# نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموجرافية لدى طلاب الدبلومات الجامعية

**د. بكر محمد سعيد عبد الله**
عمادة خدمة المجتمع والتعلم المستمر
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموجرافية لدى طلاب الدبلومات الجامعية

**د. بكر محمد سعيد عبد الله**
عمادة خدمة المجتمع والتعلم المستمر
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**ملخص البحث:**

تألفت هذه الدراسة من جانبين: أحدهما بناء نموذج للعلاقات بين كل من فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات والتحقق من حُسن مطابقة النموذج المقترح للبيانات المشاهدة، والثاني: اختبار مدى مُطابقة هذا النموذج في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية وهي التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي/شرعي)، مجال العمل (معلم /غير معلم)، الحالة الإجتماعية (متزوج /غير متزوج)، المرحلة العمرية (٢٣-٢٧ سنة/ ٢٨-٣٢سنة/ > ٣٢ سنة)، سنوات الخبرة (١-٥سنوات، ٦-١٠سنوات،>١٠سنوات). وقد اشتملت عينة الدراسة الحالية على (٣٠٠) طالب من المتقدمين لدراسة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي، دبلوم التربية العام، ودبلوم التربية الخاصة (مساري صعوبات التعلم والإعاقة العقلية) أثناء المقابلات الشخصية للقبول بالفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣، طُبق عليهم مقياس فاعلية الذات إعداد عادل العدل (٢٠٠١)، استبيان تنظيم الذات (SRQ) إعداد براون وآخرين (Brown et al., 1999) ترجمة وتقنين بكر سعيد (٢٠١٢)، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج (RSES)، وتم تحليل البيانات واختبار حُسن مطابقة النموذج المُقترح للبيانات المشاهدة بحساب بعض مؤشرات حسن المطابقة ومنها مربع كاى $\chi^2$، GFI، AGFI، PMR، RMSEA، ECVI، NFI، PNFI، PGFI، RFI، CFI، مع التركيز على قيم مؤشرات مربع كاى، RMSEA، ECVI. كما تم استكشاف جوانب الإختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية المصنفة في ضوء العوامل الديموجرافية للدراسة بحساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لهذه المجموعات الفرعية باستخدام برنامجي SPSS & AMOS 21. وقد أثبتت نتائج الدراسة حُسن مطابقة النموذج للبيانات المشاهدة للعينة الكلية، وتباين مدى مطابقة لبيانات مجموعات الدراسة الفرعية المصنفة في ضوء العوامل الديموجرافية للدراسة. وقد أوصت الدراسة بتطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي والطلابي لطلاب الدبلومات الجامعية، وضرورة اعتبار مستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات لدى الطالب عند تقييم شخصية في اختبارات القبول لدراسة الدبلومات الجامعية، والإهتمام بتدريب الطلاب المباشر على مهارات فاعلية وتنظيم وتقدير الذات. وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف خبرات الدارسين وتنظيمهم الذاتي بشكل جيد خلال الممارسات التعليمية لرفع مستوى فعالية وتنظيم الذات وتقدير الذات بصفة خاصة

**مقدمة:**

لعملياتِ الذاتِ دورٌ كبيرٌ في شتى مناحي الحياة الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، ولا شك أن هذا الثالوث يتنازع طلاب الدبلومات الجامعية، فتقريباً جميع الطلاب يعمل ويدرس ويتحمل أعباء الزوجة والأسرة. وبمراجعة أدبيات البحث نجد أن فعالية الذات من أهم معززات ومنبئات التحصيل الأكاديمي والمشاركة الفصلية ومواجهة الامتحانات وذلك طبقاً لنتائج دراسة جولتلي(Golightly, 2007)، وأبيت وكليت (Abbitt &Klett, 2007)، ولان وآخرون (Lane et al., 2003)، وماكلافلين وآخرين (McLaughlin et al., 2007)، وبريسو وآخرون (Breso et al., 2011)، وباسافاراجابا ( Basavarajappa, 2012) وجنجرت وجوستافسون (Jungert & Gustafson 2009).كما أشارت نتائج دراسة كل من بنتريش ودي جروت (Pintrich & De Groot,1990)،وجدج وآخرين (Judge et al., 2007)، والكسندر وفريد(Alexander & Fred, 1998) –أشارت– إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى فعالية الذات والقدرة على الأداء في المجالات المهنية المختلفة. وقد أظهرت دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) فروقاً في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. بينما جاءت الفروق لصالح الطالبات في دراسة بولداجي (Boldaji, 2013)، بخلاف دراسة الألوسي (٢٠٠١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في فاعلية الذات طبقاً لمتغيري الجنس والتخصص. وقد أشارت دراسة فانلد وآخرين (Vanlede et al., 2009) إلى تأثر مستوى فعالية الذات بمستوى ذكريات الأداء الأكاديمي التي يتم تجهيزها (عام، محدد)، وأن طلبة الفيزياء والرياضيات لديهم أعلى مستوى لفعالية الذات بالمقارنة بالآخرين. كما تختلف فعالية الذات باختلاف المستوى التعليمي للوالدين طبقاً لدراسة كروس وآخرين(Cruce, 2005) . كما كشفت الدراسات السابقة عن الأهمية الكبيرة لتنظيم الذات في الأداء الكتابي، وحل المشكلات الرياضية، والسلوك التنظيمي، واتخاذ القرار، والإبتكار، وتحفيز الإنجاز، والضبط الذاتي للمشكلات، والوقاية من الاحتراق النفسي والتسويف ومنها دراسة لاثام

ولـــوك (Latham& Locke, 1991)، والـــضبيبان (Al-Dhobaiban, 2005)، ومونتاجيو (Montague ,2008)، ولان وآخرين(Lane et al. 2008)، وفاهيدي وآخرين (Vahedi et al., 2009)، (سعيد، ٢٠١٢)، وقد كشفت دراسة ين وآخرين (Yen et al., 2005)أن المعرفة المنظمة ذاتياً تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتياً، ودراسة دكورث وآخرين (Duckworth et al., 2011) عن فعالية تدريس إستراتيجيتي التناقض العقلي ونوايا التنفيذ في تنمية تنظيم الذات. كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي والتكيف المدرسي والأداء الأكاديمي ومنها دراسة باشمان وأومالي (Bachman & O'Malley, 1977)، (جبريل، ١٩٨٣)، (عكاشة، 1990)، (شعيب، ١٩٨٨)، وبتنكورت وآخرين (Bettencourt et al., 1999)، وإليس (Ellis,1999)، وعبدالهادي (Abdullahi, 2009)، وكولكاهون وبورني (Colquhoun & Bourne, 2012)، أفاري وآخرين (Afari et al., 2012). بينما أشار نادري وآخرون (Naderi et al., 2009)، وجولب وميلولوزا (Golub & Miloloza ,2010) إلى عدم ارتباط تقدير الذات بالتحصيل الدراسي لكنه ارتبط إيجابيا بإتقان الأداء الأكاديمي. وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير عامل الجنس على تقدير الذات فقد أثبت ستاك (Stake, 1979) أن تقدير الذات أعلى لدى الرجال من النساء الجامعيات وكذلك دراسة نادري وآخرين (Naderi et al., 2009). كما أثبت أتيك (Atike, 2006) أن الذكور المشاركين في البلطجة أعلى تقديراً لذواتهم من ضحاياهم، بينما أشارت دراسة (شعيب، ١٩٨٨)، (المطوع، ١٩٩٦)، (شقفة، ٢٠٠٨)، (شعبان، ٢٠١٠)، وكولكاهون وبورني (Colquhoun & Bourne, 2012)، وأفاري وآخرين (Afari et al., 2012) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة تقديرهم للذات. كما أثبتت دراسة (شقفة، ٢٠٠٨) وجود فروق دالة في تقدير الذات لصالح مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي. بينما أشارت دراسة جوشي إلى عدم وجود فروق دالة بين مراهقي الحضر والريف في تقدير الذات. وأظهرت دراسة (عكاشة، 1990) أن الأطفال العاديين أظهروا أعلى مستوى لتقدير الذات، يليهم

الأطفال الأيتام ، وتأتي في المؤخرة مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث. وفيما يتعلق بعلاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات وُجدت علاقة موجبة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات (كفافي، ١٩٨٩) ، والاتجاه نحو الاختبارات والدافعية للإنجاز (المطوع، ١٩٩٦) ، كما أشارت دراسة (شقفة، ٢٠٠٨) إلى عدم وجود علاقة دالة بين تقدير الذات والمشاركة السياسية. وأشارت دراسة (شوكت، ١٩٩٣)، دراسة رث وفرانكويز ((Ruth & Francoise, 1999 إلى أثر المعاملة الوالدية في تقدير الذات، كما توصلت دراسة (الخضير، ١٩٩٩) إلى فعالية البرنامج التوكيدي في تنمية تقدير الذات. وقد أشارت نتائج دراسة ماك انرني وآخرين (McInerney et al., 2006) إلى الأثر الايجابي الكبير للتوقعات الشخصية، ودعم كل من الوالدين والمعلم والأقران على تقدير الذات والاهتمام بالأعمال المدرسية لدى الطلاب، وكان أقواها دعم المدرسين. وفي دراسة هاريس (Harris, 2009) أكدت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى تقدير الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية، مثل مستوى الوالدين التعليمي، سنة التصنيف، والمعدل التراكمي، وحساب المعدل التراكمي الرئيسي في الهندسة. وأشارت نتائج دراسة (شعبان، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة ضعيفة جداً تكاد تصل إلى العدم بين الخجل وتقدير الذات. كما كشفت الدراسات السابقة عن نتائج متباينة فيما يتعلق بعلاقة فعالية الذات بتقدير الذات حيث أظهرت دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) عدم وجود ارتباط بينهما، بينما أظهرت دراسة (الآلوسي، ٢٠٠١) وجود علاقة ارتباطيه موجبة عالية بين فعالية الذات وتقدير الذات. وقد أثبتت دراسة ليو وآخرين (Liew et al., 2008) العلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات. مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة رغم أنها تناولت العلاقة بين بعض المتغيرات الديموجرافية وبعض عمليات الذات إلا أنها لم تتناول علاقة الحالة الاجتماعية أو مستوى الخبرة أو مجال العمل على نموذج العلاقات بين كل من فعالية وتنظيم وتقدير الذات، ولم تتناول نمذجة العلاقة بين المتغيرات الثلاث وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية. من هنا هدفت الدراسة الحالية إلى وضع نموذج للعلاقات بين

فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات وعلاقتها ببعض العوامل الديموجرافية وهي المرحلة العمرية للطلاب (٢٣ إلى ٢٧سنوات – ٢٨ إلى ٣٢ سنوات – أكثر من ٣٢ سنوات)، والحالة الاجتماعية (متزوج وغير متزوج)، والتخصص الأكاديمي (علمي–أدبي– شرعي)، مجال الوظيفة (معلم وغير معلم)، وسنوات الخبرة (١– ٥ سنوات، ٦– ١٠سنوات، > ١٠ سنوات) لدى طلاب الدبلومات الجامعية.

**مشكلة الدراسة: يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:**

- ما النموذج الإحصائي الذي يفسر العلاقة بين فعالية الذات العامة وتقدير الذات وتنظيم الذات لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف التخصص الأكاديمي (علمي– أدبي– شرعي) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف مجال العمل (معلم– غير معلم) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج–غير متزوج) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف المرحلة العمرية (٢٣–٢٧ سنة / ٢٨–٣٢سنة / > ٣٢ سنة) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف سنوات الخبرة (١– ٥ سنوات، ٦– ١٠ سنوات، > ١٠سنوات) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟

**أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى بناء نموذج للعلاقات بين كل من فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات واختبار حُسن مطابقة النموذج للبيانات المشاهدة، بالإضافة الى دراسة مدى مطابقة هذا النموذج في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

وهي التخصص الأكاديمي (أدبي– علمي– شرعي)، الوظيفة (معلم وغير معلم)، والحالة الإجتماعية (متزوج وغير متزوج)، المرحلة العمرية (٢٣–٢٧ سنة / ٢٨–٣٢سنة / > ٣٢ سنة)، وسنوات الخبرة (١– ٥ سنوات، ٦– ١٠ سنوات، > ١٠ سنوات).

**أهمية الدراسة:** في ضوء مشكلة البحث والتساؤلات التي تطرحها والمحددات النظرية والمنهجية لها تكتسب الدراسة الحالية أهمية على المستويين النظري والتطبيقي تتمثل فيما يلي:

- تُشكل هذه الدراسة خطوة هامة نحو تدعيم بحوث عمليات الذات وتكاملها من أجل تقديم تفسيرات أكثر إقناعاً للكثير من الظواهر النفسية والتربوية.
- تقدم هذه الدراسة نموذجاً متصوراً للعلاقة بين كل من فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات ومدى تأثر مطابقته ببعض المتغيرات الديموجرافية.
- تُعد هذه الدراسة تدعيماً للاتجاه المعاصر لعلم النفس المعرفي الإجتماعي الذي لا يغفل دور عمليات الذات ذات الطبيعة الدينامية في الأداء المعرفي للفرد.
- تقدم نتائج هذه الدراسة نموذجاً تم التحقق من علاقاته واتجاهاتها، ويمكن تحسين وتنمية مستوى الأداء في ضوء هذا النموذج باستخدام استراتيجيات وبرامج تدريبية مختلفة تعطى الأولوية للمتغيرات الأقوى تأثيراً وذات الأثر المباشر.
- تسهم هذه الدراسة في عرض مدخل إحصائي لإحداث تكامل بين نتائج البحوث السابقة وكيفية تطبيقه وحساب أهم مؤشراته في موضوع عمليات الذات، والاستفادة من هذا في موضوعات نفسية وتربوية أخرى.

**حدود الدراسة:** اُختيرت عينة الدراسة الحالية من الطلاب المتقدمين لدراسة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. ويتمثل موضوعها في بناء نموذج العلاقات السببية بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات وعلاقتها ببعض العوامل الديموجرافية .

**مصطلحات الدراسة:**

١- الذات The Self : يُعرف الباحث الذات على أنها: "نظام ديناميكي شعوري متعدد المستويات، ذاتي أو موضوعي الإدراك، تُحدده الخبرة، ويحدد هو الاستجابة، ويمثل جوهر الشخصية ومصدر توازنها، ويشمل كل ما هو موروث أو مكتسب، مادي أو معنوي، ويوفر له البناء الدافعي المعرفي للأنا مصدر الحماية والتعزيز".

٢- فعالية الذات Self-efficacy : يُعرف الباحث فعالية الذات على أنها: "توقعات الفرد بمدى قدرته ومرونته ومثابرته على انجاز مهامه، وتتحدد في ضوء خبراته وثقته في قدراته الكامنة وأحكام الآخرين"، وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات العامة إعداد العدل (٢٠٠١).

٣- تنظيم الذات Self-organization : يُعرفه الباحث على أنه "ضبط الإنفعالات وتأخير الإشباع وتهيئة القدرات، ومرونة التخطيط والتنفيذ المبني على تقييم الوضع الحالي للانتقال للحالة الهدف". ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه درجات الطلاب على استبيان تنظيم الذات لبراون وآخرون(Brown et al.,1999) ترجمة وتقنين بكر سعيد (٢٠١٢).

٤- تقدير الذات Self-esteem : يُعرف الباحث تقدير الذات على أنه "مكون انفعالي سلوكي لاتجاهات الفرد نحو ذاته الناتجة عن تقييمها على متصل من الإيجابية والسلبية في ضوء كل من معتقدات الفعالية الذاتية وإدراك الآخرين لذاته من وجهة نظره". ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه درجات الطلاب على مقياس روزنبرج لتقدير الذات (١٩٦٥).

**منهج الدراسة :** في ضوء أهداف الدراسة الحالية وطبيعتها استخدم الباحث المنهج الوصفي الإحصائي لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث ووضع نموذج للعلاقات بينها واختبار حُسن مطابقة هذا النموذج احصائياً.

**عينـة الدراسـة:** أُختيـرت عينـة الدراسـة الحاليـة مـن الطـلاب المتقـدمين لدراسـة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي ،دبلوم التربية العام ، ودبلـوم التربيـة الخاصـة مـساري صعوبات الـتعلم والإعاقـة) أثنـاء المقـابلات الشـخـصية للقبـول بالفـصل الأول مـن العـام الدراسـي ٢٠١٢/٢٠١٣. وبعـد اسـتبعاد الإسـتجابات غيـر المكتملـة بلغـت العينـة (٣٠٠) طالباً، تـم تـصنيفهم طبقـاً للتخـصص الأكـاديمي للمرحلـة الجامعية الأولى (علمي–أدبي–شرعي) ،وطبقاً لمجال العمل (معلم وغير معلم) ،وطبقاً للحالـة الاجتماعيـة (متزوج وغيـر متزوج). وطبقـاً للمرحلـة العمريـة (٢٣–٢٧ سـنة/ ٢٨– ٣٢سـنة/ > ٣٢ سـنة) ،كمـا صُنفت العينـة طبقـاً لـسنوات الخبـرة (١– ٥ سـنوات، ٦– ١٠ سنوات، > ١٠ سنوات).

**أدوات الدراسـة:** تتمثل أدوات الدراسـة الحالية في مقياس فاعلية الذات العامة إعداد العدل (٢٠٠١)، واستبيان تنظيم الذات(SRQ) إعداد براون وآخرون (Brown et al.,1999)، ترجمة وتقنين بكر سعيد (٢٠١٢)، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج (RSES) .

**الأسـلوب الإحـصائي:** تـم تحليـل البيانـات واختبـار حُسـن مطابقـة النمـوذج المُقتـرح للبيانات المشاهدة بحساب بعض مؤشرات حُسن المطابقة ومنها مربع كاى $\chi^2$ ،GFI، AGFI، PMR، RMSEA، ECVI، NFI ، PNFI، PGFI، RFI، CFI، مـع التركيـز علـى قـيم مؤشري مربع كاى، RMSEA، ECVI. كما تم استكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعـات الفرعيـة المـصنفة فـي ضـوء العوامـل الديموجرافيـة للدراسـة بحـساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لهذه المجموعات الفرعية باستخدام برنامجي AMOS 21 & SPSS.

## الإطار النظري :

### أولاً: الذات The Self:

لا يكونُ الطفلُ واعياً بنفسه عند ميلاده كمخلوقٍ متميز ومنفصل عن مكونات البيئة من حوله، وفى طريقه إلى النضج يزداد وعيه باعتماده وعجزه بالنسبة للراشدين (بنيس، ١٩٩٥، ٨٣). ثم ينمو الإحساس بالذات من تبادل العواطف المبكرة بين الأم ورضيعها التي تؤدى إلى نمو تقدير الذات الإيجابي لدى الطفل، ثم تنمو خبرات الطفل عبر مراحل النمو، بعض هذه الخبرات تكون نافعة وبعضها الآخر يكونُ ضاراً، ولكي يحافظ الفرد الطفل على تقديره الإيجابي لذاته يعتمد على التكامل الناجح بين الخبرات الإيجابية والسلبية (Mach,1983). وقد يؤدى شعور الفرد بالرفض إلى تكوينه مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها (عكاشة، ١٩٩٨، ١٨). ويصل إدراك الذات إلى درجة من الوضوح عندما يصل الطفل إلى سن الثالثة في الأغلب، ويتأخر إدراكه لذاته قبل هذه السنة لأسباب عديدة منها: ضعف ذاكرة الطفل وافتقاره إلى الخبرات التي تمكنه من تميز الذات عن البيئة، فضلا عن عجزه اللغوي (أبو زيد، ١٩٨٧، ١٢٠). ثم يتطور الوعي بالذات في ضوء خبرات التفاعل في بيئة التنشئة الأولى، ومدى الاستحسان الذي يلقاه الفرد من قبل ذوى الأهمية في حياته من خلال مدى الإهتمام والقبول والإحترام الذي يلقاه الفرد من ذوى الأهمية، وتاريخ نجاحات الفرد وفشله بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل(سلامة، ١٩٩١، ٦٨٠). فقد توصل هوروفيتز "Horowitz" إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير متقبل من الجماعة الإجتماعية التي ينتمي إليها فإنه يقدر نفسه تقديرًا منخفضًا (الأنصاري، ١٩٨٩، ٢٨٤). وقد احتلت الذات مكانة بارزة في نظريات الشخصية لما لها من أهمية في تكوين الشخصية ونمو الفرد نمواً سوياً (رمضان، ٢٠٠٠). ولا شك أن الذات تحتل هذه المكانة من خلال عملياتها المختلفة، فعلى سبيل المثال: يذكر نوى وبروكس (Noy & Brooks, 2013) أن الثقة بالذات وفعالية الذات تُعد من الصفات الهامة للنهوض بالشخصية وتحقيق الأهداف المهنية. حيث تُزيد فعالية الذات من فعالية

الإتـصال الـشفهي وتـشجع المـشاركة المدنيـة (Verba& Nie 1972; Verba& Schlozman, and Brady, 1995)، وبالمثل فإن تقدير الذات وغيره من الصفات غير المعرفية ينمو من خلال التعلم ويُعد من العوامل الهامة للرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي، والأرباح في سوق العمل (Bowles & Gintis, 1974; Bowles, Gintis, & Osborne, 2001; Judge &Bono, 2001). علاوة على ذلك، وُجدت مستويات أعلى من فعالية الذات وتقدير الذات لدى البالغين من الشباب ترتبط بالأداء الأكاديمي الأفضل وإيجابية السلوكيات المتعلقة بالصحة (Steptoe & Wardle, 2001; Phillips &Gully, 1997; Po Yin &Watkins,1998) ونظراً لأهميتها في جودة الحياة لدى الكبار والشباب في جوانب عديدة، وكذلك دور التعليم في تطوير تقدير وفعالية وتنظيم الذات لدى الشباب ينبغي مواصلة النظر فيها. لقد مر مفهوم الذات منذ القدم بنمو ديني وفلسفي عبر التاريخ ،حيث اقتبسه مفكرو اليونان "أفلاطون – أرسطو" واحتضنه مفكرو العرب ومنهم "ابن سينا" الذي عبر عن مفهومه للذات بأنها الصورة النمطية للنفس البشرية إلى أن جاء "بيركلى" و"جون لوك" مُختلفين حول مفهوم الذات مستخدمين الذات والروح (زهران، ١٩٩٧). وفيما يلي بعض الآراء والنظريات المفسرة للذات في جدول (1).

| | جدول (1) آراء ونظريات تفسير الذات |
|---|---|
| وليم جيمس William J. (١٩٠٨) | الذات ظاهرة شعورية تمامًا وهي المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له Empirical Me (دويدار،١٩٩٩) جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته، أسرته، أصدقاؤه وأعداؤه، مهنته وهواياته، والكثير غير ذلك (هول، لندزى، ١٩٦٩). |
| ميد Mead G. H. | الذات هي النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف والمثل التي تُقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد ومعنى هذا أن الذات لا تقتصر على جسم الفرد فقط وإنما تتضمن كل ما يدخل في مجال حياته من الماديات والمعنويات كما تتضمن الآراء والمعتقدات (أبوزيد، ١٩٨٧). |
| فرويد Frued | الذات نشاط موحد مركب للإحساس والتذكر والتصور والإدراك والحاجة والشعور والتفكير. (هول، لندزى، ١٩٦٩). |
| ألفريد آدلر Alfred W. Adler | الذات تنظيماً يحدد للفرد شخصيته، ويفسر خبراته ويعطيها معناها. والذات المبتكرة هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية، وهي تشغل مكاناً بين المثيرات والاستجابة لها، وتتكون من صفات وقدرات موروثة، بالإضافة إلى انطباعات بيئية مدركة. وتتكون منهما طريقة الفرد (الذات المبتكرة) في بناء وتشكيل اتجاهاته في الحياة. (دويدار، ١٩٩٢). |

| | جدول (1) آراء ونظريات تفسير الذات |
|---|---|
| لندهولم Landholm | الذات الذاتية تتكون من تلك الرموز التي يكتسب الفرد الوعي بنفسه من خلالها، أما الذات الموضوعية فتتكون من تلك الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها (هول، لندزى، ١٩٦٩) |
| شين (Chein, 1944) | الذات ليست موضوعاً للوعي مثل الجسد بل محتوى الوعي وليس لها وجود واقعي خارج هذا الوعي. أما الأنا فهو بناء دافعي–معرفي ينبني حول الذات وتخدم دوافعه وأفكاره الدفاع عن الذات وحفظها ومدها وتعزيزها. فعندما تتعرض الذات لخطر تسرع الأنا إلى نجدتها (هول، لندزى، ١٩٦٩) |
| برتوشى (Bertocci) | الذات هي مجموعة من القيم التي يمكن أن تتجسد في شكل سمات تعين الأنا معها نجاحاً. (هول، لندزى، ١٩٦٩). |
| هليجارد | الذات هي صورة الإنسان عن نفسه (هول، لندزى، ١٩٦٩) . |
| كاتل (Cattell, 1950) | الذات هي الأساس في ثبات السلوك البشري، وتتكون من الذات المثالية والذات الفعلية، وكلاهما يعتمد على الملاحظة الذاتية. ويقصد بالذات الفعلية إدراك الفرد كما يتعين أن يقر أنه هو في أكثر لحظاته منطقية، ويقصد بالذات المثالية تصور الفرد كما يود أن يرى نفسه (موسى، ١٩٩٤). |
| سيموندس (Symonds, 1951) | الذات هي الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه ويرى أنها تتكون من أربعة جوانب: كيف يدرك الشخص نفسه، وما يعتقده أنه نفسه، وكيف يقيم نفسه، وكيف يحاول من خلال مختلف الأفعال تعزيز نفسه أو الدفاع عنها (هول، لندزى، ١٩٦٩) . |
| روجرز (Rogers, 1951) | الذات هي الجزء من المجال الظاهري الذي يتحدد علي أساسه السلوك المميز للفرد (الطحان، ١٩٩٥) وهي جوهر الشخصية وقد ارتكزت نظرية الذات عند روجرز على عمق خبرته في الإرشاد والعلاج النفسي، وخاصة العلاج المتمركز حول الذات (أبو زيد، ١٩٨٧) وترتكز على مفهوم الكائن العضوي الأساسي ومفهوم المجال الظاهري. |
| ساربين (Sarbin, 1952) | الذات بناء معرفي يتكون من أفكار المرء عن مختلف نواحي وجوده. ومنها مفهومات عن جسده (الذات البدنية)، وعن أعضاء حسه وبنائه العضلي (الذات المستقبلة–الموردة)، وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية) ، وتُكتسب هذه الذوات خلال الخبرة (هول، لندزى، ١٩٦٩) |
| يونج (Young, 1961) | الذات هي نقطة الوسط في الشخصية تتجمع حولها جميع النظم الأخرى، وهي تجمع هذه النظم معاً وتمد الشخصية بالوحدة والتوازن والثبات (موسى، ١٩٩٤). |

| | جدول (1) آراء ونظريات تفسير الذات |
|---|---|
| فرنون (Vernon, 1964) | للذات مستويات مختلفة، فالفرد يشعر أن له (ذات مركزية) أو (ذات خاصة) تختلف عن (الذات الاجتماعية) التي تكشف للناس. ومستويات الذات حسب رأي فرنون هي: الذوات الاجتماعية أو العامة التي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسيين. الذات الشعورية الخاصة كما يدركها الفرد عادة ويعبر عنها لفظياً ويشعر بها، وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط. الذات البصيرة التي يتحقق منها الفرد عادة حينما يكون في موقف تحليل نفسي. الذات العميقة (أو المكبوتة) : التي نتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي (زهران، ١٩٨٠) |
| كوبر سميث (Coopersmith, 1967) | الذات ما هي إلا فكرة الفرد عن ذاته نحو ذاته،كما أنها تجريد للسمات والخصائص، والقدرات، والموضوعات والأنشطة التي يمتلكها ويتبعها (موسى، ١٩٩٤). |
| هول & لندزى 1969 | للذات معنيان هما الذات كموضوع Self-as-object حيث أنه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع. وبهذا المعنى تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه. والمعنى الثاني الذات كعملية Self-as-process فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك (هول، لندزى، ١٩٦٩) |
| روزنبرج (Robsnberg, 1988) | يُصنف روزنبرج الذات في ثلاث تصنيفات هي: الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها، الذات المرغوبة وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد، الذات المقدمة وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين (Bender, et, al: 1993). |

ونظراً لحدوث الخلط في استخدام مصطلحي الذات والأنا كل منهما مكان الآخر (الأشول،١٩٧٨: ١٤٠) وجب التفرقة بينهما، حيث ينشأ جهاز الأنا نتيجة للتفاعل الحاصل بين الكائن وبيئته ويعمل على تنظيم إشباع غرائز الهو حتى لا تصطدم مع الواقع الخارجي، وكلما كان الأنا قويا حظيت الشخصية بالاتزان والصحة النفسية، وعلى قدر ضعف الأنا وعدم قدرته على القيام بوظيفته يكون ضعف الفرد واضطرابه (كفافى،١٩٩٧، ٩٦٢). ويعتبر الأنا الجزء المنظم من الهو والتي تخضع لمبدأ الواقع، وتفكيرها يكون موضوعياً متمشياً مع الأوضاع الإجتماعية المتعارف عليها، فهي تبحث عن وظيفة الأنا في الدفاع عن الشخصية، وحل الصراع بين الكائن الحي والواقع أو بين الحاجات المتعارضة للكائن الحي (غنيم،١٩٧٦، ٦٩٤).

في ضوء الآراء السابقة يُعرف الباحث الذات على انها: "نظام ديناميكي شعوري متعدد المستويات، ذاتي أو موضوعي الإدراك، تُحدده الخبرة، ويحدد هو الإستجابة، ويمثل جوهر الشخصية ومصدر توازنها، ويشمل كل ما هو

موروث أو مكتسب، مادي أو معنوي، ويوفر له البناء الدافعي المعرفي للأنا مصدر الحماية والتعزيز".

**ثانياً: فعالية الذات** Self-efficacy :

يشير سترتشر وآخرون (Strecher ,1986) إلى أهمية فهم الفروق بين فعالية الذات وعدد من المفاهيم الأخرى التي قد ترتبط أو تختلط معها في كثير من الأحيان. هذا الخلط يحدث لأن سمات الشخصية والحالة والعمليات التي تمثل هذه المفاهيم يمكن أن تؤثر في توقعات فعالية الذات أو تتأثر بها دون أن تُعادلها. حيث يشير مركز الضبط locus of control إلى توقع معمم حول ما إذا كان يتم التحكم في صحة المرء مثلاً من خلال سلوكه هو أو من خلال قوى خارجة عنه (الصحة هي النتيجة أو المخرج)، في حين تركز فعالية الذات على المعتقدات حول القدرة على الاضطلاع بالسلوكيات التي قد تؤدي أو لا تؤدي إلى النتائج المرجوة (مثل الصحة). وقد أوضح باندورا أهمية التمييز بين مركز الضبط وفعالية الذات بالإشارة إلى أن الاقتناع بأن تحديد المخرجات يتم من خلال عمل الفرد نفسه يمكن أن يكون له عدد من التأثيرات على فعالية الذات والسلوك . أما تقدير الذات Self-esteem فيشير الى حب واحترام الفرد لذاته التي لديها بعض المميزات الواقعية. وبالتالي يعني تقدير الذات بتقييم جدارة الذات، في حين ترتبط فعالية الذات بتقييم قدرات محددة في مواقف محددة. ويشير باندورا إلى أن بعض الناس يمكن أن يكون لديهم مستوى عال من فعالية الذات لمهمة ما دون أن يستمد منها أي فخر-Self pride (مثال: أن يكون قادر على تنظيف أسنانه بالفرشاة) أو يعاني من انخفاض فعالية الذات لمهمة ما دون أن يسبب ذلك فقدان لجدارة الذاتSelf-worth (مثال: عدم القدرة على ركوب الدراجة أحادية الإطار). ومع ذلك لُوحظ أن الناس غالباً ما يحاولون تطوير

فعالية الذات في الأنشطة التي تعطيهم الإحساس بقيمة وجدارة الذات. وقد يتداخل في كثير من الأحيان مفهومي القلق والاكتئاب، ولا يُعد مفهوم القلق جزءاً من تعريف أو قياس فعالية الذات؛ حيث تطلب مقاييس فعالية الذات من الفرد تقييم قدرات الأداء، وليس ما إذا كان بإمكانه تنفيذ الأنشطة دون استنفاذ الصبر. ومع ذلك ينتج القلق عندما يرى الناس أنفسهم غير مجهزين للتعامل مع الأحداث الضارة المحتملة. والقلق بدوره قد يؤثر على توقعات الفعالية. وقد أثبت باندورا أن المستويات العالية من الاستثارة الفسيولوجية تمنع الكفاءة الذاتية ونتيجة لذلك يتأثر الأداء. ويمكن أن ينجم القلق عن انعدام الفعالية المدركة في مواجهة الأحداث الضارة المحتملة، في حين يحدث الاكتئاب عندما يشعر الناس أنهم عاجزون عن الحصول على نتائج عالية القيمة. كما لاحظ باندورا أيضاً كثرة تَصاحُب حدوث القلق والاكتئاب، وأوضح أن هذا يحدث عندما يواجه الناس حالات يكون فيها الحصول على نتائج قيمة مثل الحصول على وظيفة سيمنع أحداث سيئة في المستقبل. أما مفهوم التعامل "Coping" فيُنظر له وفقاً لتصور لازاروس وفوكمان (Lazarus & Folkman) على أنه عملية تكيف، ومثلهم مثل باندورا يقللون ملاحظاتهم عن التعامل الذي يؤكد على مفاهيم التعامل الطبعي المعممة مثل تقدير الذاتى Self-esteem. أما التقييم الثانوي Secondary appraisal فيُعرف على أنه تقييم الفرد لما يمكن القيام به في التعامل مع أي تهديد أو تحدي. أثناء هذه العملية المعقدة يأخذ الفرد (إما بوعي أو بغير وعي) في اعتباره ما يلي: (١) ما هي استراتيجيات التعامل المتاحة (٢) احتمال أن بعض الاستراتيجيات ستحقق النتائج المتوقعة (٣) ما إذا كان يمكن للمرء أن يطبق هذه الاستراتيجيات الفعالة. ومن الواضح أن الجزء الثاني من هذه العملية مشابهة لفكرة توقع النتيجة، في حين أن الثالث يعادل فعالية الذات. وهكذا في إطار لازاروس وفوكمان تمثل توقعات فعالية الذات جزء من التقييم الثانوي. ويشير العجز المكتسب Learned Helplessness إلى عجز معرفي وجداني تحفيزي ينتج عن التعرض لأحداث لا يمكن السيطرة عليها. وهناك نوعان من العجز: الشخصي

والعام. ويحدث العجز الشخصي لدى فرد يفتقر إلى استجابة التحكم المطلوبة في الموقف ولكنه يعتقد أن هذه الاستجابة متاحة للآخرين. أما العجز الشامل فيفتقر الفرد فيه إلى الاستجابة المطلوبة أيضاً، ولكن يعتقد أن النتيجة مستقلة عن أي استجابة يمكنه أو يمكن للآخرين القيام بها. ويرى أبرامسون وآخرون أن الفعالية المنخفضة وتوقعات النتائج العالية تميز بالعجز الشخصي، بينما تميز الفعالية المنخفضة وتوقعات النتائج المنخفضة العجز الكلي. ونظراً لاعتماد نظرية فعالية الذات على نظريات الدافعية للسلوك البشري، أصبحت ذات علاقة وثيقة بأفكار التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated learning. ووفقا لزيمرمان يمكن أن تُنتج معتقدات فعالية الذات الشعور بالقوة من خلال تحديد الأهداف، الرصد الذاتي، التقييم الذاتي واستخدام الإستراتيجية. ففعالية الذات الأكاديمية سمة متأصلة موجهة نحو تحقيق الأهداف، والتنبؤ بالأداء عند تحديد الأهداف وقابلية المقاربة، والصعوبة المناسبة أثناء تحقيق الهدف. وقد لاحظ كابرارا وآخرون (Caprara et al., 2008) أن لفعالية التعلم المنظم ذاتياً دوراً هاماً للغاية لدى الطلاب الأصغر سناً، يؤدي إلى انخفاض أقل في فعالية الذات في المجال التعليمي، وارتفاع مستوى التحصيل، واحتفاظ أفضل بالمعلومات.

**ويوضح جدول (٢) جهود بعض العلماء في تعريف فعالية الذات.**

| | جدول (٢) جهود بعض العلماء في تعريف فعالية الذات |
|---|---|
| باندورا Bandura | فعالية الذات هى مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura,1977). |
| شيرر وآخرون | هي مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، بمعنى آخر فإن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات لمهمة محددة والتي تعمم إلى مواقف أخرى (الجاسر، ١٤٢٨، ٢٨) |
| كيرتش | ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك، بعيداً عن شروط التعزيز (الجاسر،١٤٢٨، ٢٨) |

| | جدول (٢) جهود بعض العلماء في تعريف فعالية الذات |
|---|---|
| شيل وميرفي وبرنينج | ميكانزيم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية، ومهاراته الإجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء المهمة". (الجاسر، ١٤٢٨، ٢٨) |
| عادل العدل (2001) | ثقة الفرد الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل". |
| فسيل Vasil | إدراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح والذي يُستمد ويُصاغ من خلال أحكام الأفراد على الخبرات الإجتماعية (الجاسر، ١٤٢٨، ٢٨) |
| جيست وميتشل Gist & Mitchell (1992) | تتضمن أحكام الأفراد الشاملة على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك سلوك الفرد بطريقة مباشرة.(Gist & Mitchell, 1992) |
| هالينان وداناهير | اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة وعلى إحراز الأهداف (الجاسر، ١٤٢٨، ٢٨) |

في ضوء ما سبق يُعرف الباحث فعالية الذات على أنها: "توقعات الفرد بمدى قدرته ومرونته ومثابرته على انجاز مهامه، وتتحدد في ضوء خبراته وثقته في قدراته الكامنة وأحكام الآخرين".

**ثالثاً: تنظيم الذات** Self-regulation : يُعرف زيمرمان (Zimmerman, 2000) تنظيم الذات على أنه المشاعر والأفكار والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها لتحقيق أهداف شخصية ويشمل تنظيم الذات: تحديد أهداف التعلم، التركيز على التعليم، استخدام استراتيجيات فعالة لتنظيم الأفكار، استخدام الموارد على نحو فعال، رصد الأداء، إدارة الوقت بفعالية، عقد المعتقدات الإيجابية حول قدرات المرء (Duckworth et al., 2009). ويصف نموذج روبيكون الطريق من وضع الأهداف إلى تحقيقها كجانبين لنهر يمثل الالتزام. حيث يسبق الالتزام عمليات وضع الأهداف عندما ينظر الأفراد "ماذا ولماذا"، لأنها تحفز القرارات بشأن الأهداف والآمال، وأين توضع الجهود. ويبدأ الطلاب إلى "عبور روبيكون" عندما تتحول دوافعهم إلى نوايا للعمل،وتبدأ الاهداف في التحقق على الجانب الآخر من النهر. ثم التركيز على أفضل وسيلة لتنفيذ الأهداف، وتترجم النية الى

عمل، وتوضع خطط العمل اللازمة (Boekaerts &Corno, 2005). ويذكر فولترز (Wolters ,2010) أن التعلم المنظم ذاتياً يبدو كعملية تسهيل أداء الطلاب الفعال في الإعدادات الأكاديمية وتحقيق نتائج قيمة لعملية التعلم. وتشير دراسة أكونور وآخرين (O'Connor et al., 2008) إلى الاهتمام المتزايد بنماذج تنظيم الذات التكيفي. كما يقدم هويل وبرادفيلد (Hoyle& Bradfield, 2010) بعض مقاييس تنظيم الذات ومنها: استبيان تنظيم الذات لبراون وآخرون (Brown et al., 1999)، واستبيان تنظيم الذات لريان وكونيل(Ryan & Connell,1989)، ومقاييس ضبط الذات وإدارة الذات لميزو (Mezo,2009)، وجدول ضبط الذات لروزنباوم (Rosenbaum,1980) ، ومقاييس ضبط الذات الجيد والمنخفض لويلز وآخرين (Wills et.al. 2007)، ومقاييس ضبط الأنا ومرونة الأنا لبلوك وكريمن (Block &Kremen,1996) ،ولتزرنج وآخرين (Letzring et.al., 2005)، ومقياس ضبط الذات(Tangney, Baumeister, & Boone (2004) ، ومقياس تقدير تنظيم الذات (Kendall & Wilcox,1979)، ويقدم هويل وبرادفيلد (Hoyle,2010 & Bradfield) عدة تعريفات لتنظيم الذات نوردها في جدول (٢) التالي:

| | جدول (3) تعريفات تنظيم الذات |
|---|---|
| (Gist, 1978) | نتائج عملية وزن، ودمج، وتقييم المعلومات حول قدرات الفرد، والتي، بدورها، تنظم وضع الخيارات الناس ومقدار الجهد المبذول على مهمة معينة. |
| Bandura, 1991) | معتقدات الناس عن قدرتهم على ممارسة التحكم في مستوى توظيفهم الخاص وعلى الاحداث المؤثرة في حياتهم. |
| Demetriou, 2000 | تلك الأعمال الموجهة إلى تغيير ضرورى لنظام الحالة أو النشاط الحالي، إما بسبب تحول الحالة عن تحقيق الهدف المحدد مسبقاً أو لأن الهدف نفسه يحتاج إلى تغيير. |
| Mackenzie & Hobfoll, 2000 | عملية منهجية للسلوك البشري الذي يوفر للأفراد القدرة على ضبط تصرفاتهم وتحقيق الأهداف والنتائج المرجوة |
| Zimmerman , 2000 | الأفكار والمشاعر المولدة ذاتياً، والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها دورياً في تحقيق الأهداف الشخصية" |
| Carver, | عملية مستمرة من التحرك نحو وأحياناً بعيداً عن تمثيل الأهداف. تعديلات |

| | جدول (3) تعريفات تنظيم الذات |
|---|---|
| 2004 | تصحيحية ذاتية تجري حسب الحاجة للبقاء على الطريق الصحيح لأي غرض يتم تقديمه. |
| Mischel & Ayduk, 2004 | مجموعة من الوظائف التنفيذية ذات الصلة (على سبيل المثال، لتخطيط والتوجه المستقبلي ، السلوك الموجه بالأهداف، وضبط الجهود، والسلوك الاستباقي). |
| Schmeichel & Baumeister, | ينطوي تنظيم الذات على عمل الذات على نفسها لتغيير الاستجابات الخاصة بها. |
| Leong &Bodrova, 2006 | تشمل السلوكيات المنظمة ذاتياً تأخير الإشباع، القدرة على التحول سريعا بين المهام المختلفة، وتركيز الانتباه والسيطرة على عواطف الفرد. |

ويعرف الباحث تنظيم الذات في ضوء التعريفات السابقة على أنه: "ضبط الإنفعالات وتأخير الإشباع وتهيئة القدرات ، ومرونة التخطيط والتنفيذ المبني على التقييم المستمر للوضع الحالي للإنتقال للحالة الهدف".

**رابعاً: تقدير الذات** Self-esteem

يشير بوميستر وآخرون (Baumeister et.al., 2003) إلى أن تقدير الذات أصبح كلمة مألوفة، حيث وجه المعلمون والآباءُ والمعالجون وغيرهم جهودَهم لتعزيز تقدير الذات لدى أطفالهم بافتراض أنه سيسبب مخرجات إيجابية وفوائد كثيرة لكنها تتحدد بعوامل عديدة. حيث يُعظم ذوي تقدير الذات المرتفع نجاحهم وسماتهم الجيدة، وتُعد فئة ذوي تقدير الذات المرتفع فئة غير متجانسة، تضم أفراداً يقبلون صفاتهم الجيدة، جنباً إلى جنب مع ذوي النرجسية ، والمغرورين. ولا يشير الارتباط المتواضع بين تقدير الذات والأداء المدرسي إلى أن ارتفاع مستوي تقدير الذات يؤدي إلى حُسن الأداء، وبدلا من ذلك، فان ارتفاع تقدير الذات يعتبر نتيجة جزئية لجودة الأداء المدرسي. ويلاحظ فشل الدراسات عموماً في إثبات أن تقدير الذات يؤدي إلى الأداء الجيد للمهمة، باستثناء هام هو أن ارتفاع تقدير الذات يسهل الإصرار والاستمرار في العمل بعد الفشل. حيث أن ذوي تقدير الذات المرتفع مطالبين أن يكونوا محبوبين وأكثر جاذبية لإقامة علاقات

أفضل وترك انطباعات أفضل لدى الآخرين من ذوي تقدير الذات المنخفض، ولكن المقاييس الموضوعية لا تؤكد معظم هذه المعتقدات. فالنرجسيون ساحرون في البداية لكنهم يميلون إلى تنفير الآخرين في نهاية المطاف. فتقدير الذات لا ينبأ بنوعية العلاقات أو مدتها. كما لوحظ أن ارتفاع تقدير الذات يجعل الناس أكثر استعداداً للتحدث في مجموعات وانتقاد نهج الجماعة.

ويجيب بوميستر وآخرون (Baumeister et.al., 2003) على السؤال: لماذا نُدرس تقدير الذات؟ ففي السبعينات – من القرن العشرين– كان من الممكن التأكيد على أن تقدير الذات له تأثير سلبي على كل جانب من جوانب الحياة البشرية، وببداية الثمانينات تم إقناع المجلس التشريعي لولاية كاليفورنيا بأن تمويل العمل يدفع لزيادة تقدير الذات لدى سكان كاليفورنيا وينتج في نهاية المطاف عوائد مالية ضخمة لتقليل الاعتماد على الإعانات الحكومية، والحمل غير المرغوب فيه، وفشل المدرسة، والجريمة وإدمان المخدرات، وغيرها من المشاكل، وهذا من شأنه أن يوفر كثيراً من أموال دافعي الضرائب. وعلى أي حال فان ماركس، وفرويد، وكبار المفكرين الآخرين لو كانوا على قيد الحياة اليوم لأكدوا أن أكثر نظريات السلوك الإنساني إقناعاً وتفصيلاً لا تتلقى دعما تجريبياً في جميع الجوانب. وقد أظهرت حركة تقدير الذات أن الرأي العام الأميركي على استعداد للاستماع إلى علماء النفس وتغيير الممارسات المؤسسية على أساس ما يقدمه علم النفس. وعن علاقة تقدير الذات بالتحصيل الأكاديمي يذكر هاريس (Harris S., 2009) أن هارتر (Harter,1985) حدد الإدراك الذاتي للكفاءة المدرسية باعتبارها واحدة من الأبعاد الخمسة الرئيسية التي تستخدم لتقييم الأفراد لأنفسهم. أما إريكسون (Erickson,1968) فقد عرف التحصيل الدراسي بوصفه مكوناً حيوياً في تشكيل صورة صحية للذات. ويُعرف تقدير الذات من الناحية العملية كتقييم لتجربة الفرد وقدرته على مواجهة التحديات الأكاديمية وكونه مستحقاً للسعادة. ويرى كيكولي (Cokley, 2000) إمكانية اعتبار مفهوم الذات الأكاديمي أو تقدير الذات

الأكاديمي على نطاق واسع أن يكون كيف يرى الطالب قدرته أو قدرتها الأكاديمية إذا ما قورن مع غيره من الطلاب. كما يوجد ثلاثة عشر دليلاً آخر يشير إلى أن أعضاء الجماعات المتدنية أو الموصومة تقوم بحماية تقدير الذات من خلال التخفيض الانتقائي لتلك المجالات خارج المجموعة وزيادة تقييمها بشكل انتقائي لتلك المجالات التي لديها مزايا داخل المجموعة (Sciacchitano & Crocker, 1993) وتعد العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي موثقة جيداً في أدبيات البحث، فقد توصلت دراسات مختلفة إلى نتيجة مفادها الإرتباط الإيجابي بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات (Bankston & Zhou, 2002; Lockett & Harrell, 2003; Schmidt & Padilla, 2003). وعلى سبيل المثال، اثبت وست وآخرون (West et.al, 1980) وجود علاقة بين تقدير الذات العام والتحصيل الأكاديمي. كما وجد بروكوفسكي وماكسويل (Borkowski & Maxwell, 1991) أن تقدير الذات يُعد مؤشراً كبيراً على الوعي القرائي. كما وجد بيركي (Purky, 1970)أن تقدير الذات يرتبط ببعض مكونات النجاح، سواء الأكاديمية أو اللفظية. وتشير نتائج بحث رينولدز (Reynolds, 1988) إلى وجود إرتباط موجب دال بين مفهوم الذات الأكاديمي والمعدل التراكمي لدى طلاب الجامعة. ويقرر كوفينجتون (Covington, 1989) أن زيادة مستوى تقدير الذات يرتبط بزيادة مستوى التحصيل الدراسي، وانخفاض مستوى تقدير الذات يرتبط بانخفاض مستوي الإنجاز. وأوضح روزنر (Reasoner ,2005) أن هناك اتفاق عام بين الباحثين على وجود علاقة وثيقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي ولكن هناك خلافات كبيرة بينهم فيما يتعلق بطبيعة العلاقة. فبعض الباحثين يرون أن الطلاب ذوي الأداء المدرسي المرتفع يفعلون ذلك لامتلاك تقدير ذات إيجابي، بينما يرى آخرون أن تقدير الذات الإيجابي هو ضرورة مسبقة للتحصيل الدراسي. ومع ذلك وُجدت تقارير متضاربة تتراوح بين علاقة صفرية إلى علاقات إيجابية وسلبية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي. وقد بحث تينين وآخرون (Tuinen et.al., 1979) التنبؤ بالأداء الأكاديمي بتقدير الذات النوعي والكلي لدى طالبات المرحلة الجامعية، وأفاد بأن

تقدير الذات النوعي كان مؤشراً كبيراً على الأداء الفعلي على مهام تحقيق المفهوم، في حين لم يكن تقدير الذات الكلي مؤشرا كافياً للتنبؤ. كما وضع (يوجيف وإيلان، ١٩٨٧) تقريراً متضارباً بأن تقدير الذات لا علاقة له بالتطلعات التعليمية، ولكن العلاقة هامة لشعور بعض الطلاب بالكفاءة. ويمكن أن يعزى الإختلاف في التقارير المقدمة إلى الاختلافات في المفاهيم والتعاريف من: مفهوم الذات العام والخاص، ومفهوم الذات وتقدير الذات، وتقدير الذات العام والخاص. وتشير البحوث أيضاً إلى عملية متبادلة حيث تعزز الإنجازات الأكاديمية تقدير الذات، كما أن تقدير الذات العالي بدوره يسهل التحصيل الدراسي (Purkey,1970)، وقد اقترح بعض الباحثين أن الفشل في تحقيق التحصيل الأكاديمي قد يكون دالة لمفهوم الذات السلبي (Mayo-Booker, 1996). وقد وجدت (بيري، ١٩٧٤) أن طلاب مدرسة المتسربين الخاصة كانوا أقل تقديراً للذات من مجموعة مماثلة من طلاب مدرسة ثانوية عادية غير المتسربين. ومع ذلك هناك دراسات وجدت علاقة ضعيفة أو معدومة بين تقدير الذات والنجاح الأكاديمي لدى الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي (Laar, 2000). ويفترض عديد من علماء الإجتماع أن انخفاض الأداء الأكاديمي الذي يواجهه الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي ينعكس في تقييم ذاتي أكثر سلبية لديهم، ولكن تم الإبلاغ عن نتائج مناقضة.

**كما** يذكر بومستر (Baumeister, 2005) أن لتقدير الذات أثرين جيدين الأول هو السعادة ولا توجد معايير موضوعية للسعادة، وربما يمثل ذلك أحد أسباب الشعبية الدائمة لبرامج تقدير الذات على الرغم من فشلها في تحقيق منافع جوهرية: ويكفي إنها تُشعر جميع المشاركين بمشاعر جيدة. أما الفائدة الأخرى فهي المبادرة والاندفاع والعمل على المعتقدات. كما لوحظ أن ذوي تقدير الذات المرتفع أكثر عُرضة لبدء العلاقات في مجموعات والتحدث ولانتقاد الجماعة وللوقوف في وجه الاستبداد والدفاع عن ضحايا البلطجة. كما لوحظ أيضا ميل الشباب ذوي تقدير الذات المرتفع لتجربة الجنس، والخمر، والمخدرات وهكذا على الرغم من أن لتقدير الذات فوائده إلا أنه قد

تنشأ عنه أحيانا خسائر على حساب الفرد والآخرين. ويؤكد نادري وآخرون (Naderi, 2009) علاقة تقدير الذات بالتحصيل الأكاديمي ويذكر أن دراسة العلاقات بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لاقت الكثير من الاهتمام (Maruyama, Rubin, & Kingsbury, 1981) ووجد بعض الباحثين أن ارتفاع مستوى تقدير الذات يُسهل التحصيل الدراسي. كما تم الكشف عن وجود علاقة محدودة فقط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي (Allik & Pullmann, 2008) وقد حاولت العديد من الدراسات التي أجريت مؤخرا التحقق من العلاقة المباشرة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي. ووفقاً لدراسات أليك وبولمان ,Allik& Pullmann (2008 فان تدني مستوى تقدير الذات العام لا يعني بالضرورة تحقق الفقر الأكاديمي. حيث أظهرت النتائج أن انخفاض (وليس ارتفاع) مستوى تقدير الذات العام يُعد مؤشر كبير للأداء المدرسي على أعلى مستوى. ومع ذلك، فان نتائج بحوث مارش وأومارا (Marsh & O'Mara, 2008) تشير إلى أن تقدير الذات القبلي ذو تأثير إيجابي صغير على التحصيل العلمي اللاحق، ولم يجد الباحثون أي تأثير سببي كبير بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي. ويذكر بيك وآخرون (Peck 2013, أن قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي قد بلغت (٠,٢٢) في دراسة هانسفورد وهاتيي (Hansford & Hattie, 1982)، (٠,٢٣) في دراسة هوج وآخرين (Hoge, Smit, & Crist,1995) ، (٠,٠٧) في دراسة فالنتين ودي بوي (Valentine & Du Bois, 2003.وعموماً فإن الإنسان يهدف في سلوكه لأن يشعر بقيمته وأهمية الدور الذي يقوم به في حياته، فكل منا له أدوار مختلفة ويقوم بما يشعره بقيمته في حد ذاته كإنسان وكقائم بالدور، ويود أن يَلقى تقدير الآخرين لما يقوم به من عمل في حياته، وعندما يقوم بأي عمل، فإنه يود أن يشعر بالنجاح والتقليل فيما يقوم به من عمل، وأن هذا العمل له وزن وقيمتة، وأن انخفاض تقدير الذات ينتج عن الفجوة أو الثغرة بين الذات وطموحاتها (موسى، ١٩٨٧:٣٩٢). كما ترجع حاجاتنا إلى إدراك ومعرفة أهمية تقدير الذات من أن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي،بل

يمتد إلى سلوكه المستقبلي ويؤثر في تنميته الاجتماعية المقبلة حيث يميل ذوو تقدير الذات المرتفع إلى الحرية والاستقلال والابتكار والقدرة على التعبير عن آرائهم، مهما اختلفت مع آراء الآخرين، ويميلون للتوافق والخلو من الاضطراب الشخصي (صالح، ١٩٩٥، ٢١٨). وإذا كان الفرد يعزو إنجازاته ويستمد تعزيزات سلوكه من ذاته، فيُتوقع منه في هذه الحالة درجة مرتفعة من تقدير الذات مُقارناً بآخر لا يحصل على تعزيزات لتقديره لذاته نتيجة لاعتقاده أنه يحقق ما يحقق، ويعجز عن تحقيق ما يعجز عنه لا اعتماداً على قدرته وإمكاناته بل اعتماداً على العوامل الخارجية، ويصبح تقديره لذاته بوصفه شخص فعال منجز تقدير ضئيل. (فرج، ١٩٩١، ٩) وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن خبرة التعلم المدرسي عندما تكون مرضية وناجحة، فإن الطالب يميل إلى الدخول في مواقف التعلم الجديدة وكله ثقة في ذاته أن تلك المواقف ستكون خبرة ناجحة بالنسبة له، أما الطالب الذي يعتبر المدرسة خبرة فاشلة أو محبطة بالنسبة له، فإنه غالبًا ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى. (الطواب، ١٩٨٦، ٢٩). أما ذوي تقدير الذات المنخفض فيركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلاً للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع، حيث يسجلون درجات أعلى على مقياس المراقبة الذاتية، وهي ذات تأثير سلبي على الأداء حيث تقلل من الانتباه الموجه نحو المهمة. (القسوس، ١٩٨٥، ١٥)، ويرى عبد الوهاب كامل (1993) أن تقدير الذات يتمخض عن وعي ورؤية سليمة وموضوعية للذات، وقد يغالي الفرد في تقديره لذاته، ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات الذي يجعله غير مقبول من الآخرين، ويرتكب نوع من أنواع السلوك العدواني ومنها العدوانية اللفظية.

**وقد بُذلت جهود عديدة لتعريف تقدير الذات وفيما يلي نورد بعض منها في جدول (٤):**

| | جدول (4) تعريفات تقدير الذات |
|---|---|
| انجلش& وانجلش | يعرف تقدير الذات بأنه يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنه والسيئة في الفرد (English & English,1958,138) |
| كاتل | حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الأيجابيه والسلبية (١٩٨١ ,Lawrence) |
| **روجرز** | اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي. (Rgers, 1969) |
| روزنبرج ١٩٧٩ | اتجاهات الفرد الشاملة سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له (Rosenberg, 1979,833) |
| فهمي ١٩٧٩ | مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون في إطار حاجات الطفولة ، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح |
| لورانس | تقييم الشخص لذاته علي نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما (لورانس ،1981) |
| ايزاكس 1982 | الثقة بالنفس والرضي عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأن لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين |
| عبد المقصود ١٩٨٣ | مجموعة من التقديرات التي يعطيها الحسنة والسيئة التي تتضمنها عبارات الاختيار من حيث درجة توافرها في ذاته، وأن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يتكون من علاقاته بالآخرين . |
| بخيت ١٩٨٥ | الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطى تجهيزاً عقلياً يُعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية |
| فرج ١٩٨٦ | تصميم الفرد لذاته في مسعى منه نحو التمسك بهذا التصميم ، فيما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لاحترام ذاته مقارنا بالآخرين ، وفيما يتضمن هذا التصميم أيضا من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعي فيه للتخلص منه . |
| سميث 1987 | مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وهى تشمل معتقدات توقع النجاح للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوه الشخصية (اللحامى، ١٩٨٧) (المري،١٩٨٧) ( الدرينى & سلامة، ١٩٨٣) |
| حسن ١٩٨٩ | إن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو. |
| سليمان (١٩٩٢) | تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلاً عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته. وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية. (سليمان، ١٩٩٢) |
| جبريل ١٩٩٣ | توقعات النجاح في مهمات لها أهمية شخصية واجتماعية ، وكذلك أيضا إلى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات ،و إلى قبول الذات ، وأنها مقبولة من الآخرين. |

ويُعرف الباحث تقدير الذات على أنه "مكون انفعالي سلوكي لاتجاهات الفرد نحو ذاته الناتجة عن تقييمها على متصل من الإيجابية والسلبية في ضوء كل من معتقدات الفعالية الذاتية وإدراك الآخرين لذاته من وجهة نظره".

**الدراسات السابقة:**

وتشمل دراسات تناولت فعالية الذات، دراسات تناولت تنظيم الذات ، دراسات تناولت تقدير الذات ، ودراسات تناولت نمذجه عمليات الذات ومنها دراسات تناولت عمليات الذات باستخدام التحليل البعدى والانحدار المتعدد ، وأخرى باستخدام تحليل المسار :(Path analysis) ، وثالثة باستخدام نموذج المعادلة البنائية (SEM) ثم التعليق على الدراسات السابقة.

**أولاً: دراسات تناولت فعالية الذات:**

تباينت الدراسات التي تناولت فعالية الذات في موضوعاتها ونتائجها منذ اقترح باندورا مصطلح فعالية الذات كعملية محورية تشكل السلوك الإنساني وتلعب دوراً كبيراً في التعلم بشكل عام والتعلم الاجتماعي بشكل خاص، فقد أشارت نتائج دراسة بنتريش ودي جروت (Pintrich & De Groot, 1990) إلى أن فعالية الذات تسهل وتعزز المشاركة المعرفية والأداء وتقلل الاحتراق النفسي. وقد أجرى الكسندر وفريد (Alexander & Fred,1998) تحليلاً بعدياً أشارت نتائجه إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى فعالية الذات والقدرة على الأداء في المجالات المهنية المختلفة .كما توصلت دراسة ماكنزي (McKenzie, 1999) إلى عدم وجود ارتباط دال بين فعالية الذات وتقدير الذات لدى طلاب المدارس المتوسطة، كما وُجدت فروق في تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. ويختلف ذلك مع دراسة (الآلوسي،٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها تمتع طلبة الجامعة بفاعلية ذاتية، وعدم وجود فروق دالة في فاعلية الذات طبقاً لمتغيري الجنس والتخصص ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين فاعلية الذات وتقدير الذات. وقد أظهرت نتائج الإنحدار المتعدد بدراسة لان وآخرين (Lane et.al.,

(2003على (١٤٥) متدرب إمكانية تفسير ٣٢ % من التباين في أداء طلاب الدراسات العليا للاختلافات في فئة الدرجة، والقدرة المعرفية، ودرجات فعالية الذات. أما دراسة كروس وآخرين (Cruce, 2005) فقد أشارت نتائجها إلى أن فعالية الذات الأكاديمية في بداية السنة الأولى يختلف باختلاف المستوى التعليمي للوالدين رغم الإعداد الأكاديمي قبل الدراسة، ويعوض ذلك تفاعل الطالب مع معلمي المدارس الثانوية حول خطط الكلية أو المهنة. أما دراسة أبيت & كليت (Abbitt& Klett , 2007) فقد أشارت نتائجها إلى أن الارتياح المدرك لتكنولوجيا الكمبيوتر يُعد مؤشراً هاماً لمعتقدات فعالية الذات نحو التكنولوجيا، وأن التركيز على المسائل المتعلقة بدمج التكنولوجيا في التعليم من المرجح أن يكون له أثر إيجابي على معتقدات فعالية الذات أكبر من التركيز على تنمية مهارات كفاءة التعامل مع تكنولوجيا الكمبيوتر. أما دراسة جولتلي (Golightly, 2007) فقد انطلقت من أن انخفاض مستويات فعالية الذات الأكاديمية تسهم في خفض معدلات التحصيل الدراسي. وأشارت نتائج الدراسة على (118) طالب أمريكي هندي إلى أن المعدل الكلي، ودرجات الرتب المئينية لاختبارات أيوا للتطوير التربوي، ومقياس "مشاعري نحو المدرسة" تنبئ عن مقياس الذات في المدارس(SIS) . كما كشفت نتائج دراسة جدج وآخرين (Judge et.al., 2007) استناداً إلى التحليل البعدي للبحوث أن فعالية الذات تتنبأ بالأداء في الوظائف قليلة التعقيد دون متوسطة أو عالية التعقيد، كم تتنبأ بالأداء على المهمة دون الأداء الوظيفي ككل. وقد أجرى ماكلافلين وآخرون (McLaughlin et al., 2007) دراسة طولية لدور الشخصية وفعالية الذات في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى (٣٥٠) طالب تمريض، وقد أشارت النتائج إلى أن فعالية الذات الأكاديمية تُعد مؤشراً دال إحصائياً للمعدل الأكاديمي للطالب، حيث كان ذوي معتقدات فعالية الذات المرتفعة أكثر تحقيقاً لأفضل العلامات. وفي دراسة ليو وآخرين (Liew et.al. ,2008) تم فحص الارتباط بين عمليات تنظيم الذات والتحصيل على (٧٢٣) طفل بالصف الأول من ذوي الوعي المعلوماتي المنخفض، وقد دعمت النتائج فكرة أن الجهود

المبكرة لتعزيز مهارة التنظيم الذاتي لدى الأطفال تعزز معتقدات فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل في مجال محو الأمية. أما دراسة جنجرت وجوستافسون (Jungert & Gustafson, 2009) على (٢٧١) من طلاب ماجستير الهندسة فقد بينت نتائجها أن أنماط الخصائص الداخلية والكلية ترتبط بالمستوى العالي من معتقدات فعالية الذات ومعتقدات التأثير في موقف الدراسة. كما قام فانلد وآخرون (Vanlede et.al., 2009) بالتحقق من تأثر مستوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية بمستوى ذكريات الأداء الأكاديمي التي يتم تجهيزها (ذكريات محددة / عامة)، وقد أكدت النتائج أن التجهيز المحدد يساعد على الحفاظ على مستوى عال من معتقدات فعالية الذات الأكاديمية مقارنة بالمعالجة العامة. وقد أظهرت نتائج دراسة بريسو وآخرين (Breso, 2011) أن الاحتراق النفسي لدى الطلاب والمشاركة وفعالية الذات أمر بالغ الأهمية في تعزيز مستويات الراحة لديهم عند مواجهة الامتحانات. فالتغييرات في مستويات فعالية الذات ترتبط بقوة بالتغيرات في مستوى الاحتراق النفسي والمشاركة الفصلية (Salanova et. al., 2005) حيث أن الإحتراق النفسي ينتج عن الأزمات المتعاقبة في فعالية الذات، فقد أشار شيرنس (Cherniss, 1993) بادئ ذي بدء إلى أن الاحتراق النفسي يُطوَر من مشاعر عدم الفعالية أو "أزمة الفعالية" على افتراض أن عدم الثقة في كفاءات الذات عامل حاسم في تنمية الاحتراق النفسي. كما ذهب ليتر (Leiter, 1992) إلى اعتبار الاحتراق النفسي بشكل أساسي "أزمة فعالية"، واعتبار الإنخراط في السلوك مؤشر على زيادة الدوافع التي تستمد من مستويات عالية من فعالية الذات. كما أظهرت نتائج دراسة باسافاراجابا & خانهكيشي (Basavarajappa,2012) وجود علاقة ارتباط دالة بين الأداء الأكاديمي والضغوط الأكاديمية والاكتئاب وفعالية الذات. أما دراسة بولداجي (Boldaji, 2013) فقد أشارت نتائجها إلى أن طلبة الفيزياء والرياضيات لديهم أعلى مستوى لفعالية الذات بالمقارنة مع الآخرين، كما أظهرت الطالبات مستوى معتقدات فعالية الذات أعلى مقارنة بالطلاب الذكور.

**تعقيب:** من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نجد أن فعالية الذات من أهم معززات ومنبئات التحصيل الأكاديمي والمشاركة الفصلية ومواجهة الامتحانات وذلك طبقاً لنتائج دراسة جولتلي (Golightly ,2007)، وأبيت&كليت (Abbitt& Klett, 2007)، ولان وآخرين (Lane et.al., 2003) ، وماكلافلين وآخرين (McLaughlin et.al, 2007)، وبريسو وآخرين (Breso, 2011)، وباسافاراجابا (Basavarajappa, 2012)، وجنجرت وجوستافسون (Jungert & Gustafson, 2009)، كما أشارت نتائج دراسة كل من بنتريش ودي جروت (Pintrich & De Groot, 1990)، وجدج وآخرين (Judge et.al., 2007)، والكسندر وفريد(Alexander & Fred, 1998) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى فعالية الذات والقدرة على الأداء في المجالات المهنية المختلفة. وقد أظهرت دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) فروقاً في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. بينما كانت الفروق لصالح الطالبات في دراسة بولداجي (2013) Boldaji. ويختلف ذلك مع دراسة (الآلوسي ،٢٠٠١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في فاعلية الذات طبقاً لمتغيري الجنس والتخصص. وقد أشارت دراسة فانلد وآخرين (Vanlede et.al., 2009) إلى تأثر مستوى فعالية الذات بمستوى ذكريات الأداء الأكاديمي التي يتم تجهيزها (عام ، محددة)، وأن طلبة الفيزياء والرياضيات لديهم أعلى مستوى لفعالية الذات بالمقارنة مع الآخرين. كما تختلف فعالية الذات باختلاف المستوى التعليمي للوالدين طبقاً لدراسة كروس وآخرين (Cruce, 2005) . وفيما يتعلق بعلاقة فعالية الذات بتقدير الذات أظهرت دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) عدم وجود ارتباط بين فعالية الذات وتقدير الذات، بينما أظهرت دراسة (الآلوسي،٢٠٠١) وجود علاقة ارتباطيه موجبة عالية بينهما. وقد أثبتت دراسة ليو وآخرين (Liew et.al., 2008) علاقة فعالية الذات بتنظيم الذات.

**ثانياً: دراسات تناولت تنظيم الذات:**

قامت دراسة لاثام ولوك (1991) Latham, & Locke بتنمية السلوك التنظيمي واتخاذ القرار من خلال برنامج تنظيم الذات. وهدفت دراسة ين وآخرين (Yen et.al., 2005)إلى الكشف عن منبئات التعلم المنظم ذاتياً في المدارس الذكية الماليزية على (٤٠٩) طالبا، وقد أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن المعرفة المنظمة ذاتياً بالإضافة إلى مستويات تكامل تكنولوجيا المعلومات، والتفاعلات بين الطالب والمعلم، والمعتقدات التحفيزية، تتنبأ بشكل ملحوظ بالتعلم المنظم ذاتياً. وقد أظهرت نتائج دراسة الضبيبان(Al-Dhobaiban, 2005) وجود علاقة دالة إحصائياً بين الابتكار وتنظيم الذات. أما دراسة مونتاجيو(Montague, 2008) فقد هدفت لتحسين مستوى حل المشكلات الرياضية للطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام إستراتيجية التدريس المعرفية للتنظيم الذاتي. كما تناولت دراسة كيبر وآخرين (Kuiper et.al., 2009) بحوث نظريات ونماذج وصف العناصر الأساسية للتفكير في التعليم السريري وممارسة التمريض. وقد دعمت نتائج هذا البحث إطاراً للتدريس الفعال وأساليب التعلم لتعزيز التقدم في مهارات المتعلم والتنظيم الذاتي لاستراتيجيات التعلم والتفكير. أما دراسة لان وآخرين (Lane et.al., 2008) فقد هدفت إلى دراسة أثر تنمية إستراتيجية تنظيم الذات على الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ذوي صعوبات الكتابة والاضطرابات السلوكية في ضوء نموذج الدعم الإيجابي للسلوك. حيث تم تعليم الطلاب كيفية التخطيط وصياغة قصة باستخدام نموذج تنمية إستراتيجية تنظيم الذات. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحسن في اكتمال القصة وطولها وجودتها لدى عينة الدراسة. وتختبر دراسة ماجنو (Magno, 2009) نموذجا يبين التحول من العملية إلي المخرجات باستخدام تحليل المسار من مداخل التعلم الى تنظيم الذات على (٢٩٤) طالب من مختلف جامعات مانيلا، الفلبين، وقد أظهرت النتائج ارتباط النهج العميق بعوامل تنظيم الذات باستثناء الهيكلة البيئية والتماس المساعدة. وقد أجرى فاهيدي وآخرون (Vahedi, et.al., 2009)

دراسة على عينة من (٢٤٩) مراهق وقد أظهر معامل الارتباط أن الوالدية القاسية أو غير داعمة (الرفض والفوضى، والإكراه) ذات علاقة طردية موجبة بالتسويف، وعلى عكس ذلك فان الأبوة والأمومة الجيدة (الدفء والبناء، ودعم التحكم الذاتي) ذات علاقة عكسية بالتسويف. كما أظهرت نتائج تحليلات الإنحدار الهرمي المتعدد وجود علاقة سلبية واضحة بين التنظيم الذاتي قصيرة الأجل لدى الطلاب ومقاييس الأساليب الوالدية (البناء والدفء) والمماطلة بما يتفق نتائج الدراسات السابقة وعلى النقيض من التنظيم الذاتي السلوكي لميلر براون وُجد أن تنظيم الذات قصير الأجل يرتبط سلبياً بالتسويف. أما دراسة شارما وآخرين (Sharma et.al, 2009) فقد أُجريت علي موظفي أربع منظمات رئيسية ومجموعة من طلاب دورة تدريبية الموظفين في تقنية المعلومات بجامعة نيوساوث ويلز. وقد أجريت التحليلات الإحصائية باستخدام طريقة المربعات الجزئية الصغرى (PLS) وأثبتت أن المتعلمين الكترونياً ذوي مستويات أعلى من كل من التوجيه الداخلي للأهداف، وفعالية الذات للتعلم المنظم ذاتياً، وفعالية الذات للتعلم الإلكتروني. كما تشير دراسة كوشا وفازيجرب (Kocha & Nafzigerb, 2009) إلى أهمية تنظيم الذات من خلال بناء الأهداف التي تعد من أهم محفزات الانجاز. ورغم ذلك فإننا لا نعرف إلا القليل عن سبب وكيف يمكن للناس تعيين أهدافهم . حيث تعمل الأهداف كنقاط مرجعية للأداء،كما أن التفضيلات المتحيزة تؤدي الى الضبط الذاتي للمشكلات. وتهدف دراسة دكورث وآخرين (Duckworth et.al., 2011) إلى إستقصاء تأثير كل من التناقض العقلي جنباً إلى جنب مع نوايا التنفيذ على تنفيذ الأهداف الناجحة لدى المراهقين، حيث أُختير عشوائياً (٦٦) طالب بالصف الثاني بالمدارس الثانوية يستعدون لخوض امتحانات هامة لاستكمال إما مهمة كتابة متناقضات عقلية لمدة ثلاثون دقيقة مع مهمة نوايا تنفيذ أو ممارسة تمرين كتابة سيطرة وهمية. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب في حالة التدخل الأولى أكملوا ٦٠٪ أسئلة ممارسة أكثر من الطلاب في الحالة الثانية. وتشير هذه النتائج إلى الفائدة المباشرة لتدريس إستراتيجيتي التناقض العقلي ونوايا التنفيذ

كإستراتيجية لتنظيم الذات للسعي نحو تحقيق الأهداف. دراسة بكر سعيد (٢٠١٢) وموضوعها فعالية برنامج قائم على استراتيجيات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي لدى طلاب التعليم الموازى (المسائي) في ضوء أبعاد تنظيم الذات الشخصية والسلوكية والبيئية طبقاً لتصنيف المركز الوطني للمتفوقين والموهوبين بجامعة كونكتكت (NRC/GT) على (٩٣) طالباً من طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية طُبق عليهم مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، واستبيان تنظيم الذات (SRQ) إعداد براون وميللر ولاوندوفسكي ترجمة وتقنين الباحث، والبرنامج الوقائي القائم على استراتيجيات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي لدى طلاب التعليم الموازى (المسائي) إعداد الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية علاقة ارتباطيه عكسية دالة عند مستوي (٠,٠١) بين تنظيم الذات والاحتراق النفسي بالإضافة إلي تفوق طلاب الصباحي علي طلاب المسائي في مستوى تنظيم الذات بينما أبدى طلاب المسائي مستويات أعلي من الاحتراق النفسي قبل تطبيق برنامج البحث مما يعني حاجتهم إلى تنمية مهارات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي. وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الوقائي القائم على استراتيجيات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي لدي طلاب التعليم الموازي.

**تعقيب:** أظهرت الدراسات السابقة أهمية كبيرة لتنظيم الذات في الأداء الكتابي، وحل المشكلات الرياضية ، السلوك التنظيمي، واتخاذ القرار، والابتكار، وتحفيز الانجاز، والضبط الذاتي للمشكلات، والوقاية من الاحتراق النفسي والتسويف ومنها دراسة لاثام ولوك (Latham & Locke, 1991)، الضبيبان (Al-Dhobaiban, 2005)، ومونتاجيو (Montague,2008)، ولان وآخرين (Lane et.al., 2008)، وفاهيدي وآخرين (Vahedi, et.al. 2009)، وبكر سعيد (٢٠١٢)، وقد كشفت دراسة ين وآخرين (Yen et.al., 2005) أن المعرفة المنظمة ذاتياً تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتياً. كما كشفت دراسة

دكورث وآخرين (Duckworth,et.al., 2011) عن فعالية إستراتيجيتي التناقض العقلي ونوايا التنفيذ في تنمية تنظيم الذات.

**دراسات تناولت تقدير الذات: كشفت دراسة باشمان وأومالي ( Bachman & O'Malley, 1977) أن**

علاقة تقدير الذات والتحصيل ليست "سببية". كما توصلت نتائج دراسة ستاكي (Stake,1979)إلى أن تقدير الذات–كما كان متوقعا– أعلى لدى الرجال من النساء الجامعيات. وقد أظهرت دراسة (جبريل، ١٩٨٣) أن ذوي مفهوم الذات الإيجابي يكون مستواهم أفضل في التحصيل الدراسي، كما وُجدت علاقة دالة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي. ومن أهم نتائج دراسة (شعيب، ١٩٨٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة تقديرهم للذات أو الأبعاد المكونة له، وارتباط التحصيل الدراسي سلبيًا مع درجة القلق، وعدم وجود علاقة سببية بين بعض مكونات تقدير الذات والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة سببية بين تقدير الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي. وفي دراسة (كفافي، ١٩٨٩) أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات. كما أوضحت دراسة (عكاشة، ١٩٩١) أن الأطفال العاديين أظهروا أعلى مستوى لتقدير الذات، يليهم الأطفال الأيتام، وتأتي في المؤخرة مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث، ووجود تأثير واضح لحرمان الطفل من أحد والديه على تقديره لذاته، يزداد هذا التأثير بفقد كلا الوالدين، كما أكدت الدراسة وجود علاقة بين تقدير الطفل لذاته وتحصيله الدراسي خاصة بالنسبة لمقرري اللغة العربية والرياضيات. وقد أظهرت نتائج دراسة (شوكت، ١٩٩٣) وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة الثلاثة (مرتفعي، متوسطي، منخفضي تقدير الذات) في إدراك اتجاهات الآباء التي تتسم بالديمقراطية مقابل التسلطية، والاستقلال مقابل الإتكال. وقد أسفرت نتائج دراسة (المطوع، ١٩٩٦) عن وجود ارتباط موجب دال بين تقدير الذات وكل من الاتجاه نحو الاختبارات والدافعية للإنجاز ولم تلاحظ فروق بين الجنسين فيها جميعاً.

وكشفت دراسة (الخضير، ١٩٩٩) عن عدم فعالية برنامج الدراسة في خفض درجة الاكتئاب لدى طالبات المجموعة التجريبية وفعاليتة في رفع مستوى درجة تقدير الذات للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التوكيدي. وأثبتت دراسة بتنكورت وآخرين (Bettencourt et.al ,1999) إمكانية التنبؤ بالتوافق في مجال معين كالمجال الإجتماعي والأكاديمي من خلال نمو تقدير الذات الكلي في نهاية العام الدراسي الأول، كما ارتبط نمو تقدير الذات من الفصل الدراسي الأول إلى الثاني بالتحسن في التكيف الدراسي. وقد أظهرت دراسة اليس (Ellis, 1999) آراء الطلاب حول تقدير الذات والممارسات التعليمية حيث اقترح الطلاب أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، وأن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع. كما أن العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، ويعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب، وفكرتهم عنه، وأن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات وأن المدح، والثناء، أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في تقدير الذات. وأن تقدير الذات لا يعتمد على رأي الآخرين تجاه الفرد، ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيقبل هذا الرأي أم يرفضه. وأن تقدير الذات يعتمد على العوامل الداخلية للفرد، وبالتالي فتقدير الذات يعتبر بعيداً عن أي عوامل اجتماعية .وبناء على ذلك فإن الطالب هو الذي يحدد مصيره، كما أن تقدير الذات يختلف طبقاً لإرادة الفرد، ويرتبط بالمقارنة مع الآخرين، كما أثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية، ومن هذه العوامل: الإنجازات الدراسية، المدح والثناء، مساعدة الآخرين، وذلك عند الأغلبية، بينما رأي الأقلية أن تقدير الذات شيء يتقلب ويتغير طبقاً لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها. أما دراسة رث & فرانكويز (Ruth & Francoise, 1999) فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يَعتبرون أبويهم ذوي عدوان لفظي منخفض، وهؤلاء الذين يعتبرون أبويهم ذوي عدوان لفظي مرتفع في كل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

وأن الطفل العنيف الذي يشعر بقبول اجتماعي ضعيف، يعاني من انخفاض الكفاءة الدراسية، والسلوك الرديء، وتقدير الذات المنخفض الذي يرجع إلى السلوك العدواني للآباء. وقد أظهر تحليل الانحدار اللوجستي في دراسة أتيك (Atike, 2006) أن الذكور المشاركين في البلطجة لديهم وجهة ضبط خارجية ، وتقدير ذات مرتفع وأعلى شعوراً بالوحدة النفسية، أما الطلاب الضحايا فكان موضع الضبط لديهم خارجي، ولديهم شعور مرتفع بالوحدة النفسية، وانخفاض في مستوى كل من التحصيل الأكاديمي ومستوى تقدير الذات. وقد أشارت نتائج دراسة ماك انرني وآخرين (McInerney, 2006) إلى الأثر الايجابي الكبير للتوقعات الشخصية، ودعم كل من الوالدين والمعلم والأقران على تقدير الذات والاهتمام بالأعمال المدرسية لدى الطلاب. كما لوحظ أن دعم المدرسين كان أقوى تأثيراً على تقدير الذات والاهتمام والمعدل التراكمي. كما وُجد أن المعلمين هم الأكثر نفوذاً في تعزيز تقدير الذات، والإهتمام والأداء الأكاديمي في سياق المدرسة. كما أشارت نتائج دراسة (شقفة،٢٠٠٨) إلى عدم وجود علاقة دالة بين تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى أفراد العينة. ولا توجد فروق دالة في المشاركة السياسية تعزى لتقدير الذات (منخفض /مرتفع)، ووجود فروق دالة في المشاركة السياسية تعزى لجنس الطلبة (ذكور / إناث) لصالح الذكور، وللمستوى الاقتصادي للطلبة (منخفض / متوسط / مرتفع)، وعدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الذكور والإناث في تقدير الذات، ووجود فروق دالة في تقدير الذات تعزى للمستوى الاقتصادي للطلبة (منخفض / متوسط / مرتفع)، لصالح مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي .وقد كشف تحليل الانحدار المتعدد في دراسة عبد الهادي (Abdullahi, 2009) أن غياب دافعية الإنجاز وتدني مستوى تقدير الذات يؤدي إلى عدم اهتمام الطالب بالسعي للتحصيل الأكاديمي العالي والحماس للمساهمة بشكل إيجابي وفعال في التنمية الوطنية. أما دراسة جوشي فقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين مراهقي الحضر والريف في تقدير الذات. وقد سجل الفتيان مستويات أعلى من تقدير الذات

بالمقارنة بالفتيات وكانت الفتيات أعلى بكثير في التحصيل الدراسي مقارنة بالذكور. وأشارت نتائج دراسة هاريس (Harris, 2009) إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى تقدير الذات والمتغيرات الديموغرافية، مثل مستوى الوالدين التعليمي، سنة التصنيف، والمعدل التراكمي، وحساب المعدل التراكمي الرئيسي في الهندسة. وأن ارتفاع المعدل التراكمي في الهندسة يرتبط بمستويات أعلى من تقدير الذات لدى الطلاب. وقد أسفر تحليل الانحدار المتدرج للمتغيرات أن الجنس، العمر، سنة التصنيف، ومستوى الوالدين التعليمي تتكامل كمنبئات محتملة لدرجات الطلاب على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات. كما تناولت دراسة نادري وآخرون (Naderi, 2009) العلاقة بين تقدير الذات والجنس والتحصيل الأكاديمي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي ، كما لُوحظت فروق كبيرة بين الجنسين في تقدير الذات. وأشارت دراسة جولب وميلولوزا (Golub& Miloloza, 2010) إلى ارتباط تقدير الذات الإيجابي بتكرار استخدام الفيسبوك للتواصل مع الأصدقاء، ولم توجد علاقة ذات دلالة إيجابية بين تقدير الذات والمعدل الأكاديمي، ولكن ارتبط تقدير الذات إيجابيا مع إتقان الأداء الأكاديمي. أما دراسة أفاري وآخرين (Afari et al., 2012) فقد أظهرت علاقة ايجابية بين تقدير الذات الكلي وفعالية الذات الأكاديمية. كما ارتبط المستوى المرتفع للتحصيل الأكاديمي بفعالية الذات الأكاديمية المرتفعة. وقد أشارت نتائج دراسة (شعبان، ٢٠١٠) إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات. وأن العلاقة ضعيفة جداً تكاد تصل إلى العدم بين الخجل وتقدير الذات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير (الجنس) ودرجة الإعاقة .وأشارت دراسة كولكاهون وبورني (Colquhoun &Bourne, 2012) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي كما ظهرت أربعة متغيرات وعوامل ذات دلالة إحصائية لتقدير الذات، والأداء الأكاديمي، ونوع الجنس، وعمر المشاركين وسلوك الوالدين، الذي فسر٦٤,٤٪ من التباين في تقدير الذات. وأن الأولاد أقل تقدير الذات من الإناث. وأن تقدير الذات هو العامل

الأكثر تأثيراً في الأداء الأكاديمي. وقد فسرت هذه المتغيرات الأربع ٧٣,٦ ٪ من التباين في الأداء الأكاديمي.

**تعقيب:** أظهرت نتائج الدراسات السابقة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي والتكيف المدرسي والأداء الاكاديمي ومنها دراسة باشمان وأومالي ( Bachman & O'Malley, 1977)، (جبريل، ١٩٨٣)، (شعيب، ١٩٨٨)، (عكاشة، ١٩٩٠)، بتنكورت وآخرين (Bettencourt,1999)، واليس (Ellis,1999)، وعبد الهادي (Abdullahi, 2009)، وكولكاهون وبورني (Bourne & Colquhoun, 2012)، أفاري وآخرين ( Afari et al., 2012). بينما أشار نادري وآخرون (Naderi, 2009)، وجولب وميلولوزا ( Golub& Miloloza, 2010) إلى عدم ارتباط تقدير الذات بالتحصيل الدراسي. ولكنه ارتبط إيجابيا بإتقان الأداء الأكاديمي. وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير عامل الجنس على تقدير الذات فقد أثبت ستاك (Stake,1979) إلى أن تقدير الذات أعلى لدى الرجال من النساء الجامعيات. كما أثبت أتيك Atike G. (2006) أن الذكور المشاركين في البلطجة أعلى من الضحايا، ونادري وآخرون (Naderi, 2009). بينما أشارت دراسة (شعيب،١٩٨٨)، (المطوع، ١٩٩٦)، (شقفة، ٢٠٠٨)، (شعبان، ٢٠١٠)، وكولكاهون وبورني (Colquhoun &Bourne, 2012)،وأفاري وآخرون (Afari et al., 2012) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة تقديرهم للذات. كما أثبتت دراسة (شقفة، ٢٠٠٨) ووجود فروق دالة في تقدير الذات لصالح مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وأشارت دراسة جوشي إلى عدم وجود فروق دالة بين مراهقي الحضر والريف في تقدير الذات، وأظهرت دراسة (عكاشة،١٩٩٠) أن الأطفال العاديين أظهروا أعلى مستوى لتقدير الذات، يليهم الأطفال الأيتام، وتأتي في المؤخرة مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث. وفيما يتعلق بعلاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات وجدت علاقة موجبة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات (كفافي، ١٩٨٩)، والاتجاه نحو الاختبارات والدافعية للإنجاز (المطوع، ١٩٩٦)،كما أشارت دراسة

(شـقفة،٢٠٠٨) إلـى عـدم وجـود علاقـة دالـة بـين تقـدير الـذات والمـشاركة الـسياسية، وأشارت دراسة (شـوكت ،١٩٩٣)، ودراسـة رث & فرانكويز (Ruth & Francoise,1999) إلى أثر المعاملة الوالدية في تقدير الذات، كما توصلت دراسة (الخضير،١٩٩٩) الى فعالية البرنامج التوكيدي في تنمية تقدير الذات. وقد أشارت نتائج دراسة ماك انرني وآخرون (McInerney, 2006) إلى الأثر الايجابي الكبير للتوقعات الشخصية، ودعم كل من الوالدين والمعلم والأقران على تقدير الذات والاهتمام بالأعمال المدرسية لدى الطلاب وكان أقواها دعم المدرسين. وفي دراسة هاريس (Harris, 2009) أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى تقدير الذات والمتغيرات الديموغرافية، مثل مستوى الوالدين التعليمي، سنة التصنيف، والمعدل التراكمي، وحساب المعدل التراكمي الرئيسي في الهندسة. كما أشارت دراسة (شعبان، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة تكاد تصل إلى العدم بين الخجل وتقدير الذات.

**- دراسات تناولت نمذجه عمليات الذات :**

١– دراسات نمذجة عمليات الذات باستخدام تحليل المسار(Path analysis) : منها دراسة خوج وآخرون (١٩٨٥) التي توصلت نتائجها إلى أنه على الرغم من أن المساعدة العائلية لا ترتبط مباشرة بالتحصيل الدراسي للأبناء، إلا أنها ترتبط بمتغيرين آخرين وسيطين لهما تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للأبناء ، وهما مفهوم الذات وتقبل الأقران. ودراسة (عبده، ١٩٨٦) التي توصلت إلى أن مفهوم الذات العام والعمليات الأولية تعتبران منبئان جيدان لمفهوم الذات الأكاديمية. أما دراسة هيمين وآخرين (Hemin et.al., 2010) فقد كشفت عن تأثير إيجابي مباشر لفعالية الذات على قيمة المهمة وأهداف الإتقان، ومدخل الأهداف /الأداء، والأسلوب المتعمق،

وتحصيل الرياضيات، كما أثرت فعالية الذات على تجنب الأداء سلباً.

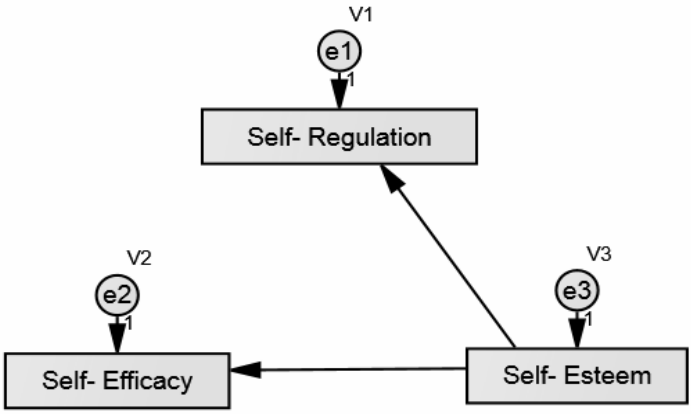
٢– دراسات تناولت نمذجة عمليات الذات باستخدام نموذج المعادلة البنائية (SEM):

هدفت دراسة ديكا (2003) Dika إلى اختبار الأهمية النسبية لعمليات الذات ورأس المال الاجتماعي في مستوى طلاب المدارس الثانوية ومخرجات التعليم باستخدام نموذج المعادلة البنائية. أما دراسة ماكنزي وجو(McKenzie & Gow,2004) فقد تناولت العلاقة بين الأداء الأكاديمي السابق، والخصائص الذاتية للطالب، واستراتيجيات التعلم، وأداء السنة الأكاديمية الأولى لتاركي المدارس والطلاب في سن النضوج من خلال نموذج المعادلة البنائية وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم كانت المؤشر الأكثر دقة لأداء مجموعة الطلاب الناضجين. وأشارت دراسة ميجان وآخرون .Megan et.al) (2007,إلى وجود فروق فردية في ممارسات فعالية الذات والقيود الظرفية، وكلاهما يتوسط العلاقة بين السمات الشخصية وفعالية الذات والأداء. وفي دراسة أنيماري وآخرين (Annemarie et.al. ,2009) تم توظيف نموذج المعادلة البنائية لاختبار ثلاثة نماذج بديلة للعلاقات بين فعالية الذات الأكاديمية والاجتماعية وتنظيم الذات على التحصيل الدراسي. وفي دراسة هانهام وماك كروني (Hanham& McCormick ,2009) تم التحقق من العلاقات بين عمليات الذات الرئيسية ومنها فعالية الذات واتجاهات الطلاب نحو العمل في مجموعات. وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي التأكيدي ونموذج المعادلة البنائية وأثبتت النتائج التأثير المباشر وغير المباشر الغير مستقل لعمليات الذات في التنبؤ باتجاهات الطلاب نحو التعاون مع أصدقائهم ومعارفهم. أما دراسة نينج وداونن (Ning & Downing ,2010) فقد أشارت نتائجها إلى أهمية الدافعية والتحفيز والتنظيم الذاتي كوسيلة لتسهيل النجاح الأكاديمي.

٣- دراسات تناولت نمذجة عمليات الذات باستخدام التحليل البعدي والانحدار المتعدد: أشارت دراسة (أبوهاشم، ٢٠٠٥) إلى اتفاق نتائج أسلوب التحليل البعدي مع نتائج الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التحقق من صحة افتراضات نظرية باندورا لفعالية الذات، ووجود تأثير إيجابي للبرامج التدريبية والأنشطة المختلفة على فعالية الذات لدى الأفراد، وعدم اختلاف نوع تأثير البرامج التدريبية والأنشطة المختلفة باختلاف كل من

الإستراتيجية المستخدمة "التغذية الراجعة – التنظيم الذاتي للتعلم – النمذجة"، ومجال الفعالية، والمرحلة التعليمية، وحجم العينة. كما وُجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، وعدم اختلاف نوع العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي باختلاف العوامل السابقة. أما دراسة (العتيبي، ٢٠٠٨) فقد كشفت عن وجود ارتباط دال موجب بين القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات ومشاركة فاعلية الذات في إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين. وقد أشارت دراسة حبيب الله وآخرين (Habibollah et.al., 2009) إلى أنه على الرغم من أن الثقة بالنفس ذات علاقة قوية بالتحصيل الدراسي عندما تم التحكم في عامل الجنس الا أنه لا توجد علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

**في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن اقتراح النموذج المفاهيمي المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة في شكل (١).**




**شكل (١) النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة**

**الدراسة الميدانية وأدوات الدراسة:**

اشتملت أدوات الدراسة الحالية على مقياس فاعلية الذات العامة إعداد العدل (٢٠٠١)، واستبيان تنظيم الذات (SRQ) The Self-Regulation Questionnaire إعداد براون وآخرون (Brown, et.al., 1999) ترجمة وتقنين سعيد (٢٠١٢)، ومقياس تقدير الذات (RSES) لروزنبرج (١٩٦٥).

**- مقياس فاعلية الذات العامة إعداد عادل العدل (٢٠٠١) :**

يحتوي مقياس فاعلية الذات العامة على (٥٠) مفردة ، أمام كل مفردة أربعة اختيارات (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، تُصحح وفق التدرج ١،٢،٣،٤ للمفردات الإيجابية، والعكس للمفردات السلبية، والعبارات السلبية هي ١، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٠،٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٩،٤١، ٤٤،٤٦، ٤٩، ٥٠، وتدل الدرجة المرتفعة للمقياس على فاعلية ذات مرتفعة. وقد قام مُعد المقياس بحساب صدق المحكمين وصدق المحك على مقياس سكوارزير وآخرين، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٤٦) وهو مؤشر على صدق المقياس، كما قام بحساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وقد بلغت قيمته (٠،٧٧) وبطريقة التجزئة النصفية (٠،٣٨) ومعادلة جتمان (٠،٧). كما قام الباحث في الدراسة الحالية بالتأكد من مؤشرات الصدق والثبات على عينة استطلاعية قوامها (٧٥) طالباً، وقد وُجد أن أن قيم معاملات الثبات المحسوبة مرتفعة: حيث بلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ (٠،٧٨٢)، وقيمة معامل ثبات سبيرمان براون للتجزئة النصفية (٠،٧٤٥).

كما تم التأكد من صدق المقياس بحساب صدق المحك مع اختبار فعالية الذات العامة General self –Efficacy (GSE) الذي أعده كيم وبارك (Kim & Park ,2000) لقياس فعالية الذات العامة فى ضوء نظرية باندورا لفعالية الذات، ترجمة وتقنين (عبد القادر، وأبوهاشم ،٢٠٠٧) وقد بلغ قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠،٦٣٤) وهو معامل

ارتباط دال عند مستوى ٠,٠٥ مما يعني التحقق من صدق المقياس. وبذلك يمكن الاعتماد على نتائج هذا المقياس والوثوق بها.

**-استبيان تنظيم الذات (SRQ) إعداد (Brown et.al., 1999) براون وآخرون ترجمة بكر سعيد (2012):**

يتكون استبيان تنظيم الذات من (٦٣) مفردة، ويهدف إلى تقييم تنظيم الذات من خلال التقرير الذاتي للمفحوص على مقياس ليكرت، وقد قام مترجم المقياس بحساب ثبات المقياس بعدة طرق جميعها تؤكد ثبات الاستبيان حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (٠,٧٨٥)، وثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (٠,٦٣٢٥)، وبمعادلة سبيرمان براون (٠,٧٧٥١)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان بمعادلة جتمان (٠,٧٧٤٩). كما تم حساب ثبات الاستبيان في البحث الحالي وبلغت قيمة معامل ألفا (0.637)، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٤٢٢).

**جدول (٥) معاملات الارتباط الأبعاد الفرعية**

**لمقياس تنظيم الذات (SRQ) بالدرجة الكلية**

| م | البعد الفرعي | المفردات التي تقيس البعد الفرعي | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | استقبال المعلومات | 1- R 8-R15-22-R29-36-R43-R50-57 | .519(**) |
| ٢ | تقييم المعلومات | R2-9-16-23-30-R37-44-51-58 | .540(**) |
| ٣ | إثارة التغيير | R3-R10-17-R24-R31-38-R45-52-59 | .591(**) |
| ٤ | البحث عن خيارات | R4-11-18-25-32-39-46-53-60 | .460(**) |
| ٥ | وضع خطة | R5-R12-R19-R26-R33-R40-47-54-61 | .490(**) |
| ٦ | تنفيذ الخطة | R6-R13-20-27-34-41-48-R55-R62 | .599(**) |
| ٧ | تقييم فعالية الخطة | 7-14-21-28-35-42-49-56-R63 | .552(**) |

*ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ (R) المفردة المعكوسة

ويتسم الاستبيان بالصدق الظاهري، وصدق المحتوى الذي يقصد به إلى أي مدى يقيس الاستبيان خصائص الشيء المراد قياسه، وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي

للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان الفرعية السبعة والدرجة الكلية للاستبيان ويوضح جدول (٣) دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ وهو مؤشر على صدق الاستبيان، مما يعني الاطمئنان الى ثبات الاستبيان وصدقه.

**- مقياس روزنبرج لتقدير الذات (RSES) (١٩٧٩) Rosenberg Self-Esteem**

يُعد مقياس روزنبرج لتقدير الذات أصدق وأوسع مقاييس تقدير الذات انتشاراً وتوثيقاً في أدبيات البحث الأكاديمي. وقد صممه روزنبرج (Rosenberg, 1979) لقياس فهم الفرد لتقديره لذاته كتقييم كلي لجدارته وإنسانيته ويشتمل على فقرات لقياس جدارة وفعالية الذات .وهو أداة تقرير ذاتي بسيطة تتكون من ١٠ مفردات صادقة سهلة التطبيق. وقد تم التحقق الإمبريقي من صدق المقياس وثباته عبر دراسات عالمية كما أُستخدم في دراسات عديدة أُجريت للتحقق من علاقة تقدير الذات بسمات الشخصية. ورغم اعتبار المقياس أُحادي البعد إلا أن الدراسات العاملية أثبتت نتائج مختلفة في سياقات متباينة ومنها دراسة آنج وآخرين (Ang et.al., 2006) التي أسفرت نتائج التحليل العاملى التوكيدي بها عن وجود عاملين هما تقدير الذات السلبي والايجابي. كما أثبت تحليل الانحدار المتعدد أن تقدير الذات الايجابي يتنبأ بإتقان الطالب للتوجه نحو الأهداف ودرجاته على فعالية الذات، بينما يتنبأ تقدير الذات السلبي بسلوكيات الطالب التخريبية. وكذلك دراسة أفاري وآخرين (Afari et.al., 2012) وغيرها. ويتكون مقياس روزنبرج لتقدير الذات من عشرة فقرات، خمس منها تقيس تقدير الذات العالي (١،٣،٦،٧،٩) والأخرى (٢،٤،٥،٨،١٠) تقيس تقدير الذات الواطئ، والإجابة على المقياس ذات خمس بدائل (موافق جدا، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة )، وتُعطى الفقرات التي تقيس تقدير الذات الواطي ١، ٢، ٣، ٤، ٥، بينما تُعطى الفقرات التي تقيس تقدير الذات العالي ٥، ٤، ٣، ٢، ١، ثم تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب من كل فقرة من فقرات المقياس، وبذلك تتراوح درجة تقدير الذات بين (٤٠) درجة عند أعلى تقدير للذات،

(١٠) درجات عند أوطأ تقدير للذات .(Nadler et.al. 1985). وقد قام الباحث بالتاكد من صدق المقياس بحساب دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين على كل بند من بنود مقياس روزنبرج لتقدير الذات **جدول (٦)** ،وصدق الاتساق الداخلي بحساب ارتباط كل بند من بنود المقياس على حدة بالدرجة الكلية على مقياس روزنبرج لتقدير الذات جدول (٧). ويوضح جدول (٨) معاملات ثبات أدوات البحث الثلاث.

**جدول (٦) دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين**

**على كل بند من بنود مقياس روزنبرج لتقدير الذات**

| البند | قيمة "ت" | البند | قيمة "ت" | البند | قيمة "ت" | البند | قيمة "ت" | البند | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | 5.706** | ٣ | 6.831** | ٥ | 6.898** | ٧ | 7.556** | ٩ | -** 3.874 |
| ٢ | 8.535** | ٤ | 8.456** | ٦ | 2.565** | ٨ | 6.465** | ١٠ | 5.903** |

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

**جدول (٧) ارتباط كل بند على حدة بالدرجة الكلية على مقياس روزنبرج لتقدير الذات**

| البند | قيمة "ر" | البند | قيمة "ر" | البند | قيمة "ر" | البند | قيمة "ر" | البند | قيمة "ر" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .540(**) | ٣ | .636(**) | ٥ | .561(**) | ٧ | .583(**) | ٩ | -.284(**) |
| ٢ | .552(**) | ٤ | .625(**) | ٦ | .206(**) | ٨ | .492(**) | ١٠ | .492(**) |

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

**جدول (٨) معاملات الثبات لمقاييس الدراسة**

| م | قائمة المقاييس | معامل ألفا | عدد البنود | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|
| 1 | مقياس فاعلية الذات العامة | ٠,٧٨٢ | ٥٠ | ٠,٧٤٥ |
| 2 | مقياس تنظيم الذات (SRQ) | ٠,٦٣٧ | ٦٣ | ٠,٤٢٢ |
| 3 | مقياس روزنبرج لتقدير الذات (RSES) | ٠,٥٤٤ | ١٠ | ٠,٣٩٩ |

**عينة البحث:** اشتملت عينة البحث الحالي على (٣٠٠) طالب من المتقدمين لدراسة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي، دبلوم التربية العام، ودبلوم التربية الخاصة (مساري صعوبات التعلم والإعاقة) أثناء المقابلات الشخصية للقبول بالفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣، ويوضح جدول (٩) توزيع عينة البحث طبقاً لمتغيراته التصنيفية.

**جدول (9) توزيع عينة البحث طبقاً للمتغيرات التصنيفية للبحث**

| المتغير التصنيفي | التصنيفات الفرعية | حجم العينة (ن) | العدد الكلي |
|---|---|---|---|
| **العمر** | ٢٣–٢٧ سنة | 96 | ٣٠٠ |
| | ٢٨–٣٢ سنة | 119 | |
| | اكبر من ٣٢ سنة | 85 | |
| **الحالة الاجتماعية** | متزوج | 196 | ٣٠٠ |
| | أعزب | 104 | |
| **التخصص الأكاديمي** | علمي | 177 | ٣٠٠ |
| | أدبي | 81 | |
| | شرعي | 42 | |
| **مجال العمل** | معلم | 250 | ٣٠٠ |
| | غير معلم | 50 | |
| **الخبرة في مجال العمل** | خمس سنوات | 161 | ٣٠٠ |
| | من (٥–١٠) سنوات | 90 | |
| | أكثر من عشر سنوات | 49 | |

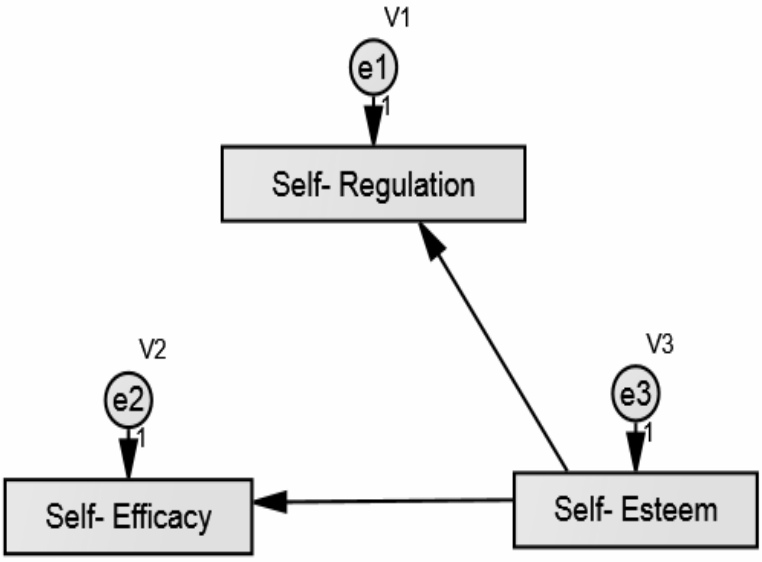
**التحليل الاحصائي ونتائج البحث:**

ينصب اهتمام البحث الحالي على اختبار النموذج المقترح للعلاقات بين فعالية الذات، تنظيم الذات، تقدير الذات، لذا قام الباحث أولاً بحساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات، وتوضح النتائج بجدول (١٠) دلالة جميع معاملات ارتباط بيرسون للمصفوفة الارتباطية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لاختبار ذي الذيلين حيث ن=300 .

**جدول (١٠) المصفوفة الارتباطية بين فعالية الذات**

**وتنظيم الذات وتقدير الذات (** دال عند مستوى ٠,٠١)**

| | فعالية الذات | تنظيم الذات | تقدير الذات |
|---|---|---|---|
| فعالية الذات | ١,٠ | .301** | .705** |
| تنظيم الذات | .301** | ١,٠ | .472** |
| تقدير الذات | .705** | .472** | ١,٠ |




**شكل (١) النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات فعالية الذات، تنظيم الذات، تقدير الذات**

كما قام الباحث باختبار النموذج المتصور (شكل (١)) باستخدام برنامج Analysis of moment structure (AMOS 21) من خلال حساب مؤشرات جودة مطابقة النماذج الموضحة بجدول (١١)

## جدول (١١) مؤشرات جودة المطابقة Goodness of Fit Indexes

| مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات |
|---|
| مربع كاي $\chi^2$ : يشير بنتلر & بونت (1980) Bentler & Bonett أن مؤشر $\chi^2$ يستخدم في حالات العينات الكبيرة ، وعندما يكون التقارب كبير بين النموذج المفترض والبيانات المشاهدة. ويكون التطابق دال احصائياً عندما تكون قيمة مربع كاي غير دالة احصائياً.(Stanley etal., 1989) |
| مؤشر حسن المطابقة (GFI) Goodness of Fit Index: يُعد أول مؤشر مطابقة تم اقتراحه ويشير تاباشنيك وفيدل (Tabachnick and Fidell, 2007) إلى أن جورسكوج وسوريوم Sorbom &Jöreskog قدما هذا المؤشر كبديل لاختبار $\chi^2$، ويستخدم في حساب نسبة تباين تغاير مجتمع البحث (Hopper et.al, 2008) |
| مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي.(RMR) Root Mean Square Residual وهو يعني ببساطة القيمة المطلقة لتغاير البواقي.ويعتمد حصرياً على عناصر مصفوفة البقايا (Browne et.al,2002) |
| جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران (RMSEA) Root Mean Square Error of Approximation) وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة وإذا ساوت قيمته 0.05 فأقل دلّ ذلك على أن النموذج يطابق تماماً البيانات، وإذا كانت القيمة محصورة بين 0.08 ، 0.05 دل ذلك على أن النموذج المفترض يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة .James etal., 2000 & George A) (Marcoulides and Irini Moustaki, 2002، أما إذا زادت قيمته على٠,٠٨ فيُرَفض النموذج ، وسوف يعتمد بشكل أساسي في هذا البحث على هذا المؤشر، كمعيار لقبول النموذج المفترض من العينة أو رفضه. (اليافي، رندة ، العمري، محمد ،٢٠١٣) |
| مؤشر المطابقة المعياري (NFI) Normed Fit Index اقترحه بنتلر&بونيت Bentler & Bonett دائماً يقارن النموذج بخط الأساس الذي يعني عدم وجود اى ارتباطات بين متغيرات النموذج، وهو مؤشر حساس لحجم العينة، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة. |
| مؤشر المطابقة المقارن (CFI) Comparative Fit Index CFI باقترحه بنتلر Bentler ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة. |
| مؤشر المطابقة النسبي (RFI) Relative Fit Index وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١) |
| مؤشر الصدق الزائف المتوقع (ECVI) expected cross-validation index يقيس التفاوت بين مصفوفة التغاير المشاهدة لدى عينة تم تحليلها، ومصفوفة التغاير المتوقع الحصول عليها لدى عينة أخرى مماثلة تعادلها في حجم، وشرط المطابقة طبقاً لهذا المؤشر أن تكون قيمته للنموذج المفترض أقل من قيمتها للنموذج المشبع. |
| مؤشر الافتقار لحسن المطابقة (PGFI) Parsimony Goodness of Fit Index تتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١)، وقد اقترحه جيمس وآخرون (١٩٨٢) كأول مؤشرات مجموعة الافتقار Parsimony. (Byrne,1998) |
| مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري (PNFI) Parsimony Normed Fit Index أحد مؤشرات مجموعة الافتقار إلا أنه يضع في الاعتبار مدى تعقد النموذج . (Byrne,1998) وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١). |

**فيما يلي يعرض الباحث التحليل الإحصائي للاجابة على أسئلة البحث وتفسير نتائج البحث.**

**الإجابة على السؤال الأول: ما النموذج الإحصائي الذي يفسر العلاقة بين فعالية الذات العامة وتقدير الذات وتنظيم الذات لدى طلاب الدبلومات الجامعية؟**

للاجابة على السؤال الأول تم حساب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح ويوضح جدول (١٢) النتائج لدى العينة الكلية للدراسة.

**جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح لدى العينة الكلية للبحث.**

Model Fit Summary

| Model CMIN | NPAR | CMIN | DF | P | CMIN/DF |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | 5 | .771 | 1 | .380 | .771 |
| Saturated model | 6 | .000 | 0 | | |
| Independence model | 3 | 281.290 | 3 | .000 | 93.763 |

| Model RMR, GFI | RMR | GFI | AGFI | PGFI |
|---|---|---|---|---|
| Default model | .500 | .998 | .990 | .166 |
| Saturated model | .000 | 1.000 | | |
| Independence model | 8.810 | .649 | .299 | .325 |

| Model Baseline Comparisons | NFI Delta1 | RFI rho1 | IFI Delta2 | TLI rho2 | CFI |
|---|---|---|---|---|---|
| Default model | .997 | .992 | 1.001 | 1.002 | 1.000 |
| Saturated model | 1.000 | | 1.000 | | 1.000 |
| Independence model | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

| Model Parsimony-Adjusted Measures | PRATIO | PNFI | PCFI |
|---|---|---|---|
| Default model | .333 | .332 | .333 |
| Saturated model | .000 | .000 | .000 |
| Independence model | 1.000 | .000 | .000 |

| Model NCP | NCP | LO 90 | HI 90 |
|---|---|---|---|
| Default model | .000 | .000 | 6.347 |
| Saturated model | .000 | .000 | .000 |
| Independence model | 278.290 | 226.916 | 337.073 |

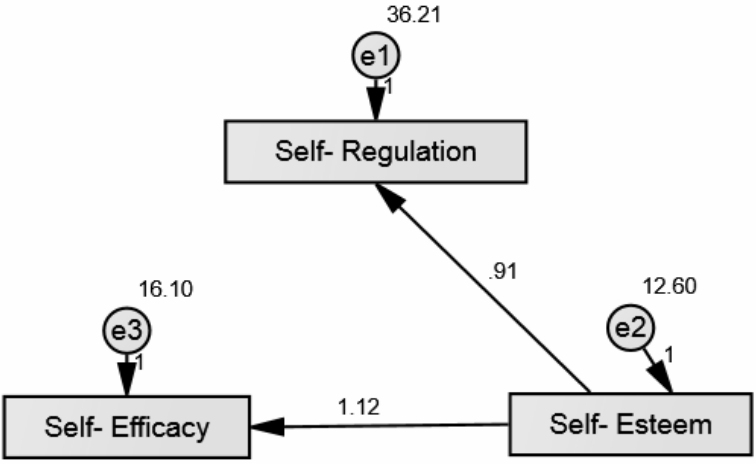
| Model FMIN | FMIN | F0 | LO 90 | HI 90 |
|---|---|---|---|---|
| Default model | .003 | .000 | .000 | .021 |
| Saturated model | .000 | .000 | .000 | .000 |
| Independence model | .941 | .931 | .759 | 1.127 |

| Model RMSEA | RMSEA | LO 90 | HI 90 | PCLOSE |
|---|---|---|---|---|
| Default model | .000 | .000 | .146 | .535 |
| Independence model | .557 | .503 | .613 | .000 |

| Model AIC | AIC | BCC | BIC | CAIC |
|---|---|---|---|---|
| Default model | 10.771 | 10.906 | 29.289 | 34.289 |
| Saturated model | 12.000 | 12.163 | 34.223 | 40.223 |
| Independence model | 287.290 | 287.372 | 298.402 | 301.402 |

| Model ECVI | ECVI | LO 90 | HI 90 | MECVI |
|---|---|---|---|---|
| Default model | .036 | .037 | .058 | .036 |
| Saturated model | .040 | .040 | .040 | .041 |
| Independence model | .961 | .789 | 1.157 | .961 |

| Model HOELTER | HOELTER .05 | HOELTER .01 |
|---|---|---|
| Default model | 1491 | 2575 |
| Independence model | 9 | 13 |




**شكل (٢) معاملات نموذج العلاقات بين فعالية الذات، تنظيم الذات، تقدير الذات لدى العينة الكلية**

ويوضح جدول (١٣) ملخص مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit للنموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات فعالية الذات، تنظيم الذات، تقدير الذات لدى العينة الكلية للدراسة.

**جدول (١٣) ملخص مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المتصور للعلاقات بين متغيرات الدراسة**

| مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات | رمز المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي |
|---|---|---|---|
| مربع كاي | $\chi^2$ | .771 | غير دالة احصائياً |
| مؤشر حسن المطابقة | GFI | .998 | (0-1) |
| مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية | AGFI | .990 | (0-1) |
| جذر متوسط مربعات البواقي | RMR | .500 | (0-1) |
| جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران | RMSEA | .000 | (0-1) |
| مؤشر المطابقة المعياري | NFI | .997 | (0-1) |

| مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات | رمز المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي |
|---|---|---|---|
| مؤشر المطابقة المقارن | CFI | 1.000 | (0-1) |
| مؤشر المطابقة النسبي | RFI | .992 | (0-1) |
| مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي | ECVI | .036 | أقل من قيمتها للنموذج المشبع |
| مؤشر الافتقار لحسن المطابقة | PGFI | .166 | (0-1) |
| مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري | PNFI | .332 | (0-1) |

يتضح من جدول (١٣) أن نموذج العلاقات المقترح يتمتع بمؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث إن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA أقل من (0.05)، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي تساوي (0.036) وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (٠,٤٠).كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة مما يدل على أن النموذج المفترض مطابق تماماً لبيانات عينة البحث.( حسن، عزت عبد الحميد، ٢٠٠٠،١٥٥) (Cole,1987:584)

**الاجابة على السؤال الثاني: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي – شرعي) ؟**

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء التخصص الأكاديمي ويوضح جدول (١٤) النتائج.

**جدول (١٤) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للعلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء التخصص الأكاديمي**

| المجموعات | $\chi^2$ | GFI | AGFI | RMR | RMSEA | NFI | CFI | RFI | ECVI | PGFI | PNFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العلمي | 1.534 | .994 | .965 | 1.033 | .055 | .991 | .997 | .973 | .066 | .166 | .330 |
| الأدبي | .502 | .996 | .975 | .617 | .000 | .992 | 1.000 | .977 | .131 | .166 | .331 |
| الشرعي | 2.397 | .964 | .781 | 1.652 | .185 | .961 | .976 | .883 | .302 | .161 | .320 |

يتضح من جدول (١٤) أن النموذج المقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة الأدبي حيث إن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA لهما تساوي (0.000)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVIللنموذج الحالي لبيانات مجموعة الأدبي وتساوي (0.131) وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (٠.150)، كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة. ويتضح أيضاً أن النموذج المقترح مطابق بدرجة كبيرة لبيانات مجموعة العلمي حيث أن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA لهما تساوي (0.055)، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI تساوي (0.066) وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (٠.068). كما يتضح عدم مطابقة النموذج لبيانات مجموعة الشرعي حيث أن قيمة مربع كاى دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA لهما تساوي (0.185) أكبر من (0.08)، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI تساوي (0.302) وهي أكبر من قيمتها للنموذج المشبع (0.293). ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة Pairwise" parameter comparisons للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية للمجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء التخصص الأكاديمي بجدول (١٥)

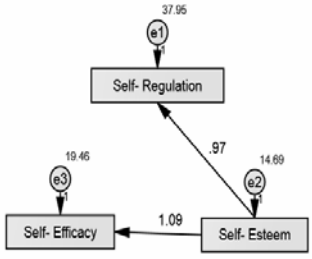
**جدول (١٥) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء التخصص الأكاديمي**

| | b1 | a1 | b2 | a2 | b3 | a3 | مؤشر الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| b1 | .000 | | | | | | اذا كانت قيم Z test المطلقة >١,٩٦ تكون الفروق بين معلمات النماذج دالة عند p< ٠,٠٥ |
| a1 | .821 | .000 | | | | | |
| b2 | -1.529 | -2.242 | .000 | | | | |
| a2 | .946 | .288 | 2.235 | .000 | | | |
| b3 | .532 | .184 | 1.406 | .049 | .000 | | |
| a3 | 2.036 | 1.544 | 3.068 | 1.100 | .543 | .000 | |

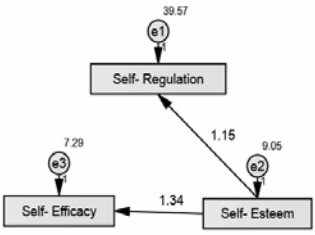
يتضح من جدول (١٥) أن الفروق بين قيم (z) المطلقة للمسارات (a1/a3) (a1/a2) (b1/b2) (b1/b3) (b2/b3) (a2/a3) جميعها أقل من ١,٩٦ أي انها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

**شكل (٣) معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات البحث لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء التخصص**

المجموعة الأولى (التخصص العلمي)

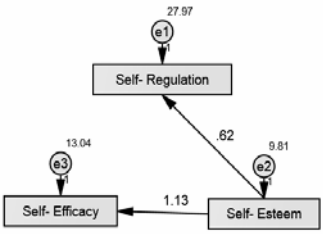



المجموعة الثانية (التخصص الأدبي)




المجموعة الثالثة

(التخصص الشرعي)



**الاجابة على السؤال الثالث: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف مجال العمل (معلم– غير معلم)؟**

للإجابة على السؤال الثالث تم حساب مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء مجال العمل (معلم– غير معلم) ويوضح جدول (١٦) النتائج.

**جدول (١٦) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة في ضوء مجال العمل**

| المجموعات | $\chi^2$ | GFI | AGFI | RMR | RMSEA | NFI | CFI | RFI | ECVI | PGFI | PNFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معلمين | .071 | 1.000 | .999 | .157 | .000 | 1.000 | 1.000 | .999 | .040 | .167 | .333 |
| غير معلمين | 4.243 | .948 | .686 | 3.474 | .257 | .927 | .941 | .781 | .291 | .158 | .309 |

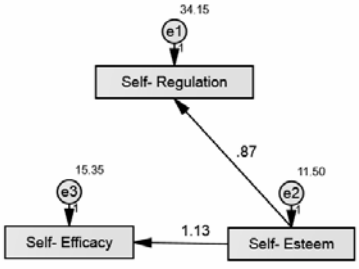
يتضح من جدول (١٦) أن النموذج المُقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة المعلمين حيث إن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA تساوي (0.000)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي (0.040). وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (٠,٠٤٨)، كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة. كما يتضح عدم مطابقة النموذج المقترح لبيانات مجموعة غير المعلمين، حيث إن قيمة RMSEA تساوي (0.257)وهي أكبر من (٠,٠٨)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI تساوي (0.291). وهي أكبر من قيمتها للنموذج المشبع (٠,٢٤٥ ) ومن ثم رَفض هذا النموذج بالنسبة لهذه المجموعة. ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء مجال العمل تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية للمجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء مجال العمل بجدول (١٧)

**جدول (١٧) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء مجال العمل**

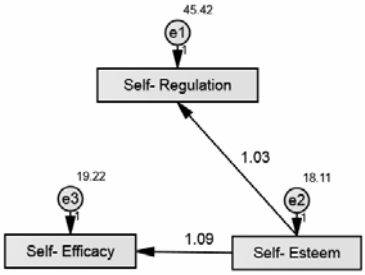
| مؤشر الدلالة | a2 | b2 | a1 | b1 | |
|---|---|---|---|---|---|
| اذا كانت قيم Z test المطلقة | | | | .000 | b1 |
| >١,٩٦ | | | .000 | 1.993 | a1 |
| تكون الفروق بين معلمات النماذج | | .000 | -.438 | .635 | b2 |
| دالة عند p< ٠,٠٥ | .000 | .223 | -.269 | 1.197 | a2 |

يتضح من جدول (١٧) أن الفروق بين قيم (z) المطلقة للمسارين(b1/b2) أكبر من ١,٩٦ أي انها غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، بينما بلغت قيمة Z test المطلقة للمسارين (a1/a2) 269.- أي انها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

المجموعة الأولى (معلمون)




المجموعة الثانية (غير معلمون)




**شكل (٤)معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء ضوء مجال العمل**

**الاجابة على السؤال الرابع: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات، باختلاف الحالة الاجتماعية للطلاب (متزوج–غير متزوج)؟**

للإجابة على السؤال الرابع تم حساب مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية للطلاب (متزوج–غير متزوج) ويوضح جدول (١٨) النتائج.

**جدول (١٨) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للعلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية**

| المجموعات | $\chi^2$ | GFI | AGFI | RMR | RMSEA | NFI | CFI | RFI | ECVI | PGFI | PNFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الأولى | .262 | .999 | .995 | .392 | .000 | .998 | 1.000 | .995 | .053 | .167 | .333 |
| المجموعة الثانية | .839 | .995 | .968 | .737 | .000 | .993 | 1.000 | .979 | .105 | .166 | .331 |

يتضح من جدول (١٨) أن النموذج المُقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة المتزوجين وغير المتزوجين حيث إن قيمة مربع كاى لكليهما غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA تساوي (٠,٠٠٠)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي (٠,٠٥٣)، (0.105) على التوالي وكلاهما أقل من قيمتها للنموذج المشبع (0.062)،(0.117) على التوالي. كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة، ومن ثم يُقبل هذا النموذج بالنسبة لمجموعتي البحث المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية. ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء مجال العمل تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية للمجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية بجدول (١٩)

**جدول (١٩) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين المعلمات للنموذج الافتراضي في ضوء الحالة الاجتماعية**

| مؤشر الدلالة | a2 | b2 | a1 | b1 | |
|---|---|---|---|---|---|
| اذا كانت قيم Z test المطلقة | | | | .000 | b1 |
| >١,٩٦ | | | .000 | 1.822 | a1 |
| تكون الفروق بين معلمات النماذج | | .000 | -.630 | .584 | b2 |
| دالة عند p< ٠,٠٥ | .000 | .800 | .353 | 1.804 | a2 |

يتضح من جدول (١٩) أن الفروق بين قيم (z) المطلقة للمسارات (a1/a2) (b1/b2) أقل من ١,٩٦ أي انها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

المجموعة الأولى (متزوجون) المجموعة الثانية(غير متزوجون)

**شكل (٥) معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات البحث لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء في الحالة الاجتماعية**

**الاجابة على السؤالي الخامس: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات، باختلاف المرحلة العمرية (٢٣ إلى ٢٧سنوات – ٢٨ إلى ٣٢ سنوات – أكثر من ٣٢ سنوات)؟**

للإجابة على السؤال الخامس تم حساب مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء المرحلة العمرية ويوضح جدول (٢٠) النتائج.

**جدول (٢٠) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للعلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء المرحلة العمرية**

| المجموعات | $X^2$ | GFI | AGFI | RMR | RMSEA | NFI | CFI | RFI | ECVI | PGFI | PNFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٣ – ٢٧ سنوات | 2.359 | .984 | .903 | 1.752 | .120 | .974 | .985 | .922 | .130 | .164 | .325 |
| ٢٨ – ٣٢ سنوات | .594 | .997 | .980 | .618 | .000 | .996 | 1.000 | .989 | .090 | .166 | .333 |
| > ٣٢ سنوات | 2.086 | .984 | .903 | 1.129 | .114 | .972 | .985 | .916 | .144 | .164 | .324 |

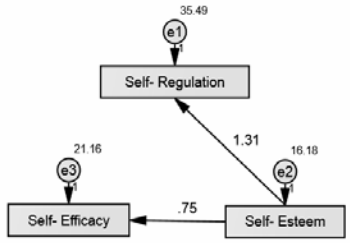
يتضح من جدول (٢٠) أن النموذج المُقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة المرحلة العمرية الثانية (٢٨–٣٢) حيث إن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA تساوي (٠,٠٠٠)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي تساوي (٠,٠٩٠) وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (٠,١٠٢)، كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأُخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة ومن ثم قبول النموذج بالنسبة لهذه المجموعة. ويتضح أيضاً من مؤشرات جودة المطابقة بجدول (٢٠) أن النموذج المُقترح غير مطابق لبيانات المجموعة الأولى والثانية، ومن ثم رَفض النموذج المقترح بالنسبة لهما. ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء عامل العمر تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية للمجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء ضوء المرحلة العمرية بجدول (٢١)

**جدول (٢١) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء المرحلة العمرية**

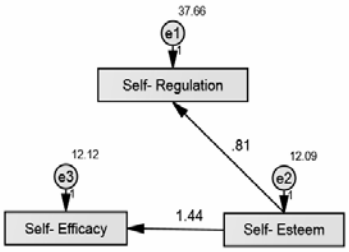
| مؤشر الدلالة | a3 | b3 | a2 | b2 | a1 | b1 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اذا كانت قيم Z test المطلقة >١,٩٦ تكون الفروق بين معلمات النماذج دالة عند p < ٠,٠٥ | | | | | | .000 | b1 |
| | | | | | .000 | -2.928 | a1 |
| | | | | .000 | .313 | -2.243 | b2 |
| | | | .000 | 3.388 | 4.666 | .756 | a2 |
| | | .000 | -5.669 | -2.240 | -2.229 | -4.363 | b3 |
| | .000 | 4.594 | -1.042 | 2.334 | 3.176 | -.128 | a3 |

يتضح من جدول (٢١) أن الفروق بين قيم (z) المطلقة لجميع معلمات مسارات (b1/b2) (b1/b3) (b2/b3) (a1/a3) (a1/a2) جميعها أكبر من ١,٩٦ أي انها غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، عدا المسارين (a2/a3) اللذين بلغت قيمة Z test المطلقة لهما 1.042- أي انها غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

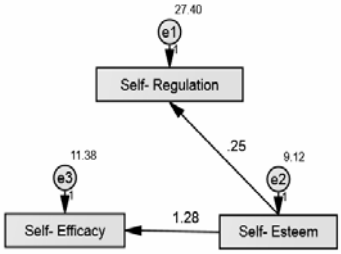
المجموعة الأولى (٢٣ – ٢٧ سنوات)




المجموعة الثانية ( ٢٨ – ٣٢ سنوات)




المجموعة الثالثة (> ٣٢ سنوات)




**شكل (٦)معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء المرحلة العمرية**

**الاجابة على السؤال السادس: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف سنوات الخبرة (١ إلى ٥ سنوات – ٦ إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات)؟**

للإجابة على السؤال السادس تم حساب مؤشرات جودة المطابقة لنموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء سنوات الخبرة ويوضح جدول (٢٢) النتائج.

**جدول (٢٢) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للعلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة مصنفةً في ضوء سنوات الخبرة**

| المجموعات | $\chi^2$ | GFI | AGFI | RMR | RMSEA | NFI | CFI | RFI | ECVI | PGFI | PNFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ إلى ٥ سنوات | 4.896 | .980 | .882 | 2.033 | .156 | .972 | .978 | .917 | .093 | .163 | .324 |
| ٦ إلى ١٠ سنوات | 1.698 | .988 | .925 | 1.204 | .080 | .968 | .986 | .903 | .131 | .165 | .323 |
| ١٠ < سنوات | 5.575 | .932 | .591 | 1.283 | .309 | .934 | .944 | .803 | .324 | .155 | .311 |

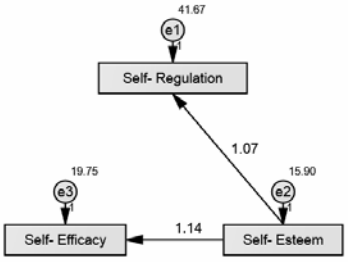
يتضح من جدول (٢٢) أن النموذج المُقترح مطابق بدرجة كبيرة لبيانات المجموعة الثانية (ذوي الخبرة من خمس الى عشر سنوات) حيث إن قيمة مربع كاى (١,٦٩) غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA تساوي (0.08)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الافتراضي تساوي(0.131) ، وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (0.135)، كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة. ويتضح أيضاً أن النموذج المقترح غير مطابق لبيانات عينة كل من المجموعة الأولى والثانية (ذوي خبرة أقل من خمس سنوات، وذوي عشر سنوات خبرة فأكثر)، ومن ثم رَفض هذا النموذج بالنسبة لهاتين المجموعتين الفرعيتين. ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء عامل الخبرة تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمات نماذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة طبقاً لسنوات الخبرة ويوضح النتائج بجدول (٢٣).

**جدول (٢٣) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء سنوات الخبرة**

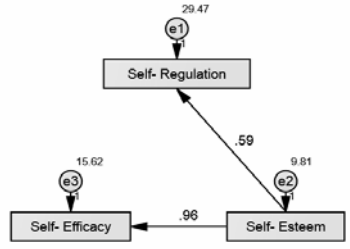
| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |
| | b1 | a1 | b2 | a2 | b3 | a3 | مؤشر الدلالة |
| b1 | .000 | | | | | | إذا كانت قيم (Z) test المطلقة >١,٩٦ تكون الفروق بين معلمات النماذج دالة عند p< ٠,٠٥ |
| a1 | -.421 | .000 | | | | | |
| b2 | -1.081 | -.581 | .000 | | | | |
| a2 | -2.666 | -2.132 | -1.629 | .000 | | | |
| b3 | 2.266 | 2.274 | 2.848 | 4.036 | .000 | | |
| a3 | -2.134 | -1.804 | -1.429 | -.173 | -3.181 | .000 | |

يتضح من جدول (٢٣) أن الفروق بين معاملات المسارات (a2/a3), (a1/a3), (b1/b2) دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. بينما الفروق بين قيم (z) المطلقة للفروق بين معلمات المسارات (b2/b3) (b1/b3) (a1/a2) غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث إنها جميعاً أقل من (1.96).

المجموعة الأولى(١ إلى ٥ سنوات)

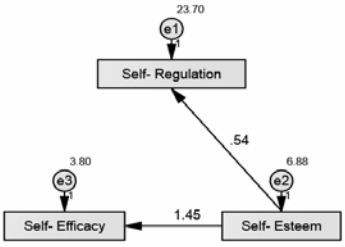



المجموعة الثانية ( ٦ إلى ١٠ سنوات)




المجموعة الثالثة

( > ١٠ سنوات )




**شكل (٧) معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء الخبرة**

**الخلاصة:** مما سبق يتضح أن نتائج الدراسة تؤكد حُسن المطابقه الإحصائية للنموذج المفترض للعلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات ومطابقته تماماً لبيانات عينة الدراسة الكلية، ويتفق ذلك مع ما أثبتته الدراسات السابقة التي تناولت العلاقات بين عمليات الذات الثلاث، حيث أثبتت دراسة (الآلوسي،٢٠٠١) وجود علاقة ارتباطيه موجبة عالية بين فعالية الذات وتقدير الذات، كما أثبتت دراسة ليو وآخرين (Liew et.al., 2008) علاقة فعالية الذات بتنظيم الذات. بينما يختلف ذلك مع نتائج دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) التي أظهرت عدم وجود ارتباط بين فعالية الذات وتقدير الذات. ولا شك أن المستوى الأكاديمي يلعب دوراً محورياً في الربط بين عمليات الذات الثلاث فجميعهم يؤثر في المستوى الأكاديمي ويتأثر بها، حيث تشير نتائج الدراسات السابقة الى أن فعالية الذات من أهم معززات ومنبئات التحصيل الأكاديمي والمشاركة الفصلية ومواجهة الامتحانات وذلك طبقاً لنتائج دراسة جولتلي(Golightly, 2007)، وأبيت & كليت (Abbitt Klett, 2007)، ولان وآخرين (Lane et.al., 2003)، وماكلافلين وآخرون (McLaughlin et.al, 2007)، وبريسو وآخرين (Breso, 2011)، وباسافاراجابا (Basavarajappa, 2012)، وجنجرت وجوستافسون Jungert & (Gustafson, 2009)، كما أظهرت الدراسات السابقة أهمية كبيرة لتنظيم الذات في الأداء الكتابي، وحل المشكلات الرياضية، السلوك التنظيمي، واتخاذ القرار، والابتكار، وتحفيز الانجاز، والضبط الذاتي للمشكلات، والوقاية من الاحتراق النفسي والتسويف ومنها دراسة لاثام ولوك (Latham & Locke, 1991)، الضبيبان (Al-Dhobaiban, 2005)، ومونتاجيو (Montague, 2008)، ولان وآخرين(Lane et.al., 2008)، وفاهيدي وآخرين (Vahedi et.al., 2009)، (سعيد، ٢٠١٢)، وقد كشفت دراسة ين وآخرين (Yen et.al., 2005) أن المعرفة المنظمة ذاتياً تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتياً. كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي والتكيف المدرسي والأداء الاكاديمي ومنها دراسة باشمان وأومالي (Bachman & O'Malley, 1977)، (جبريل،

١٩٨٣)، (شعيب، ١٩٨٨)، (عكاشة، ١٩٩٠)، بتنكورت وآخرون (Bettencourt, 1999)، وإليس (Ellis,1999)، وعبد الهادي(Abdullahi, 2009)، وكولكاهون وبورني (Colquhoun& Bourne,2012)، أفاري وآخرين (Afari et al., 2012). بينما أشار نادري وآخرون (Naderi H., 2009)، وجولب وميلولوزا (Golub & Miloloza, 2010) إلى عدم ارتباط تقدير الذات بالتحصيل الدراسي لكنه ارتبط إيجابياً بإتقان الأداء الأكاديمي. كما وُجدت علاقة موجبة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات (كفافي، ١٩٨٩)، والاتجاه نحو الاختبارات والدافعية للإنجاز (المطوع، ١٩٩٦)، وتشير النتائج أن نموذج الدراسة المقترح مطابق تماماً لبيانات ذوي التخصص الأدبي، كما أنه مطابق بدرجة كبيرة لبيانات ذوي التخصص العلمي، بينما تشير النتائج الى عدم مطابقة النموذج لبيانات ذوي التخصص الشرعي، وفي ضوء ذلك يتضح تدرج المطابقة من عدمها لدى ذوي التخصص الشرعي مروراً بالتخصص العلمي نحو تمامها في التخصص الأدبي وهو تخصص الدبلومات التي تنتمي اليها عينة البحث. ويمكن أن تفسر جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي كنتيجة لوجود فروق دالة احصائياً بين المسارات (b1/b2) (b1/b3) (b2/b3) (a2/a3) (a1/a3) (a1/a2). كما كشفت النتائج أن النموذج المقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة المعلمين وغير مطابق لدى غير المعلمين وربما يرجع ذلك الى الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين المسارين (a1/a2). ويتفق ذلك مع نتائج فانلد وآخرين (Vanlede et.al. ,2009) التي أشارت الى أن طلبة الفيزياء والرياضيات لديهم أعلى مستوى لفعالية الذات بالمقارنة مع الآخرين، بينما أشارت إليه دراسة (الآلوسي، ٢٠٠١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في فاعلية الذات طبقاً لمتغير التخصص الأكاديمي. كما أثبتت النتائج أن النموذج المقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة المتزوجين وغير المتزوجين ومن ثم يُقبل هذا النموذج بالنسبة لمجموعتي البحث المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية، كما أنه مطابق تماماً لبيانات مجموعة المرحلة العمرية الثانية (٢٨-٣٢)، وغير مطابق لبيانات المجموعة الأولى والثانية، كما

يتضح أن النموذج المُقترح مطابق بدرجة كبيرة لبيانات المجموعة الثانية (ذوي الخبرة من خمس الى عشر سنوات) ويتضح أيضاً أن النموذج المقترح غير مطابق لبيانات عينة كل من المجموعة الأولى والثانية (ذوي خبرة أقل من خمس سنوات ، وذوي عشر سنوات خبرة فأكثر)، وتتناسق هذه البيانات مع بعضها البعض حيث إن ذوي المرحلة العمرية الثانية (٢٨–٣٢) غالباً ما تكونون من ذوي الخبرة من خمس الى عشر سنوات، وربما يرجع ذلك للاختلافات بين معلمات نماذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة طبقاً لسنوات الخبرة حيث وُجد أن الفروق بين معاملات المسارات (b1/b2), (a1/a3), (a2/a3) دالة احصائياً.

**التوصيات وآفاق الدراسة المستقبلية:** انطلاقاً من النتائج المستخلصة توصي الدراسة بمايلي:

- تطبيق نظام الإرشاد الاكاديمي والطلابي لطلاب الدبلومات الجامعية لحل مشكلاتهم وتذليل العقبات التي تعوق التكيف الدراسي والتعلم وترشيد عمليات الذات لديهم.

- ضرورة الأخذ في الاعتبار مستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات لدى الطالب عند تقييم شخصيتة في اختبارات القبول لدراسة الدبلومات الجامعية ، على أن يكون المعدل الأكاديمي هو المعيار الأول للقبول فهو المؤشر الرئيسي للمستوى الأكاديمي ،كما أنه يُعد دالة لعمليات الذات التي تشير إلى مستوى جهد الطالب وأدائه في العمل الأكاديمي.

- العمل على مراعاة خصائص الطلاب في محتوى البرامج الدراسية والتدريبية لتلبية حاجاتهم ومراعاة أحوالهم ودعم مجالات رعاية وتطوير الذات في البرامج الدراسية والتدريبية.

- تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف خبرات الدارسين وتنظيمهم الذاتي بشكل جيد في الممارسات التعليمية لرفع مستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات.

- مرونة الدراسة والعمل على تفعيل مشاركة الطلاب فيما يتعلق بسير البرامج واتخاذ القرار بما لا يخالف القواعد الأساسية لنظام الدراسة.

- الاهتمام بتدريب الطلاب المباشر على مهارات فاعلية وتنظيم الذات التي بدورها ترفع درجة دافعية الإنجاز، وتقدير الذات.

- إجراء مزيد من البحوث والدرسان حول عمليات الذات لدى الطلاب وطرق الإرشاد المناسبة لهم وكيفية تنمية مهارات وتحسين عمليات الذات لديهم.

* * *

## مراجع البحث


- أبو زيد، إبراهيم أحمد (١٩٨٧). سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- أبو هاشم ، السيد محمد & عبدالقادر ، فتحى عبد الحميد (٢٠٠٧). البناء العاملى للذكاء فى ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق ، العدد ٥٥، ص ص ١٧١–٢٤٢
- أبو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدى Meta- Analysis لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا ، مجلة البحوث التربوية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، العدد ٢٣٨.
- اسماعيل، محمد المري (١٩٨٧). العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية، جامعة الزقازيق، المجلد ٢، العدد ٣.
- الأشول، عادل عز الدين (١٩٧٨). سيكولوجية الشخصية – تعريفها–نظرياتها– نموها–قياسها– وانحرافها، . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- الألوسي، احمد اسماعيل عبود (٢٠٠١). فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
- انجلز، باربرا (١٩٩٠). مدخل إلى نظريات الشخصية. ترجمة فهد الدليم، الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.
- الأنصاري ، سامية لطفي (١٩٨٩). تقدير الذات وعلاقته باتجاهات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية . الإسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ١٢.
- بنيس، نجوى السيد (١٩٩٥). الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتهما بأمراض الاكتئاب لدى المراهقين. رسالة دكتوراه ، جامعة الزقازيق.
- جبريل، موسى عبد الخالق (١٩٨٤). تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور. دمشق : المجلة العربية لبحوث التعليم العالي،العدد١.

- جبريل، موسى عبد الخالق (١٩٩٣). تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات ( العلوم التربوية ) ، العدد ٢ ، ص ١٩٥–٢٢٥
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠٠٠). الاحصاء المتقدم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: دار القدس للطباعة والنشر.
- حسن، محمد بيومي (١٩٨٩). تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. القاهرة : بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية،ص ٤٠٢–٤١٥.
- الخضير، غادة بنت عبد الله بن علي (١٩٩٩). فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتئابية. رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- الدرينى، حسين عبد العزيز & سلامة، محمد أحمد (١٩٨٣). تقدير الذات في البيئة القطرية– دراسة ميدانية . بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر،المجلد ٧، العدد ٢ .
- الدوسري، سارة ناصر آل جرير (٢٠٠٠). إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتهما بتقدير الذات والفعالية الذاتية.رسالة ماجستير بقسم علم النفس ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (١٩٩٩). العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات . القاهرة: دار الفكر العربي.
- رمضان، رشيدة عبد الرؤوف (٢٠٠٠). آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء. القاهرة : دار الكتب العلمية.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٠) .التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة : عالم الكتب.
- سعيد، بكر محمد (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي لدى طلاب التعليم الموازى (المسائي) . بحث مقدم الى مؤتمر مستقبل التعليم الموازي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الفترة من ٢٨– ٢٠١٢/٢/٢٩.

- سلامة، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧). مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة– دراسة ميدانية . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، المجلد ٢ ، العدد ٣
- سلامة، ممدوحة (١٩٩١). المعاناة الاقتصادية فى تقدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة . مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، القاهرة : ك ١،ج ٣ .
- سلامة، ممدوحة محمد (١٩٩١). تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد. مجلة دراسات نفسية، المجلد١، العدد ٤
- سليمان، عبد الرحمن سيد (١٩٩٩): بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة قطر . مجلة علم النفس ، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٢٤
- السمادونى، شوقيه إبراهيم إبراهيم (١٩٩٣): الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- شعبان، عبد ربه علي (٢٠١٠). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً. بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير ، قسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.
- شعيب ، علي محمود (١٩٨٨). نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي . مجلة العلوم الإحصائية ، جامعة الكويت ، المجلد ١٦، العدد ٢

.
- شقفة ، عطا أحمد على (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة. رسالة ماجستير علم النفس السياسى ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- الشهري، علي (١٩٩٩). الفروق في أبعاد مفهوم الذات في ضوء المستوى الدراسي لدى المعاقين بصريا بمعهد النور بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك فيصل.
- شوكت، محمد (١٩٩٣). تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران. مركز البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود.

- صالح، أحمد محمد (١٩٩٥).مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة. مجلة التقويم النفسي والتربوي، جماعة القياس والتقويم التربوي الفلسطيني، المجلد ٣، العدد ٦.
- الضيدان، الحميدي محمد ضيدان (٢٠٠٤). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير الرعاية والصحة النفسية، قسم العلوم الاجتماعية ،كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الطحان، لبنى (١٩٩٥). تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
- الطواب، سيد محمود (١٩٨٦). أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية. مجلة التربية المعاصرة، لجنة اجتماعيات التربية، القاهرة.
- عبد الحافظ، ليلى عبد الحميد (١٩٨٢). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار. القاهرة: دار النهضة.
- عبد الرحيم، بخيت (١٩٨٥). دور الجنس في علاقته بتقدير الذات. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المؤتمر الأول لعلم النفس .
- عبد المقصود، هانم (١٩٨٣). نمو القدرة الابتكارية وعلاقتها بنمو تقدير الذات. رسالة ماجستير، بكلية التربية– جامعة عين شمس.
- عبدات، روحي مروح (٢٠٠٩). مستوى تقدير الذات عند الأشخاص المعاقين العاملين وغير العاملين في دولة الإمارات العربية المتحدة. المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل "البحث العلمي في مجال الإعاقة"، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة ومؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية، جمعية الأطفال المعوقين، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الرياض ٢٣ –٢٠٠٩/٣/٢٦م.
- العدل، عادل محمد (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، الجزء الأول، العدد ٢٥، ص ١٢١–١٧٨
- عسكر، عبد الله (١٩٩١). اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين. القاهرة، الأنجلو المصرية .

- عكاشة ، محمود فتحي (١٩٩٠). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء . الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- عكاشة، أحمد (١٩٩٨).الطب النفسي المعاصر. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- غنيم، سيد محمد (١٩٧٥): سيكولوجية الشخصية " محدداتها، قياسها، نظريتها "،القاهرة : دار النهضة العربية
- فايد، حسين على محمد (١٩٩٧). وجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطي المواد. مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة، العدد ٤٢ .
- فائق، أحمد فؤاد السيد (١٩٦٣). دراسة تجريبية عن القلق والجمود وتقدير الذات. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة عين شمس .
- فرج، صفوت (١٩٩١). مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية. مجلة دراسات نفسية ، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية "رانم " ك١، ج١.
- القاضي، يوسف و فطيم، لطفي & عقل، محمود عطا (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.
- القسوس، هند (١٩٨٥). العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح والفشل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٩٣) . المكونات العاملية لتقدير الذات . بحوث في علم النفس، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- كامل، وحيد مصطفى (٢٠٠٤). علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة دراسات نفسية ، مجلد ١٤، العدد ١: ٣١– ٦٨
- كفافي، علاء الدين (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي. دراسة في عملية تقدير الذات ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، مجلس النشر العلمي الكويتي ، جامعة الكويت. مجلد ٩، العدد ٣٥،

- اللحامى، نهى يوسف (١٩٨٧). العلاقة بين تقدير الذات والقلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس ، الجمعية
- المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة.
- مصطفى فهمي (١٩٧٩). الصحة النفسية – دراسة في سيكولوجية التكيف. القاهرة: المطبعة العربية الحديثة.
- مصطفى فهمي ومحمد على القطان ( ١٩٧٩) . التوافق الشخصي والاجتماعي . القاهرة: مكتبة الخانجى.
- المصطفى، محجوب الصدق (١٩٩٨): تقدير الذات لدى الشيوخ والمسنين وعلاقته بالاكتئاب "دراسة ميدانية بالولاية الشمالية" . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم.
- المطوع ، محمد حسن (١٩٩٤). التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، المجلد ٨.
- موسى، محمد المرشدى (١٩٨٧). دراسة معملية لمستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية ، العدد ٩ ، جامعة المنصورة
- هول و ليندزي ( ١٩٧٨ ):نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد وقدري حفني،القاهرة : الهيئة المصرية العامة للنشر و التوزيع.
- اليافي، رندة سلامة ، العمري، محمد بن سعيد (٢٠١٣). الاتجاهات النفسية لممارسة العمل عن بعد. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية – المجلد ٢٩– العدد الثاني، ص ص٥٩–٩٣
- Abbitt, J. & Klett, M. (2007). Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, Vol. 6, PP. 28-42

- Abdullahi, O.E. (2009). Relationship among Achievement Motivation, Self esteem, Locus of Control and Academic Performance of Nigerian University Students. The Journal of Educational Administration and Policy Studies. www.academicjournals.org/jeaps
- Afari E., Ward G., Khine M. S., (2012). Global Self-Esteem and Self-Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students. International Education Studies Vol. 5, No. 2,PP 49-57
- Al-Dhobaiban (2005). Exploring the relationship between self-regulation and creativity. Dissertation Abstracts International, Vol. 67, No.1

And adult quartory, Vol. II, p 5

- Ang, R., Neubronner, M., Oh, S., & Leong, V. (2006). Dimensionality of Rosenberg's self-esteem scale among normal-technical stream students in Singapore. Current Psychology, 25(2), 120–131.
- Appelbaum S. H., Hare A. (1996).Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance some human resource applications. Journal of Managerial Psychology, Vol. 11, No. 3, PP. 33-47.
- Atike G. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students. A Thesis submitted to the graduate school of social sciences of Middle East technical university in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Master of Science in the department of educational psychology.

- Bandura, A. “Social cognitive theory of self-regulation”, Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 50, 1991, pp. 248-87.
- Basavarajappa, A. (2012). The relationship of academic stress, depression, and self-efficacy with academic performance among high school students in Iran. Indian Streams Research Journal, Vol. 1, No. 5. Key: citeulike:11352405
- Baumeister R. F. (2005).Rethinking Self-Esteem Why nonprofits should stop pushing self-esteem and start endorsing self-control. Stanford Social Innovation Review, Vol. 3, No. 4
- Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or heal their lifestyle? Psychological Science in the Public Interest, Vol. 4, No. 1, PP. 1 - 4 4.
- Bender, R. LWells, M. &Peterson S. (1993). Self-Esteem Paradoxes and innovation in clinical theory and Practice. Washington
- Bettencourt B. A., Charlton K., Eubanks J., Kemahan, C., Fuller B. (1999). Development of Collective Self-Esteem among Students: Predicting Adjustment to College. Basic and applied social psychology, Vol. 2, No. 3, PP 213-222.
- Boekaerts M., Corno L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. Applied psychology: An International School, Vol. 54 , No. 2, PP. 199–231

- Boldaji M. A. . . The Relationship between learning style, self-efficacy beliefs, and academic fields in high school students. (2013) http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/97420082411.pdf
- Breso F., Schaufeli W., Salanova M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. High Educ, No. 61, PP. 339 –355 DOI 10.1007/s10734-010-9334-6
- Brooks R., Noy M. V. (2013). Study of Self-Esteem and Self- Efficacy as Psychosocial Educational Outcomes: The Role of High School Experiences and Influences. http://theop.princeton.edu/conference/seminar08/Brooks_HighSchoolExperiences_v.01
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), Innovations in clinical practice: A source book (Vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press. http://casaa.unm.edu/inst/SelfRegulation%20Questionnaire%20 (SRQ).pdf
- Browne, M. W., MacCallum, R. C., Kim, C., Andersen, B. L., & Glaser, R. (2002). When fit indices and residuals are incompatible. Psychological Methods, 7, 403-421.
- Byrne, B. M.(1998).Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming.Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, D.(1987).Utility of confirmatory factor analysis in test validation research, Journal of clinical psychology,55(1)pp. 584-594
- Colquhoun L.K., Bourne P.A. (2012). Self-Esteem and Academic Performance of 4th Graders in two Elementary Schools in Kingston and St. Andrew, Jamaica Asian Journal of Business Management. Vol. 4, No. 1 ,PP. 36-57,
- Cruce, T.M., Kinzie, J. M. Williams, C. L. Morelon, Y. Xingming (2005). The Relationship between First-Generation Status and Academic Self-efficacy among Entering College Students. Paper presented at the 30th Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (ASHE), Philadelphia, PA, November 17-19.
- Diseth A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. Learning and Individual Differences, PP. 191–195
- Duckworth A., Grant H., Loew B., Oettingen G., Gollwitzer P.,(2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation intentions. Educational Psychology Vol. 31, No. 1, PP. 17–26
- Duckworth K. , Akerman R. , Alice MacGregor A. , Emma Salter E. , Vorhaus J. ,(2009). Self-Regulated learning a literature review. WBL research centre , London: the Institute of Education
- Ellis, S. (1999). Adolesents "Perceptions of Self-esteem: A Newzaland Study" International Journal of Adolescence and Youth. Vol. 7 , pp. 349-358

- English, H. & English, A. (1958). A comprehensive Dictionary of Psychology Terms. New York. David Mokay Company.
- Gist, M.E. & Mitchell, T.R. " Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability" The Academy of Management Review Vol. 17, No. 2 (Apr., 1992), pp. 183-211
- Gist, M.E., "Self-efficacy: implications for organizational behavior and human resource management", Academy of Management Review, Vol. 12 No. 3, 1987, pp. 472-85.
- Golightly T. R. (2007). Defining the components of academic self-efficacy in Navago American indeian high school students. A dissertation submitted to the faculty of Brigham Young University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Counseling Psychology and Special Education Brigham Young University.
- Golub T. L., Miloloža M., (2010). Facebook, Academic Performance, Multitasking and Self-Esteem. 10th Special Focus Symposium on ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society, Zagreb, Hrvatska, 11-12.11.2010.
- Habel C. (2009). Academic self-efficacy in ALL: Capacity-building through self-belief. Journal of Academic Language & Learning Vol. 3, No. 2, PP. A94-A104
- Habibollah, N, Rohani, A, Aizan, T, Jamaluddin, S & Kumar, V 2009, 'Self Esteem Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students', American Journal of Scientific Research, no. 3, pp. 26-37.

- Harris S. (2009) .The relationship between self-esteem and academic success among African American student in the minority engineering program at a research extensive university in the southern portion of the united state. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College In partial fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The School of Human Resource Education and Workforce Development
- Hoyle R. H., Bradfield E. K., (2010). Measurement and Modeling of Self-Regulation: Is Standardization a Reasonable Goal? Manuscript prepared for the National Research Council Workshop on Advancing Social Science Theory: The Importance of Common Metrics, Washington, February ٢٥-26.
- Hurley, T. (2006). Intervention Strategies to Increase Self-efficacy and Self-regulation in Adaptive On-Line Learning. PP. 440-444
- Iaacs, A.F. (1982). Self Esteem Giftedness Talent Creativity and suicide. the Creative Child
- Joshi S., Srivastava (2009). Self-esteem and Academic Achievement of Adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, Vol. 35, Special Issue, 33-39.
- Judge T. A. , Jackson C.L. , Shaw J. C. , Brent A. , Scott B. A. , Rich B. L. (2007) Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences. Journal of Applied Psychology, the American Psychological Association, VOL. 92, No. 1, PP. 107–127

- Jungert T. & Gustafson S. (2009). Attributional style, academic self-efficacy, and attemps to influence the study environment. From Jern, S. & Näslund, J. (Eds.). (2009). Dynamics Within and Outside the Lab. Proceedings from The 6h Nordic Conference on Group and Social Psychology, May 2008, Lund, PP. 131-146
- Kocha A. & Nafzigerb J. (2009). Self-regulation through goal setting. IZA Discussion Paper Nr. 3893.
- Kristen, C.K, et.al, (1999): Gender Differences in Self-Esteem, Ameta Analysis. Psychological Bulletin, Vol. 125, No. 4, PP. 470-500.
- Kuiper R., Pesut D., Kautz D. (2009). Promoting the Self-Regulation of Clinical Reasoning Skills in Nursing Students. The Open Nursing Journal , Vol. 3, PP. 76-85
- Lane J., Lane A., Cockerton T. (2003). Prediction of Postgraduate Performance from Self-Efficacy, Class of Degree and Cognitive Ability Test Scores. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. Vol. 2, No. 1, PP. 113-118.
- Lane, K.L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. The Journal of Special Education, Vol. 41, PP. 234-252.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 50, PP. 212-247.

- Laurence, D. (1981). The Development of self-esteem questionnaire. Journal of Education Psychology, vol. 5, No.7, PP. 245-251.
- -Lawrance, D. (1987).The Development of Self Esteem questionnaire, British Journal of Education Psychology, Vol. I. p 245.
- Liew J., McTigue E. M., Barrois L., Hughes J. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. Early Childhood Research Quarterly, VOL. 23, PP. 515–526
- Mach, J.E, (1983). Self – Esteem and its development: on over view mach, i.e., and ablon, s.l. (Eds) the development and sustemence of self esteem in childhood, International universities press, New York.
- Magno C. (2009). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. TESOL Journal. Vol. 1, PP. 1-16
- Maria, K. & Harnish, D.L, (2000). Self- Esteem in Children. British Journal of Education Psychology, No. 70,PP. 229-242
- McInerney, D. M., Dowson, M., Nelson, G. F. (2006). Self-esteem, academic interest and academic performance: the influence of significant others. Appears in AARE 2005 International education research conference: UWS Parramatta: papers collection.
- McKenzie, J.K. (1999). Correlation between self- efficacy and self esteem in students. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree with a Major in Guidance and Counseling.

- McLaughlin K., Moutray M. & Orla Muldoon o. (2007). The role of personality and self-efficacy in the selection and retention of successful nursing students: a longitudinal study. The Authors. Journal compilation _ Blackwell Publishing Ltd PP. 211-221
- Montague M. (2008). Self regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. Learning Disability Quaiterly, Vol. 31, Winter
- Naderi H., Abdullah R., Aizan H. T. Sharir J., Kumar V.(2009) Self Esteem, Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students. American Journal of Scientific Research, Issue 3, pp.26-37

O'Connor C., Louisa Fraser L., Whyte M., MacHale S., Masterton G., (2008). Self-regulation of unattainable goals in suicide attempters: the relationship between goal disengagement, goal reengagement and suicidal ideation. Behaviour Research and Therapy doi: 10.1016/j.brat.

- Peck S., Eccles J., & Malanchuk O. (2013) the Relation between Academic Performance and Self-Esteem Depends. http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp
- Richard& Scott, R (1989).Self- Esteem. Houghton, New York
- Rogers, C.R. (1969). Toward Ascience of the Person. In. Sutich, A.J. & Vich, M.A. (1969). Readings in Humanistic Psychology. The Free Press. New York
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Book Inc.

- Ruth S. & Francoise S. (1999). Effects of Parental Verbal Aggression Child Dren,s Self-esteem and School Marks. Child Abuse & Neglect, Vol. 23, No. 4, pp. 339-351.
- Sharma, Sheryl S. , Geoffrey D. , Wynne C. , Pek Wee L. L. , (2009). Self-Regulation and E-learning. Iran J Psychiatry; Vol. 4, PP. 147-154
- Stake J. E. (1979). The Ability /Performance Dimension of Self-esteem: Implications for Women's Achievement Behavior. Psychology of Women Quarterly, Vol. 3, No. 41,PP. 365-377
- Stanley A. M., Larry R.J., Judith V.A., Nathan B., Sherri L., Stilwell, D.C. (1989), "Evaluation of Goodness-Of-Fit Indices for Structural Equation Models," Psychological Bulletin, 105, 430-445.
- Strecher V.J., DeVellis B. D., Becker M. H., Rosenstock I. M. (1986). The Role of Self-Efficacy in Achieving Health Behavior Change. Health Education Quarterly. 1986.
- Vahedi, S., Mostafafi, F., & Mortazanajad, H. (2009). Self-regulation and dimensions of parenting styles predict psychological procrastination of undergraduate students. Iranian Journal of Psychiatry, Vol. 4, PP. 147–154.
- Vanlede M., Bourgeois E., Galand B., Philippot P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance.les cahiers de recherché en education et formation , No. 67
- Wolters C. A., (2010). Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies. http://www.hewlett.org

- Yen N. L. , Abu Bakar K. , Roslan S., Luan W. S. , Abd Rahman P. Z. , (2005). Predictors of self-regulated learning in Malaysian smart schools. International Education Journal, Vol. 6, No. 3, PP. 343-353.

* * *

49. Kamel, Abdulwahab Mohammed. (1993). Al-Mokawenaat Al-Ameleyyah li Taqdeer Al-Thaat, research studies in psychology, cairo, Maktebet Al-Nahdhah Al-Masreyyah.
50. Kamel, Waheed Mustafa. (2004). Alaqet Taqdeer Al-Thaat bi Al-Qalaq Al-Ejtemaay lada Al-Atfal Dhe'af Al-Samae', Journal of psychological research studies, Vol. 14, No. 1, pp. 31-68.
51. Kafafy, Alaaddin. (1989). Taqdeer Al-Thaat fi Alaqateh bi Al-Tanshe'a Al-Waledeyyah wa Al-Amn Al-Nafsy, Derasah fi Amaleyat taqdeer Al-Thaat, Al-Majalat Al-Arabeyah lil Al-Uloom Al-Ensaneyyah, Majles Al-Nasher Al-Elmy Al-Kuwaity, Kuwait University, Vol. 9, No. 35.
52. Al-Lahamy, Noha Yusuf. (1987). Al-alaqah bain Taqdeer Al-Thaat wa Al-Qalaq lada Talameeth Al-Marhalah Al-E'dadeyyah, research studies of the 3rd Conference on Psychology, Egyptian Assosciation of Psychological Studies, Cairo.
53. Mustafa, Fahmy. (1979). Al-Sahhah Al-Nafseyyah, Derasah fi Sakologeyyat Al-Takeef, Cairo, Al-Matba'h Al-Arabeyah Al-hadeethah.
54. Mustafa Fahmy and Mohammed Ali Qattan. (1979). Al-Tawafoq Al-Shakhsy wa Al-Ejtemay, Cairo, Maktabet Al-Khanjy.
55. Al-Mustafa, mahjoob Al-Sedq. (1998). Taqdeer Al-Thaat lada Al-Shoyookh wa Al-Moseneen wa Alaqateh bi Al-Ekteaab, Derasah Maydaneyyah bi Al-Welayah Al-Shamaleyyah. Unpublished Master Degree Disserttaion. Khortoum University.
56. Al-Motawa', Mohammed Hassan. (1994). Al-Tawazon Al-Nafsy li Tellab wa Talebaat Al-marhalatain Al-E'daadeyyah wa Al-Thanaweyyah wa Alaqateh bi Al-Dafe' lil Enjaz wa Al-Etejah nahwa Al-Ekhtebaraat wa Taqdeer Al-Thaat bi Dawlet Al-bahrain, Majallet Al-Uloom Al-tarbaweyyah wa Al-Derassat Al-Eslameyyah, king Saud University, Vol. 8.
57. Mosa, Mohammed Al-Morshedy. (1987). Derasah ma'maleyyah li Mustawa Al-tomooh wa Taqdeer Al-Thaat lada talabat Al-jame'ah, journal of faculty of Education, No. 9, Al-Mansourah University.
58. Hall and Lendzy. (1978). Nathareyyat Al-Shakhseyyah, translated by Faraj Ahmad and Qadry hanafy, cairo, Al-Haya'h Al-Masreyyah Al-Ammah lil Nasher wa Al-Tawzee'.
59. Al-Yafy, Randa Salamah and Al-Omary, Mohammed Ibn Saeed. (2013). Al-Ettejahat Al-Nafeseyyah lil Momareset Al-Amal a'n Bo'ed. Journal of Damascus University for economics and Law, Vol. 29, No. 2, pp. 59-93.

* * *

37. Abdulmaqsood, Hanem. (1983). Nomo Al-Qedrah Al-Ebtekareyyah wa Alaqatoha bi Nomo Taqdeer Al-Thaat, Master Degree Dissertation, Faculty of Education, Ain Shams University.
38. Abdaat, Rohy Marooh. (2009). Mostawa Taqdeer Al-Thaat enda Al-Ashkhas Al-Muaqeen Al-Ameleen fi Dawlet Al-Emarat Al-Arabeyah Al-Mutahedah, the 3rd Conference on Disability and Rehabilitation, "The Scientific Research in Disability". Prince Salman Centre for Disability Research Studies and Sultan Ibn Abdulaziz Al-Saud Charity, Handicapped Children Association, King Abdulaziz City for Science and Technology, Riyadh, 23-26.3.2009.
39. Al-Adel, Adel Mohammed. (2001). Tahleel Al-Masar lil Alaqah bain Mokawenat Al-Qedrah ala Hal Al-Mashakel Al-Ejtemayyeah wa kol min Faeleyat Al-Thaat wa Al-Ettejah nahwa Al-Mukhatarah, Journal of Faculty of University of Education, Ain Shams University, First part, No. 25, pp. 121-178.
40. Askar, Adbullah. 91991). Ekhtebar Taqdeer Al-Thaat lil Muraheqeen wa Al-Rashedeen, Cairo, Al-Anglo Al-Masreyyah.
41. Akashah, Mahmoud Fathi. (1990). Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoho bi Ba'd Al-Mutaghayyerat Al-Beeyyeah wa Al-Shakhseyyah lada Ayyenah min Atfal Madeenat Sana', Kuwait, Al-Jameiyyah Al-Kuwaiteyyah li Taqadom Al-Tofolah Al-Arabeya.
42. Akashah, Ahmad. (1998). Al-Teb Al-Nafsy Al-Moaser, Cairo, Maktebet Al-Anglo Al-Masreyyah.
43. Ghenaim, Sayyed Mohammed. (1975). Saykalogeyat Al-Shakhseyyah: Mohadedateha, Qeyasoha, Nathareyatoha, Cairo, Dar Al-nahdha Al-Arabeyah.
44. Fayed, Hussein Ali Mohammed. (1997). Wejhet Al-Tabet wa Alaqateha bi Taqdeer Al-Thaat wa Qowwet Al-Ana lada Mutaaty Al-Mawad, Journal of Psychology, Al-Haya'h Al-masreyyah Al-Ammah lil Ketab, Cairo, No. 42.
45. Faiq, Ahmad Fuad Al-Sayyed. (1963). Derasah Tajreebeyah a'n Al-Qalaq wa Al-Jomood wa Taqdeer Al-Thaat, unpublished master degree dissertation, faculty of arts, Ain Shams University.
46. Faraj, Safwat. (1991). Masdar Al-Dhabet wa Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoha bi Al-Enbesaat wa Al-Asabeyyah, Majallat derasat nafseyyah, Cairo, Rabetet Al-Akhesayyen Al-Nafseyyen Al-Masreyyah, Ranm, K 1, G, 1.
47. Al-Qadi, Yusuf; Fateem, Lutfi and Aqel, Mahmoud Ata. (2002). Al-Ershaad Al-Nafsy wa Al-Tawjeeh Al-Tarbawy, Riyadh, Dar Al-Mareekh lil Nasher wa Al-Tawzee'.
48. Al-Qasoos, Hend. (1985). Al-Alaqah bain Taqdeer Al-Thaat wa Modrakaat Al-Najah wa Al-Fashal. Unpublished Master Degree Disserttaion, Faculty of Education, The University of Jordan.

Alaqatoha bi Taqdeer Al-Thaat. Unpublished Master Degree Dissertation. Faculty of Zaqaziq University.
26. Sha'ban, Abd Rabboh Ali. (2010). Al-Khajal wa Alaqataho bi Taqdeer Al-Thaat wa Mustawa Al-Tomooh lada Al-Muaqeen Basareyan, a research submitted in partial fulfilment for the degree of the Master Degree, Department of Psychology, Faculty of Education, Islamic University in Gaza.
27. Shuaib, Ali Mahmoud. (1988). Namthejet Al-alaqah Al-Nesbeyah bain taqdeer Al-Thaat wa Al-Qalaq wa Al-Tahseel Al-Deraasy lada Al-Muraheqeen min Al-Mojtama' Al-Saudy. Majalat Al-Uloom Al-Ehsayyiah, Kuwait University, Vol. 16, No. 2.
28. Sheqfeh, Ata Ahmed Ali (2008). Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoho bi Al-Musharakah Al-Seyaseyyah lada talabat Jame'at Al-Qudus Al-Maftooha bi Gaza. Unpublished Master degree Dissertation, Political Psychology, Institute of Childhood Higher Studies, Ain Shams University.
29. Al-Shehry, Ali. (1999). Al-Forooq fi Ab'ad Mafhoom Al-Thaat fi Daw' Al-Mustawa Al-Derasy lada Al-Moaqeen basareyan bi Ma'had Al-noor bi Al-Riyadh, unpublished master degree dissertation, King Faisal University.
30. Shawkat, Mohammed. (1993). Taqdeer Al-Muraheq li Thaateh wa Alaqateh bi Al-Ettejahat Al-Waledeyah wa Al-Alaqaat ma' Al-Aqraan. Markaz Al-Bohooth Al-Tarbaweyyah, King Saud University.
31. Saleh, Ahmad Mohammed. (1995). Maqaees Taqdeer Al-Thaat li Tellab Al-Jame'ah. Majallet Al-Taqweem Al-Nafsy wa Al-Tarbawy, Jama'at Al-Qeyas wa Al-Taqweem Al-Tarbay Al-Falasteeny, Vol. 3, No. 6.
32. Al-Dheedan, Al-Humeidy Mohammed Dheedan. (2004). Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoh bi Al-Solook Al-Udwany lada talabat Al-Marhalat Al-Motawasetah bi madeenat Al-Riyadh. A research paper submitted in partial fulfilment of a master degree in care and psychological health, department of social studies, faculty of higher studies, Prince Naif Academy for Security Sciences.
33. Al-Tahhan, Lubna. (1995). Taqdeer Al-Thaat wa alaqatoh bi Ba'd Al-makhawef lada Al-Tefl Al-Asam, Master Degree Dissertation, Ain Shams University.
34. Al-Tawab, Sayed Mahmoud. (1986). Athar Khebret Al-Najah wa Al-fashal fi al-Mawqef Al-taeleemy ala Taqdeer Al-Thaat lada talameeth Al-Madrasah Al-E'daadeyah, Majallet Al-Tarbeyah Al-Moaserah, Lejnet Ejtemaeyyat Al-Tarbeyah, Cairo.
35. Abdulhafez, Leila Abdulhameed. (1982). Meqyas Taqdeer Al-Thaat lil Seghaar wa Al-Kebaar, Cairo, Dar Al-Nahdhah.
36. Abdulraheem, Bakheet. (1985). Dawr Al-Jens fi Alaqateh bi Taqdeer al-Thaat, Edyptian Association for Psychological Studies, the 1st Conference of Psychology.

papers of the 5th Conference on Psychology, Cairo, Egyptian Association for Psychological Studies, pp. 402-415.
14. Al-Khudhair, Ghada Bint Abdullah Ibn Ali. (1999). Faeleyyat Bernamej Tadreeby Tawkeedy fi Tanmeyat Taqdeer Al-Thaat lada Ayyenah min Talebaat Al-Jame'ah Murtafea'at Al-Araadh Al-Ekteabeyah. Unpublished Master Degree Dissertation. Faculty of Education, King Saud University.
15. Al-Dreney, Hussein Abdulaziz and Salamah, Mohammed Ahmad. (1983). Taqdeer Al-Thaat fi Al-Be'ah Al-Qatareyah, Derasah Maydaneyah, Bohooth wa Derasat fi Al-Etejahat wa Al-Meyool Al-Nafseyyah, Markaz Al-Bohooth Al-Tarbaweyyah, Qatar University, Vol. 7, No. 2.
16. Al-Dawsary, Sarah Naser Al-Jareer. (2000). Edraak Al-Qobool wa Al-Tahakkom Al-Waledy lada Talebat Al-jame'ah wa Alaqatoha bi Taqdeer Al-Thaat wa Al-faeleyyah Al-Thaateyah. Unpublished Master Degree Dissertation, Department of Psychology, Faculty of Education, King Saud University.
17. Dweidar, Abdulfattah Mohammed. (1999). Al-Alaqah bain Mafhoom Al-Thaat wa Al-Ettejahat, Cairo, Dar Al-Fekr Al-Araby.
18. Ramadan, Rasheedah Abdulraof. (2000). Afaaq Muaserah fi Al-Seha Al-Nafseyah lil Abnaa', Cairo, Dar Al-Kotob Al-Elmeyah.
19. Zahran, Hamed Abdulsalam. (1980). Al-Tawjeeh wa al-Ershad Al-Nafsy. Cairo, Alam Al-Kotob.
20. Saeed, Bakr Mohammed. (2012). Faaleyat Barnamej Qaem ala Estrategeyat Tantheem Al-Thaat lil Weqayah min Al-Ehteraq Al-Nafsy lada Tellab Al-Ta'leem Al-Muwazy (Al-Masaey), a research paper submitted to the Conference on the Evening-Time Education Future, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, 28-29.2.2012.
21. Salamah, Farouq Abdulfattah. (1987). Muqaranah nahwa Al-Thakaa' wa nahwa Taqdeer Al-Thaat fi Al-Tofolah wa Al-Murahaqah, Dersah Maydaneyah, Journal of Faculty of Education, Zaqqziq University, Vol. 2, No. 3.
22. Salamah, Mamdouha. (1991). Al-Moa'nah Al-Eqtesadeyah fi Taqdeer Al-Thaat wa Al-Sho'or bi Al-Wahdah Al-Nafseyyah lada Talabat Al-Jame'ah. Majalat Derasat Nafesyah, Rabetah Al-Akhesaeyyen Al-Nafseyyen Al-Masreyyah, Cairo, (1), (3).
23. Salamah, mamdouha Mohammed. (1991). Taqdeer Al-Thaat wa Al-Dabet Al-Waledy lil Abnaa' fi Neheyat Al-Murahaqah wa Bedayat Al-Roshed. Majalat Derasat Nafseyah, Vol. 1, No. 4.
24. Suleiman, Abdulrhaman Sayed. (1999). Bena' Maqayes Taqdeer Al-Thaat lada Ayenah min Atfal Al-Marhalah al-Ebtedayeha fi Dawlat Qatar. Majalat Elm Al-Nafes, Cairo, Al-Hay'ah Al-Masreyyah Al-Ammah lil Ketab, No. 24.
25. Al-Samadony, Shawqeyah Ibrahim Ibrahim. (1993). Al-Doghoot Al-Nafseyah lada Muallemy wa Muallemat Al-tarbeyah Al-Khassah wa

**List of References:**


1. Abo Zayd, Ibraheem Ahmad. (1987). Sakologeyat Al-Thaat wa Al-Tafawoq, Alexandria, Dar Al-Ma'refah Al-Jameyyah.
2. Abo Hashem, Al-Saeyyed Mohammed and Abdulqader, Fathy Abdulhameed. (2007). Al-benaa' Al-Amely lil Thakaa' fi Dhaw' Tasneef Gardner wa Alaqataho bi Kol min Faeleyyat Al-That wa hal Al-Mushkelaat wa Al-Tahseel al-Derasy lada Tellab Al-Jame'ah. Journal of Faculty of Education, Zaqazi University, No. 55, pp. 171-242.
3. Abo Hashem, Al-Saeyyed Mohammed. (2005). Muasherat Al-Tahleel Al-Ba'edy (Meta-Analysis) li Bohooth Faelleyat Al-Thaat fi Dhaw' Nathareyat Pandora, Journal of Educational Research, Faculty of Education, King Saud University, No. 238.
4. Ismael, Mohammed Al-Mary. (1987). Al-Alaqah bain Taqdeer Al-Thaat wa Baedh Sefaat Al-Shakhseyyah lada Talameeth Al-Marhalah Al-Ebtedaeyyah, educational Journal, Zaqazeeq University, Vol. 2, No. 3.
5. Al-Ashwal, Adel Ezzddin. (1978). Sekologeyat Al-Shakhseyah: Ta'reefoha, nathareyatoha, Nomowoha, Qeyasoha wa Enherafoha. Cairo, Maktabat Al-Anglo AlMasreyah.
6. Al-Aloosy, Ahmad Ismael Abboud. (2001). Faeleyat Al-Thaat wa Alaqatoha bi Taqdeer Al-Thaat lada Talabat Al-jame'ah. Unpublished Master Degree Dissertation, Faculty of Arts, Baghdad University.
7. Engles, Barbara. (1990). Madkhal ela Nathareyyat Al-Shakhseyah, translated by Fahad Al-Deleem, Taif, Dar Al-Harthy lil Teba'ah wa Al-Nasher.
8. Al-Ansary, Samiah Lutfy. (1989). Taqdeer Al-Thaat wa Alaqataho bi Etejahat Al-Tanshe'ah Al-Ejtemaeyyah lada Al-Atfaal Al-Mahromeen min Al-Rea'yah Al-Osareyah, Alexanderia, Dar Al-Matbooaat Al-Jadeedah, Majallet Al-Tarbeyah Al-Moaserah, No. 12.
9. Banes, Najwah Al-Saeyyed. (1995). Al-Kefayah Al-Shakhseyyah wa Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoha bi Amraadh Al-Ekteaab lada Al-Moraheqeen, Unpublished PhD Thesis, Zaqazeeq University.
10. Jebreel, Mossa Abdulkhaleq. (1984). Taqdeer Al-Thaat wa Al-Takaeyyof Al-Madrasy lada Al-Tollab Al-Thokoor, Damascus, Al-Majallat Al-Arabeyyah li Bohooth Al-Ta'leem Al-Aaly, No. 1.
11. Jebreel, Mosa, Abdulkhaleq. (1993). Taqdeer Al-Thaat lada Al-Talabah Al-Mutafaweqeen wag hair Al-Mutafaweqeen Deraseyyan, The University of Jordan, Majallet Derasaat (AL-Uloom Al-Tarbaweyyah). No. 2, pp. 195-225.
12. Hassan, Ezzat Abdulhameed. (2000). Al-Ehsaa' Al-Mutaqaddem fi Al-Uloom Al-Nafseyyah wa Al-Tarbaweyyah wa Al-Ejtemayyah, Cairo: Dar Al-Quds lil Teba'ah wa Al-Nasher.
13. Hassan, Mohammed Bayoumy. (1989). Taqdeer Al-Thaat lada Al-Talameeth thawy Al-Tahseel Al-Derasy Al-Munkhafedh, Cairo, Research

# Relationships Model amongSelf-Efficacy,Self-Regulation and Self-Esteem due toSome Demographic Factors among University Diploma Students

**Dr. Bakr Muhammad Saed Abdullah**
Assistant Professor in the Deanship of Society Service and Continued Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saudi Islamic University

**Abstract:**

This study consisted of two sides: one is to build a model of the relationships among self-efficacy, self-regulation and self-esteem, and to verify the model validation, second: is to test the model fit-goodness in the light of some demographic variables: academic specialization, work field, Marital status, age, experience**.** (300) applicants of Imam Muhammad bin Saud Islamic University graduate diplomas (Guidance and counseling diploma, General Diploma in Education and Special Education Diploma (1432/1433 AH) completed self-efficacy scale, self-regulation questionnaire (SRQ), and Rosenberg self-esteem scale (RSES). data were analyzed by Goodness of Fit Indexes (Cui-square, GFI, AGFI, PMR, RMSEA, ECVI, NFI, PNFI, PGFI, RFI, CFI), and "Pairwise parameter comparisons" were calculated using SPSS & AMOS 21. Results have demonstrated the significance of fit-goodness of the proposed model for total sample observed data, and variation of fit-goodness significance of study sub-groups models which classified in the light of the demographic factors of the study. The study recommended the application of academic and student counseling to students university diplomas system, and consider the level of student self-processes in the admission to undergraduate diplomas tests, and students direct training on self-processes awareness and management skills.