو الدافعية المدركة للاستثارة فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي عندها قد يزيد من مستوى الكفاءة الذاتية لديه، فمن الطبيعي أن يعرف الفرد الذي يعرض مادة علمية في مسابقة علمية ويثير لده خوفا عاديا، ومثل هذا الخوف قد يرفع كفاءة الشخص. وتعتبر طبيعة العمل متغيرا آخر يؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية، وذلك لأن الاستثارة الانفعالية قد تيسر_ التحقيق الناجح للأعمال البسيطة **(سعيد، 2012، ص17-18)**.

وتعمل الاستثارة الانفعالية على رفع الكفاءة الذاتية إذا كانت متوسطة وتخفضها إذا كانت شديدة **(حجازي، 2013، ص420)**. وتمثل المصدر الأخير للحكم على الكفاءة الذاتية، وتعتبر مصدرا هاما يشير إلى العوامل الداخلية، التي تحدد للفرد إمكانية تحقيق أهدافه، وهذا دون إهمال بعض العوامل الأخرى مثل: صعوبة المهمة، القدرة المدركة للنموذج،

الجهد الذي يجب بذله، الذات، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها الفرد لإنجاز المهمة **(Bandura, 1997, 100)** .

ان الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الكفاءة الذاتية، في حين الحالة الانفعالية السلبية تعمل على الخفض منها. وتعد المصادرالسالفة الذكرغير ثابتة دائما، ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الفرد على قدراته سواء كانت متصلة بانجازاته الأدائية أو غيرها من المصادر المذكورة.

5- مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات فاعلية الذات:

يرى أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه تؤثر على مظاهر متعددة من سلوكه، والتي تتضمن اختياره للأنشطة والأهداف، وإصراره على انجاز المهمات الموكلة إليه ومن هذه المظاهر ما يأتي:

5-1- اختيار النشاطات أو السلوك:

حيث يختار الأفراد المهمات والنشاطات أو السلوكات التي يعتقدون بأنهم سوف ينجحون في أدائها ويتجنبون المهمات والنشاطات أو السلوكات التي تزداد احتمالية فشلهم فيها، ومثال ذلك الطلبة الذين يثقون بفاعليتهم في مادة الرياضيات، فإنه يزداد احتمال تسجيلهم في مساقات الرياضيات في الجامعة مقارنة بالطلبة ذوي الفاعلية المنخفضة في هذه المادة.

5-2- التعلم والانجاز:

إن الأفراد ذوي الشعور المرتفع لفاعلية الذات يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الشعور المنخفض لفاعلية الذات على الرغم من إمتلاكهم للقدرات نفسها، فإذا كان لدينا مجموعة من الطلبة يتشابهون في مستوى قدراتهم، فإن الطلبة الذين يعتقدون أن

بإمكانهم إنجاز مهمة ما هم أثر احتمالا لانجازها بنجاح مقارنة بالطلبة الذين لا يعتقدون أن بإمكانهم انجازها **(حمادنة و شرادقة، 2013، ص 186)**.

5-3- الجهد المبذول والإصرار:

تؤثر الكفاءة الذاتية مقدار جهد الفرد وإصراره؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم ؛ بينما يميل الأفراد ذوو الإحساس المتدني بالكفاءة الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم **(العلوان و المحاسنة، 2011، ص400)**.

6- التحليل التطوري للكفاءة الذاتية:

يرى باندورا (Bandura) أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح، ويختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم وتشكل المعتقدات حول فاعلية الذات مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد، وفيما يلي أهم التطورات التي تؤثر في علمية الذات:

1.6- نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:

يولد الفرد دون أي شعور بمفهوم الذات، وبالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث، إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث، والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفاعلية الذات، كما يساهم كا من إكتساب الطفل للغة والكلام، ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية.

2.6- المصادر العائلية للكفاءة الذاتية:

حيث أن الأبناء لا يستطيعون أن يؤدوا بأنفسهم أشياء كثيرة، فإن الخبرات الناجحة في التدرب على التحكم الشخصي، تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، فلكي يحصل الابناء على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء، فإنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية وكفاءتهم الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف العديدة التي يواجهونها يوميا.

إن الوالدين اللذين يستجيبان لسلوك أبنائهما ويجيدان فرصا للأفعال الفعالة ويسمحان لهما بحرية الحركة من أجل الاستكشاف ويشجعان الأبناء على أن يجربوا الأنشطة الجديدة ويعضدان الجهود المبكرة يعملان على تسهيل تطوير كفاءة الذات لدى أطفالهم، حيث يرتبط نمو كفاءة الذات لدى الأبناء بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة. ويقول جيكس (Gecas) : " إن معرفة الشخص بأنه يمكن أن ينجز سلوكا هادفا ويتعرف على نتائج هذا السلوك بشرط أن يكون نتيجة لمبادئه الخاصة يؤدي ذلك إلى أن يكون كائنا فعالا" **(المصري، 2011، ص 60-61)**.

كما يلعب الوالدين دورا حيويا في تنمية القدرات الخاصة بأبنائهم والتي تؤثر على كفائتهم الذاتية، وذلك من خلال مراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء وتنفيذ المهمات، وتشجيعهم، ودعمهم معنويا، وماديا على تحقيق الأهداف المستقبلية التي وضعوها بنجاح، وتخصيص الوقت لهم، والاستغناء عن الانضباط اللازم، وزيادة التقارب العاطفي، والحفاظ على الاتصال والتواصل المفتوح فيما بينهم، بالاضافة إلى أن ثقة الوالدين في الامكانات والمهارات التي يمتلكها أبنائهم تعزز من قدراتهم وتطلعاتهم المستقبلية، وتكسبهم رغبة في أداء المهمات. وبالتالي تزيد من مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، وتحسن من علاقاتهم

الاجتماعية، وتزيد الرفاه العاطفي، والتطور الأكاديمي، واتخاذ خيارات مهنية صحيحة **(Pajares & Valiante, 2008, p 166)**.

3.6- إتساع كفاءة الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق:

يستطيع الفرد من خلال علاقته بأقرانه زيادة معرفته الذاتية عن قدراتهم، حيث يقدم الأقران نماذج للسلوك الفعال وأساليب التفكير، كما يميل الفرد خاصة مع بداية مرحلة الطفولة، في عملية إنتقاء الأقران إلى إختيار الأفراد، الذين يشاركونهم الإهتمامات والقيم المشتركة، والذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين إجتماعيا ينسحبون إجتماعيا ويدروكون فاعلية منخفضة بين أقرانهم ويملكون شعورا متدنيا لتقدير الذات.

4.6- المدرسة كقوة لغرس كفاءة الذات:

تمثل وظائف المدرسة الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية للفرد، حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية واكتساب المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلا، ما يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفاعلية، وذلك نتيجة تطور الكفاءة العقلية للطفل **(Bandura,1997, p174)**.

بالإضافة إلى دور المعلم في تنمية وتوكيد الذات لدى الطالب وزيادة ثقته بنفسه، وذلك من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة عن الذات، وعادات التفكير، وتحسين الحالات العاطفية للطالب (العوامل الشخصية)، وتنمية المهارات الأكاديمية والممارسات التنظيمية الذاتية (السلوك)، وتغيير بناء الصف المدرسي الذي قد يعمل على نجاح الطالب (العوامل البيئية)، وتكليفه بالمهام والواجبات التي تتسم بالتحدي والصعوبة ليتمكن الطالب من استخدام امكاناته ومهاراته لتنفيذها بنجاح وخلق مناخ لغرفة الصف يتم فيه تشجيع الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم وإتقان استراتيجيات تحقيق الأهداف بنجاح وتوجيهها،

وتثبيط توجهات الأنا، وزيادة انخراطهم في العمل الأكاديمي مع زيادة التمتع به (**Schunk & Pajares, 2001, p 220).**

ويرى مارغوليس وكابي **(Margolis & McCabe, 2006)** أن هناك عدة أمور يقوم بها المعلم لتنمية الكفاءة الذاتية لدى الطالب، وهي كما يلي:

- استخدام المهام معتدلة الصعوبة: إذا كانت المهمة سهلة جدا فسوف تكون مملة، وربما سيشعر الطالب بأن المعلم يشك في قدراته، وإذا كانت المهمة صعبة جدا فأنها تعيد فرض الكفاءة الذاتية المنخفضة. إن درجة الصعوبة المناسبة هي أعلى قليلا من مستوى قدرة الطالب الحالية.
- استخدام نماذج الأقران: يمكن أن يتعلم الطالب من خلال مشاهدة نجاح أحد زملائه في مهمة ما.
- تدريس استراتيجيات تعليمية معينة: إعطاء الطالب خطة محددة للعمل في المهمة، قد ينطبق هذا على مهارات الدراسة الشاملة، مثل التحضير للامتحان، أو لمهمة أو مشروع معين.
- الاستفادة من اهتمامات الطالب: ربط المواد الدراسية أو المفاهيم باهتمامات الطالب مثل الرياضة، والأفلام أو التكنولوجيا.
- تشجيع الطالب على المحاولة: إن إعطاء الطالب التشجيع المتسق الموثوق والمحدد؛ فعندما يتم إبلاغ الطالب بأنه يحرز تقدما نحو تحقيق الهدف، وأن التقدم الذي حققه يرجع إلى الجهود التي بذلت، وخاصة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم يرفع من الكفاءة الذاتية للطالب.
- إعطاء تغذية راجعة متكررة ومركزة: إن إعطاء الثناء والتشجيع مهم جدا، ومع ذلك يجب أن يكون ذو مصداقية، كما يجب استخدامه في الوقت المناسب وتجنب الغلو فيه.

ويجب عند إعطاء التغذية الراجعة لمستوى أداء الطالب، مقارنة الأداء الماضي لنفس الطالب، وليس بينه وبين طالب آخر.

توضيح أسباب الفشل لدى الطالب: مساعدة الطالب على فهم سبب فشله في المهمة، ربما لأنه ربما لأنه لم يتبع التعليمات، وأنه لم يمضي ما يكفي من الوقت لأداء المهمة، أو لم يستخدم الاستراتيجيات المناسبة مثل استراتيجية التعلم **(Margolis ,2006, p220)** .

7- الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية:

1.7- الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية:

- يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
- يتحملون المسؤولية بجهد مرتفع.
- يملكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين.
- يتصدون للعوائق التي تواجههم بمثابرة مرتفعة.
- يملكون طاقة عالية، ويتفاءلون في الأمور كلها.
- عندهم مستوى طموح عال، فهم يسطرون أهدافا صعبة، ولا يفشلون في تحقيقها.
- ينسبون الفشل للجهد غير كافي.
- يخططون للمستقبل بقدرة فائقة، يتحملون الضغوط **(بوقفة، 2012، ص 44)**.

2.7- الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية:

- يخجلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم، ويهولون المهام المطلوب.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل عليهم النهوض من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب **(المصري، 2010، ص 67)**.

8- مقارنة بين الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية:

يمكن التمييز بين الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية من خلال ملاحظة الخصائص المذكورة سابقا، وهذا وفق أربعة عناصر وهي:

- العمليات المعرفية.
- الدافعية.
- العماليات الانفعالية.
- عمليات الاختيار.

8-1-العمليات المعرفية:

يمكن أن نوضح العمليات المعرفية للكفاءة الذاتية العالية والمتدنية ، من خلال الجدول رقم 1:

الجدول رقم (1): يوضح العمليات المعرفية للكفاءة الذاتية العالية والمتدنية

الكفاءة الذاتية العالية	الكفاءة الذاتية المتدنية
1- أهداف واقعية، مفهومة وواضحة وقابلة للتحقق، ويظهر إلتزاما به. 2- يطور حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه. 3- يسيطر على الأحداث المؤثرة في حياته وخاصة الغامضة. 4- تفكير تحليلي يساعدهم على تحدي أدائهم لتلبية طموح عالي، ويواجه العوائق والصعوبات. 5- يتخيلون أنهم يحققون أهدافهم.	1- أهداف غير واضحة ومشكك بها. 2- يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافه. 3- يفشل في السيطرة على الأحداث. 4- أكثر شكا وشرودا، متدني الطموح والأداء. 5- يشككون في إمكانية مواجهة الصعاب والمعيقات عند تحقيق أهدافهم.

المصدر: قطامي، 2004، ص 186.

8-2-الدافعية:

يوضح الجدول رقم 2 الدافعية لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية:

الجدول رقم (2): يوضح الدافعية لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية

الكفاءة الذاتية العالية	الكفاءة الذاتية المتدنية
1- يبذلون جهدا عاليا لتحقيق الأهداف.	1- يبذلون جهدا متدني لتحقيق الأهداف.
2- لديهم أفكار عالية عن قدارتهم مما يجعلهم يبذلون جهدا كبيرا.	2- لديهم أفكار متدنية عن قدراتهم مما يجعلهم يفشلون.
3- مثابرون بدرجة كبيرة.	3- مثابرة متدنية.
4- مصادر أهدافهم ودافعيتهم داخلية.	4- مصادر أهدافهم ودافعيتهم خارجية.
5- لديهم قناعة ذاتية بالقدراتهم ويبذلون الجهد المناسب.	5- يشككون في قدراتهم ويفشلون في بذل الجهد المناسب.
6- الدوافع تعمل على تعزيز قدراتهم في مواجهة أهداف صعبة التحقيق.	6- يواجهون احباطا في مواجهة المواقف الصعبة.
7- يستفيدون بدرجة عالية من مواقف التدريب الذاتي.	7- تدني إمكاناتهم في ممارستهم للتدريب الذاتي.

المصدر: قطامي، 2004، ص 186.

8-3-العمليات الانفعالية:

يمكن توضيح العمليات الانفعالية لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية من خلال الجدول رقم 3، وهي كما يلي:

الجدول رقم (3): يوضح العمليات الانفعالية لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية

الكفاءة الذاتية المتدنية	الكفاءة الذاتية العالية
1- يتدربون على السيطرة على التهديدات.	1- تدني إمكانات استفادتهم من التدريب.
2- تتدنى لديهم درجات القلق.	2- تزداد لديهم درجات القلق.
3- يتدربون على ضبط أنفسهم بدرجة عالية.	3- تتدنى إمكانية استفادتهم من درجات ضبط ذاتهم.
4- ظروفهم مناسبة يمكنهم السيطرة على متغيراتها.	4- البيئة مصدر خطر وتهديد.
5- يواجهون الإحباط بفاعلية ويتفوقون على مصادرها.	5- يعمل الإحباط على افساد مستوى أدائه الوظيفي ومعاناته للتهديد.
6- يوفر بيئة يسيطر فيها على المخاوف المحيطة.	6- يفشا في مواجهة المخاوف البيئية المحيطة.
7- يتفاعل مع الآخرين ويتجاوز الصعوبات البيئية.	7- يطور عزله بسبب فشله في مواجهة أحداث البيئة.
8- يطور استراتيجيات نحو قدرته على السيطرة على الامكانات البيئية بالثقة بنفسه وضمان مواجهة ما يصادف، وهو متكيف سوي.	8- يطور اضطرابات جسدية مثل الضغط ونقص المناعة وسرعة تطور أعراض المرض بسبب الإحباط وعدم القدرة على السيطرة.

المصدر: قطامي، 2004، ص 187.

8-4-عمليات الاختيار:

يمكن توضيح عمليات الاختيار لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية من خلال الجدول رقم 4:

الجدول رقم (4): يوضح عمليات الاختيار لكل من الكفاءة الذاتية العالية والمتدنية

الكفاءة الذاتية المتدنية	الكفاءة الذاتية المتدنية
1- سلوكه نتاج لتفاعل عملياته الذهنية الداخلية وخصائص المتغيرات البيئية. 2- يختار نشاطات مناسبة ويستطيع إستثارة قدراته لتحقيق ما يريد. 3- ينجح في مواجهة التحديات ولديه مهارات في الإختيار. 4- يختار مهنة مناسبة. 5- لديه مدى واسع لاختيار المهنة المناسبة.	1- سلوكه استجابة للمتغيرات البيئية ويصعب عليه مواجهتها. 2- يشعر أن المواقف تتجاوز قدراته. 3- يفشل في مواجهة التحديات ةويفتقر إلى مهارة الإختيار. 4- تضطرب اختيارته المهنية. 5- لديه مدى محدود في مجال الاختيار المهني.

المصدر: قطامي، 2004، ص 188.

9- العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

لقد تم تصنيف العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية إلى ثلاثة مجموعات **هي:**

1.9- المجموعة الأولى:

التأثيرات الشخصية: لقد أشار زيمرمان (**Zimmermann**) إلى أن إدراك الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين في هذه المجموعة تعتمد على أربع مؤثرات شخصية:

1.1.9- المعرفة المكتسبة: وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم.

2.1.9- عمليات ما وراء المعرفة: هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.

3.1.9- الأهداف: إذ أن المتعلمين الذين يركنون إلى أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة، قيل عنهم أنهم يعتمدوا على إدراك الكفاءة الذاتية لديهم وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

4.1.9- المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

2.9- المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية وتشمل ثلاث مراحل:

1.2.9- ملاحظة الذات: إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات، عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

2.2.9- الحكم على الذات: وتعني استجابة التلاميذ التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على كفاءة الذات وتركيب الهدف.

3.2.9- رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاث ردود هي:

(1) ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.
(2) ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من إستراتيجيتهم أثناء عملية التعلم.
(3) ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث التلاميذ عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

3.9- المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية:

لقد أكد باندورا على موضوع النمذجة، تساهم في تغيير إدراك المتعلم لكفاءته الذاتية مؤكدا على الوسائل المرئية. **(سالم، 2007، ص137)**

ويؤكد "باندورا" أهمية الدور الكبير لمرحلة المراهقة في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية، والذي يبرز في التعامل مع المثيرات السيكولوجية، الاجتماعية والبيئية، فيؤثر النضج في البراعة الجسدية، كما يتضح في التخطيط الذاتي للكفاءة في المجال المورفولوجي والسيكولوجي؛ ولهذا يرى كل من "ايلس" و"مادجلي"(Eccles & Midgiey) الوارد في (Bandura, 1997) أنه يجب على المراهقين إعادة تنظيم حسهم بالكفاءة والعلاقات الاجتماعية، حيث أنهم يشعرون بفقدان التحكم الشخصي، وتتدنى ثقتهم بأنفسهم ودوافعهم الذاتية. كما ورد أيضا عن "كونولي" و"هلير" و"ليد"(Connoly, Wheeler & Ladd) ، أن معتقدات الكفاءة لدى المراهقين في النواحي الاكاديمية والاجتماعية هي داعم لمشاعرهم الانفعالية، بالإضافة إلى أن العلاقات الشخصية الناجحة تدعم الشعور بالرضا الشخصي، ما يكسب المراهق قدرة أكبر على تحمل الضغوطات والاجهاد، فترتفع نتيجة لذلك معتقدات الكفاءة الاجتماعية لديه **(فلاح،2021 ، 64)**.

بالإضافة إلى أن نجاح الطالب في تلك المرحلة في حل المشكلات ينمي قوة اعتقاده في إمكانياته وقدراته، وهذا هو المطلوب اذا اقترن بالدراسة والرغبة في الانجازالأكاديمي. والحكم على ما يستطيع إنجازه.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل حول الكفاءة الذاتية يمكن أن نستخلص ما يلي:

أن الكفاءة الذاتية هي مجموعة من الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره وهي ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما مع وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فيزيولوجية، عقلية، نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف، فهي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي.

كما أنها مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه لتصبح بذلك نتاج للقدرة الشخصية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الاخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة، وهي تتحدد بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، ومدى مثابرة الفرد. ففاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

الفصل الثالث: التنظيم الانفعالي

تمهيد

أولا: الانفعال

1- تعريف الانفعال

2- شروط حدوث الانفعال

3- نظريات الانفعال

ثانيا: التنظيم الانفعالي

1- تعريف التنظيم الانفعالي

2- المفاهيم المرتبطة بتنظيم الانفعال

3- نظريات تنظيم الانفعال

4- أهداف تنظيم الانفعال

5- أهمية تنظيم الانفعالات

6- مراحل نمو التنظيم الانفعالي

خلاصة

تمهيد:

ان أهم ما يميز الفرد هو قدرته على ضبط الانفعال بحيث يعيش الاستقرار والاتزان ويحافظ على صحته النفسية، ويستطيع تنظيم حياته وفقا لتنظيم انفعالاته، وخاصة ما يتعلق بالتنظيم الانفعالي لدى الطالب الجامعي، الذي يساعده على تنظيم تفكيره حتى يدرك طبيعة التعلم ويستفيد منها لتحصيل التعليم بشكل مناسب لفهمه ومكتسباته.

يعيش الفرد العديد من المواقف في زمن مليء بالضغوطات اليومية، التي تتطلب أنماطا مختلفة من الانفعالات، وحتى يكون الفرد قادرا على الاستمرار في حياته اليومية فإنه يسعى لتفهم كيفية تعامله مع المواقف الانفعالية، التي يواجهها وايصال مشاعره من خلال عملية تنظيم الانفعالات التي يشعر بها ويخبرها، ويحاول التأثير في تلك الخبرات الانفعالية وتوقيت حدوثها والطرق لمعايشتها والتعبير عنها **(عفانة، 2018، ص 9)**.

سيتم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف التنظيم الانفعالي، وكذلك إلى مكونات التنظيم الانفعالي كما سيتم التطرق إلى نظريات التنظيم الانفعالي.

أولا: الانفعال

1- تعريف الانفعال:

حاول علماء النفس منذ ما يزيد عن مئة عام ونصف تعريف مصطلح الانفعالات بطريقة علمية، إلا أنه لا يوجد اتفاق كامل بينهم على تعريف واحد حتى الآن. وقد يعود ذلك جزئيا إلى أن الانفعالات ظاهرة شخصية فردية معقدة يصعب علينا فهمها لدى أنفسنا ولدى الآخرين.

كما يرى "سيجموند فرويد" (1915) أن للانفعالات علاقة بتفريغ discharge بيولوجي تنتج عنه المشاعر feelings.

أما العالم السلوكي "جون واطسون" (1924) فيرى أن الانفعالات ليست سوى رد فعل نمطي وراثي مرتبط بتفريغ فسيولوجي متصل بما لدينا من أجهزة غدية glandular وحشوية visceral.

غير أن كارول إزارد "Carrol Izard" (1972) يرى أن للانفعالات جوانب عصبية وحركية وأخرى ظاهرية phenomenological **(بيتيجون، 2015، ص 424)**.

يعرفه (1994) Thompson بأنه: " العمليات الديناميكية التي يتشكل من خلالها جهود الفرد في تعديل وتحويل طبيعة وشدة ومدة الحالات الشعورية".

2- شروط حدوث الانفعال:

- المنبه أو المثير وقد يكون خارجيا مثل سماع خبر مفرح، وقد يكون داخليا كتذكر حادثة مؤلمة.

- كائن حي إنساني بتكوينه العصبي الراقي وبخبراته السابقة، بحيث يستقبل المثيرات المختلفة. وعلى ذلك فالجماد لا ينفعل لخلوه من الجهاز العصبي وكذلك المخمور أو مدمن المخدرات تجد قابليته للانفعال تكون ضئيلة بسبب تخدير جهازه العصبي.

- الاستجابة الانفعالية بمصاحباتها الوجدانية كالفرح أو الحزن وما يترتب على ذلك من تغيرات جسمية داخلية (كسرعة دقات القلب) وظواهر سلوكية خارجية (كاحمرار الوجه) **(منصور وآخرون، 2003، ص 145)**.

3- نظريات الانفعال:

3-1- نظرية جيمس، لانج (James , Lange Theory):

تعد من أقدم النظريات في تاريخ علم النفس الحديث، حيث ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر، وقد توصل إليه **(وليم جيمس)** وتوصل إليها كذلك **(كارل لانج)** وهي النظرية المنسوبة إلى كليهما تقول إننا نشعر بالأسى لأننا نبكي، أو أننا نشعر بالغضب لأننا نتشاجر، أو أننا نشعر بالخوف لأننا نرتعش، أو أننا نشعر بالرعب لأننا نجري. بمعنى أن الفعل يسبق الانفعال. أي أن الانفعال يحدث بعد حدوث التغيرات الجسمية.

الحدث ← التغير الفيزيولوجي والسلوك ← المشاعر

الملاحظ أن هذه الفكرة تتناقض مع النظرة المنطقية بأننا نشعر بالغضب ولذلك نهاجم. أو أننا نشعر بالخوف لذلك نحاول الفرار. وأكدت أن المظاهر الجسمية والعضوية ليست نتيجة الانفعال وانما هي السبب في ظهوره.

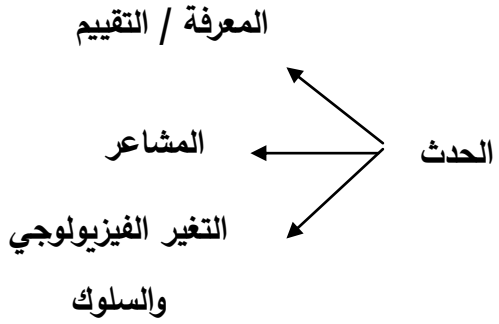
3-2- نظرية بارد، كانون (Cannon–Bard Theory):

وضح كانون وبارد ، أن تجربة الانفعال لا تعتمد على تفسير ردود الفعل الفسيولوجية للجسم ، بل إن الانفعال والاستجابة الجسدية تحدث في وقت واحد وأن أحدهما لا يعتمد على الأخر. تمت صياغة هذه النظرية كرد فعل على نظرية جيمس، لانج للانفعال. حيث مثلت نظرية جيمس لانج شرحا فسيولوجيا للعواطف ، أما نظرية بارد كانون فوضحت النهج العصبي البيولوجي. واقترح بارد كانون بدلا من ذلك أن العواطف يمكن الشعور بها حتى عندما لا يكشف الجسم عن رد فعل فسيولوجي. وأشار إلى أنه في

حالات أخرى ، قد تكون ردود الفعل الفسيولوجية للعواطف المختلفة متشابهة للغاية. يعاني الناس من التعرق ونبض القلب المتصارعة وزيادة التنفس استجابة للخوف والإثارة والغضب. هذه المشاعر مختلفة تماما ، لكن الاستجابات الفسيولوجية هي نفسها.

ترى هذه النظرية أن الاستجابات الجسمية، وما نشعر به من انفعال مستقل كل منها عن الآخر، أي أن العلاقة بينها ليست علاقة سببية بل علاقة عرضية. كما تشير هذه النظرية إلى أن الانفعالات هي بمثابة استجابة طوارئ تهيئ الكائن الحي لمواجهة المواقف الضاغطة **(ربيع، 2010، ص165)**.

3-3- نظرية شاختر، سنجر(Peter Albert Singer Theory)



ترى هذه النظرية أن الأفراد لا يستطيعون التمييز بين انفعال وآخر، إلا إذا كان لديهم مؤشرات معرفية تبين وتحدد هذا الانفعال، بمعنى أن الاستثارة الفسيولوجية لا تكفي وحدها لتوليد الانفعال، بل لا بد من وجود جانب معرفي لطبيعة الموقف المحيط بالشخص حتى يتبنى انفعالا معينا **(ربيع، 2010، ص 166)**.

رغم اختلاف تفسير العلماء للانفعالات الا أنهم يتفقون في أنها تهيئة الفرد لمواجهة الطوارئ والمواقف العارضة.

ثانيا: التنظيم الانفعالي

1- تعريف التنظيم الانفعالي:

يعد التنظيم الانفعالي (Emotion Regulation) من المفاهيم الحديثة في علم النفس، وقد بدأ البحث فيه في عام (1960) على شكل دراسات وصفية حول آليات الدفاع المستخدمة للتعامل مع المواقف الضاغطة.

ويشير مصطلح التنظيم الانفعالي إلى العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن رصد وتقييم وتعديل ردود الفعل العاطفية، لانجاز أهداف الفرد، وذلك عندما يحاول الفرد أن يؤثر في نوع أو كمية الانفعال الذي يخبره هو أو يخبره الآخرون من حوله وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات **(العاسمي و بدرية، 2018، ص 65)**.

ويعرف أيضا بأنه بناء متعدد الأبعاد يتميز بالقدرة على فهم وإدراك الانفعالات، والسيطرة على السلوك الاندفاعي عند مواجهة الانفعالات السلبية، والقدرة على تقبل الانفعالات، واستخدام استراتيجيات مناسبة للموقف للسيطرة على الانفعالات **(أبو زيد، 2017، ص10)**.

ويحدده كروس بأنه: " الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لكي يزيد أو ينقص أو يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية" **(العاسمي و بدرية، 2018، ص 65)**.

ويعرفه تومسون Thompson بأنه: " العمليات الديناميكية التي يتشكل من خلالها جهود الفرد في المحافظة على وتعديل وتحويل طبيعة وشدة ومدة الحالات الشعورية" **(محمود، 2016، ص 77)**.

وبناء على ما سبق من تعريفات، يمكن تعريف التنظيم الانفعالي بأنه: مجموعة الاستراتيجيات والعمليات الداخلية والخارجية، التي تهدف إلى التقليل أو الزيادة أو الحفاظ على ردود الفعل العاطفية من أجل إدارة المواقف غير المريحة عند الضرورة.

2- المفاهيم المرتبطة بتنظيم الانفعال:

2-1- المواءمة أو التعايش:

هي محاولات الأفراد خفض الانفعالات السلبية أثناء حدث ضاغط، وتختلف المواءمة أو التعايش عن تنظيم الانفعال في أنها تركز على تخفيف الانفعالات السلبية، والتي تمتد لفترة زمنية طويلة؛ مثل تخفيف الحزن على موت صديق أو قريب **(محمد، 2018، ص 17)**.

2-2- إدارة الانفعالات:

يتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية، ومشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والمشاعر السالبة وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أ اسراف، وتتضمن القدرة على الإنفتاح على مشاعر ومراقبتها، وتنظيمها بشكل كامل لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي **(العلوان، 2011، ص 126)**.

2-3- النضج الانفعالي:

هو قدرة الفرد على التعبير عن سلوكه بدون إثارة أي انفعال، معتمدا على نفسه، واثقا بها، ومتفائلا ومطمئنا في نظرته للمستقبل، ومتوافقا مع الآخرين **(السلطاني، 2011، ص6)**.

2-4- الضبط الوجداني:

هو التحكم في الانفعالات، والاحتفاظ بالهدوء والعقلانية في القول والفعل، وكذلك التروي في إبداء المشاعر والأحاسيس للآخرين.

2-5- تنظيم المَزاج:

هو مجموعة العمليات التي تعمل على تغيير وتعديل الحالة الانفعالية الداخلية، ويختلف في أنه أقل في الاستجابة السلوكية من تنظيم الانفعال **(محمد، 2018، ص 19)**.

2-6- استراتيجية التعايش مع الضغوط:

يرى لازاروس وفولكمان (1984) استراتيجيات التعايش هي الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة للسيطرة، التقليل، أو تقبل المتطلبات الداخلية والخارجية التي تهدد أو تتعدى موارد الفرد. **(جوابي، ، د س، ص85)**

3- نظريات تنظيم الانفعالات:

توجد ثلاث نماذج لتنظيم الانفعالات وهي: نموذج ثومبوسون (1974)، ونموذج جروس (1988)، ونموذج كامبوس وزملائه (2004)، وفيما يلي توضيح هذه النماذج الثلاث:

3-1- نموذج ثومبسون (1974):

قدم ثومبسون نموذج تنظيم الانفعالات يتضمن عاملين أساسيين الأول: يشتمل على العمليات المرتبطة بتولد الانفعال، والعامل الثاني: يرتبط بتنظيم الاستجابات الانفعالية المتمايزة من الانفعال، ويتكون من نموذج تنظيم الانفعالات من سبعة عمليات، كما يتضح من الجدول الآتي.

جدول رقم (5): يوضح نموذج Thompson لتنظيم الانفعالات

العمليات	محتوى العمليات
1-"التكوينات النيرفسيولوجية	تشتمل على مكونات الجهاز العصبي المسئولة عن تنظيم الاستثارة الانفعالية، من خلال عمليات التنشيط والتثبيط.
2-عمليات الانتباه	وعن طريقها يتم تنظيم المعلومات الانفعالية المستثارة عن طريق إعادة تركيز الانتباه.
3-تفسير الأحداث	وعن طريقها يتم تفسير المعلومات الانفعالية بهدف خفض تأثيرها السلبي.
4-تنظيم الإشارات الانفعالية الداخلية	وفيها يتم إعادة تفسير المؤشرات الداخلية للاستثارة الانفعالية "الجانب الفيسيولوجي".
5-تمكين الفرد من التعامل مع المصادر الانفعالية	وتضمن التعامل المادي والبين شخصي مع المصادر الانفعالية.
6-تنظيم المتطلبات الانفعالية للمواقف المشابهة	ضبط المتطلبات الانفعالية للمواقف المعتادة
7-اختيار "بدائل الاستجابات التكيفية"	وتضمن تعبير الفرد عن انفعالاته بطريقة تتفق مع أهداف الفرد الشخصية المرتبطة بالموقف.

يؤكد نموذج ثومبسون على منظور، أن للانفعال مميزات تكيفية وتركيبية، وأن عملية تنظيم الانفعالات مهمة، لأنها تحث الانفعال على تدعيم استراتيجيات سلوكية منظمة، ويرى ثومبسون أن وظيفة الانفعال تتمثل في تكوين استجابات تتميز بالمرونة المناسبة للمواقف، وفي أحداث التغير السريع الفعال للتكيف مع الظروف المتغيرة، ويؤكد أيضا على دور العوامل البيئية في تنظيم انفعالات الطفل، حتى تتكون لديه القدرة على التنظيم الذاتي

للانفعالات، ويشير إلى أن وجود الطفل في السياق الاجتماعي يعد جانبا مهما ي تنظيم انفعالاته لأن القائمين على رعاية الطفل يقومون بمساعدته في تنظيم خبراته الانفعالية بأساليب متنوعة من خلال التدخل المباشر لتخفيف الضغوط والتعليمات اللفظية، وتهيئة الظروف البيئية لمساعدته على ضبط الاستثارة الانفعالية **(الرفاعي، 2011، ص 112)**.

3-2- نموذج كروس (1998):

تصف نظرية تنظيم الانفعال لجيمس كروس (Gems Gross) قابلية الفرد على استخدام استراتيجيات التأثير في مستويات الاستجابة الانفعالية.

ومن المعتاد فان نماذج التنظيم الانفعالي تبحث في ميكانيزمات قائمة أساسا على حلقات متداخلة من التغذية الراجعة والمتمثلة في كيفية تغيير المفاهيم في السلوك أو الوظيفة المعرفية لغرض الحصول على أكبر مستوى من الرضا في الاستجابة الانفعالية.

ويرى "كروس" أن زيادة مكونات الاستجابة الانفعالية يدعى بالتنظيم الانفعالي المرتفع أما انخفاض هذه المكونات فيدعى بالتنظيم الانفعالي المنخفض، ومكونات تنظيم الانفعال هي: مكون الخبرة الشعورية، ويشمل المشاعر الذاتية للفرد وفقا لخبراته الحياتية، والمكون السلوكي ويتضمن الاستجابات السلوكية، والمكون الفسيولوجي ويتضمن الاستجابات الفسيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الجلد **(يعقوب، 2011، ص 455)**.

يرى كروس أن التنظيم الانفعالي يمكن الفرد من استخدام مجموعة استراتيجيات يدرجها في سياق نوعين هما:

النوع الأول: استراتيجيات التركيز المسبق.

يلجأ إليه الفرد في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلا بشكل كلي مع المثير الانفعالي. ويميز فيه بين أربع أنواع يمكن أن تطبق في مواقف مختلفة من عملية حدوث الانفعال وهي:**(يعقوب، 2011، ص 456)**

1- اختيار الموقف:

يعتبر اختيار الموقف بمثابة النوع الأول للتنظيم الانفعالي ويمثل الاتجاه الاستباقي لانتقاء النمط الانفعالي في وقت مبكر للموقف الذي يتعرض له الفرد، ويتضمن اختيار الموقف التصرف من أجل أن نكون في الموقف الذي يسمح بظهور الانفعالات المرغوبة التي نريد إظهارها (أو نقلل احتمالات أن نكون في موقف يظهر انفعالات لا نريدها أن تظهر)، وبالطبع العديد من قراراتنا حول أي المواعيد التي نقوم بها وأين نذهب لتناول الطعام ومع من سوف نقضي وقت الفراغ وماذا سنفعل بعد العمل **(عفانة، 2018، ص17)**.

في تلك الإستراتيجية يختار الفرد ليكون في موقف واحد من بين موقفين، كأن يختار شخص البقاء في البيت بدلا من أن يذهب إلى الحفلة، وذلك لأنه في صراع مع شخص ما سيأتي للحفلة أيضا.

2- تعديل الموقف:

المواقف المزعجة بشكل محتمل مثل عمل هفوة اجتماعية، أو تعطل جهاز الهاتف قبل بدأ استعراض مفضل لا تؤدي إلى استجابات انفعالية سلبية بشكل حتمي. إذ بإمكان الفرد أن يمزح على هفوة أو زلة اجتماعية أو يلعب لعبة عائلية بدلا من مشاهدة التلفاز. إن مثل هذه الجهود لتعديل الموقف بشكل مباشر من أجل تغيير تأثيرها الانفعالي تكون شكلا ثانيا من تنظيم الانفعال يسمى تعديل الموقف. في عرف الضغوط والتعامل معها يشار إلى هذا النوع من تنظيم الانفعال على أنه التعامل المركز على المشكل أو (الضبط الأول أو الأساسي) **(غانم و نوري، 2013، ص 271)**.

3- توزيع أو نشر الانتباه:

يشير هذا النوع من الاستراتيجية إلى عملية تغيير الانتباه بعيدا عن الموقف، فربما يغلق الفرد عيناه حينما يشاهد عملية إطلاق رصاص مثيرة. أي تحويل الانتباه عن المثيرات التي تثير المشاعر غير المرغوبة إلى أمور أخرى **(بلحسيني و بوسعيد، 2017، ص 193)**.

4- التغيير المعرفي:

يشير إلى تغيير كيفية تقييم الفرد للموقف حتى يغير من معناه الانفعالي. **(محمود،2017، ص209)**، وأحد أنواع التغيير المعرفي – إعادة التقييم المعرفي

- **تعريف إعادة التقييم المعرفي:**

هو عبارة عن توليد تفسيرات ايجابية حول المواقف الضاغطة نفسيا كطريقة لخفض التوتر. **(Aldoa& Hoeksema, 2010, P974)**

- **أنماط إعادة التقييم المعرفي:**

قد يتخذ إعادة التقييم المعرفي عدة أشكال مختلفة، فعلى أبسط مستوى، يمكن للمرء تجاهل الجوانب الانفعالية لموقف ما، والتركيز على الجوانب التافهة مثل المحيط المادي، أو ما كان يرتديه الأشخاص.

كذلك فان تحويل الموقف إلى مزحة أيضا يعمل على تحسين الانفعال، كذلك الأمر في موقف آخر، ففي أثناء التفاعلات الضاغطة مع شخص آخر فإن أخذ منظوره قد يمثل تقنية إعادة تقييم مهمة أيضا.

كما يمكن اعتبار التسامح مع الآخرين كنوع من أنواع إعادة التقييم المعرفي، فالتسامح كثيرا ما يتضمن أن يجد المرء تفسيرا مقبولا لسلوك الآخر الجارح. وقد تقرر " أننا جميعنا عرضة للحظات الضعف ... ولا أعرف كل ما حدث، ويحدث في حياة هذا

الشخص ... ربما كان من الأفضل أن أتيح له فرصة أخرى" ، كما أن التخلص من الأحقاد يخلص الفرد من التوتر، ويعمل على تحسين الاستقرار الانفعالي، أي التسامح لا يفيد فقط من تمت مسامحته بل أيضا القائم بالمسامحة أو المتسامح.

ومن استراتيجيات إعادة التقييم ذات الفائدة، الاهتمام بحدث سلبي ولكن بمحاولة تفسيره بشكل أكثر لطفا، ويشار إلى هذه الاستراتيجية التي تساعد في التركيز على الأوجه الايجابية للمواقف السلبية، أو بما يعرف بإعادة التقييم الايجابي أو أحيانا " العثور على الفائدة، فعلى سبيل المثال إذا ما رفضت كل كلية – تقدمت إليها– طلبك للالتحاق بها، فانك قد تقول لنفسك " حسنا. لقد تعلمت الكثير من التقدم في المرة الأولى, وفي المرة القادمة سوف أتصرف بشكل أفضل.

النوع الثاني: إستراتيجية التركيز على الاستجابة.

والتي تبدل من آثار الانفعالات بعد الشروع فيها بالفعل. وتفترض الاستراتيجيات ذات التركيز على الاستجابة أن الشخص خاض انفعال ما بالفعل ويود تغيير وجه من أوجه هذا الانفعال. وقد يشمل "التخلص منه" من خلال الحديث عن الانفعال، أو أن يحاول إيقاف التجربة الانفعالية كأن يخلد المرء إلى النوم أو يتناول المشروبات الكحولية أو المخدرات, أو محاولة كبت التعبير عن الانفعال حتى لا يرى الآخرون ما تشعر به **(شيوتا وكالات، 2014، ص 248)**.

لقد أغفل "كروس" الجانب الخاص بتنظيم الانفعالات لدى الآخرين، وركز فقط على تنظيم الانفعالات لدى الذات، كما وأن هذه النظرية الخاصة بالانفعالات بعيدة تماما عن كونها حاسمة، فترتيب الأحداث قد يتباين، وأحيانا ما نشعر ببعض أوجه الانفعالات دون غيرها. إلا أن النظرية فيما يبدو تفسر التجربة الانفعالية بقدر كاف بما يساعد على فهم التنظيم الانفعالي أيضا.

3-3- نموذج كامبوس (2004):

أوضح كامبوس وزملائه أن الانفعال وتنظيم الانفعال لا ينفصلان، ولكنهما مظهران مختلفان لعملية واحدة، ويستخدم مصطلح الانفعال للإشارة تعامل الفرد مع الحدث بمعنى ما الذي يستطيع الفرد أن يفعله تجاه هذا الحدث، ويستخدم مصطلح تنظيم الانفعال للإشارة إلى التنوع في ما يصدر عن الفرد تجاه السياقات البيئية المتنوعة، والمصطلحات من الناحية النظرية يعبران عن تصرف الفرد إزاء المشكلات البيئية.

وعلى ضوء السياق البيئي يمكن تحديد هل الانفعال مناسب أم غير مناسب، وهناك عاملين مرتبطين بتنظيم الانفعالات.

1. العمليات التي ترتبط بتوليد الانفعال.

2. العمليات التي تتضمن إدارة أو سوء إدارة الانفعال ولذلك عند تنظيم الانفعال نبحث أولا كيفية تولد الانفعال، ثم ندرس العملية المنظمة نتيجة لتغيير الحالة الانفعالية، فمثلا نحن نشعر بالقهر نتيجة للإحباط الشديد مما يولد الاستعداد للهجوم على شخص ما، وعندما تعد من (1 إلى 10) أو نأخذ نفسا عميقا، أو تمارس التخيل، وذلك لتعديل أو تغيير الاستجابة السلوكية، غير المرغوبة.

ويشير كامبوس وزملائه (2004) إلى أنه لا يوجد معيار محدد لتعريف الانفعال ولكن يمكن مراعاة الآتي:

أ. أن هناك عدد من السلوكيات ترتبط بانفعال معين.

ب. أن تهيمن مجموعة انفعالات على سلوك محدد.

ويرى الباحثون أن الانفعال وتنظيم الانفعال يمثلان نموذجا واحدا يتميز بالخصائص التالية:

1. نموذج متكامل: يتيح للفرد شرح مضمون الانفعال وتنظيم الانفعال وأنهما لا ينفصلان.

2. يتيح للفرد كيفية تحول الانفعال السالب إلى انفعال موجب من خلال سياق بيئي معين.

3. يضع الفرد في دائرة متحدة المركز في التأثير الاجتماعي والثقافي والتاريخي.

4. يزودنا بمبادئ إرشادية للاستبصار بالانفعال وتنظيم الانفعال أثناء عملية النمو.

والجدول التالي يوضح نموذج تنظيم الانفعالات ما أوضحه كامبوس وزملائه.

جدول رقم (6): يوضح نموذج تنظيم الانفعالات لكامبوس وزملائه

الملاحظات	الأسئلة	الطريقة أو الأسلوب
الانفعال وتنظيم الانفعال لا ينفصلان، إن عملية تولد الانفعال وتنظيمه عملية واحدة.	التثبيط القشري (عدم التثبيط القشري) يسبق تولد الانفعال.	التحرر من التثبيط القشري، التنشيط المباشر لدائرة الانفعال المخية.
	الأحداث الانفعالية الحالية تؤثر على الأحداث الانفعالية اللاحقة	تقرير قدرة الفرد للاستجابة للأحداث الانفعالية.
	تؤثر الظروف المحيطة على انفعالات الفرد.	تجنب الظروف التي تؤدي إلى ظهور انفعالات غير مرغوبة.
	تنظيم الانفعالات	اختيار المواقف التي تنشط الانفعالات المرغوبة
	متعة الفرد	أ. الاستجابة المختارة تكون في اتجاه الأهداف. ب. التعبير الانفعالي يكون في اتجاه الأهداف. الرغبات تكون وسائل لمراقبة التقدم في اتجاه الهدف.
	التواصل الانفعالي	البحث عن الخبرات الانفعالية المباشرة –توليد الانفعال لدى الآخرين وتنظيم شدة الانفعال لديهم.

		– يندمج الفرد مع السياق الاجتماعي ويكتسب المعايير والقواعد التي تلعب دور في بناء الانفعالات الاجتماعية (الفخر، الاشمئزاز، الخزي).
	الخبرة السابقة	تفاعل الوالدين مع الطفل، التطبيع الاجتماعي، والقواعد الثقافية.

المصدر: الرفاعي، 2011، ص ص 16-18.

يتضح مما سبق أن النماذج الثلاث أوضحت أن عملية تنظيم الانفعالات تتضمن جانب معرفي يتمثل في تقدير الموقف والاستجابات الانفعالية المناسبة له، وجانب انفعالي يرتبط بالاستجابات الانفعالية التي تم اختيارها لتناسب الموقف، وجانب سلوكي يمثل محصلة تفاعل الجانب المعرفي مع الجانب الانفعالي.

4- أهداف تنظيم الانفعال:

يحاول الفرد تنظيم انفعالاته بواسطة التنظيم المنخفض للانفعالات من خلال تقليل الشدة أو المدة الزمنية لها كما هو الحال في حالة الغضب والحزن والقلق، وذلك بالتركيز على خفض النواحي التجريبية والسلوكية للانفعالات السلبية.

كما يحاول الفرد استخدام التنظيم الانفعالي المرتفع للانفعالات الايجابية مثل زيادة شدتها والمدة الزمنية، وخاصة في الحب والاهتمام والمرح غالبا من خلال مشاركة الخبرات الايجابية مع الآخرين.

ويحدث التنظيم الانفعالي يوميا، ضمن السياق الاجتماعي وبشكل متسق مع حسابات المتعة واللذة بغرض تنظيم الوجدان، والتي تدفع الفرد لخفض الحالات الانفعالية السلبية وزيادة الحالات الانفعالية الايجابية، ليعزز شعوره بالسرور أو منع الألم وتقليله من خلالها **(عفانة، 2018، ص 23).**

5- أهمية تنظيم الانفعال

يؤدي تنظيم الانفعال دورا مهما في النمو الانفعالي للفرد فهو يتيح للفرد التحكم في سلوكه وإدارة الانفعالات التي تصدر عنه تجاه الأحداث، ويجعله يستجيب بمرونة تجاه الأحداث البيئية المؤلمة والضاغطة، كما أن له دورا كبيرا في التوافق النفسي والعلاقات الاجتماعية، وأذاء العمل وثراء الحياة الانفعالية، والنظرة إلى الحياة نظرة إيجابية، والتمتع بالصحة النفسية والثقة بالنفس، في حين أن قصور تنظيم الانفعال يؤدي إلى اضطرابات ومشكلات نفسية مختلفة منها: الأليكسيثيميا، والقلق والاكتئاب، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، واضطرابات الادمان، واضطرابات الأكل، والاضطرابات الوجدانية، والاندفاعية، والتسرب الدراسي والجريمة والجنوح، والعنف، وانحراف السلوك، والبدانة، والمقامرة، والتدخين **(مظلوم، 2017، ص149)**.

6- مراحل نمو التنظيم الانفعالي:

يمكن عرض لمراحل النمو لتنظيم الانفعالات وفق فريدلماير (1999):

6-1- في الشهرين الأولين يتولى الشخص المرجعي مسؤولية تنظيم مستوى استثارة الرضيع. ففي شكل الاتصال الجسدي والتفاعل المنسجم يتم بناء الأساس للتطور الانفعالي اللاحق.

6-2- من الشهر الثالث وحتى السادس يتم تنظيم الانفعالات من خلال التفاعلات الفاعلة وجها لوجه مع الشخص المرجعي. ويصبح الطفل قاد

را على تولي أجزاء معينة من التنظيم الانفعالي البين شخصي بشكل مستقل.

6-3- في النصف الثاني من السنة الأولى يكتسب الطفل دورا أكثر فاعلية في عملية تنظيم الانفعالات. ففي هذه المرحلة تقع أيضا المرجعية الانفعالية ويقصد بها إجراء الاتصال مع شخص مرجعي. ويفترض للاتصال أن يعطي توضيحا حول المشاعر

المطابقة للموقف والتصرفات. ويعمل الشخص المرجعي هنا كنموذج يتعلم منه المرء الكيفية التي يمكن فيها تنظيم الانفعالات.

6-4- لا يعود الطفل للسنة الثانية وحتى الخامسة بحاجة للدعم المباشر، وإنما ينجح مستقلا بمواجهة المشاعر السلبية. ومع ذلك يظل الشخص المرجعي مهما، لأن الأطفال يستمرون باللجوء إليهم. ويلعب الاتصال الجسدي والاتصال البصري هنا دورا رئيسيا.

6-5- وفي سن المدرسة ينجح الأطفال بمواجهة انفعالاتهم من دون تغذية راجعة. فإلى جاني مهارة فهم المشاعر الذاتية وتنظيمها تزداد كذلك القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين وفهمها. ويتعلم أطفال سن المدرسة انتقاء استراتيجيات تنظيم الانفعالات التي تدعمهم في تحقيق أهدافهم **(ميترهيبر،2020، ص 12)**

ويفترض فريدلماير (1999) أن الخبرات من التنظيم البين شخصي للانفعالات تشكل أساسا مهما للتنظيم الضمني الذي يظهر لاحقا للمشاعر. ويتيح الاهتمام المتبادل بين الأشخاص المرجعيين والطفل والإحساس المرهف للشخص المرجعي وانسجام الإحساس بين الشخص المرجعي والطفل وحصول إطار تفاعلي إيجابي بالنسبة لنمو الكفاءات التنظيمية الانفعالية.

وفي أثناء المراهقة يحصل حسب فلانيري وآخرين (Flannery & Torquati,1993) تزايدا في تكرار وشدة الوجدان السلبي. ويبدو أن سن الشباب يكون مصبوغا بمشاعر مكثفة وتأرجحات مزاجية. ويصف تسيمرمان (Zimmermann,1999) في نموذجه ثلاثة مستويات مختلفة من العمليات: تقييم الموقف والاستجابة الانفعالية والتوجيه الذاتي المصححة للهدف.

التطور المعرفي والجسدي وتحديد الأدوار الاجتماعية في سن الشباب تتيح مناظير مختلفة لتلقي حدث ما والاستجابة طبقا لذلك للمواقف الانفعالية بتنوع وبشكل مستقل (Zimmermann,1999). ومع التغيرات تنشأفي الوقت نفسه صعوبات تتجلى في المواقف الأسرية والمدرسية وفي الصداقات مطردة الكثافة مع الأتراب.

والأحداث النمطية المثيرة للانفعالات في سن الشباب هي المشكلات المدرسية والمهنية وإيجاد الهوية وبناء الاستقلالية وتقبل الجسد الخاص المظهر الخارجي والتعامل مع الجنسية الخاصة (Dreher & Dreher,1985). وبالنسبة لهذه المطالب المركبة مقارنة بالطفولة فإن استراتيجيات التنظيم الانفعالي ضرورية.

وفي تطور تنظيم الانفعالات يلعب المستوى الفردي ومستوى السلوك وظيفة مهمة. ويقصد بالمستوى الفردي ظهور أحداث الحياة الحرجة. ولا يشير كل اليافعين إلى خبرات حاسمة كفقدان شخص قريب. ويرى تسيمرمان (1999) أن استخدام اليافعين للعلاقات الاجتماعية في تنظيم الانفعالات يتعلق بخبرات العلاقة في النمو. وهذه القدرة تقع ضمن مجال السلوك.

والاستخدام المرن للاستراتيجيات المختلفة في التعامل مع الانفعالات يعد سمة لسن الشباب. وبالارتباط مع الحدث الانفعالي يستخدم اليافعون لتنظيم انفعالاتهم الاستراتيجيات الأكثر فاعلية.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل حول التنظيم الانفعالي يمكن أن نستخلص ما يلي:

أن التنظيم الانفعالي هو القدرة على مواجهة الانفعالات وإدارة الخبرات الانفعالية، والاستجابة لانفعلات الآخرين، كما ويتضمن عمليات فسيولوجية وسلوكية ومعرفية، ويوجد في التراث النفسي عدة نماذج نظرية لمحاولة التأصيل لمفهوم تنظيم الانفعال وتفسيره منها نموذج ثومبسون، ونموذج كامبوس، ونموذج كروس.

يعتبر نموذج تنظيم الانفعال الذي قدمه كروس (1998) ونقحه كروس وتومبسون (2007) من أكثر النماذج استخداما على نطاق واسع حتى الآن، ويميز النموذج بين خمس عمليات لتنظيم الانفعال على أساس البعد الزمني الذي يشير إلى وقت حدوث كل

عملية وهي اختيار الموقف – تعديل الموقف – الانتشار أو التوزيع الانتباهي – التغيير المعرفي – تعديل الاستجابة.

الفصل الرابع: الطموح الأكاديمي

تمهيد

أولا: الطموح

1. تعريف الطموح.
2. طبيعة الطموح.
3. نمو الطموح عند الفرد وتأثير مرحلة الطفولة.
4. العوامل التي تؤثر في اختيار الفرد لمستوى طموحه.

ثانيا : الطموح الأكاديمي

1. تعريف الطموح الأكاديمي.
2. خصائص الأفراد ذوي الطموح الأكاديمي.
3. أبعاد الطموح الأكاديمي.
4. النظريات التي تفسر الطموح الأكاديمي.
5. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي.
6. نقاط مهمة من أجل تحقيق الطموح.

خلاصة

تمهيد:

يحظى موضوع الطموح الأكاديمي باهتمام بالغ من طرف الباحثين والدارسين في علم النفس وعلوم التربية؛ فالطموح هو القوة الدافعة للطالب والهدف الذي يعمل إلى تحقيقه وذلك من خلال التحصيل الدراسي الفعال حيث يعتبر هذا الأخير ذو أهمية كبيرة في حياته بإعتباره الطريق الإجباري لإختيار نوع الدراسة والمهنة وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد.

سيتم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف مستوى الطموح الأكاديمي، وخصائص الأفراد ذوي الطموح الأكاديمي، بعدها تم التطرق إلى النظريات التي تناولت مستوى الطموح الأكاديمي و العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي.

أولا: الطموح :

1- تعريف الطموح:

1.1- ظهور كلمة الطموح واستعمالها لأول مرة:

ظهرت هذه اللفظة لأول مرة عام (1931) على يد الباحثة " ت. دامبو" (T.DEMBO) تحت تعبير " مستوى الطموح الذي أرادت من خلاله دراسة الأهداف التي يضعا المرء أمامه عند القيام بعمل ما". فالسلوك الهادف للانسان يرتكز " يرتكز بنظرها على مستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه ". فهذا "المستوى من النجاح" أسمته " مستوى الطموح". منذ هذا التاريخ أبصرت الكلمة النور فبدأت " تظهر في الصحف ولكن استعمالها كان نادرا حتى عام 1968 "، حيث استحوذت على اهتمام علماء النفس الحديثين وبدأ ترديد الكلمة يتكرر في مقالاتهم وأبحاثهم.

لكن بالرجوع إلى " موسوعة علم النفس " نرى أن هذه اللفظة، مستوى الطموح، " اصطلاح أدخله كورت ليفين Levin ... وهو بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء، بالاستناد إليه، أن يشعر بنجاحه أو فشله، أو أن يقدر هذا النجاح أو الفشل".

حيال هذا التناقض كان لا بد من الرجوع إلى معجم آخر في علم النفس حيث تبين لنا أن استعمال هذا المصطلح يعود إلى " هوب " Hoppe"، من خلال بحثه الذي أجراه عام 1930 بإشراف كورت ليفين " مما يعني أن سبق الاستعمال يعود إلى هوب بمساعدة ليفين وليس إلى دامبو.

2.1- تعريف الطموح لغة:

جاء في لسان العرب عن الطموح (طمح) والطماح مثل الجماح، و امرأة طماحة: تكر بنظرها يمينا وشمالا إلى غير زوجها، وبحر طموح الموج: مرتفع، وطمح ببصره: شخّص **(ابن منظور، 1999، ص88).**

3.1- تعريف الطموح اصطلاحا:

يعرفه عطية (1995) بأنه:" مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه في جوانب حياته المختلفة، ومحاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطيا كل الصعوبات، وذلك بما يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، وحسب إمكانات الفرد وخبراته السابقة التي مر بها." **(عطية، 1995، ص 55)**

عرفه مورتون دوتش (1954) بأنه:" الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة" **(عبد الفتاح ، 1984، ص 11)**

ويعده البعض الآخر دافعا اجتماعيا فرديا وبأنه المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية **(الأكلبي، 1996، ص 3)**.

هو الأداء الذي يكافح الفرد من أجل الوصول إليه، كما يقصد به المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه ويرغب في بلوغه، أو يشعر أنه قادر على بلوغه وهو يسعى إلى أهدافه في الحياة أو إنجاز أعماله اليومية **(المهدي، 2020، ص 207)**

ويعرفه سيد عبد العال 1976 بأنه: معيار يضعه الفرد في إطار الأهداف المرحلية والبعيدة في الحياة ويتوقع الوصول إليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبرته بقدراته الراهنة **(عبد العال، 1976، ص 60)**.

يلاحظ من التعريفات السابقة أنها اهتمت بوصف مستوى الطموح من ناحية الأداء العملي، مؤكدة على دور الخبرة السابقة في مستوى الطموح، إلا أن الخبرة السابقة ليست العامل الوحيد في حدوثه؛ حيث يرى بعض الباحثين أن مستوى الطموح يتأثر بالتكوين الدينامي للشخصية؛ أي بالتفاعل بين جوانب الشخصية المعرفية والوجدانية والنزوعية، كما يتأثر بالبيئة الاجتماعية.

ومنها ظهرت تعريفات أخرى لمستوى الطموح إهتمت بالتكوين الدينامي للشخصية، فيرى بعض الباحثين مستوى الطموح بأنه: "المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدرته وإمكانياته" **(الدسوقي، 1996، ص 93)**، وهو: " سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها" **(عبد الفتاح، 1961، ص 2)**.

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن الطموح ما يضعه الفرد لنفسه من أهداف، يسعى الى تحقيقها من خلال انجاز نشاط معين سواء على المدى البعيد أو القريب. ومن خلال التعريفات السابقة للطموح فهي رغم اختلاف صياغتها الا أن المعنى واحد فالبعض رأى

أنه مدى قدرة الفرد على وضع وتخطيط أهدافه، والبعض الآخر يرى أنه هو الأداء الذي يكافح الفرد من أجل الوصول إليه، ومنهم من يرى أنه المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه.

2- طبيعة الطموح:

لقد أخذ مستوى الطموح عدة اعتبارات أهمها:

- مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا: والمقصود بالاستعداد النفسي لمستوى الطموح أن بعض الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، ومن ثم يمكننا القول أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى الفرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة.

- مستوى الطموح باعتباره وصفا لإطار وتقدير وتقديم المواقف: ويتكون من خلال عاملين أساسين التجارب الشخصية من نجاح وفشل يمر بها الفرد، وأثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

- مستوى الطموح باعتباره سمة: يمكن القول بأن وصف مستوى الطموح كما قال "فرانك" و "هوبي" يعتبر أقرب إلى قياس القدرة أكثر منه قياسا للسمة باعتباره استعدادا يعين على كيفية الاستجابة.

ويمكننا القول بأنه يتم تحديد طبيعة مستوى الطموح من خلال مجمل الاعتبارات الثلاث **(يوسفي، 2018، ص 674)**.

3- نمو الطموح عند الفرد وتأثير مرحلة الطفولة:

بينت دراسات "ليفين" أن مستوى الطموح يظهر عند الفرد في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل بتخطي الصعوبات، مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، أن يمشي وحده، أو محاولته الجلوس على الكرسي، أو جذب قطعة من الملابس، ويعتبر "ليفين" ذلك دلائل على بزوغ مستوى الطموح، وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي فيقول: < إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج > وهذا النمط تسميه " فيلز" الطموح المبدئي **(دغيش، 2017، ص 107)**

فالطفل يكرر أعمالا حتى يصل إلى غايته، فأن هناك إفتراض بنمو عمليات الطفل الفكرية لمستوى يسمح بالمعرفة والمقارنة وإختبار القيم السيكولوجية عموما وبشكل خاص تلك القيم المساهمة في التغلب على المصاعب.

وقد إعتبرت "فيلز" رغبة الطفل في عمل شيء، دون مساعدة أحد خطوة لمرحلة النمو النهائي لمستوى الطموح، هذا السلوك أسمته الطموح الإبتدائي، فهو المرحلة التي يمكن التمييز فيها بين مستويات التحصيل **(دغيش، 2017، ص 107)** .

ويتدرب الطفل على الاستقلال حين يواجه مشاكل متوسطة وفي حدود قدرته، وقد درست "فيلز" أطفالا من سن سنتين إلى ثلاث سنوات في دار حضانة، فيما يتعلق بنشاطهم في ارتداء وخلع ملابسهم، واعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي، وقد وجدت هذا المستوى عند سن السنتين.

وبعد ذلك دربت "فيلز" مجموعة من هؤلاء الأطفال على ذلك العمل، ثم قارنت هذه المجموعة قبل التدريب وبعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب، هي المجموعة التي أصبحت أكثر مهارة في ذلك العمل، قد زادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة بالمجموعة التي لم تتلقى تدريبا.

وفي دراسات أخرى استخدم "اندرسون" (1940) تجربة قذف الحلقات في العصي مع ثلاث مجموعات من الأطفال، متوسط عمر المجموعة الأولى ثلاث سنوات ونصف والثالثة ثماني سنوات، وقد ميز "اندرسون" بين أربعة مظاهر للسلوك كل منها يوضح مراحل مختلفة للنمو، ويمكن على أساسها تحديد نضج مستوى الطموح.

1.3- طريقة القذف:

أي أن الطفل قد يقذف الحلقات عن طريق وضعها في العصي، أو باسقاطها من أعلى، أو بقذفها من مسافة معينة ومراحل النمو تتبع هذا النظام أي أن الأولى أقل نضجا من الثانية، والثالثة تدل على نضج كاف.

2.3- إعادة قذف الحلقات:

فالحلقات التي تخطئ الهدف قد يعاد قذفها وقد لا يعاد، والثانية تعبر عن مرحلة أعلى من النمو وعندما يعاد قذف الحلقات، فإنه قد يعاد قذفها بعد الإنتهاء من سلسلة الحلقات كلها، وهذه الأخيرة تعبر أيضا تعبر عن مرحلة أعلى من النمو.

3.3- حجم الوحدات:

فالأطفال عند قذفهم للحلقات تعتبر البعض منهم كل حلقة وحدة مستقلة في حين نجد البعض الآخر يعتبر سلسلة كاملة من خمس حلقات كوحدة، وهذه الأخيرة تنم عن مرحلة أعلى من النمو **(دغيش، 2017، ص 108)**.

4.3- كمية الفشل:

إن عزم الطفل على المجازفة بالحلقة الخاطئة يعبر أيضا عن مرحلة أعلى من نمو مستوى الطموح **(عبد الفتاح، 1990، ص 13-14)**.

أرادت الباحثة ادراج هذا العنصر لمعرفة مدى تأثيره على مرحلة المراهقة، وأن الطموح ينمو وفق مراحل تكوين الشخصية، ومراحل النمو النفسي والجسمي.

4-العوامل التي تؤثر في اختيار الفرد لمستوى طموحه:

1.4- فكرة الفرد عن نفسه (ذاته):

وهي الفكرة التي يكونها الفر عن نفسه من حيث ما يتسم به من صفات وقدرات عقلية، أو جسمية، وانفعالية، وأخلاقية، ودينية، واجتماعية. إن نظرية كارل روجرز في الذات قد استفاضت في هذا الجانب، وطريقتها في العلاج تنبع من الفهم الخاطئ لذات الفرد وتعديل هذا الفهم يقوده للعلاج. ولذا فإن الفرد إدراكه لذاته إنما يكون وفقا للعوامل الآتية:

أ- **أقل من إمكانيات الفرد التي يمتلكها،** فقد يرى الشخص أنه غير جذاب من ناحية الجسم وهذا الادراك يظل يطارده، وقد يحكم على نفسه بالعزلة أو التخبط، والحساسية المفرطة تجاه أي نظرة أو ملاحظة تقدم له من قبل الآخرين.

وقد يدرك الفرد إمكانياته بصورة مبالغ فيها؛ حيث يعتقد الفرد أنه أذكى من الآخرين، يفهم الأشياء حتى بدون أن يصرح بها الشخص الآخر قادر على حل أي مشكلة، قادر على استشفاف **(خالد، 2018، ص 27).**

ب- **المستقبل،** يستطيع النجاح في أي دراسة أو عمل يلتحق به. وهذا بالطبع خطأ ويدل على اضطراب الشخص، لأنه لا يوجد الإنسان الذي يستطيع النجاح في كل الأعمال، والدراسات. لذا فإن الإدراك الخاطئ للذات يقود الشخص إلى العديد من التخبط، والاضطراب.

ت- الشخص الذي يدرك ذاته بصورة موضوعية منطقية.

2.4- ذكاء الفرد:

إن الذكاء هو قدرة الفرد على الإستبصار، والقدرة على الفهم ومواجهة وحل أي مشاكل تعترضه في البيئة التي يعيش فيها، وهناطك علاقة بين مستوى ذكاء الفرد ومستوى طموحه تتلخص في أنه يتوقف مستوى الطموح على قدرة الفرد العقلية بمعنى أنه كلما كان الفرد أكثر ذكاء كان في استطاعته تحقيق أهدافه. وكلما إرتفع الذكاء ارتفع مستوى طموح الفرد خاصة وإن كان الذكاء يساعد الفرد على حل كثير من الصعوبات، والاشكاليات التي تواجهه، والذكاء يمد الفرد ويزوده بالعديد من القدرات مثل:

- الاستبصار.
- تدير الفرص.
- حل المشاكل.
- وضع فروض سليمة للمشاكل.
- التغلب على العوائق.
- استخلاص النتائج واستكشاف المشاكل قبل حدوثها والاستعداد لها (القدرة على التوقع).
- وضع بدائل لكل مشكلة.
- والفرد الأكثر ذكاء يضع لنفسه مستويات طموح أكثر واقعية من الفرد متوسط أو منخفض الذكاء.

3.4- الاتزان الانفعالي:

تعد الانفعالات من أكثر الموضوعات إثارة للجدل ذلك أنها تضم الاحساس بالقوة والثقة بالنفس، والتفاؤل، والشعور بالسرور، والفرح والانشراح وكيفية التعبير عن المشاعر **(خالد، 2018، ص 28)**.

إن الانفعال له طبيعة مركبة كما للانفعالات كثير من اللفوائد فلا يوجد إنسان بدون انفعالات لا يفصح ولا يعبر عن موقفه، ولذا فإن الانفعال يقوي دافعية الفرد وله قيمة اجتماعية. وتعد مصدرا من مصادر سعادة الفرد إلا أن القليل المطلوب من الانفعال معينا عكس الحالة إذا زادت الانفعالات أو قلت عن الحد المطلوب. لذا فإنه هناك علاقة أساسية ما بين مستوى الطموح ومدى إتزان وثبات إنفعالات الفرد؛ فالفرد المتزن إنفعاليا يكون قادرا على المثابرة، أهدافه متواصلة عكس حال فرد مشتت انفعاليا غير متزن وهذا ينعكس في فشل خططه الطموحه **(خالد، 2018، ص29)**.

4.4- خبرات النجاح والفشل:

إن مستوى الطموح يرتفع، وينخفض نسبيا كلما وصل الأداء أو لم يصل إلى مستوى الطموح وتؤثر خبرات النجاح، والفشل التي يمر بها الفرد على أهدافه اللاحقة، وطموحاته وتوقعاته من خلال تأثيرها على المجال النفسي، والحيز الحيوي له، فيرتفع مستوى أهداف الفرد وطموحاته إذا حقق نجاحا ملموسا في الخبرات المرتبطة بتلك الأهداف فارتفاع مستوى التحصيل السابق للطالب وانجازه للمواجبات، والمهام المدرسية يؤثر على تحديده لأهدافه اللاحقة وتوقعاته للنجاح فيها.

5.4- القدرات والميول والاستعدادات:

إن النجاح يتطلب استعدادات وقدرات خاصة فعندما يخطط الفرد لمستوى طموحه من المفترض أن يكون مدرك بإمكاناته واستعداداته، وميوله، ويقصد بالقدرة كل مايستطيع الفرد أدائه من أعمال عقلية أو حركية سواء كانت نتيجة تدريب أو من دون تدريب.

ويعرف الاستعداد بأنه القدرة الكافية على أن يتعلم الفرد سرعة وسهولة وإمكانية الوصول إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين من خلال لحظات معينة مثل الوصول إلى مستوى أعلى من الكفاءة بمجهو أقل وفي وقت أقصر؛ أي أن إنتاجيته تكون أسرع، وأعلى من ذوي الاستعداد المنخفض وذلك من خلال مقارنة أداء شخص بشخص آخر.

وهناك من العلماء من يقارن بين الاستعداد، والقدرة والتحصيل على أساس أن الشخص الأذكى يكون أقدر على التعلم من الشخص الأقل ذكاء، وأن من يحصل على درجة مرتفعة في اختبار تحصيلي في مادة معينة يكون أقدر على تحصيل وتعلم مستويات أعلى من هذه المادة لكي تظهر القدرة لابد من قدر من التعلم والتدريب حتى يتمكن المتعلم من إخراج قدراته الكامنة خاصة إذا أخذنا في الإعتبار أن القدرات، والاستعدادات والميول لا توجد لدى الأفراد بدرجة واحدة بل بدرجات متفاوتة **(خالد، 2018، ص29)**.

ثانيا: الطموح الأكاديمي:

1- تعريف الطموح الأكاديمي:

يعتبر الهدف الممكن تحقيقه والذي يضعه الطالب لنفسه في مجال ما ويتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال،

ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها **(أبو ناهية، 1989، ص 65)**.

هو الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله **(العنزي، 2016، ص 105)**.

وهو الطموح الذي يتعلق بالحياة المدرسية، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر، ويحدد بأنه مستوى الطموح الذي يتمنى الفرد الوصول إليه **(محمود، 2017، ص610)**.

أيضا عرف بأنه:" المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه أو يتوقعه لنفسه، في تحصيله الدراسي في ضوء مدى تقديره لذاته وإمكاناته وقدراته في تخطي العقبات الشخصية والاجتماعية والأسرية والمادية والمستقبلية والأكاديمية، والمدرسية، والدراسية" **(زهران و زهران، 2006، ص 76)**.

كما يعرفه **(الأسود، 2009، ص 100)** على أنه: " المستوى الدراسي المرتفع الذي يضعه الفرد لنفسه لكي يبلغه؛ ويعمل لتحقيقه من خلال الجد والمثابرة والاجتهاد".

ترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن تعريف مستوى الطموح الأكاديمي يختلف باختلاف العلماء والباحثين في النظر إليه إلا أنه يمكن إبراز ما جاءت به هذه التعاريف في أنه:

- هدف يسعى الطالب الجامعي أو المتمدرس إلى تحقيقه في المجال الدراسي.
- يحدد الطموح مقدار الجهد الذي يبذله المتعلم من أجل تحقيق هذه الأهداف.
- سمة ثابتة من فرد إلى آخر.

– يتأثر بعدة عوامل منها: البيئة المحيطة بالفرد، والإطار المرجعي، والتكوين النفسي، وخبرات النجاح والفشل.

وترى الباحثة أن الطموح الأكاديمي هو ما يعتبر الهدف الممكن تحقيقه والذي يضعه الطالب لنفسه في مجال ما، ويتطلع إليه ويسعى لتحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي الى مجال تخصصه العلمي.

2- خصائص الأفراد ذوي الطموح الأكاديمي: من أهمها:

– الميل إلى الكفاح، ونظرته إلى الحياة نظرة متفائلة.

– يعتمد على نفسه في إنجاز مهامه.

– مثابر في الأعمال التي يقوم بها، ويميل إلى التفوق.

– يضع الخطط للوصول إلى أهدافه.

– لا يترك الأمور للظروف ولديه الثقة بنفسه **(العنزي، 2016، ص 106)**.

– لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية أو المجهول.

– لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا **(شعلة، 2004، ص 186)**.

– يحدد أهدافه بشكل دقيق، ولا يقتنع بالقليل ولا يرضى بمستواه ووضعه الحالي، بل يحاول دائما أن يعمل على تحسين وضعه ويعد خططا مستقبلية يسير على خطاها ليتنقل من نجاح إلى آخر **(العنزي، 2016، ص 106)**

3- أبعاد الطموح الأكاديمي:

وهو ما يتعلق بالحياة الجامعية وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات، بحيث يطمح الطالب في مواصلة دراسته من خلال اجتهاده بغية تحقيق النجاح، ويلعب هذا البعد دورا أساسيا في مساعدة الطالب على التكيف في مختلف مراحله التكوينية. **(شكور، 1997، ص 38)** ، ويظهر لنا من خلال مؤشرين أساسين وهما:

3-1- المثابرة: ويعنى بها محاولة الفرد وحرصه على تأجيل إشباع أهدافه الفورية من أجل تحقيق أهدافه الأهم التي تكون بعيدة نسبيا، ويناضل في سبيل ذلك ويعمل على تخطي كل ما يقابله من عقبات **(القطاوي و علي، 2016، ص 60)**

3-2- تحدي الصعاب: وتعني أن الطالب الطموح يتحمل كل أنواع الصعوبات والعقبات التي تقف بوجهه معترضة سبل تطوره ووصوله إلى هدفه المنشود، بل يقوم بتنمية قدراته لتذليل الصعوبات التي تعترض طريقه، بل يكون دافعا قويا لإجتيازه والانطلاق إلى تحقيق النجاح **(قدوري، 2017، ص 129)**

4- النظريات التي تفسر الطموح الأكاديمي:

1.4- نظرية التحليل النفسي:

فسر أصحاب نظرية التحليل النفسي مستوى الطموح بتفسيرات مختلفة فقد أعده فرويد متمثلا بأنا المثالية والكمال.

أما أدلر فقد عرفه بأنه عملية كفاح من أجل التفوق وهو القوة الدافعة من السالب إلى الموجب، وأن الإلحاح في الوصول إلى الأعلى لا يتوقف أبدا.

وربط فروم مستوى الطموح بطبيعة الفرد الفطرية كذلك تلعب الخبرات البيئية والاجتماعية دورا في مستواه، فهو تعبير عن الحاجة إلى التجاوز عن طريق الخلق والإبداع **(حسين، 2017، ص 239)**.

2.4- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن مستوى الطموح هو مفهوما غير سلوكي لأنه لا يمكن عده مصدرا من مصادر السلوك إذ يرى سكنر أن الطموح هو تعبير عن فعالية الذات وهو عملية توقع، وهذا التوقع يشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين **(المهدي، 2020، ص 209)**

3.4- النظرية الإنسانية:

يرى منظور الإنسانية أن مستوى الطموح يشكل جانبا مهما في الشخصية فقد عده روجرز اتجاها قوامه اعتبار الذات وجدارتها وهو نتاج لقوى ومطالب ورغبات التقدير الاجتماعي.

وذكر ماسلو أن مستوى الطموح هو تعبير عن سعي الفرد لتحقيق ذاته وهو من حاجات النمو التي تحسن الحياة ولا تعمل عليها. ويشتمل على حاجات الانجاز والقبول والاستحسان والكفاية والتقدير والاحترام **(حسين، 2017، ص 239)**

4.4- نظرية اسكالونا:

ترى نظرية اسكالونا أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف، يتقرر الاختيار وتفسر هذه النظرية ثلاث حقائق هي: ميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا، ميل الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة، هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح والبعد عن الفشل فبعض الناس

يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا يقلل من مستوى القيمة الذاتية للهدف، كما أن هناك عوامل أخرى لها تأثير على احتمالات النجاح والفشل في مستقبل الإنسان والتي تتمثل في الخبرات السابقة، ورغبات الفرد وأهدافه **(محمود، 2017، ص 212)**

5- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي:

يتأثر مستوى الطموح الأكاديمي في تكوينه بعدد من العوامل منها:

- النواحي الشخصية والاجتماعية والإرشاد النفسي والعادات الشخصية والأصدقاء.
- العلاقات الأسرية وطموحات الوالدين والمناخ الأسري.
- النواحي المادية والاقتصادية.
- البيئة المدرسية والعلاقات المتبادلة بين التلاميذ.
- توقعات الآخرين المستقبلية **(زهران و زهران، 2006، ص 76)**.

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى الطموح، منها عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه، ومنها عوامل بيئية واجتماعية، وما تقدمه من أنماط مختلفة من الثقافات والمرجعيات ويختلف مقدار تأثير هذه العوامل من شخص لآخر، حسب العمر والمرحلة التعليمية التي وصل إليها.

6- نقاط مهمة من أجل تحقيق الطموح: نوجزها في:

- على الفرد أن لا يعزل نفسه عن مجتمعه بل يجب أن يأخذ قسطه من كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له كما عليه بالمقابل أن يقدم للمجتمع كل ما يستطيع.

- إن اختيار المهنة يلعب دورا أساسيا في تحقيق الذات، و إن إختيار المهنة والمهنة نفسها مرتبطان مباشرة بالواجب والمسؤولية.
- على الفرد أن يعي أنه لا مجال أمامه للخيار، بين ذاته والآخر وبين أمته والأمم الأخرى.
- من أجل تنمية الطموح لا بد من وجود نوع من معاكسة الظروف.
- البيئة الملائمة لها أثر كبير في تحقيق الذات، لأن البيئة الضاغطة التي تقيد الفرد بالقواعد والضوابط سوف تعمل على عدم تحقيق المسار الطبيعي لتحقيق الذات.

(المصري، 2011، ص 83)

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل حول الطموح الأكاديمي يمكن أن نستخلص ما يلي:

أن الطموح الأكاديمي هو الدافع والهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه، كما أنه سمة واستعدادا نفسيا يتكون من خلال عاملين أساسين هما التجارب الشخصية من نجاح والفشل يمر بها الفرد، وأثر الظروف والقيم والتقاليد والعادات واتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح وفي ظل هذه العوامل هناك نظريات تسعى لدراسة الطموح بشكل مباشر وغير مباشر وطرق استجابة الفرد وتحديده لأهدافه.

الجـانب الميداني

الفصل الخامس: الاجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- حدود الدراسة .

3- مجتمع الدراسة.

4- عينة الدراسة .

5- أدوات الدراسة .

6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة .

خلاصة

تمهيد:

ترتبط قيمة أي بحث بسلامة وصحة الإجراءات المنهجية والميدانية المتبعة، بالاضافة إلى التحديد الدقيق للمشكلة وصياغتها؛ بداية من تحديد منهج الدراسة المتبع ثم مجتمع وعينة الدراسة، والتأكد من موثوقية أدوات الدراسة، من خلال التحقق من خصائصها السيكومترية ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، ومعالجة النتائج المحصل عليها بمختلف المعالجات الإحصائية الملائمة؛ وسيتم في هذا الفصل عرض الإجراءات الميدانية للدراسة.

1- منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لاختبار وساطة التنظيم الانفعالي بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، لدى طلبة السنة الأولى ماستر علوم اجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي، ومن أجل هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي الذي هو احدى أنواع المنهج الوصفي، وهو المنهج المناسب والذي يسمح بتقرير خصائص ظاهرة معينة أو موقف تغلب عليه صفة التحديد لاشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، فهو يعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها من أجل الاجابة على التساؤلات والتحقق من الفرضيات.

2- حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الاتي:

2-1- الحدود المكانية:

تمت اجراءات الدراسة الحالية بجامعة محمد خيضر بسكرة ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، حيث اخترنا منها 185 طالبا بمرحلة الماستر الأكاديمي.

2-2- الحدود الزمنية:

تمت الدراسة الحالية في الفترة الزمنية الممتدة بين 2018-2021، وقد كانت سنة 2017 مرحلة جمع المعلومات والسنة التي تليها تم تنظيم وتصنيف التراث الأدبي للبحث ، وفي سنة 2019 انطلقت الدراسة الميدانية من خلال حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ، وتعد فترة السداسيين من سنة 2021 فترة تطبيق الدراسة الميدانية وتوزيع الأدوات البحثية للدراسة.

3- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي، الذين يزاولون دراستهم بقسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر ببسكرة والبالغ عددهم (185) طالب وطالبة المسجلين في السنة الدراسية 2019-2020 .

4- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (130) طالب وطالبة، تم اختيارهم عن طريق المسح الشامل، من مجتمع أصلي قدره (185) طالب وطالبة.وقد تم اختيار العينة من مختلف التخصصات المفتوحة بقسم العلوم الاجتماعية وهي (والتي شملت جميع التخصصات المتواجدة بقسم العلوم الاجتماعية (علم النفس المدرسي- علم النفس العيادي- علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد- ارشاد وتوجيه- علم اجتماع التربية- علم الاجتماع الحضري- فلسفة- انثروبولوجيا ثقافية واجتماعية- علم اجتماع العمل والتنظيم).

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق أهداف الدراسة والاجابة على تساؤلاتها تم استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس الكفاءة الذاتية.

- مقياس التنظيم الانفعالي.

- مقياس الطموح الأكاديمي.

5-1- وصف أدوات الدراسة:

5-1-1- مقياس الكفاءة الذاتية :

تم الاعتماد على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي أعده **أحمد الزق (2009)**، حيث يتكون من (22) فقرة . يستجاب عليه وفق (5) بدائل وهي:

البديل الأول (صحيح تماما) تعطى له درجة (5)، البديل الثاني (صحيح) تعطى له درجة (4)، البديل الثالث (لا أعرف) تعطى له درجة (3)، البديل الرابع (نادرا) تعطى له (2)، البديل الخامس (غير صحيح على الإطلاق) تعطى له درجة 1 ، و كانت الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (22-110) درجة، وتجدر الإشارة إلى أن الفقرات الواردة في المقياس التي تأخذ الأرقام (3-4-8-10-18-20) هي الفقرات السالبة، بمعنى أنها تدل على الكفاءة الذاتية المتدنية، في حين أن باقي الفقرات في المقياس هي فقرات إيجابية بمعنى أنها تدل على الكفاءة الذاتية المرتفعة .

5-1-2- **مقياس التنظيم الانفعالي:**

من إعداد رياض العاسمي(2018) . يتكون المقياس من ستة أبعاد، وهي:

- **البعد الأول: الوعي الانفعالي** EMOTIONAL AWARENESS:

بنوده فهي كالتالي: (1، 2، 3 ، 4، 5، 6، 7، 8).

- **البعد الثاني: الضبط الذاتي للانفعالات:**

هي العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن التحكييم، التقييم والتعديل في الردود العاطفية، كذلك في شدتها ومدتها من أجل تحقيق هدف ما **(Dumont, 2019,P14)**، أما بنوده فهي كالتالي: (9، 10، 11، 12، 13، 14).

- **البعد الثالث: التنظيم المعرفي**: Statiegies Cognitive Emotion Regulation

بنوده هي: (15، 16،17، 18، 19، 20، 21).

- **البعد الرابع: القمع التعبيري:** بنوده هي: (22، 23، 24، 25، 26، 27).

- **البعد الخامس: العدوى الانفعالية:** بنوده هي: (28، 29، 30، 31، 32).

- **البعد السادس:السياق الاجتماعي:** بنوده هي: (33، 34، 35، 36، 37، 38).

يستجاب على هذا المقياس وفق(5) بدائل وهي: البديل الأول (موافق دائما) تعطى له الدرجة (5)، البديل الثاني (موافق غالبا) تعطى له الدرجة (4)، البديل الثالث (موافق الى حد ما) تعطى له الدرجة (3)، البديل الثاني (غير موافق غالبا) تعطى له الدرجة (2)، البديل الأول (غير موافق دائما) تعطى له الدرجة (1). وتجدر الإشارة أن الفقرات الواردة في المقياس التي تأخذ الأرقام (2-9-10-11-12-13-15-21-22-23-24-25-28-29-30-32-37-38) هي الفقرات السالبة بمعنى أنها تدل على التنظيم الانفعالي المتدني في حين أن باقي الفقرات في المقياس هي فقرات ايجابية بمعنى أنها تدل على تنظيم انفعالي مرتفع.

5-1-3- مقياس الطموح الأكاديمي:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس محمد بوفاتح (2005) لمستوى الطموح الأكاديمي والذي يتكون من (62) بندا موزعة على أربعة أبعاد وهي: البعد الأول (النظرة للدراسة الثانوية)، البعد الثاني (النظرة للتفوق الدراسي)، البعد الثالث (النظرة للدراسة الجامعية)، البعد الرابع (النظرة للحياة)، . يستجاب عليه وفق (3) بدائل وهي:البديل الأول (تنطبق عليا دائما) تعطى له درجة (3)، البديل الثاني (تنطبق عليا أحيانا) تعطى له درجة (2)، البديل الثالث (لا تنطبق عليا أبدا) تعطى له درجة (1).

البعد الأول: النظرة للدراسة الثانوية:

يضم 12 بندا وهي البنود ذات الأرقام: (1- 5- 9- 13- 17- 21- 25- 29- 33- 37- 41- 45)

البعد الثاني: النظرة للتفوق الدراسي:

يضم 17 بندا وهي البنود ذات الأرقام:

(2-6-10-14-18-22-26-30-34-38-42-46-49-52-55-57-59)

البعد الثالث: النظرة للدراسة الجامعية:

يضم 14 بندا وهي البنود ذات الأرقام:

(3-7-11-15-19-23-27-31-35-39-43-47-50-53)

البعد الرابع: النظرة للحياة:

يضم 19 بندا وهي البنود ذات الأرقام:

-61-60-58-56-54-51-48-44-40-36-32-28-24-20-16-12-8-4)
(62

ونظرا لأن البعد الأول وهو بعد النظرة للدراسة الثانوية، لايخدم الدراسة الحالية كونها موجهة لطلبة الجامعة، تم التخلي عن هذا البعد والاعتماد فقط على الأبعاد الثلاث المتبقية (بعد النظرة للتفوق الدراسي _ بعد النظرة للدراسة الجامعية_ بعد النظرة للحياة) ليصبح عدد البنود 50 بند **(أنظر الملحق رقم 4)**.

5-2- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

للتأكد من صحة وموثوقية أدوات الدراسة والنتائج المتحصل عليها، تم حساب الخصائص السيكومترية باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS23). حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (41) من طلبة سنة أولى ماستر من قسم العلوم الاجتماعية، من مجتمع أصلي قدر بـ (190) طالب وطالبة من مرتفعي التحصيل الدراسي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

5-2-1- مقياس الكفاءة الذاتية

5-2-1-1- الصدق: تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين على النحو الآتي:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من تماسك فقرات الاستبيان وتجانسها تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة كل بند، والجدول رقم (7) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول رقم (7) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية

رقم البند	معامل الارتباط (*) (**)♦	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.443**	7	0.606**	13	0.408**	19	0.574**
2	0.769**	8	0.384*	14	0.743**	20	0.489**
3	0.480**	9	0.433**	15	0.608**	21	0.568**
4	0.664**	10	0.656**	16	0.553**	22	
5	0.677**	11	0.690**	17	0.655**		
6	0.657**	12	- 0.369*	18	0.295*		

يتبين من الجدول رقم (7) أن أغلب معاملات الارتباط لبنود مقياس الكفاءة الذاتية مع الدرجة الكلية كانت ذات دلالة احصائية عند مستويين (0.05) و (0.01)، حيث تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (0.295 و 0.769) ومنه تم الابقاء على جميع بنود المقياس والتي عددها 22 فقرة.

ب- **الصدق التمييزي:**

تم حساب الصدق التمييزي بعد ترتيب درجات أفراد العينة المقدرة بـ (41) طالبا وطالبة ترتيبا تصاعديا، ثم تم أخذ نسبة **33%** من كلا الطرفين، أدنى التوزيع والأعلى. ثم تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، من المجموعتين الدنيا والعليا. كما هو موضح في الجدول الموالي.

♦ يشير الرمز (*) إلى أن قيمة معامل ارتباط بيرسون دالة عند مستوى (0.05 =∝)، في حين يشير الرمز (**) إلى أن قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة عند مستوى (0.01 =∝)

جدول رقم(8) يوضح الصدق التمييزي لمقياس الكفاءة الذاتية

المتغيرات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة "ت"	الدلالة
دنيا	14	96.85	5.503	27.428	13.106	0.000
عليا	14	69.42	5.570			

من خلال النتائج المبينة في الجدول (8)، والتي تخص الصدق التمييزي للمقياس يتضح أن عدد أفراد المجموعة العليا يساوي (14) بمتوسط حسابي قدر بـ (69.42) وانحراف معياري (5.570)، أما عدد أفراد المجموعة الدنيا يساوي **(14)** بمتوسط حسابي قدر بـ **(96.85)**. وانحراف معياري **(5.503)**، والفرق بين المتوسطي المجموعتين قدر بـ **(27.428)**، وبعد حساب قيمة "**ت**" لمتوسطين مستقلين والتي قدرت بـ **(13.106)** وبعد مقارنة مستوى الدلالة **(Sig 0.000)** وهو أقل من مستوى الدلالة **(Sig 0.05)** نجد أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال، ومنه يمكن القول أن المقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

5-2-1-2-الثبات:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين على النحو الآتي (التجزئة النصفية وألفا كرونباخ).

أ-**التجزئة النصفية:** حيث تم تقسيم عبارات المقياس إلى قسمين ومن ثم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس بطريقة بيرسون وتم تصحيحه من أثر الطول بطريقة سبيرمان براون. والجدول رقم (9) يبين معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم(9) يوضح معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقة التجزئة النصفية

,834	القيمة	
11^a	عدد القسم 1 العبارات	
,652	القيمة	الفا كرونباخ
11^b	عدد القسم 2 العبارات	
22	عدد العبارات الكلي	
,734	معامل الارتباط بين القسمين	
,846	تساوي الطول معامل ارتباط سبيرمان	
,846	عدم تساوي الطول وبراون	
,827	معامل جتمان للتجزئة النصفية	

من خلال نتائج الجدول أعلاه حول ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية نجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة **سبيرمان براون** قدّرت بـ**(0.84)** وهو معامل ثبات مرتفع، ومنه يمكن القول أن الاستبيان يتميز بالتناسق الداخلي بين بنوده.

ب- **طريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة **ألفا كرونباخ** كما هو موضح في الجدول رقم **(10):**

جدول رقم (10) يوضح معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقة الفا كرونباخ

عدد البنود	الفا كرونباخ
22	0.862

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن معامل ثبات **ألفا كرونباخ** قدر بـ **0.86** مرتفعا مما يدل على أن المقياس ثابت وعلى جانب كبير من الموثوقية.

5-2-2- مقياس التنظيم الانفعالي:

5-2-2-1- الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين على النحو الآتي:

أ- **صدق الاتساق الداخلي:** من أجل التحقق من تماسك فقرات الاختبار وتجانسها تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة كل بند، والجدول رقم (11) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول رقم (11) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمعاملات الارتباط بين بنود أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي بالدرجة الكلية للمقياس

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التنظيم الانفعالي										
قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بعد الوعي الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس		قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بعد الضبط الذاتي للانفعالات والدرجة الكلية للمقياس		قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بعد التنظيم المعرفي والدرجة الكلية للمقياس		قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بعد القمع التعبيري والدرجة الكلية للمقياس		قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بعد العدوى الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس		قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بعد السياق الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.403**	1	.339*	1	-.052	1	.537**	1	.707**	1	.466**
2	.122	2	.600**	2	.435**	2	.730**	2	.624**	2	.513**
3	.417**	3	.533**	3	.619**	3	.690**	3	.557**	3	.613**
4	.578**	4	.496**	4	.748**	4	.623**	4	-.024	4	.330**
5	.531**	5	.442**	5	.341**	5	.368*	5	.418**	5	.120
6	.450**	6	.249*	6	.669**	6	.404**			6	.215*
7	.449**			7	.214*						
8	.578**										

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن أغلب معاملات الارتباط، لبنود أبعاد مقياس التنظيم الانفعالي مع الدرجة الكلية كانت ذات دلالة احصائية عند مستويين (∝=0.05) و (∝=0.01)، حيث تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (0.214 و 0.748) عدا البنود: رقم (2) في بعد الوعي الانفعالي قدر معامل ارتباطه بـ (0.122)، أما البند رقم (1) في بعد التنظيم المعرفي قدر معامل ارتباطه بـ (0.052−)، بينما البند رقم (4) في بعد العدوى الانفعالية قدر معامل ارتباطه بـ (0.024−) في حين أن البند رقم (5) في بعد السياق الاجتماعي قدر معامل ارتباطه بـ (0.120).

وعليه تم حذف هذه البنود التي تحمل الأرقام الاتية في المقياس (2− 15− 31− 37) ليصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية هو (34) بندا. **أنظر الملحق رقم (3)**

ب− الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي بعد ترتيب درجات أفراد العينة المقدرة بـ 41 طالبا وطالبة ترتيبا تصاعديا، ثم تم أخذ نسبة **33%** من كلا الطرفين، أدنى التوزيع والأعلى. ثم تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، من المجموعتين الدنيا والعليا. كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (12) يوضح الصدق التمييزي لمقياس التنظيم الانفعالي

المتغيرات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة "ت"	الدلالة
دنيا	14	134.28	5.253	24.857	12.972	0.000
عليا	14	109.42	4.878			

من خلال النتائج المبينة في الجدول (12) والتي تخص الصدق التمييزي للمقياس يتضح أن عدد أفراد المجموعة العليا يساوي (14) بمتوسط حسابي قدر بـ (134.28) وانحراف معياري (5.253) أما عدد أفراد المجموعة الدنيا يساوي **(14)** بمتوسط حسابي قدر بـ **(109.42)**. وانحراف معياري **(4.878)**، والفرق بين المتوسطي المجموعتين قدر بـ **24.857** وبعد حساب قيمة "**ت**" لمتوسطين مستقلين والتي قدرت بـ **12.972** وبعد مقارنة مستوى الدلالة **(Sig 0.000)** وهو أقل من مستوى الدلالة **(Sig 0.05)** نجد أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال، ومنه يمكن القول أن المقياس يتمتع بالصدق التمييزي

5-2-2-2- الثبات:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين على النحو الآتي (التجزئة النصفية وألفا كرونباخ):

أ- **التجزئة النصفية:** حيث تم تقسيم عبارات المقياس إلى قسمين ومن ثم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس بطريقة بيرسون وتم تصحيحه من أثر الطول بطريقة سبيرمان براون. والجدول رقم (13) يبين معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم(13) يوضح معامل ثبات مقياس التنظيم الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية

,392	القيمة		
19[a]	عدد العبارات	1 القسم	
,381	القيمة		الفا كرونباخ
19[b]	عدد العبارات	2 القسم	
38	عدد العبارات الكلي		
,368	معامل الارتباط بين القسمين		
,538	تساوي الطول	معامل ارتباط سبيرمان	
,538	عدم تساوي الطول	وبراون	
,536	معامل جتمان للتجزئة النصفية		

من خلال نتائج الجدول أعلاه حول ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية نجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة **سبيرمان براون** قدّرت بـ **(0.53)** وهو معامل ثبات مقبول، ومنه يمكن القول أن مقياس التنظيم الانفعالي يتميز بالتناسق الداخلي بين عباراته.

2-1- طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة **ألفا كرونباخ** كما هو موضح في الجدول رقم **(14)**:

جدول رقم (14) يوضح معامل ثبات مقياس التنظيم الانفعالي بطريقة الفا كرونباخ

عدد البنود	الفا كرونباخ
38	0.550

من خلال الجدول أعلاه نجد أن معامل ثبات **ألفا كرونباخ** قدر بـ **(0.55)** وهي قيمة مقبولة تدل على ثبات مقياس التنظيم الانفعالي.

5-2-3- مقياس الطموح الأكاديمي:

5-2-3-1- الصدق:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين على النحو الآتي:

أ- صدق المحكمين: للتحقق من صدق الاستبيان تم عرضه على مجموعة من الخبراء في المجال التربوي والنفسي **أنظر الملحق رقم (6)**

وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح البنود وسلامة صياغتها وكذا ارتباطها بالأبعاد .

تم حساب الصدق باستعمال معادلة Lawshe والتي مفادها:

$$\mathrm{CVR} = \frac{n-I}{N}$$

حيث **CVR** هو نسبة صدق المحكمين.

n: هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند أساسي أو مهم.

I: هو عدد المحكمين الذين يعتبرون البند ليس له صلة بالموضوع.

N: هو مجموع المحكمين. **(Bertea and Zait, 2013,P43)**

ليتبين من نتائج المعادلة أن صدق المحكمين لمقياس الطموح الأكاديمي قدر بـ (97%) وعلى اعتبار أن هذه النسبة أكبر من 60% ♦أمكننا القول أن بنود الاستبيان صادقة فيما أعدت لقياسه. ونتائج صدق المحكمين في **الملحق رقم (7)**

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** أجل التحقق من تماسك فقرات المقياس وتجانسها تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة كل بند، والجدول رقم (15) يوضح قيم معاملات الارتباط.

♦ نسبة الاتفاق بين الخبراء الممحكمين أكبر من 60% تدل على أن المقياس يتمتع بصدق المحكمين

جدول رقم (15) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمعاملات الارتباط بين بنود أبعاد مقياس الطموح الأكاديمي بالدرجة الكلية للبعد

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الطموح الأكاديمي					
قيم معاملات الارتباط بين كل بند من النظرة للتفوق الدراسي والدرجة الكلية للبعد		قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بعد النظرة للدراسة الجامعية والدرجة الكلية للبعد		قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بعد النظرة للحياة والدرجة الكلية للبعد	
رقم البند	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**	**رقم البند**	**معامل الارتباط**
1	**.329***	**1**	**.622***	**1**	**- .349***
2	**.191**	**2**	**.599****	**2**	**.178**
3	**.443****	**3**	**.533****	**3**	**.672****
4	**.444****	**4**	**.522****	**4**	**.801****
5	**.243***	**5**	**.652****	**5**	**.425****
6	.495**	6	.801**	6	.643**
7	.345*	7	.718**	7	.788**
8	.154	8	.632**	8	.663**
9	.367*	9	.451**	9	.417**
10	.489**	10	.554**	10	.573**
11	.074	11	.663**	11	-.190
12	-.038	12	.605**	12	.232*
13	.197	13	.639**	13	.306*
14	.264*	14	.761**	14	.347*
15	.383*			15	.532**
16	.291*			16	.624**

17	.410**			17	.509**
				18	.582**
				19	.381**

يتبين من الجدول رقم (15) أن أغلب معاملات الارتباط بين بنود كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد أنها دالة احصائيا عند مستويي الدلالة ($\propto$= 0.05) و ($\propto$=0.01)، حيث تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (0.232 و 0.801)، فيما عدا البنود: (2- 8- 11- 12- 13) في بعد النظرة للتفوق الدراسي، حيث قدرت معاملات ارتباطهم على التوالي بـ (0.191- 0.154- 0.074-0.038- 0.197)، أما البند رقم (2-11) في بعد النظرة للحياة قدر معامل ارتباطهما بـ (0.178، 0.190-) على التوالي. وعليه تم حذف هذه البنود التي تحمل الأرقام الاتية في المقياس (4- 6- 22- 31- 33- 34- 37) **أنظر الملحق رقم (5)** ليصبح عدد بنود المقياس في صورته النهائية هو (43) بندا.

ج- الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي بعد ترتيب درجات أفراد العينة المقدرة بـ 41 طالبا وطالبة ترتيبا تصاعديا، ثم تم أخذ نسبة **33%** من كلا الطرفين، أدنى التوزيع والأعلى. ثم تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، من المجموعتين الدنيا والعليا. كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم(16) يوضح الصدق التمييزي لمقياس الطموح الأكاديمي

المتغيرات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطات	قيمة "ت"	الدلالة Sig
دنيا	14	100.93	7.322	-23.571	-9.945	0.000
عليا	14	124.50	5.004			

من خلال النتائج المبينة في الجدول (16)، والتي تخص الصدق التمييزي للمقياس يتضح أن عدد أفراد المجموعة العليا يساوي (14) بمتوسط حسابي قدر بـ (100.93) وانحراف معياري (7.322)، أما عدد أفراد المجموعة الدنيا يساوي **(14)** بمتوسط حسابي قدر بـ **(124.50)**. وانحراف معياري **(5.004)**، والفرق بين متوسطي المجموعتين قدر بـ **(0.23.571-)** وبعد حساب قيمة "**ت**" لمتوسطين مستقلين والتي قدرت بـ **(9.945-)** وبعد مقارنة مستوى الدلالة **(Sig 0.000)**، وهو أقل من مستوى الدلالة **(Sig 0.05)** نجد أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال، ومنه يمكن القول أن المقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

5-2-3-2- الثبات:

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين على النحو الاتي (التجزئة النصفية وألفا كرونباخ):

أ- التجزئة النصفية:

حيث تم تقسيم عبارات المقياس إلى قسمين ومن ثم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس بطريقة بيرسون وتم تصحيحه من أثر الطول بطريقة سبيرمان براون. والجدول رقم (17) يبين معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (17) يوضح معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية

,700	القيمة	
25^a	عدد العبارات	1 القسم
,770	القيمة	الفا كرونباخ
25^b	عدد العبارات	2 القسم
50	عدد العبارات الكلي	
,659	معامل الارتباط بين القسمين	
,794	معامل ارتباط سبيرمان	تساوي الطول
,794	وبراون	عدم تساوي الطول
,794	معامل جتمان للتجزئة النصفية	

من خلال نتائج الجدول أعلاه حول ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية نجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة **سبيرمان براون** قدّرت بـ **(0.79)** وهو معامل ثبات جيد، ومنه يمكن القول أن الطموح الأكاديمي يتميز بالتناسق الداخلي بين عباراته.

ب- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة **ألفا كرونباخ** كما هو موضح في الجدول رقم **(18)**:

جدول رقم (18) يوضح معامل ثبات مقياس الطموح الأكاديمي بطريقة الفا كرونباخ

عدد البنود	الفا كرونباخ
50	0.840

من خلال الجدول أعلاه نجد أن معامل ثبات **ألفا كرونباخ** قدر بـ **0.84** وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات عال لمقياس الطموح الأكاديمي.

6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة:

للتحقق من فرضيات الدراسة تم الاعتماد على نموذج Kenny and Baron,1986 من خلال الانحدار البسيط والانحدار المتعدد بواسطة Process Procedure for SPSS Version 3.00 لاختبار فرضية الوساطة.

خلاصة:

ان اختيار العينة والأدوات التي نختبر بها أهداف الدراسة ليست من الأمر البسيط، وهي تحتاج الى الدقة والوضوح والتأكد من صلاحيتها في التطبيق، ولذلك تم التأكد من صدق وثبات المقاييس التي ستطبق في الدراسة الحالية بعدة طرق، وقد تم اختيار المعالجة الاحصائية التي سيتم اختبار الفرضيات من خلالها.

الفصل السادس:عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

ثانيا- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

خلاصة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الباحثة، بعدما استكملت متطلبات التأكد من صدق وثبات أدوات البحث، وقد عمدت الباحثة إلى وضع بعض الفرضيات لدراسة أهداف البحث، وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة قامت الباحثة بالتحقق من صحة الفروضيات باستخدام المعالجة الإحصائية المناسبة لكل فرضية ، وفي ما يأتي سيتم عرض ومناقشة النتائج.

أولا- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

من أجل التعرف على وساطة المتغير الوسيط (التنظيم الانفعالي) للعلاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة الذاتية) والمتغير التابع (الطموح الأكاديمي) باستخدام معادلات الإنحدار اعتمادا على نموذج Baron and Kenny (1986) الذي يتضمن (ثلاثة) شروط والتي تمثل (ثلاثة) معادلات انحدارية؛ إذ أن تحقق هذه الشروط الثلاث كاملة يؤدي إلى تحقق وساطة المتغير الوسيط في العلاقة بين المتغير المستقل (الكفاءة الذاتية) والمتغير التابع (الطموح الأكاديمي).

- الشرط الأول: المتغير المستقل (الكفاءة الذاتية) يؤثر على المتغير التابع

(الطموح الأكاديمي) ←——— (المعادلة الأولى)

- الشرط الثاني: المتغير المستقل (الكفاءة الذاتية) يؤثر على المتغير الوسيط

(التنظيم الانفعالي) ←——— (المعادلة الثانية)

- الشرط الثالث: المتغير الوسيط (التنظيم الانفعالي) يؤثر على المتغير التابع (الطموح الأكاديمي) بوجود المتغير المستقل (الكفاءة الذاتية) ←——— (المعادلة الثالثة)

وعليه سيكون عرض وتحليل فرضيات الدراسة كالآتي:

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام الأسلوب الاحصائي الانحدار البسيط بطريقة (enter) كما هو موضح في الجدول رقم (19).

جدول رقم (19) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للكفاءة الذاتية وتأثيرها على الطموح الأكاديمي

المتغير التابع	المتغير المنتبأ (المفسر)	معامل التحديد	قيمة F	Sig F	B	قيمة t	Sig t
الطموح الأكاديمي	الكفاءة الذاتية	0.16	25.32	0.00	0.36	5.03	0.00

المصدر: مخرجات برنامج SPSS

من أجل التعرف على تأثير المتغير المفسِّر (الكفاءة الذاتية) على الطموح الأكاديمي، تم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول أعلاه رقم (15)؛ حيث نلاحظ أن قيمة (F) المقدرة بـ (25.32) عند مستوى الدلالة (sig f =0.00) غير دالة احصائيا، كما أن المتغير المفسر (الكفاءة الذاتية) يفسر ما نسبته 16 % من التباين في المتغير التابع (الطموح الأكاديمي) وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (R^2). كما جاءت

قيمة بيتا (B)[1] التي توضح العلاقة بين الطموح الأكاديمي والكفاءة الذاتية بقيمة (0.36) دالة احصائيا عند مستوى دلالة احصائية (sig t =0.000). مما يعني أنه: كلما زادت قيمة الكفاءة الذاتية بمقدار وحدة زادت قيمة مستوى الطموح الأكاديمي بمقدار (0.36) وحدة.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، أنه يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

للتحقق من صحة الفرضية الثانية والتي تنص على أنه: لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للكفاءة الذاتية على التنظيم الانفعالي لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي.

تم اتباع اسلوب الانحدار البسيط بطريقة enter والجدول رقم (20) التالي يوضح ذلك بنوع من التفصيل.

[1]- عند اهتمام الباحث بدرجة اسهام كل متغير مستقل على المتغير التابع، يجب استخدام معاملات الانحدار تحت العمود (Beta) والتي تندرج تحت المسمى المعاملات المعيارية (Standardized Coefficient) والسبب في ذلك أن كلمة معيارية هنا تشير إلى أن هذه القيم الخاصة بكل متغير مستقل تم تحويلها إلى معاملات انحدار معيارية، وبالتالي يستطيع الباحث مقارنة تلك المعاملات مع بعضها البعض، أما إذا كان الباحث يهتم بتكوين معادلة الانحدار فقط بهدف التنبؤ، يمكنه في هذه الحالة استخدام معاملات الانحدار غير المعيارية (Unstandardized Coefficient) المدرجة تحت الرمز (B). **(حمادوش، 2018، 274)**

جدول رقم (20) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للكفاءة الذاتية وتأثيرها على التنظيم الانفعالي

المتغير التابع	المتغير المنتبأ (المفسر)	معامل التحديد	قيمة F	دلالة F	B	قيمة t	دلالة t
التنظيم الانفعالي	الكفاءة الذاتية	0.16	25.15	0.00	0.31	5.01	0.00

المصدر: مخرجات برنامج SPSS

من أجل التعرف على تأثير المتغير المفسِّر (الكفاءة الذاتية) على التنظيم الانفعالي ، تم استخدام الأسلوب الاحصائي الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول أعلاه رقم (16)؛ حيث نلاحظ أن قيمة (F) المقدرة بـ (25.15) عند مستوى الدلالة (∝=0.01) غير دالة احصائيا، كما أن المتغير المفسر (الكفاءة الذاتية) يفسر ما نسبته 16 % من التباين في المتغير التابع (التنظيم الانفعالي) وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (R^2). كما جاءت قيمة بيتا (B) التي توضح العلاقة بين التنظيم الانفعالي والكفاءة الذاتية بقيمة (0.31) دالة احصائيا عند مستوى دلالة احصائية (sig t=0.000). مما يعني أنه: كلما زادت قيمة الكفاءة الذاتية بمقدار وحدة زادت قيمة مستوى التنظيم الانفعالي بمقدار (0.31) وحدة.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، بأنه يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للكفاءة الذاتية على التنظيم الانفعالي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

للتحق من صحة الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه: لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للتنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي، في وجود الكفاءة الذاتية لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي.

تم استخدام اسلوب الانحدار الخطي المتعدد بطريقة enter كما هو موضح في الجدول رقم (21) .

جدول رقم (21) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأثر التنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي في وجود الكفاءة الذاتية

المتغير التابع	المتغيرات المنتبئة (المفسرة)	معامل التحديد	قيمة F	دلالة F	Beta	B	قيمة t	Sig t	VIF معامل تضخم التباين
الطموح الأكاديمي	الكفاءة الذاتية	0.16	12.56	0.00	0.40	0.36	4.58	0.00	1.197
	التنظيم الانفعالي				0.00	2.45-	0.000	1.000	1.197

المصدر: مخرجات برنامج SPSS

من أجل التعرف على تأثير المتغيرات المفسرة (الكفاءة الذاتية والتنظيم الانفعالي) على الطموح الأكاديمي، تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد، كما هو موضح في الجدول (17). حيث أن قيمة (F) المقدرة بـ (12.56) عند مستوى الدلالة (∝=0.01) غير دالة احصائيا. كما أن المتغيرات المفسرة (الكفاءة الذاتية والتنظيم الانفعالي) تفسر ما نسبته R^2= %16 من التباين في المتغير التابع (الطموح الأكاديمي). كما جاءت قيمة (B) غير المعيارية، التي توضح العلاقة بين الطموح الأكاديمي والكفاءة الذاتية بقيمة

(0.36) ذات دلالة احصائية؛ حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (t) والدلالة المرتبطة بها. مما يعني أنه كلما زادت قيمة الكفاءة الذاتية بمقدار وحدة زات قيمة مستوى الطموح الأكاديمي بمقدار (0.36) وحدة. كما يبين الجدول أن معامل تضخم التباين للنموذج والذي قدر بـ (1.197) أقل من (3) مما يشير إلى عدم وجود مشكلة تعددية خطية بين متغيرات النموذج ، في حين جاءت قيمة (B) الدالة على دور الوساطة للمتغير التنظيم الانفعالي بقيمة (2.45−) وهي غير دالة احصائيا؛ حيث يمكن استنتاج ذلك من قيمة (t) والدلالة المرتبطة بها (sig=1.00). كما نلاحظ أن المتغير المستقل (الكفاءة الذاتية) هو المتغير المساهم في تفسير التباين في المتغير التابع (الطموح الأكاديمي)، حيث أن قيمة Beta (الكفاءة الذاتية) المقدرة بـ (0.40) والدالة احصائيا عند (sig= 0.00) أكبر من قيمة Beta (التنظيم الانفعالي) المقدرة بـ (0.00) وغير دالة احصائيا عند (sig= 1.00).

ومنه نقبل الفرضية الصفرية في أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للتنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي في وجود الكفاءة الذاتية لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

ثانيا− مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1− مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي، وقد أظهرت النتائج عدم صحة هذه الفرضية؛ حيث قدرت قيمة بيتا (B) بـ (0.36) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة احصائية (sig t =0.000) ومنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على **أنه يوجد تأثير ذو دلالة**

احصائية للكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي كدراسة **كناعنة (2012)**، دراسة **المشيخي (2009)**، دراسة **كارول وهوتو نوانسورث وهيتي (2009) Carole, Hutho Nuansurth, Hitee** وتفسر الباحثة هذه النتيجة بما يلي:

تفسر هذه النتيجة بما جاء به "**سكنر**" في أن الطموح هو تعبير عن كفاءة الذات وهو عملية توقع، وهذا التوقع يشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين، هذه الثقة التي تعد أساس الكفاءة الذاتية ولها علاقة موجبة بالطموح الأكاديمي حسب **دراسة صقر و أبو شقة وجندي (2019)**، أما بالنسبة لـ "**أدلر**" فإن الطموح عملية كفاح من أجل التفوق وهو القوة الدافعية من السالب إلى الموجب؛ ويقصد بقوة الدافعية قدر الفاعلية، حيث اعتبرها باندورا أحد الأبعاد الثلاثة لكفاءة الذات، تختلف معتقدات الطالب عن كفاءته الذاتية وفقا لها ؛ أي كلما كان قدر الفاعلية عال وهو من أهم أبعاد الكفاءة الذاتية، كلما كان الطموح الأكاديمي مرتفع.

من جهة أخرى أكد أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أن معتقدات الفرد عن كفاءة الذات لديه تؤثر على مظاهر متعددة من سلوكه، والتي تتضمن اختياره للأنشطة والأهداف، واصراره على إنجاز المهمات الموكلة إليه.

كما أن مستوى الطموح الأكاديمي يتكون من خلال النجاح، الذي يعتبر مصدرا من مصادر الكفاءة الذاتية لدى الطالب، وتكرار خبرة النجاح يعمل كدافع إلى تحفيز الطلبة على المثابرة والإجتهاد من أجل الوصول إلى غاياتهم وتطلعاتهم، وبالتالي إلى الطموح الأكاديمي لاسيما وأن عينة الدراسة الحالية تضم طلبة مرتفعي التحصيل الدراسي؛ هذا وقد يكون لمستوى التحصيل الدراسي أثر على هذه النتيجة لإعتبار أن العديد من الدراسات

أثبتت وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي **كدراسة شاهين (2012)** والتي خلصت إلى أنه توجد علاقة موجبة دالة احصائيا بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، وكذلك **دراسة مارتينيز (2003) Martinez** التي أظهرت أن فعالية الذات الأكاديمية المنبئ الوحيد المفيد للتحصيل الدراسي. أيضا في علاقة التحصيل الدراسي بالطموح الأكاديمي **كدراسة أبو شهبة (1987)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي لصالح مرتفعات التحصيل الدراسي.

وقد **أكدت دراسة " دي فولدر، ولينز" (1982)** التي أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والمثابرة والبعد المعرفي والبعد الدافعي لمنظور زمن المستقبل؛ حيث وجد أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب مرتفعي المثابرة هم الأكثر في إعطاء أهمية للأهداف بعيدة المدى **(شتوان، 2019، ص202)** ؛ أي أن الطلبة الذين تحصيلهم الدراسي مرتفع يتمتعون بمستوى طموح أكاديمي مرتفع لأن نتائجهم الدراسية تعمل كحافز ودافع لهم من أجل بلوغ أهدافهم، لنخلص إلى أن كل من الثقة بالنفس وخبرة النجاح ومستوى التحصيل المرتفع وقوة الدافعية يعملون على رفع مستوى الكفاءة الذاتية ومنها إلى الرفع من مستوى الطموح الأكاديمي.

تتفق أيضا مع دراسة ميشال (1991) Micheal, A.H والتي توصلت إلى بناء الفعالية الذاتية يعزز ويدعم بواسطة الأنشطة المعرفية والمهارات الشخصية لدى الفرد بالإضافة إلى ذلك فإن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يساعد الفرد على التعبير الانفعالي السوي وزيادة الاستفادة من التدعيم الاجتماعي من خلال البيئة الأسرية والاجتماعية كما أنه المناعة ضد الضغوط ترتبط بعدم العصابية ومفهوم الفرد عن ذاته.

وتعمل الكفاءة الذاتية كآلية منتجة لتنظيم المهام وتنفيذها من خلال ما يقوم به الفرد من دمج وتطبيق المهارات المعرفية، والسلوكية، والاجتماعية التي بدورها تؤثر في أنماط واستراتيجيات التفكير المستخدمة، والتي والتي يمكن أن تلعب دورا مهما في تحديد وتنظيم السلوك والأفعال، أو قرارات الفرد في المشاركة في تنفيذ هذه المهام، كما تحدد مقدار الجهد والمثابرة **(صفوري، 2014)**,

وتفسر أيضا الباحثة هذه النتيجة تأثير عامل الذكاء، كمؤشر على كفاءة الذات وعامل الثقة بالقدرات، كعامل من العوامل النفسية التي تدفع المتعلم الى أن يخطط لأهدافه الدراسية من خلال طموحه الأكاديمي في الوصول الى تحقيق غاياته ورغباته.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للكفاءة الذاتية على التنظيم الانفعالي لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي، وقد أظهرت النتائج عدم صحة هذه الفرضية؛ حيث قدرت قيمة بيتا (B) بـ (0.31) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة احصائية (sig t = 0.000)، ومنه تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للكفاءة الذاتية على التنظيم الانفعالي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتنظيم الانفعالي كدراسة **شاهين (2012)**، دراسة **آل يحي العبدلي (2009)**، دراسة **باندورا (1999) (A.Bandura)**، دراسة ميشال **(1991) (Micheal,A.H)** وتفسر الباحثة هذه النتيجة بما يلي:

"مما لا شك فيه أن الشعور بالكفاءة الذاتية يؤثر على ردود الأفعال الانفعالية والسلوكية" **(Schunk, D.H & Parajares,F, 2004)** ومثال ذلك عندما يكون القمع

بشكل إرادي لتنظيم الانفعالات فإنه يعتمد على القدرات المعرفية المستمدة من الكفاءة الذاتية، حيث يرى هاونغ **(Hwang)** أن مهمة القمع هي السيطرة على الأفكار غير المرغوب فيها والمسببة للانفعالات السلبية، فالنجاح في قمع الأفكار غير المرغوب فيها يؤدي بصفة عامة إلى تجربة انفعالية معتدلة في المواقف الضاغطة، ثم تمكنهم من استخدام استراتيجيات تكيفية لإصلاح انفعالاتهم السلبية، بينما إذا لم يتم قمع الأفكار غير المرغوب فيها فإن ذلك يقود الأفراد إلى معايشة خبرة انفعالية شديدة في المواقف الضاغطة، ويضطرهم لاستعمال استراتيجيات غير تكيفية لتنظيم انفعالاتهم، ويختلف ذلك حسب الفروق الفردية في الكفاءة الذاتية للأشخاص **(Hwang,2006,p 22)**.

أيضا ما أكدته دراسة **باندورا (1999) (A.Bandura)** عندما توصلت إلى أن المراهقين الذين لديهم فاعلية ذات اجتماعية عالية، كان لديهم انجاز أكاديمي أعلى، وسلوك جانح أقل ومستوى منخفض من الاكتئاب؛ حيث يصنف ديفيسون وآخرون الاكتئاب على أنه اضطراب في تنظيم الانفعالات.

كما اهتمت نظرية الفاعلية الذاتية بشكل رئيس بأثر العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة، التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية الفاعلية الذاتية على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها.

ويرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي يمتلكون التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للقدرات الخلاقة، والاختيار المحدد

للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية (**Bandura, 1986**).

ومما يدعم نتيجة الدراسة الحالية أيضا ما توصلت إليه دراسة ميشيل **(1991) (Micheal,A.H)** في أن بناء الكفاءة الذاتية يعزز بواسطة الأنشطة المعرفية والمهارات الشخصية لدى الفرد، بالإضافة إلى ذلك فإن إرتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يساعد الفرد على التعبير الانفعالي السوي، ليصبح بذلك التحصيل الدراسي المرتفع وهو ما يتميز به أفراد عينة الدراسة الحالية كتحصيل حاصل للكفاءة الذاتية (المتوسطة أو المرتفعة) ومنه إلى تنظيم انفعالي (متوسطة أو مرتفع).

وترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية تؤثر في التنظيم الانفعالي لما له من أهمية بالغة في حياة الطالب الجامعي، حيث يؤدي تنظيم الانفعال دورا مهما في النمو الانفعالي للفرد فهو يتيح للفرد التحكم في سلوكه وإدارة الانفعالات، التي تصدر عنه تجاه الأحداث، ويجعله يستجيب بمرونة تجاه الأحداث البيئية المؤلمة والضاغطة، كما أن له دورا كبيرا في التوافق النفسي والعلاقات الاجتماعية، وأداء العمل وثراء الحياة الانفعالية، والنظرة إلى الحياة نظرة إيجابية.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: لا يوجد تأثير ذو دلالة احصائية للتنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي بوجود الكفاءة الذاتية لدى طلبة السنة أولى ماستر قسم العلوم الاجتماعية مرتفعي التحصيل الدراسي ، وقد أظهرت النتائج صحة هذه الفرضية؛ حيث أن المتغير المستقل (الكفاءة الذاتية) هو المتغير المسهم في تفسير التباين في المتغير التابع (الطموح الأكاديمي)؛ حيث قدرت قيمة Beta (الكفاءة الذاتية) بـ (0.40) والدالة احصائيا عند (sig= 0.00)، أكبر من قيمة Beta (التنظيم الانفعالي) المقدرة بـ (0.00) وغير

دالة احصائيا عند (sig= 1.00)، ومنه نقبل الفرضية الصفرية، وتختلف هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي، كدراسة **أونيسي (2020)**، ودراسة **حمري (2018)** التي إعتبرت التنظيم الانفعالي منبئا بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بما يلي:

أن التنظيم الانفعالي لا يتوسط العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي، وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى التأثيرات المباشرة للكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي؛ فالكفاءة الذاتية تمثل معتقدات الأفراد بقدراتهم على إحداث التأثيرات المرغوبة من خلال أفعالهم وسلوكياتهم، ومدى ثباتهم في مواجهة العقبات والتحديات، وهذا ما يساهم في الرفع من مستوى الطموح الأكاديمي.

كما لا يمكن تجاهل عامل التحصيل الدراسي الذي أثبتت العديد من الدراسات أنه يتنبأ بالطموح الأكاديمي كدراسة **أبو شهبة (1987)**، فقد يساهم في الرفع من مستوى الطموح الأكاديمي بغض النظر عن تأثير الكفاءة الذاتية أو تأثير التنظيم الانفعالي، خاصة وأن عينة الدراسة من الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

توصلنا من خلال هذه الدراسة الى أن التنظيم الانفعالي لا يعد وسيطا بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي ، في حدود عينة البحث ، وقد يمكن أن تكون النتيجة عكس ذلك لو تحصلنا على عينة أكبر، ولذلك تحتاج الى دعم دراسات أخرى تدعم صحة ما توصلنا اليه أو تنفيها. كذلك المتغيرات متداخلة جدا فاذا تحدثنا على الكفاءة الذاتية في تشمل في مصادرها التاثير الفسيولوجي والنفسي للانفعالات، حيث يختار الأفراد المهمات والنشاطات أو السلوكات التي يعتقدون بأنهم سوف ينجحون في أدائها ويتجنبون المهمات والنشاطات أو السلوكات التي تزداد احتمالية فشلهم فيها، ومثال ذلك الطلبة الذين يثقون بفاعليتهم وكفاءتهم.

وتشير الكفاءة الذاتية حسب باندورا إلى اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة منه وتنفيذها لانجاز الأهداف المرغوبة، كما تشير إلى ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهارته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما وبذلك لم يحقق التنظيم الانفعالي دور الوساطة ، لأن الكفاءة الذاتية تشمل مختلف التنظيمات، التي تحقق للفرد انجاز ذو قيمة في حياته لا سيما القيمة العلمية والدراسية في حياة الطلبة.

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة المشابهة دراسة كناعنة **(2012) التي** هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراسة ما يلي: وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى الطموح لدى الطلبة، وعدم وجود اختلاف دال احصائيا في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر متغير التحصيل الدراسي بين الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى الطموح. أي بمعنى لا يعد التحصيل الدراسي وسيطا بين الكفاءة الذاتية المدركة و مستوى الطموح لدى الطلبة.

خلاصة:

من خلال الفصل الأخير في البحث توضحت صحة الفرضيات، بحيث تحققت الفرضية الأولى والثانية بينما لم تتحقق الفرضية الثالثة، وهي تحتاج لدراسات جديدة تفندها أو تدعمها، وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية تؤثر في كل من الطموح الأكاديمي و التنظيم الانفعالي. بينما لم يأخذ التنظيم الانفعالي دور الوساطة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي.

خاتمة:

تعد الإنفعالات حالة وجدانية، تنتج فيها تغيرات نفسية وجسدية تؤثر في أفكار الفرد وتصرفاته، ومن مظاهر النضج أن يقوم الأشخاص بمحاولات لتنظيم انفعالاتهم، متوافقين في ذلك مع محيطهم الإجتماعي والدراسي خاصة، فإكتساب المعارف وتحقيق النجاح في الجامعة يتعلق بعدة عوامل متكاملة فيما بينها، كالطموح الأكاديمي الذي يعد القوة الدافعة والهدف الذي يعمل الطالب الجامعي على تحقيقه من خلال التحصيل الدراسي الفعال. فالطموح هو مستوى التقدم والنجاح الذي يسعى الطالب الى الوصول إليه؛ من خلال معرفته لإمكانياته وقدراته الذاتية وتنمية الكفاءة الذاتية لديه، من أجل الاستغلال الأمثل للطاقات والقدرات التي يمتلكها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة من العملية البيداغوجية والتعليمية، ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تأثير الكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي، وكذلك التعرف على تأثير الكفاءة الذاتية على التنظيم الانفعالي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي، أيضا التعرف على تأثير التنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي بوجود الكفاءة الذاتية لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

– يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية على الطموح الأكاديمي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

– يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية على التنظيم الانفعالي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

– لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتنظيم الانفعالي على الطموح الأكاديمي بوجود الكفاءة الذاتية لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي.

مقترحات وتوصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلي:

– تناولت الدراسة الحالية اختبار وساطة التنظيم الانفعالي في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي سنة أولى ماستر، ويمكن للدراسات اللاحقة تناول الدور الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين التنظيم الانفعالي والطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية.

– دراسة دور برامج تنمية تنظيم الانفعال كمدخل لرفع من مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

– ربط متغير التنظيم الانفعالي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة

– استخدام متغيرات كالجنس والمستوى الدراسي والذكاء وغيرها يغير في طبيعة الدراسات ويجعلها أكثر تفصيلا ، قد نتوصل من خلاله الى نتائج مهمة في الوسط الجامعي.

–دراسة المرونة النفسية كوسيط بين الكفاءة الذاتية المدركة والطموح لدى الطالب الجامعي.

المراجع

أولا_ المراجع العربية:

ابراهيم، علي ابراهيم. (1993). العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية، والتحصيل الدراسي. *حولية كلية التربية*، (ع 10)، 570-591.

أبي ميلود، عبد الفتاح و ميدون، مباركة. (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (ع 17) ، 105-118.

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب. (2017). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. *مجلة الإرشاد النفسي*، (ع 51)، 1-68.

أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1989). الاتجاهات الوالدية في التنشئة وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الأبناء في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة. *رابطة التربية الحديثة*، (ج4) ، 56-82.

الأسود، فايز علي. (2009). دور الجامعة في تنمية الطموح الدراسي لدى طلابها نحو التفوق. *مجلة جامعة الأزهر بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية*، *11*(1)، 95-126.

الأكلبي، فهد بن عبد الله آل عمرو. (1996). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية.*مجلة جامعة الملك سعود*، (ع 8) ، 1-19.

آل يحي العبدلي، سعد بن حامد. (2009). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير). السعودية: قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

باحمد، جويدة. (2015). *علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم, والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو* (رسالة ماجستير). تيزي وزو، الجزائر: قسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري.

برنامج تدريبي قائم على فعالية الذات الأكاديمية في مجال الاحصاء الوصفي وأثره في بعض أبعاد الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات كلية الدراسات الانساتية بجامة الأزهر. (أكتوبر 2015). *مجلة كلية التربية لجامعة الأزهر*، (ع 165)، 627-709.

بلحسيني، وردة رشيد و بوسعيد، سعاد. (2017). استراتيجيات تنظيم الانفعالات، *فكر وابداع*، (ج111)، 183-208.

بوقفة، ايمان. (2012). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء* (رسالة ماجستير). سطيف، الجزائر: قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2.

جوابي، لخضر.(د.س.). استرابيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، *4*(16)، 79-103

حجازي، جولتان حسن.(2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9*(4)، 419-433.

حمادنة، برهان محمود و شرادقة، ماهر تيسير. (2013). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *2*(5)، 177-208.

الرفاعي، نعيمة جمال شمس.(2011، ديسمبر). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي قائم على انعكاس الذات في تنظيم الانفعالات وخفض سلوك إذاء الذات لدى عينة من طالبات الجامعة*. المؤتمر السنوي السادس عشر للارشاد النفسي. القاهرة: مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (ج 1) 79-152.

الزق،أحمد. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية و المستوى الدراسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *10*(2)، 37-58.

زهران، محمد حامد عبد السلام و زهران، سناء حامد. (2006). *مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة*.المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان الارشاد النفسي من أجل التربية المستدامة، *مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة*، (ج1)، 71-110.

سالم، رفقة خليف.(2007). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة لبلقان التطبيقية، (ع 23)، 134-169.

سلوم، هناء عباس.(2014). *استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات* (رسالة ماجستير في الصحة النفسية للاطفال والمراهقين). دمشق، سوريا: كلية التربية، جامعة دمشق.

شاهين، هيام صابر صادق. (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة دمشق*، *28*(4)، 147-201.

شبير، توفيق محمد توفيق. (2015). *دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة* (رسالة ماجستير). غزة، فلسطين: قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

شتوان، حاج. (2019). *العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الكفاءة الذاتية، مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي* (رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي). وهران، الجزائر: قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2

شعلة، الجميل محمد عبد السميع. (2004). الانجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة دراسة تنبؤية. *مجلة كلية التربية*، *14*(57)، 178-201.

شيوتا، ميشال و كالات، جيمس. (2014). *الانفعالات*. عمان: دار الفكر.

صقر، السيد أحمد محمود و أبو شقة، سعدة أحمد إبراهيم و جندي، أحمد عادل عبد الرازق. (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس والطموح الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، *19*(1)، 285-312.

العاسمي، رضا و بدرية، علي. (2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويدا. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *40*(3)، 61-82.

عبد العال، سيد محمد. (1976). *دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري* (رسالة دكتوراه). مصر: كلية الآداب، جامعة عين شمس.

عبد الفتاح، كاميليا. (1984). *مستوى الطموح والشخصية*. ط3. بيروت: دار النهضة العربية.

العدل، عادل محمد محمود.(2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (ع 25)، 121-178.

عدودة، صليحة. (2015). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالالتزام للعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي* (رسالة دكتوراه).باتنة، الجزائر: قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة الحاج لخضر.

عفانة، محمد جتسر زكي.(2018). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*. (رسالة ماجستير). غزة، فلسطين: قسم الصحة النفسية والمجتمعية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

العلوان، أحمد و المحاسنة، ورنده. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة *الأردنية في العلوم التربوية*، *7* (4)، 399-418.

علوان، سالي طالب. (2011). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية* ، (ع 33)، 224-248.

العلي، ماجد مصطفى علي و محمد، عبد القادر عبد المطلب. (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدول الكويت". *مجلة العلوم التربوية*، *24*(3)، 481-522.

العنزي، عبد الله بن عبد الهادي. (2016). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي. *المجلة الدورية الدولية المتخصصة*، *5*(8)، 96-134.

غانم، ستار جبارو نوري، خديجة حيدر.(2013). التنظيم المعرفي للانفعال: استراتيجياته وصعوباته. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، (ع 103)، 355-233.

فلاح، خولة (2021): *الكفاءة التدريسية وعلاقتها بالالتزام الصحي لدى المعلمين المصابين بأمراض مزمنة* ، رسالة دكتوراه غير منشورة بسكرة الجزائر.

فيصل، سناء مجول و صالح، علي عبد الرحيم. (2012). نظرية العقل عالي الرتبة وعلاقتها بالوعي الانفعالي لدى الأطفال. *مجلة الجامعة الخليجية*، (ع 4)، 401-445.

كرماش، حوراء عباس. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (ع 29)، 527-544.

محمد، تامر أحمد محمد. (2018). *استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير). القاهرة، مصر: كلية التربية، جامعة الأزهر.

محمد، محمد عباس. (2020). العدوى الانفعالية وعلاقتها بالشخصية الاستعراضية لدى طلبة المرحلة الاعدادية . *مجلة الفتح* ، (ع 82)، 127-151.

محمود، أحمد علي طالب. (2017). تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة. *دراسات نفسية*، *27*(2)، 205-253.

محمود، حنان حسين. (2016). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*، (ع 4)، 70-117.

محمود، حنان حسين.(2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، *25*(2)، 602-646.

مدحت، عبد الحميد عبد اللطيف.(1999). *الصحة النفسية والتفوق الدراسي*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

المشيخي، غالب بن محمد علي. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب دامعة الطائف* (رسالة دكتوراه). السعودية: قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المصري، نيفين عبد الرحمان. (2011). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر* (رسالة ماجستير). غزة، فلسطين: قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر.

مصطفى، هالة عبد الوهاب جاد، الزهار، نبيل عيد رجب ، بدوي، زينب عبد العليم. (2018، جوان). استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي المنبئة بعملية التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام. *مجلة القراءة والمعرفة*، (ع 200)، 167-191.

مظلوم، علي حسين. (2008). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة بابل*، *18*(1)، 236-248 .

مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2017). تنظيم الانفعال وعلاقته بالأليكسيثيميا لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *82*(82)، 141-212.

ميترهيبر. (2020). *الكفاءة الانفعالي* (ترجمة سامر جميل رضوان). سلطنة عمان: جامعة نزوى.

المهدي، سمية خليفة محمد. (2020). العلاقة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح الأكاديمي وفقا للاقتصاد المعرفي: دراسة ميدانية لطلاب كلية التربية- جامعة البطانة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (ع 16)، 197-222

هناء أبو شهبة.(1987). *علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طلبة كلية التربية العالية والمتوسطة بمدينة جدة*. المؤتمر الثالث لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، مصر.

يعقوب، حيدر مزهر.(2011). *التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين*: الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب. المجلس العربي الثامن لرعاية الموهوبين، (ج 2)، 451- 467.

اليوسف، رامي محمود. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة، والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل العربية بالمملكة العربية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *21*(1)، 327-365.

يوسف، مصطفى القاضي وآخرون.(1981). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*. الرياض: دار المريخ .

يوسفي، دلال و تاوريريت، نور الدين. (2018). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، (ع 27)، 669-686.

ثانيا_ المراجع الأجنبية:

Bandura, A.(1977) Self-Efficacy: Toward A unifying Theory of Behavioral Change, Psychological Review, *84* (2).

Bandura, A. (1986). Social foundations of thoughts & action: A social cognitive theory. NJ:Prentice Hall.

Bandura, A.(1997)**Self-Efficacy: The Exercise of Control**, W.H. Freeman: New York

Bertea, Patricea Elena.,& Zait, Adriana.(2013). Scale validity in exploratory stages of research. Management & Marketing, *11*(1), 38-46.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Frqgen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In

Dumont, Frédérique M. (2019). L´autorégulation émotionnelle chez enfants en contexte d´adversité: association avec le fonctionnement scolaire à la première année (M. Sc). Canada: Université LAVAL.

Flannery, D. J., Montemayor, R., Eberly, M. & Torquati, J. (1993). Unravelling the ties that bind: Affective expression and perceived conflict in parent-adolescent interqctions. Journal of Social and Personal Relationships, (10), 495-509.

Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In M. Holodynski & W. Friedlmeier (Hrsg), Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. (S.198-218). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Gross, James and others. (2003). Individual differences in two Emotion regulation processes, Stanford university, U.S.A.

Gross, James (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive and Social consequences, Cambridge University.

Gross, James. (1999). Emotion Regulation: past, present, future, Stanfored University, Printed in U.S.A.

Halperin, Eran . (2010). Cognition and Emotion, publisher psychology press, London . UK.

Hwang, J. (2006). A processing model of emotion regulation: Insights from the attachement system.

Mauss, Iris. (2007). Automatic Emotion Regulation, University of Denver.

Peter M.Gollwitzer. (2009). Strategic Automation of Emotion Regulation, New York University and University of Konstanz.

Schunk,D.H & Parajares, F.(2004).The development of Acadmic Self-Efficacy, Educqtional Psychology.

Zimmermann, P. (1999). Emotionsregulation im Jugendalter. In M. Holodynski & W. Friedlmeier. (Hrsg), Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und

ملحق رقم(1)

مقياس الكفاءة الذاتية لـ أحمد الزق (2009)

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

في إطار اعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه، تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان: التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى طلبة سنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، نطلب منك المساهمة في إثراء هذه الدراسة من خلال مشاركتك في الاجابة على عبارات هذا الاستبيان، كما نرجو منك أن تجيب على كل العبارات وذلك بوضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة.

ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وليست هناط عبارات خادعة.

- لا تترك أي عبارة دون إجابة.

المعدل السنوي:.....

التخصص:.....

الرقم	الـــــفـقرة	صحيح تماما	صحيح	لا أعرف	نادرا	غير صحيح على الإطلاق
01	استطيع دائما أن أحل المشكلات الدراسية الصعبة إذا ما بذلت جهدا كافيا .					
02	استطيع تحقيق العلامات التي اخطط لها.					
03	سرعان ما أصاب بالإحباط عندما أعجز عر فهم احد الدروس أو المواضيع.					
04	اعتقد أن غالبية المواد الدراسية صعبة بدرج تفوق قدراتي .					
05	أنا على ثقة بأنني قادر على التعامل بفعالية الأسئلة أو المهام الأكاديمية غير المتوقعة.					
06	اعتقد أنني كفء لدرجة تمكنني من التعامل مع المواقف الأكاديمية الصعبة .					
07	استطيع أن أكتب بنفسي و بكفاءة عالية أي ن يطلب مني في أي مقياس دراسي.					
08	أشعر انّه من الصعب عليّ حل غالبية المشكلات الدّراسية مهما بذلت من جهد .					
09	أستطيع أن أبقى هادئ عند مواجهة المشكلا الأكاديمية لأنني استطيع الاعتماد على قدرا الذاتية					
10	أجد أنني أتهرب كثيرا من المهام الدراسية الصعبة.					
11	اعتقد أن أدائي سيكون متميزا في كل المقايي					

	التي يطرحها أساتذة القسم					
12	أجد انني قليل المثابرة عندما أواجه عوائق تعيقني عن الفهم و التحصيل .					
13	عندما أواجه مشكلة دراسية استطيع أن أجد عدّة حلول ممكنة لها .					
14	أستطيع دائما التعامل مع أي مشكلة دراسية تعترض سبيلي .					
15	اعتقد ان حصولي على علامة غير مرضية في مقياس ما يزيد من جهودي ولا يقلل منه					
16	إذا تراجع أدائي في مادة ما ، استطيع دائما أعوض هذا التراجع .					
17	أجد أنني أكافح لأخر لحظة من أجل النجاح أو التفوق في حالة فشلي أو حصولي على تقدير غير مرضي في المقياس الدراسي .					
18	إذا فشلت في مهمة دراسية فإنني اشعر بضيق يلازمني طويلا دون أن استطيع التخلص منه .					
19	إذا عجزت عن فهم موضوع ما أستطيع دائ أن أجد أكثر من وسيلة لفهم هذا الموضوع					
20	أعتقد أنني غير قادر على التعامل مع المهام الدراسية الصعبة .					
21	استطيع ان أبذل جهود كبيرة في محاولة فهم أي موضوع دراسي هام .					
22	استطيع التفوق في أي مقياس دراسي حتى و كانت أسئلة الأستاذ(ة) صعبة و تفوق قدرات زملائي الطلبة .					

ملحق رقم(2)

مقياس التنظيم الانفعالي في صورته الأولية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

في إطار اعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه، تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان: التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى طلبة سنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، نطلب منك المساهمة في إثراء هذه الدراسة من خلال مشاركتك في الاجابة على عبارات هذا الاستبيان، كما نرجو منك أن تجيب على كل العبارات وذلك بوضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة.

ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وليست هناط عبارات خادعة.

. لا تترك أي عبارة دون إجابة.

المعدل **السنوي:**.....

التخصص:.....

الرقم	العبارة	موافق دائما	موافق غالبا	موافق الى حد ما	غير موافق غالبا	غير موافق دائما
1	أستطيع التعبير عن مشاعري بوضوح					
2	عندما أشعر بالضيق أو الحزن لا أستطيع التعبير عن مشاعري					
3	مزاجي له تأثير ضعيف على كيفية معالجتي للمشكلات					
4	أستطيع ضبط انفعالاتي بسرعة عندما أتعرض لموقف يضايقني					
5	لدي وعي كامل بمشاعري وانفعالاتي					
6	أعطي أهمية بالغة لانفعالاتي ومشاعري					
7	أستطيع ربط انفعالاتي بالموقف الذي أعيشه					
8	لا تتغير نظرتي نحو الأمور مهما كانت حالتي المزاجية					
9	إذا تذكرت موقف انفعالي غير سار ، فهذا يعني أمر عادي بالنسبة لي					
10	أتضايق من انفعالاتي السلبية					
11	أشعر بالقلق عندما لا أستطيع ضبط انفعالاتي في الواقف					

	المحرجة					
12	تسبب لي انفعالاتي القاسية مشكلات في حياتي اليومية.					
13	عندما ينتابني انفعال شديد أصبح غير قادر على تحمل مسؤولياتي					
14	أمتلك القدرة على التعامل مع مشاعري بشكل يتلاءم مع الموقف					
15	ينبغي عليا التكيف مع انفعالاتي مهما كانت شدتها					
16	دائما أفكر بالاشياء الايجابية بدلا من التفكير في المواقف المزعجة					
17	أفكر في كيفية تغيير طبيعة انفعالاتي السلبية					
18	أفكر في خطة تمكنني من القيام بما هو أفضل لذاتي عند التفاعل مع انفعالاتي المزعجة					
19	عندما أعبر عن انفعالاتي بشكل غير لائق ألوم نفسي على ذلك					
20	سوف أتعلم في الأيام القادمة شيئا عن طريق تنظيم انفعالاتي السلبية					
21	لدي صعوبة في التركيز عندما					

	أكون منفعلا					
22	أتجنب المواقف التي تجعلني أشعر بالعصبية الشديدة					
23	أنا قلق بشأن عدم التمكن من ضبط انفعالاتي ومخاوفي					
24	أحيانا أكون غير متأكد من الكلمات التي أستخدمها لوصف مشاعري					
25	يخيفني البوح بمشاعري وانفعالاتي الحقيقية					
26	من السهل عليا التعبير عن انفعالاتي بطريقة ايجابية					
27	لدي القدرة على منع انفعالاتي من التأثير على سلوكي					
28	رؤية الآخرين المنفعلين تزيد من شدة انفعالاتي					
29	أصبح متوترا عندما يتحدث الناس عن فراق أحبائهم					
30	أتضايق عندما أرى وجوه غاضبة في التلفاز					
31	عندما أنظر في عيون من أقدرهم أشعر بالفرح والسعادة					
32	الاستماع لصرخات طفل مرعوب تجعلني أكثر توترا					
33	أشعر بمشاعر ايجابية عندما					

	أعرف كيف يتعامل الناس مع انفعالاتهم					
34	ألقي اللوم دائما على الآخرين في اثارة انفعالاتي					
35	أبحث عن الآخرين الذين يقدمون لي التعاطف عندما أكون منزعجا					
36	عصبيتي الشديدة تمنعني من الوصول الى أسلوب ناجح في التعامل مع المواقف الاجتماعية					
37	العديد من الناس المحيطين بي يكونون سبب توتري الدائم					
38	لا أستطيع ضبط أعصابي عندما يجرح شخص ما مشاعري					

ملحق رقم (3)

مقياس التنظيم الانفعالي في صورته النهائية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

في إطار اعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه، تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان: التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى طلبة سنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، نطلب منك المساهمة في إثراء هذه الدراسة من خلال مشاركتك في الاجابة على عبارات هذا الاستبيان، كما نرجو منك أن تجيب على كل العبارات وذلك بوضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة.

ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وليست هناط عبارات خادعة.

- لا تترك أي عبارة دون إجابة.

المعدل **السنوي:**.....

التخصص:.....

الرقم	العبارة	موافق دائما	موافق غالبا	موافق الى	غير موافق	غير موافق

					حد ما	غالبا	دائما
1	أستطيع التعبير عن مشاعري بوضوح						
2	مزاجي له تأثير ضعيف على كيفية معالجتي للمشكلات						
3	أستطيع ضبط انفعالاتي بسرعة عندما أتعرض لموقف يضايقني						
4	لدي وعي كامل بمشاعري وانفعالاتي						
5	أعطي أهمية بالغة لانفعالاتي ومشاعري						
6	أستطيع ربط انفعالاتي بالموقف الذي أعيشه						
7	لا تتغير نظرتي نحو الأمور مهما كانت حالتي المزاجية						
8	إذا تذكرت موقف انفعالي غير سار فهذا يعني أمر عادي بالنسبة لي						
9	أتضايق من انفعالاتي السلبية						
10	أشعر بالقلق عندما لا أستطيع ضبط انفعالاتي في الواقف المحرجة						
11	تسبب لي انفعالاتي القاسية مشكلات في حياتي اليومية.						

12	عندما ينتابني انفعال شديد أصبح غير قادر على تحمل مسؤولياتي					
13	أمتلك القدرة على التعامل مع مشاعري بشكل يتلاءم مع الموقف					
14	دائما أفكر بالاشياء الايجابية بدلا من التفكير في المواقف المزعجة					
15	أفكر في كيفية تغيير طبيعة انفعالاتي السلبية					
16	أفكر في خطة تمكنني من القيام بما هو أفضل لذاتي عند التفاعل مع انفعالاتي المزعجة					
17	عندما أعبر عن انفعالاتي بشكل غير لائق ألوم نفسي على ذلك					
18	سوف أتعلم في الأيام القادمة شيئا عن طريق تنظيم انفعالاتي السلبية					
19	لدي صعوبة في التركيز عندما أكون منفعلا					
20	أتجنب المواقف التي تجعلني أشعر بالعصبية الشديدة					
21	أنا قلق بشأن عدم التمكن من					

	ضبط انفعالاتي ومخاوفي					
22	أحيانا أكون غير متأكد من الكلمات التي أستخدمها لوصف مشاعري					
23	يخيفني البوح بمشاعري وانفعالاتي الحقيقية					
24	من السهل عليا التعبير عن انفعالاتي بطريقة ايجابية					
25	لدي القدرة على منع انفعالاتي من التأثير على سلوكي					
26	رؤية الآخرين المنفعلين تزيد من شدة انفعالاتي					
27	أصبح متوترا عندما يتحدث الناس عن فراق أحبائهم					
28	أتضايق عندما أرى وجوه غاضبة في التلفاز					
29	الاستماع لصرخات طفل مرعوب تجعلني أكثر توترا					
30	أشعر بمشاعر ايجابية عندما أعرف كيف يتعامل الناس مع انفعالاتهم					
31	ألقي اللوم دائما على الآخرين في اثارة انفعالاتي					
32	أبحث عن الآخرين الذين يقدمون لي التعاطف عندما					

	أكون منزعجا					
33	عصبيتي الشديدة تمنعني من الوصول الى أسلوب ناجح في التعامل مع المواقف الاجتماعية					
34	لا أستطيع ضبط أعصابي عندما يجرح شخص ما مشاعري					

ملحق رقم (4)

مقياس الطموح الأكاديمي في صورته الأولية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

في إطار اعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه، تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان: التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى طلبة سنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، نطلب منك المساهمة في إثراء هذه الدراسة من خلال مشاركتك في الاجابة على عبارات هذا الاستبيان، كما نرجو منك أن تجيب على كل العبارات وذلك بوضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة.

ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وليست هناط عبارات خادعة.

العبارة	لاتنطبق علي أبدا	تنطبق عليا احيانا	تنطبق عليا دائما
1-أسيء لعائلتي إذا رسبت في الدراستي.			
2-ان الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية.			
3-أرى أن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع.			
4-أدرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي.			
5-أتطلع لتحقيق انجاز عمل جامعي ذي أهمية علمية.			
6-أحتقر الطالب المنسحب من التعليم.			
7-أحب أن أقدم أفضل عمل علمي.			
8-أرغب في الالتحاق بتخصص دراسي جامعي هام			
9-ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما أسعى إليه			
10- رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية			
11-أتشوق للاستماع لأحاديث التخصصات الجامعية			
12-أحب مشاهدة وسماع الحكايات والقصص التي تروي حياة العلماء والأبطال والمشاهير والزعماء.			
13-أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم.			
14-أطمح في إحراز مستوى دراسي أعلى مما			

أنا عليه.			
15-يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية.			
16-نتائج الامتحانات تدفعني للتطلع في المستقبل.			
17-الدراسة الجامعية تشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية.			
18-أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.			
19-نجاحي في دراستي هو أسمى هدف في حياتي.			
20-الدراسة الجامعية تضمن لي مستقبلا زاهرا.			
21-تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي.			
22-تزعجني النتائج المدرسية الضعيفة في تحقيق مستوى دراسي عال.			
23-أهتم بسماع أخبار الطلبة المتفوقين في الجامعة.			
24-أجد متعتي في انجاز البحوث التي تتعلق بالعلماء والرواد			
25-أترقب نتائج الفروض والامتحانات بشغف كبير			
26-الدراسة الجامعية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة			

27-كثير ما أجسد آفاقي في رسومات وأشعار وألعاب			
28-أطالع وأتابع باهتمام كبير حصاد الجوائز العلمية			
29-أرى ان الجامعة مفتاح الحياة			
30-أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية والاجتماعية			
31-أنجز الواجبات المنزلية بملل			
32-الدراسة الجامعية تمكنني من الاطلاع على أحدث ما وصلت اليه الحضارة العالمية			
33-أرى أن التفكير في المستقبل سابق لاوانه			
34-تعاليق الأستاذ لا تحفزني على العمل المميز			
35-الدراسة الجامعية تدعم معاريفي العلمية وأفكاري المستقبلية			
36-أحرص على تحقيق ما وصل إليه غير من نجاحات في شتى مجالات الحياة.			
37-أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس.			
38-الدراسة الجامعية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال.			
39-آفاقي في الحياة محدودة.			
40-لا أبذل جهدا في التحضير للامتحانات.			
41-الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات			

واعية.			
42-آمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع.			
43-لا أحتمل سماع خبر رسوبي في امتحان البكالوريا.			
44-أنظر إلى المستقبل بتفاؤل كبير.			
45-لا أتعب من الجد والاجتهاد في دراستي			
46-أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي			
47-أسعى لمواصلة تكويني الجامعي حتى لو أعدت السنة أكثر من مرة.			
48-أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل			
49-أرغب أن اسمو بحياتي الى أعلى المراتب			
50-أهمل الأعمال التي لاأحقق فيها كفاءة عالية.			

- لا تترك أي عبارة دون إجابة.

المعدل السنوي:.....

التخصص:.....

ملحق رقم (5)

مقياس الطموح الأكاديمي في صورته النهائية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

في إطار اعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه، تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان: التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي لدى طلبة سنة أولى ماستر مرتفعي التحصيل الدراسي بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، نطلب منك المساهمة في إثراء هذه الدراسة من خلال مشاركتك في الاجابة على عبارات هذا الاستبيان، كما نرجو منك أن تجيب على كل العبارات وذلك بوضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة.

ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وليست هناط عبارات خادعة.

- لا تترك أي عبارة دون إجابة.

العبارة	لاتنطبق علي ابدا	تنطبق عليا احيانا	تنطبق عليا دائما
1-أسيء لعائلتي إذا رسبت في دراستي.			
2-ان الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية.			
3-أرى أن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع.			
4-أتطلع لتحقيق انجاز عمل دراسي جامعي ذي أهمية علمية.			
4-أحب أن أقدم أفضل عمل علمي.			
5-أرغب في الالتحاق بتخصص دراسي جامعي هام			
6-ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما أسعى إليه			
7-رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية			
8-أتشوق للاستماع لأحاديث التخصصات الجامعية			
9- أحب مشاهدة وسماع الحكايات والقصص التي تروي حياة العلماء والأبطال والمشاهير والزعماء.			
10- أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي.			
11-أطمح في إحراز مستوى دراسي أعلى مما أنا عليه.			
12-يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية.			
13-نتائج الامتحانات تدفعني للتطلع في المستقبل.			
14-الدراسة الجامعية تشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية.			
15-أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.			
16-نجاحي في دراستي هو أسمى هدف في حياتي.			

17- الدراسة الجامعية تضمن لي مستقبلا زاهرا.			
18- تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي.			
19- أهتم بسماع أخبار الطلبة المتفوقين في الجامعة.			
20- أجد متعتي في انجاز البحوث التي تتعلق بالعلماء والرواد			
21- أترقب نتائج الامتحانات بشغف كبير			
22- الدراسة الجامعية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة			
23- كثير ما أجسد آفاقي في رسومات وأشعار وألعاب			
24- أطالع وأتابع باهتمام كبير حصاد الجوائز العلمية			
25- أرى ان الجامعة مفتاح الحياة			
26- أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي الجامعية والاجتماعية			
27- الدراسة الجامعية تمكنني من الاطلاع على أحدث ما وصلت اليه الحضارة العالمية			
28- الدراسة الجامعية تدعم معاريفي العلمية وأفكاري المستقبلية			
29- أحرص على تحقيق ما وصل إليه غير من نجاحات في شتى مجالات الحياة.			
30- الدراسة الجامعية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال.			
31- آفاقي في الحياة محدودة.			
32- لا أبذل جهدا في التحضير للامتحانات.			
33- الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.			
34- آمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع.			

35- لا أحتمل سماع خبر رسوبي في الامتحانات.			
36- أنظر إلى المستقبل بتفاؤل كبير.			
37- لا أتعب من الجد والاجتهاد في دراستي			
38- أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي			
39- أسعى لمواصلة تكويني الجامعي حتى لو أخفقت أكثر من مرة.			
40- أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل			
41- أرغب أن اسمو بحياتي الى أعلى المراتب			
42- أهمل الأعمال التي لاأحقق فيها كفاءة عالية.			

المعدل السنوي:.....

التخصص:.....

ملحق رقم (6)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين الذين حكموا مقياس الطموح الأكاديمي

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص	المؤسسة
1	نعيمة غازلي	علم النفس العيادي	جامعة تيزي وزو
2	غربي صبرينة	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة ورقلة
3	حنان مزردي	علم النفس العيادي	جامعة بسكرة
4	بوعيشة أمال	علم النفس المرضي الاجتماعي	جامعة بسكرة
5	سعداوي مريم	علم النفس التربوي	المركز الجامعي أفلو (الأغواط)
6	نزيهة زواني	علم النفس العيادي	جامعة تيزي وزو
7	بريعم سامية	علم النفس المرضي الاجتماعي	جامعة أم البواقي

ملحق رقم (7)

نتائج صدق المحكمين لمتغير الطموح الأكاديمي

محكم / بند	م1	2م	3م	4م	5م	6م	7م	يقيس	لا يقيس	الفرق	الفرق7/
1	1	0	1	0	1	1	0	4	2	2	0,285714
2	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
3	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
4	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
5	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
6	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
7	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
8	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
9	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
10	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
11	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
12	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
13	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
14	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
15	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
16	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
17	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
18	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1
19	1	1	1	1	1	1	1	7	0	7	1

0,428571	3	2	5	1	1	1	1	0	0	1	**20**
0,714286	5	1	6	1	1	1	1	1	0	1	**21**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**22**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**23**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**24**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**25**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**26**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**27**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**28**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**29**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**30**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**31**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**32**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**33**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**34**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**35**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**36**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**37**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**38**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**39**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**40**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**41**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**42**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**43**

1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**44**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**45**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**46**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**47**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**48**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**49**
1	7	0	7	1	1	1	1	1	1	1	**50**

ملحق رقم (8)

وثيقة تسهيل المهام

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Universite Mohamed Khider - Biskra
Faculte des sciences humaines& sociales
Département des sciences sociales

جامعة محمد خيضر - بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
الرقم: 126 /2020

إلى السيد المحترم/ عميد كلية العلوم الإنسانية
والعلوم الاجتماعية

الموضوع : تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية"

دعما وتسهيلا لعمل الطالب(ة): فطيمة الزهرة صالحي.

شعبة : علوم التربية تخصص: علم النفس المدرسي

في إعداد أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الكفاءة الذاتية والطموح الأكاديمي.

نرجو من سيادتكم الموافقة لها على إجراء تطبيقها الميداني في الكلية.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام .

بسكرة في: 2020/09/28

مساعد رئيس القسم

مساعد رئيس القسم المكلف بالدراسات العليا
قسم العلوم الاجتماعية
شالة عبد الرحمان

ملاحظة: - نسخة لاستخدامها/ فيما يسمح به القانون
-على الطالب الالتزام بشروط الوقاية الصحية واحترام إجراءات المؤسسة في ذلك