# التمكن الذاتي المدرك لدى طلبة الجامعة

**م. د حازم عبد الكاظم حسين**
**gl925@uowasit.edu.iq**
**جامعة واسط /كلية التربية للعلوم الانسانية**

**الملخص**

هدف البحث إلى التعرف على : مستوى التمكن الذاتي المدرك لدى طلبة الجامعة .و الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتمكن الذاتي المدرك بحسب متغيري الجنس و التخصص٠ وقد اقتصر هذا البحث على عينة من طلبة الجامعة، ومن كلا الجنسين(ذكور، و إناث)، والتخصصين(علمي، وإنساني)،وتم اختيار (٢٠٠) من هؤلاء الطلبة ذكور و اناث، بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتساوي . ولتحقيق أهداف البحث الحالي أعتمد الباحث: مقياساً للتمكن الذاتي المدرك،الذي اعده هارتر ١٩٨٢حيث تكون المقياس بصيغته الأولية من(٢٤) فقرة، موزعة على ستة مجالات، هي(البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي، بعد الثقة بالنفس،البعد الأكاديمي، بعد الإصرار و المثابرة، بعد الثقة بالآخرين )،واستخرج له مؤشرين للصدق، هما: الصدق الظاهري، وصدق البناء، كما استخرج الثبات، باستعمال طريقة إعادة الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٣٤)، و بطريقة معامل الاتساق الداخلي(ألفا لكرونباخ)، (٨٥٧،٠)،وأصبح بصيغته النهائية يتألف من (٢٤) فقرة. وبعد أن تم تطبيق الأدوات على عينة البحث،ومعالجة البيانات التي تم الحصول عليها إحصائيا، توصل الباحث إلى النتائج الآتية: إن الطلبة عينة البحث بصورة عامة يتمتعون بالتمكن الذاتي المدرك، حيث كان متوسط التمكن الذاتي المدرك لديهم أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس. يتفوقن الطالبات من عينة البحث التخصص العلمي على حساب الذكور كذلك يمتلكن درجة اكبر مما هو عليه من زميلاتهن من الاختصاص الأدبي بالنسبة للتمكن الذاتي المدرك. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بصياغة عدد من التوصيات، يراها ذات فائدة في تعلم الطلبة،واستكمالا" للبحث تم اقتراح بعض العناوين لدراسات مستقبلية مقترحة .

**الكلمات المفتاحية : التمكن، الذاتي المدرك، التمكن الذاتي المدرك، طلبة الجامعة.**

**Perceived Self-Efficacy**

**Hazim Abdulkadhim hussein**

**University of Wasit/College of Education for Human Sciences**

**Abstract**

The research aimed to identify the level of perceived self-mastery among university students and the statistically significant differences in perceived self-mastery according to the variables of gender and specialization. This research was limited to a sample of university students of both genders (male and female) and specializations (scientific and humanities). (200) male and female students were selected using stratified random sampling with equal distribution. To achieve the objectives of the current research، the researcher adopted a scale for perceived self-mastery، which was developed by Harter in 1982. The scale، in its initial form، consisted of (24) items، distributed across six domains: (emotional dimension، social dimension، self-confidence dimension، academic dimension، persistence and perseverance dimension، and trust in others dimension). Two validity indices were derived for it: face validity and construct validity. Reliability was also established Using the test-retest method، the reliability coefficient was (0.834)، and using the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha)، it was (0.857). The final version consisted of (24) items. After applying the instruments to the research sample and statistically analyzing the obtained data، the researcher reached the following conclusions: The students in the research sample generally possessed a high degree of self-perceived mastery، as their average self-perceived mastery score was higher than the hypothetical mean of the scale The female students in the scientific specialization within the research sample outperformed their male counterparts and also demonstrated a higher level of perceived self-mastery than their peers in the humanities. Based on these findings، the researcher

recommended several measures deemed beneficial to student learning and، as a continuation of the research، suggested some topics for future studies…

**Keywords: mastery، self-awareness، self-awareness، university students**

**الفصل الأول**

**التعريف بالبحث**

**أولاً: مشكلة البحث**

يشهد الوسط الجامعي تحولات متسارعة في طبيعة الأدوار الأكاديمية والاجتماعية التي يؤديها الطلبة، الأمر الذي يجعل قدرتهم على إدارة ذواتهم وضبط سلوكهم المعرفي والانفعالي عاملاً حاسماً في نجاحهم الأكاديمي وتكيفهم النفسي. ومن بين المتغيرات التي حظيت باهتمام واسع في الأدبيات النفسية متغير فاعلية الذات المدركة كما صاغه Albert Bandura، إذ يعد هذا المتغير أحد المحددات الأساسية للسلوك الإنساني في مواقف الإنجاز. ( الشبول، ٢٠٠٤ :٣١ -٣٣ )

لا تنبع أهمية هذا المفهوم من كونه سمة ثابتة، بل من كونه حكماً إدراكياً يصدره الفرد بشأن قدرته على مواجهة متطلبات موقف معين. وعندما يتشكل لدى الطالب إدراك منخفض لكفاءته، فإنه غالباً ما يقلل من مستوى الجهد المبذول، ويتجنب المهام الصعبة، ويظهر ضعفاً في المثابرة عند مواجهة العوائق. في المقابل، يسهم الإدراك المرتفع للكفاءة في تعزيز المبادرة وتحمل المسؤولية وتنظيم الجهد المعرفي بصورة أكثر فاعلية. ( Bandore 1997 :P 77 )

ومن خلال الملاحظة الميدانية لواقع الطلبة في البيئة الجامعية، يلاحظ وجود تباين واضح في مستوى الثقة بالقدرة على الإنجاز، وفي أساليب التعامل مع الضغوط الأكاديمية، وكذلك في درجة الإصرار عند مواجهة التحديات الدراسية. ويبدو أن هذا التباين قد يرتبط بمتغيرات ديموغرافية مثل الجنس والتخصص، الأمر الذي يستدعي التحقق العلمي المنظم من طبيعة هذه الفروق. ( الرفوع و القيسي، ٢٠٠٩ : ١٨٤ )

وعليه تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

١. ما مستوى التمكن الذاتي المدرك لدى طلبة الجامعة؟

٢ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المتغير تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص؟

**ثانياً: أهمية البحث**

يعرف التمكن الذاتي المدرك إنه مفهوم يعتمد إلى حد كبير على أحكام الفرد و معتقداته القائمة حول الذات تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة الشخص في التغلب على مواقف ومهمات

مختلفة بصورة ناجحة، ومن ثم استعماله لتحقيق الهدف المراد تحقيقه، ومن هذا المنطلق تتجلى أهمية البحث الحالي في عدة اعتبارات:

١ . أن الإدراك الذاتي للقدرة يمثل عاملاً موجهاً للسلوك الأكاديمي، إذ يؤثر في اختيار الأهداف، ومستوى الطموح، وطبيعة الجهد المبذول لتحقيقها. ( شلبي، ١٩٩١ : ٨٦ )

٢. أن السنوات الجامعية تعد مرحلة انتقالية حساسة تتبلور فيها الهوية المهنية، ويكون تقدير الفرد لكفاءته عاملاً مؤثراً في قراراته المستقبلية. ( جليرمان، ١٩٩٥ : ٤٥ )

٣ . أن الكشف عن مستوى التمكن الذاتي المدرك لدى الطلبة يمكن أن يوفر مؤشرات مهمة للمؤسسات التعليمية في تصميم برامج إرشادية وتنموية تستهدف رفع مستوى المبادرة والاستقلالية المعرفية. ( معاوية و شفيق، ٢٠١٠ : ٢٩١ )

٤ . أن دراسة الفروق وفق متغيري الجنس والتخصص تسهم في توجيه الجهود التربوية نحو الفئات التي تحتاج دعماً أكبر. (Maddox 1995 : 82)

**ثالثاً: أهداف البحث** : يهدف البحث الحالي إلى:

١ . التعرف على مستوى التمكن الذاتي المدرك لدى طلبة الجامعة.

٢ . الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في هذا المتغير تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

**رابعاً: حدود البحث** : يتحدد البحث الحالي بالآتي:

طلبة الجامعة في مركز محافظة واسط.

كلا الجنسين (ذكور – إناث).

التخصصين (العلمي – الإنساني).

العام الدراسي ٢٠٢٥–٢٠٢٦.

**خامساً: تحديد المصطلحات : التمكن الذاتي المدرك (Perceived Self–Efficacy)**

عرفه Albert Bandura بأنه اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم أفعاله وتنفيذها بما يحقق الأداء المطلوب في مواقف محددة. **( Bandura، 1977 )**

كما أشارت Susan Harter إلى ارتباط هذا المفهوم بإحساس الفرد بقيمته الذاتية وقدرته على إظهار الكفاءة في المجالات ذات الأهمية بالنسبة له.**(Harter، 1982 )**

ويرى Ralf Schwarzer أنه يمثل بعداً إدراكياً مستقراً نسبياً يعكس ثقة الفرد بقدرته على مواجهة المواقف الصعبة. **( Schwarzer، 1993 )**

**التعريف النظري المعتمد**

يعتمد البحث الحالي التصور الذي ينظر إلى التمكن الذاتي المدرك بوصفه حكماً إدراكياً يصدره الفرد بشأن قدرته على إنجاز المهام ومواجهة متطلبات الموقف بكفاءة.

**التعريف الإجرائي** :الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند استجابته لفقرات المقياس المعتمد في البحث الحالي.

**الفصل الثاني**

**الإطار النظري**

**أولاً: التطور المفاهيمي للتمكن الذاتي المدرك**

يعد مفهوم التمكن الذاتي المدرك أحد المفاهيم المحورية في علم النفس المعرفي–الاجتماعي، وقد تبلور بصورة واضحة في أعمال Albert Bandura ضمن إطار نظريته في التعلم الاجتماعي. غير أن أهمية المفهوم لا تكمن في تعريفه المجرد، بل في كونه آلية تفسيرية تشرح لماذا يختلف الأفراد في استجاباتهم للمواقف المتشابهة رغم امتلاكهم قدرات متقاربة.

ينطلق التصور المعرفي من أن السلوك الإنساني لا يتحدد بالقدرات الفعلية وحدها، وإنما بما يدركه الفرد عن تلك القدرات. فالفارق بين "القدرة" و"الإدراك بالقدرة" هو ما يفسر التباين في المبادرة، والمثابرة، وطبيعة الأهداف المختارة. لذلك ينظر إلى التمكن الذاتي المدرك بوصفه حكماً معرفياً سابقاً للسلوك، يوجه القرار بالبدء في المهمة، ويحدد مقدار الجهد المبذول، ويؤثر في مدى الاستمرار عند مواجهة الصعوبات.Bandura) ، ( 3 P :1977 وفي هذا السياق، لا يعد المفهوم سمة ثابتة، بل بناء دينامياً يتأثر بالخبرة السابقة، والتغذية الراجعة، والنماذج الاجتماعية، وحالة الفرد الانفعالية أثناء الأداء. وهذا ما يجعله قابلاً للتنمية من خلال البرامج التربوية. ( ابو رياش، ١٩٩٩ : ٣٤٣ )

**ثانياً: التمكن الذاتي المدرك بين البناء المعرفي والتقويم الذاتي**

يميز الطرح المعرفي بين مستويين: **(1977** Bandura )

١. التمكن الواقعية: وتشير إلى المهارات الفعلية التي يمتلكها الفرد.

٢. التمكن المدركة: وهي تقدير الفرد لتلك المهارات في سياق موقف معين.

وقد يكون الفرد قادراً موضوعياً، لكنه يتردد في الأداء نتيجة انخفاض تقديره الذاتي. والعكس صحيح؛ إذ قد يمتلك تقديراً مرتفعاً يدفعه للمحاولة رغم محدودية المهارة، مما يؤدي أحياناً إلى تطويرها تدريجياً عبر المحاولة المتكررة. **(1977** Bandura )

كما أن التمكن الذاتي المدرك يتسم بخصوصيته الموقفية؛ فقد يشعر الطالب بكفاءة مرتفعة في المجال الأكاديمي، بينما يفتقر إليها في المجال الاجتماعي، أو العكس. وهذا ما أكدته دراسات متعددة أشارت إلى أن إدراك الكفاءة يتوزع عبر مجالات متعددة وليس بعداً أحادياً عاماً.

**ثالثاً: مصادر تكوين التمكن الذاتي المدرك**

وفقاً للتصور المعرفي–الاجتماعي الذي قدمه Albert Bandura، تتكون الكفاءة المدركة من أربعة مصادر رئيسة:

١. الخبرات الإنجازية السابقة

إذ يعد النجاح المتكرر أقوى العوامل في تعزيز الثقة بالقدرة، في حين أن الإخفاقات المتكررة قد تضعفها.

٢. الخبرة البديلة (النمذجة)

مشاهدة أشخاص مشابهين ينجحون في أداء مهمة معينة يعزز توقع النجاح لدى الفرد.

٣. الإقناع اللفظي

التشجيع والدعم من الآخرين قد يسهمان في رفع مستوى الثقة، خاصة عندما يكون مصدرهما ذا مكانة اعتبارية.

٤. الحالة الانفعالية

ارتفاع القلق قد يفسَّر بوصفه مؤشراً على عدم الكفاءة، في حين أن الاستقرار الانفعالي يعزز الإحساس بالقدرة.

وفي البيئة الجامعية، تتداخل هذه المصادر بشكل مستمر؛ فالطالب يتأثر بدرجاته السابقة، وبمستوى أداء أقرانه، وبأسلوب تغذية التدريسي الراجعة، إضافة إلى حالته الانفعالية أثناء الامتحانات.(Bandura، 1981، P 35 )

**رابعاً: مستويات التمكن الذاتي المدرك وأثرها في السلوك الأكاديمي**

يمكن النظر إلى التمكن الذاتي المدرك من خلال ثلاثة أبعاد تنظيمية:

مستوى الصعوبة: مدى استعداد الفرد لمواجهة مهام ذات درجة تعقيد مختلفة.

العمومية: انتقال الشعور بالكفاءة من موقف إلى آخر مشابه.

الثبات: استقرار الإحساس بالقدرة عبر الزمن.

وعندما يكون الإدراك مرتفعاً، يميل الطالب إلى اختيار مهام أكثر تحدياً، ويظهر مرونة في مواجهة الإخفاق المؤقت، ويعيد تنظيم استراتيجياته بدلاً من الانسحاب. أما في حال انخفاضه، فيتجه إلى تجنب المواقف التي تتطلب جهداً معرفياً عالياً، ويعزو الفشل إلى ضعف شخصي ثابت.(Bandura ، 1991، P :241 )

**خامساً: التمكن الذاتي المدرك في السياق الجامعي**

تمثل المرحلة الجامعية بيئة خصبة لدراسة هذا المتغير؛ لأنها تتسم بما يأتي:

تنوع المهام الأكاديمية.

ارتفاع متطلبات الاستقلالية.

تعدد مصادر التقويم.

الحاجة إلى تنظيم ذاتي معرفي متقدم.

ويؤثر إدراك التمكن في:

مستوى المشاركة الصفية.

المبادرة في عرض المشاريع.

تحمل مسؤولية التعلم.

القدرة على مواجهة ضغوط الامتحانات.

كما أن الفروق بين الجنسين أو بين التخصصات قد تعكس اختلافاً في فرص الخبرة، أو في أساليب التنشئة، أو في طبيعة المتطلبات الدراسية.(Bandura & Rogers، 1987، P:53)

**سادساً: موقع البحث الحالي من الأدبيات**

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت فاعلية الذات في البيئات التعليمية، إلا أن البيئة الجامعية المحلية تحتاج إلى مزيد من الفحص، خاصة في ضوء التحولات الاجتماعية والأكاديمية الراهنة. ومن هنا يأتي البحث الحالي ليقدم قراءة ميدانية لمستوى التمكن الذاتي المدرك لدى طلبة الجامعة، مع محاولة الكشف عن الفروق المرتبطة بالجنس والتخصص.

**الفصل الثالث**

**منهجية البحث وإجراءاته**

**أولاً: منهج البحث**

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة المشكلة وأهدافها، إذ يتيح هذا المنهج الكشف عن مستوى المتغير المدروس كما هو قائم في الواقع، فضلاً عن تحليل الفروق بين المجموعات وفق متغيرات محددة دون التدخل في ضبطها تجريبياً. ويعد هذا المنهج مناسباً للدراسات التي تستهدف وصف الظواهر النفسية كما تظهر لدى الأفراد ضمن بيئاتهم الطبيعية (عودة، ١٩٩٨).

**ثانياً: مجتمع البحث**

تكون مجتمع البحث من طلبة الجامعة في مركز محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠٢٥–٢٠٢٦، والبالغ عددهم (٥٧٨٣ ) طالباً وطالبة، موزعين على التخصصين العلمي والإنساني، ومن كلا الجنسين.

ويمثل هذا المجتمع الإطار المرجعي الذي سعت الدراسة إلى تعميم نتائجها عليه، لكونه يعكس التنوع الأكاديمي والجندري في البيئة الجامعية المستهدفة.

**ثالثاً: عينة البحث**

اختيرت عينة مقدارها (٢٠٠) طالب وطالبة بطريقة العينة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي، لضمان تمثيل متوازن لمتغيري الجنس والتخصص.

وقد توزعت العينة على النحو الآتي: (١٠٠) من الذكور بواقع (٥٠) علمي و (٥٠) إنساني و (١٠٠) من الإناث بواقع (٥٠) علمي و (٥٠) إنساني

ويسهم هذا الأسلوب في تقليل التحيز وزيادة دقة المقارنات الإحصائية بين المجموعات.

**رابعاً: أداة البحث**

اعتمد الباحث مقياس التمكن الذاتي المدرك الذي أعدته Susan Harter (1982)، بعد تعريبه ومواءمته لبيئة الدراسة الحالية. ويتألف المقياس في صورته النهائية من (٢٤) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي:

١. البعد الانفعالي
٢. البعد الاجتماعي
٣. الثقة بالنفس
٤. البعد الأكاديمي
٥. الإصرار والمثابرة
٦. الثقة بالآخرين

وتتضمن كل فقرة موقفين متقابلين (إيجابي/سلبي)، يعقب كل منهما ثلاثة بدائل للإجابة (دائماً – أحياناً – نادراً)، وتمنح درجات تتراوح بين (٢٤–٧٢)، بمتوسط فرضي مقداره (٤٨).

**الخصائص السيكومترية للمقياس**

**أولاً: الصدق**

**١- الصدق الظاهري**

عرضت فقرات المقياس على (٢٠) خبيراً في القياس النفسي والعلوم التربوية، للتحقق من ملاءمتها لمفهوم التمكن الذاتي المدرك ووضوح صياغتها.

وقد عدت الفقرة مقبولة عندما تجاوزت نسبة الاتفاق ٨٠%، وهي نسبة مقبولة في مثل هذه الإجراءات (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩).

**٢- صدق البناء**

تحقق صدق البناء من خلال مؤشرين:

**أ. القوة التمييزية للفقرات**

تم ترتيب الدرجات الكلية تصاعدياً، واختيار أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% من الاستجابات، وفق الأسلوب الذي أشار إليه (Ebel & Frisbie،2009 )، ثم استخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين للكشف عن قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين.

وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى كفاءتها التمييزية.

**ب. الاتساق الداخلي**

حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، بوصفه مؤشراً لمدى تجانس الفقرات، وهو إجراء شائع عند غياب محك خارجي (Anastasi & Urbina،1997 ). وأظهرت النتائج دلالة معاملات الارتباط إحصائياً، مما يعزز صدق البناء.

**ثانياً: الثبات**

اعتمد الباحث طريقتين للتحقق من ثبات المقياس:

**١- إعادة الاختبار**

طُبق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طالباً وطالبة، ثم أعيد تطبيقه بعد (١٤) يوماً.

وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين بلغ معامل الثبات (٠.٨٣٤)، وهي قيمة تشير إلى درجة استقرار جيدة (Lindquist،1950 ).

**٢- معامل ألفا كرونباخ**

حسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فبلغ (٠.٨٥٧)، وهو مؤشر على تجانس الفقرات وملاءمتها لقياس البناء النفسي المدروس (عبد الرحمن، ١٩٨٣).

**خامساً: الوسائل الإحصائية**

استخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات، وتم توظيف الأساليب الآتية:

المتوسط الحسابي

الانحراف المعياري

اختبار (t) لعينة واحدة

اختبار (t) لعينتين مستقلتين

تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA)

معامل ارتباط بيرسون

وذلك انسجاماً مع طبيعة الأهداف والفروض الإحصائية للبحث.

**الفصل الرابع**

**- - عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها**

**الهدف الأول: التعرف على مستوى التمكن الذاتي المدرك لدى طلبة الجامعة**

لتحقيق هذا الهدف، استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة الكلية، ثم قورن المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي باستخدام اختبار (t) لعينة واحدة.

الوسط الحسابي و الوسط الفرضي والانحراف المعياري وقيمة (ت ) المحسوبة و الحرجة للعينة

| نوع العينة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الفرضي | قيمة ت المحسوبة | قيمة ت الحرجة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طلبة | ٢٠٠ | ٥٣،٦٩ | ٦،٩٨٨ | ٤٨ | ٢٤،٥١٨ | ١،٩٦ | ٠،٠٥ |

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة كان أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وأن القيمة التائية المحسوبة كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى تمتع أفراد العينة بمستوى إيجابي من التمكن الذاتي المدرك.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه Albert Bandura (1997) من أن إدراك الكفاءة الذاتية يتشكل عبر خبرات النجاح المتراكمة، والتغذية الراجعة الاجتماعية، والنمذجة. فالبيئة الجامعية تتيح للطلبة فرصاً متكررة لإثبات الذات، سواء عبر الإنجاز الأكاديمي أو المشاركة في الأنشطة، مما يعزز إدراكهم لقدرتهم على التحكم في مخرجات أدائهم.

كما أن المرحلة الجامعية تمثل فترة انتقالية نحو الاستقلال، وهو ما يسهم في نمو الإحساس بالقدرة وتحمل المسؤولية، خاصة لدى الأفراد الذين يمتلكون خبرات تعليمية سابقة داعمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات تناولت فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، والتي أشارت إلى أن أغلب الطلبة يظهرون مستويات متوسطة إلى مرتفعة من الإدراك الإيجابي للكفاءة (Schwarzer & Jerusalem، 1995 ).

**الهدف الثاني: الفروق في التمكن الذاتي المدرك تبعاً لمتغير الجنس**

استخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات الذكور والإناث.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التمكن الذاتي المدرك.

**مصدر التباين لقيم (ف) المحسوبة ومستوى الدلالة الإحصائية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F ) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| العامل (الجنس) | ١٥،٠٥٩ | ١ | ١٥،٠٥٩ | ٠،٣٢٤ | غير دال |
| العامل (التخصص) | ٢١٥٣،٩٠٨ | ١ | ٢١٥٣،٩٠٨ | ٤٦،٣١٣ | دال |
| التفاعل | ٠،٩٨١ | ١ | ٠،٩٨١ | ٠،٠٢١ | غير دال |
| الخطأ | ٤١٩٩٦،٨١٩ | ١٩٧ | ٤٦،٥٠٨ | – | – |
| الكلي | ٢٦٥٨٦٨٦،٠٠٠ | ٢٠٠ | – | – | – |

تشير هذه النتيجة إلى أن إدراك الكفاءة لم يعد مرتبطاً بالفروق الجندرية كما كان يفترض في بعض الأدبيات التقليدية. فالتغيرات الاجتماعية والتعليمية المعاصرة أسهمت في تقليص الفجوة بين الذكور والإناث من حيث فرص التعلم والمشاركة الأكاديمية.

ويرى Susan Harter (1985) أن إدراك الكفاءة يتشكل أساساً من خلال التقييم الذاتي والخبرات الشخصية أكثر من ارتباطه بالعوامل البيولوجية، وهو ما قد يفسر تقارب المستويات بين الجنسين في البيئة الجامعية الحالية.

كما يمكن القول إن طبيعة متطلبات التعليم الجامعي تعتمد بدرجة كبيرة على الجهد الفردي، الأمر الذي يجعل معيار النجاح موضوعياً نسبياً، ويقلل تأثير الصور النمطية المرتبطة بالجنس.

**الفروق تبعاً لمتغير التخصص (علمي – إنساني)**

أظهرت نتائج اختبار (t) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للتخصص، ولصالح طلبة التخصص العلمي.

قد يعزى هذا التفوق إلى طبيعة الدراسة في التخصصات العلمية، التي تعتمد على حل المشكلات والتجريب والتطبيق العملي، وهي أنشطة تعزز الشعور بالقدرة والإنجاز المتدرج. فكل نجاح في حل مسألة أو إجراء تجربة يمثل تعزيزاً مباشراً لإدراك الكفاءة، وهو ما يتسق مع طرح Albert Bandura حول أثر خبرات الأداء الناجح في رفع فاعلية الذات.

كما أن معايير التقويم في التخصصات العلمية غالباً ما تكون واضحة ومحددة، مما يوفر تغذية راجعة مباشرة تساعد الطالب على تقدير مستواه بدقة، بعكس بعض التخصصات الإنسانية التي قد تعتمد على تقديرات نوعية أكثر.

**أثر التفاعل بين الجنس والتخصص**

أُجري تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) للكشف عن أثر التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص.

وأظهرت النتائج أن أثر التفاعل لم يكن دالاً إحصائياً، مما يعني أن تأثير التخصص كان مستقلاً نسبياً عن متغير الجنس.

يدل ذلك على أن التخصص يمثل عاملاً أكثر تأثيراً من الجنس في تشكيل إدراك الكفاءة، وأن طبيعة البيئة الأكاديمية قد أصبحت موحدة في متطلباتها لكلا الجنسين.

ويتفق هذا مع الاتجاهات الحديثة في علم النفس التربوي التي تؤكد أن البناءات المعرفية والدافعية تتأثر بالسياق التعليمي أكثر من تأثرها بالعوامل الديموغرافية البسيطة (Pajares، 2002).

**الاستنتاجات**

في ضوء النتائج يمكن استخلاص ما يأتي:

١. يتمتع طلبة الجامعة بمستوى جيد من التمكن الذاتي المدرك.

٢. لا توجد فروق جوهرية تبعاً لمتغير الجنس.

٣. توجد فروق لصالح التخصص العلمي.

٤. لا يوجد أثر تفاعلي بين الجنس والتخصص.

- **التوصيات**

١. تضمين برامج تنمية فاعلية الذات ضمن الأنشطة الإرشادية الجامعية.

٢. تعزيز فرص النجاح التدريجي في التخصصات الإنسانية لرفع إدراك الكفاءة.

٣. تدريب التدريسيين على أساليب التغذية الراجعة الإيجابية.

- **المقترحات**

١. إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية مختلفة.

٢. دراسة علاقة التمكن الذاتي المدرك بمتغيرات مثل القلق الأكاديمي أو الدافعية المعرفية.

٣. اعتماد نماذج تحليل متقدمة مثل النمذجة البنائية للتحقق من العلاقات السببية.

**المصادر**


* **القرآن الكريم**

١. إبراهيم،ريزان علي، ٢٠٠٤ : **أنماط الشخصية(A-B) وعلاقتها بالميول العصابية والقدرة على اتخاذ القرار**،(أطروحة دكتوراه،غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم.

٢. أبو حطب، فؤاد،وأخرون،١٩٨٧،**التقويم النفسي،ط٣**،القاهرة،مكتبة الانجلو المصرية.

٣. أبو حطب،صادق أمال،١٩٩٨:**علم النفس التربوي**، ط٤،القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٤. أبو رياش،حسين محمد،٢٠٠٦،**التعلم المعرفي**،الأردن،عمان،ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٥. أبو غزال،معاوية محمود،٢٠٠٦،**نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية**،ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع،عمان،الأردن.

٦. أبو غزال،معاوية محمود و علاونة شفيق فلاح،٢٠١٠، **العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد دراسة تطورية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن**، مجلة جامعة دمشق- المجلد - 26 العدد الرابع .

٧. أبو علام،رجاء محمود،١٩٨٩،**مدخل إلى مناهج البحث التربوي،ط١**الكويت،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٨. أبو عليا، محمد ومحمود الوهر،٢٠٠٣: **الفروق في المعرفة ماوراء المعرفة بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر في الأردن**،المجلة التربوية،المجلد/١٧،العدد/٦٦.

٩. بركات،زياد،٢٠٠٦ :**تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة على التحصيل العلمي**،دراسة تجريبية،لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة،طول كرم،فلسطين.

١٠. البكر،رشيد بن النوري،٢٠٠٢،**تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**،الرياض،مكتبة الرشيد.

١١. أسعد،ميخائيل،١٩٨١،**القياس النفسي**،دمشق،مطبعة الجمهورية.

١٢. أكسفورد،أربيكا،١٩٩٦،**إستراتيجيات تعليم اللغة**،ترجمة السيد محمود دعدور،الأنجلو المصرية،القاهرة.

١٣. جابر، عبد الحميد،١٩٩٩:**استراتيجيات التدريس والتعلم**، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٤. الجابري، عبد الكريم . ( ١٩٩٣ ) . **العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد .

١٥. جارات،بوب،٢٠٠٢،**كيف تفكر استراتيجياً**،تعريب،عبد الرحمن توفيق،مركز الخبرات المهنية للإدارة،القاهرة.

١٦. جروان، فتحي . ( ١٩٩٨ ) . **الموهبة والإبداع** . عمان : دار الكتاب الجامعي .

١٧. جروان، فتحي عبد الرحمن، ١٩٩٩ : **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** . دار الكتاب الجامعي، عمان، الاردن .

١٨. جليمران،عمار،١٩٩٥،**التفكير الإبداعي لحل المشكلات**، المجلة العربية للتعليم التقني،م/١٢،ع/٢.

١٩. حمادات،محمد حسن محمد،٢٠٠٦،**القيادة التربوية في القرن الجديد**، دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

٢٠. خان عبد الحميد، محمد ٢٠٠٥ :**منظومة التعليم عبر الشبكات**. عالم الكتب. القاهرة.

٢١. دروزه،عثمان،١٩٩٥،**استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم دراسات وبحوث وتطبيقات،ط١**، فلسطين،جامعة النجاح الوطنية.

٢٢. ربيع،محمد شحاته،١٩٩٤،**قياس الشخصية**،القاهرة،دار المعرفة للنشر والتوزيع.

٢٣. الرفوع،محمد احمد، القيسي، تيسير خليل والقرارعة،احمد عودة، ٢٠٠٩، **علاقة التمكن الذاتي المدرك بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الاردن**، المجلة التربيوية، جامعة الكويت، العدد ٩٢، مجلد ٢٣ ٠

٢٤. الريماوي، محمد عودة، وآخرون (٢٠٠٨ ) **علم النفس العام**، دار المسيرة، عمان ٠

٢٥. الزعبي،إبراهيم أحمد سلامة،٢٠٠٧،**أثر استخدام استراتيجيات التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، كلية العلوم التربوية،جامعة أل البيت،الأردن،مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية،المجلد/١٩،العدد/١،ص٦٩،

٢٦. الزغلول، رافع والزغلول، عماد . ( ٢٠٠٣ ) . **علم النفس المعرفي** . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

٢٧. الزند،وليد خضير ٢٠٠٤،**التصاميم التعليمية،الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية**،دراسات وبحوث عربية وعالمية،ط١،أكاديمية التربية الخاصة،الرياض.

٢٨. الزوبعي،عبد الجليل وآخرون ١٩٨١: **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،جامعة الموصل، العراق.

٢٩. الزيات،فتحي مصطفى،١٩٩٨،**الأسس البايولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**، كلية التربية،جامعة المنصورة،مصر.

٣٠. الزيات،فتحي مصطفى،١٩٩٥،**الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، سلسلة علم النفس المعرفي،ط١،دار الوفاء للطبع والنشر،المنصورة،مصر.

٣١. سعود،بن محمد النمر،١٩٩٠،**السلوك الإداري**،جامعة الملك سعود،الرياض،السعودية.

**٣٢**. الشبول، انور قاسم، ٢٠١٠، **استراتيجيات التدبر و اثرها على التمكن الذاتي المدرك و مركز الضبط لذوي التحصيل المرتفع و المنخفض في المرحلة الاساسية العليا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

٣٣. الشريف،صلاح الدين حسن،٢٠٠٩،**نظريات التعلم المعرفي المدخل المنظومي والبناء المعرفي في التدريس**، جامعة جنوب الوادي،كلية التربية بسوهاج.

٣٤. شلتز،داون،١٩٨٣،**نظريات الشخصية**. ترجمة: محمد ولي الكربولي،وعبد الرحمنالقيسي،مطبعة جامعة بغداد.

٣٥. الصرايرة، خالد، ١٩٩٢، **التمكن الذاتي المدرك و علاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة للاستقلال الذاتي لدى الاطفال**، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن .

٣٦. الظاهر،زكريا محمود،وآخرون،١٩٩٩،**مبادئ القياس والتقويم في التربية،ط١**،عمان،الأردن،مكتبة دار الثقافة.

٣٧. عبد الحميد، محمد ٢٠٠٥ :**منظومة التعليم عبر الشبكات**. عالم الكتب. القاهرة.

٣٨. عبد الرحمن،سعد،١٩٨٣،**القياس النفسي،ط١**،الكويت،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٣٩. عطية،عبد الحميد،٢٠٠١،**التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية**،الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

٤٠. علوان، د.سالي طالب، **التمكن الذاتي المدرك عند طلبة جامعة بغداد**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية للبنات /جامعة بغداد /العدد، ٣٣ .

٤١. عودة،أحمد سليمان،١٩٩٨،**القياس والتقويم في العملية التدريسية،ط٢**،دار الأمل للنشر والتوزيع.

٤٢. عودة،أحمد سليمان،٢٠٠٠، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل للنشر والتوزيع.

٤٣. العمر،بدر وآخرون،٢٠٠١،**تقويم مخرجات كلية التربية جامعة الكويت**،إدارة الأبحاث في جامعة الكويت،مشروع بحث.

٤٤. العيسوي،أبراهيم،٢٠٠١،**الدراسات المستقبلية ومشروع مصر ٢٠٢٠**،منشورات مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية،الأهرام،مكتبة الشرق الأوسط،مصر.

٤٥. عيسوي،عبد الرحمن محمد،١٩٨٥،**القياس والتجريب في علم النفس والتربية**،الإسكندرية،دار المعرفة الجامعية.

٤٦. الغنام،محمد أحمد،١٩٨٧،**تقييم واقع دور كليات التربية في تطوير التعليم في البلدان العربية،مجلة التلربية الجديدة،٥،العدد/٦.**

٤٧. فارس،أبتسام محمد،٢٠٠٦،**فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس**،جامعة القاهرة،معهد الدراسات التربوية (أطروحة دكتوراه،غير منشورة).

٤٨. الفتلاوي،علي شاكر،٢٠٠٠،**التوجه الزمني وعلاقته بالوجدنات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد،كلية التربية**(أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٤٩. فرج،صفوت،١٩٨٠،**القياس النفسي،ط١**،القاهرة،دار الفكر العربي.

٥٠. فيركسون،جورج أي،١٩٩١،**التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**،ترجمة هناء محسن العكيلي،الجامعة المستنصرية،بغداد،دار الحكمة للطباعة والنشر.

٥١. يونس،فيصل،١٩٩٧،**قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الابداعي**،القاهرة،دار النهضة العربية.

85. Bandura، A. ( 1997 ) . **perceived self – efficacy the exercise of control .، Stanford a university**. New York، W.H. free man and company .

86. Maddox، J.، Stanley، M.، & Manning، M. ( 1987 ). **Perceived self –efficacy Theory and Research: Applications in Clinicl and Counseling psychology**، In J. Maddux، C.D. Stoltenberg and R. Rosenwein ( Eds )، social processes in Clinical and Counseling psycgology، N.Y: Springer verlag، 39

-55.

87. Maddox، J. ( 1995 ). **Perceived self – efficacy Theory: An Introduction. In J. Maddux** ( ed )، perceived self – efficacy Adabtation، and Adjustment، plenum press.

88. Maddux، J.; & Lewis، J. ( 1995 ). **Perceived self – efficacy and Adjustment. Basic principles and Issues**. In Maddux ( ed )، perceived self –efficacy Adaptation، and Adjustment. Plenum press.

89. Marie Gage، Samuel Noh، Helene J. polatajko، Violet Kaspar ( 1982 **Measuring perceived self – efficacy in Occupational Therapy The American Journal of occupational Therapy** .

90. Zimmerman،2000،**Theories of Cognitive self-regulated and Academic Achievement** :an over view and analysis .In.

91. Zimmerman.et.al.2001،**Social origins of Cognitive self-regulatory**

**competence**.Educational psychologist،32،195-208

**استبانه آراء الخبراء حول صلاحية مقياس التمكن الذاتي المدرك**

**الأستاذ الدكتور.....المحترم**

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان( التمكن الذاتي المدرك لدى طلبة الجامعة ) ومن متطلبات الدراسة القيام ببناء أداة لقياس (التمكن الذاتي المدرك ) وقد تبنى الباحث تعريف(Harter، 1982 ) الذي يشير إلى إنها (انها قبول واعتبار الذات و شعور الفرد بقيمته كشخص و ان هذا الشعور يترجم من خلال اظهار الفرد التمكن الذاتي المدرك في بعض المجالات المهمة بالنسبة له كما ان شعور الفرد بقيمته يترجم ايضا من خلال ردود افعال الاشخاص المهمين و احكامهم تجاه التمكن الذاتي المدرك شخصية في الموضوعات المختلفة )علما أن الباحث اعتمد مقياس ( Harter، 1982 ) المعد لقياس التمكن الذاتي المدرك بعد تعريبه وملائمته لعينة الدراسة ويتكون المقياس من ستة مجلات هي:(البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي، بعد الثقة بالنفس،البعد الأكاديمي، بعد الإصرار و المثابرة، بعد الثقة بالآخرين )وزع عليها فقرات لكل فقرة موقفين الاختيار ( أ ) يمثل الجانب الايجابي و الاختيار ( ب ) يمثل الجانب السلبي من كل

فقرة، وبما تتمتعون به من سمة علمية و خبرة واسعة في مجال العلوم التربوية والنفسية يرجو الباحث إبداء الرأي حول مدى صلاحية هذه الفقرات وقدرتها على قياس ما وضعت من اجله

**وأخيرا يشكر الباحث تعاونكم.**

**اولا: <u>البعد الانفعالي</u>:هو قابلية الفرد وقدرته على التحكم بمشاعره و انفعالاته تحكما ذاتيا**

| ت | الفقرة | | صالحةً | غير صالحةً | تعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- | عندما يثير شخص ما غضبي فأنني : | | | | |
| | أ- | اتحكم بانفعالي واتصرف بهدوء. | | | |
| | ب- | افقد السيطرة على تصرفاتي. | | | |
| ٢- | عند تعرضي لضغط حياتي فأنني: | | | | |
| | أ- | استطيع التعامل مع ذلك الضغط والتخلص منه. | | | |
| | ب- | اطلب مساعدة زملائي الاخرين لمساعدتي في التخلص من ذلك الضغط. | | | |
| ٣- | عندما يمازحني زملائي فأنني: | | | | |
| | أ- | أرد عليهم بالضحك والمزاح وافرح . | | | |
| | ب- | انسحب لأنني لا احب المزاح والضحك. | | | |
| ٤- | عندما ينتابني القلق في امتحان ما فأنني: | | | | |
| | أ- | استطيع التغلب على القلق. | | | |
| | ب- | استسلم تجاه موقف الشعور بالقلق. | | | |

**ثانياً: <u>البعد الاجتماعي</u> :اعتقاد الفرد بقدرته على بناء واستمرار علاقاته مع الآخرين**

| ت | الفقرة | | صالحةً | غير صالحةً | تعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- | عندما اتعرف على زملاء جدد فأنني : | | | | |
| | أ- | اتحدث معهم بطلاقة وكأني اعرفهم من قبل . | | | |
| | ب- | اترك الحديث لهم واستمع اليهم فقط. | | | |
| ٢- | اثناء ذهابي الى المدرسة فاني: | | | | |
| | أ- | اقوم بمرافقة احد زملائي للذهاب الى المدرسة | | | |
| | ب- | افضل الذهاب بمفردي الى المدرسة . | | | |
| ٣- | عند صدور اساءة من احد زملائي الي فأنني: | | | | |
| | أ- | سرعان ما اسامحه وانسى الاساءة | | | |
| | ب- | ارفض مسامحته وارد عليه بالاساءة اليه | | | |
| ٤- | عند تعرض احد زملائي الى مشكلة ما فانني: | | | | |
| | أ- | اتدخل ساعياً لمساعدته في حل المشكلة | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ب- | اقف متفرجاً دون التدخل في حل مشكلته | | | |

**ثالثا: بعد الثقة بالنفس:هو قابلية الفرد وقدرته على امتلاكه مهارات تخوله الاعتماد على نفسه**

| ت | الفقرة | | صالحةً | غير صالحةً | تعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- | عندما يطلب مني اتخاذ قرار مهم في موقف ما فانني: | | | | |
| | أ- | اتخذ قرار صائب دائماً. | | | |
| | ب- | اتخذ قرار ولكني غير متاكد من دقته. | | | |
| ٢- | عندما توكل اليَّ انجاز مهمة ما فأنني : | | | | |
| | أ- | انجز المهمة بمفردي دون طلب العون من احد | | | |
| | ب- | اتردد في انجاز المهمة واطلب مساعدة الاخرين لانجازها. | | | |
| ٣- | اذا تم اختيارك لنترأس مجموعة لاداء نشاط مدرسي معين فانك : | | | | |
| | أ- | قادر على ترأس المجموعة واداء ذلك النشاط. | | | |
| | ب- | تفضل منح ترأس المجموعة لزميل ماخر تشعر بانه جدير باداء ذلك النشاط. | | | |
| ٤- | عندما تفكر بمستقبلك فأنك: | | | | |
| | أ- | تنظر الى ان مستقبلك مهم ومشرق | | | |
| | ب- | تترك الى الزمن هو الذي يحددها | | | |

**رابعاً: البعد الأكاديمي:القدرات الدراسية والمهارات الأكاديمية والقابلية على السيطرة الذاتية**

| ت | الفقرة | | صالحةً | غير صالحةً | تعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- | عندما يقوم التدريسيين بطرح اسئلة في الصف فانني: | | | | |
| | أ- | دائما ارفع يدي للمشاركة في الاجابة عن الاسئلة . | | | |
| | ب- | افضل عدم المشاركة في الاجابة عن تلك الاسئلة | | | |
| ٢- | اذا كلفت من قبل احد التدريسيين لعرض الدرس فانك: | | | | |
| | أ- | توافق بالحال وتقوم بعرض الدرس. | | | |
| | ب- | تعتذر وتحاول عدم المشاركة في عرض الدرس | | | |
| ٣- | عندما يعرض المدرس موضوع جديد لم تسمع به من قبل فأنك: | | | | |
| | أ- | تحاول الاستعانة بمصادر خارجية لزيادة المعرفة بذلك الموضوع . | | | |
| | ب- | تفضل الابقاء على المعلومات التي طرحها المدرس فقط. | | | |
| ٤- | عندما يقوم اجد التدريسيين بتحديد امتحان في احد الدروس فأنك: | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | أ- | تقرأ المادة الامتحانية وتحاول فهمها للحصول على درجة عالية. | | | |
| | ب- | تقرأ المواضيع المهمة والتي ترشحها انت وتعتقد بانها مهمة في الامتحان. | | | |

**خامساً: بعد الإصرار والمثابرة:قدرة الطالب على عدم الياس والاستسلام بل المثابرة الانقياد لتحقيق الهدف وانجاز المهام**

| ت | الفقرة | | صالحةً | غير صالحةً | تعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- | عندما يقوم احد التدريسيين بواجب بيتي فانك : | | | | |
| | أ- | تحاول حل الواجب المكلف به مفردك ولا تستسلم حتى تنجزه | | | |
| | ب- | تفضل نقل الواجب من زميل اخر . | | | |
| ٢- | عند تحديدك هدف معين تريد الوصل اليه فانك: | | | | |
| | أ- | تحاول مرات ومرات حتى تحقق الهدف | | | |
| | ب- | تشعر بان الهدف صعب المنال وتستسلم. | | | |
| ٣- | عندما تفشل باداء مهمة ما فانك: | | | | |
| | أ- | تعمل باجتهاد وجد كبيرين للتغلب على ذلك الفشل . | | | |
| | ب- | تحاول اداء مهمة اخرى . | | | |
| ٤- | عندما تواجهك مشكلات حياتية فانك: | | | | |
| | أ- | تجتهد وتصر على حل تلك المشكلات . | | | |
| | ب- | تتراجع وتنسحب عن مجابهة المشكلات. | | | |

**سادساً: بعد الثقة بالآخرين:يدور هذا البعد حول قدرة الطالب وثقته بزملائه والعمل بشراكة وتعاون**

| ت | الفقرة | | صالحةً | غير صالحةً | تعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- | اذا طلب منكم احد التدريسيين اتخاذ قرار معين فأن: | | | | |
| | أ- | اصدقائك يلجأون اليك لانهم يثقون بدقة اتخاذك للقرار. | | | |
| | ب- | تتناقش لكي يتوصل احدهم الى اتخاذ القرار . | | | |
| ٢- | اذا كانت لديك وجهة نظر معينة في موضوع ما فانك: | | | | |
| | أ- | قادر على اقناع زملائك بوجهه نظرك هذه. | | | |
| | ب- | تحتفظ بوجهه نظرك لنفسك بدون طرحها عن | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الاخرين. | | | |
| ٣- | عندما تغيب من الصف الدراسي لسبب ما فان: | | | | |
| | أ- | غيابك يؤثر على اصدقائك الذين هم من حولك | | | |
| | ب- | اصدقائك لا يبالون لغيابك من الصف. | | | |
| ٤- | عندما يطلب احد التدريسيين من الطلبة بان يختاروا ممثلاً عنهم فانهم : | | | | |
| | أ- | يفضلون دائما بان تكون ممثلاً عنهم في جميع الانشطة والفعاليات . | | | |
| | ب- | يختارون شخص اخر غيرك يمثلهم. | | | |