

جامعة ابن خلدون-تيارت
University Ibn Khaldoun of Tiaret



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم النفس والفلسفة والأورطفونيا
Department of Psychology, Philosophy, and Speech Therapy

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر الطور الثاني ل.م.د.
تخصص علم النفس المدرسي

العنوان:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدرّكة (PASE) وعلاقتها بالقدرة على حل
المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي

إشراف:

أ.د سعد الحاج

إعداد:

■ عمران أشواق

لجنة المناقشة

الصفة	الرتبة	الأستاذ (ة)
رئيسا	محاضر أ	قندوز محمود
مشرفا ومقررا	أستاذ التعليم العالي	سعد الحاج
مناقشا	مساعد أ	عقريب ربيعة

الموسم الجامعي: 2024/2023



شكر وتقدير

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " من اصطنع إليكم معروفاً فجازوه فإن عجزتم عن مجازاته فادعوا له حتى تعلموا أنكم قد شكرتم، فإن الشاكر يحب الشاكرين " رواه الطبراني.

الحمد لله والثناء عليه على إعانتنا لإتمام هذا البحث؛ حينما تعجز الكلمات عن وصف ما يشعر به الإنسان وقد يقف القلم حائراً ويجف سيلاته قبل أن يكتب كلمات الشكر والعرفان. كما يسعدنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل المشرف "سعد الحاج" على توجيهاته وتقديم يد العون لنا دون أن يفوتنا الشكر الى إدارة علم النفس وإدارة ثانوية أفح عبد الوهاب و شكر جزيل لمستشارة التوجيه "حاتم احلام" التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة ، ونتوجه بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إخراج هذا البحث خاصة "مولياط يونس" وإلى كل من قدم لنا يد العون من قريب او بعيد.



إهداء

الحمد لله حبا وشكرا و امتنانا على البدء و الختام

و اخر دعواهم ان الحمد لله رب العالمين

ارى مرحلتي الدراسية قد شارفت على الانتهاء بالفعل بعد تعب و مشقة دامت سنين في سبيل العلم و العلم ها انا اليوم اقف على عتبة تخرجي اقف تمار تعبي و ارفع قبعتي بكل فخر فاللهم لك الحمد قبل ان ترضى ولك الحمد ان رضيت و لك الحمد بعد الرضا لأنك وفقتني على اتمام هذا النجاح و تحقيق حلمي .

و بكل حب اهدي ثمرة نجاحي و تخرجي:

الى من جعل الله الجنة تحت قدميها واحتضنني قلبها قبل يديها و سهلت لي الشدائد

بدعائها الى وهج حياتي سر قوتي و نجاحي **والدي**

الى من زين اسمي يا جمل الالقاب الى من علمني ان دنيا كفاح سلاحها العلم و المعرفة

والادب و الاخلاق الى قوتي و سندي وفخري و اعتزازي **والدي**

الى من بهم اكبر وعليهم اعتمد ومن بوجودهم اكتسب قوة و محبة لا حدود لها الى من

عرفت معهم معنى الحياة اخوتي اخواتي امينة ذهبية سفيان سعاد هشام حمو كمال.

إلى الطفولة التي ملأت عالمي زوهير سعيد كمال نهال ريتال شهرزاد الاء فرح كنزة

الى من تحلت بالاخاء و الوفاء و العطاء رفيقتي و صديقتي: منار.جهاد.هيام.

الى من مدت لي ايادهم في اوقات الضعف و قدموا لي الدعم: فريق مكتبة megoss

و الحمد لله الذي ما تيقنت به خيرا و املا الا واغرقتني سرورا و فرحا ينسيني مشقتي .

أشواق عمران

مستخلص:

الغرض من الدراسة الحالية هو معرفة طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المدارس الثانوية باستخدام المنهج الوصفي ؛ تم إجراء الدراسة الميدانية في ثانوية أفلح عبد الوهاب بولاية تيارت؛ تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 100 تلميذ لتقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقدرات حل المشكلات عند عينة الدراسة؛ تضمنت الأساليب الإحصائية المستخدمة كلاً من المتوسط والانحراف المعياري ومعامل الارتباط لبيرسون واختبار "ت" لتقييم موثوقية المقاييس.

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكنتيجة اساسية وُجدنا علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والقدرة على حل المشكلات وذلك بعد جمع البيانات والتحليل الإحصائي؛ وبالتالي، فإن يمكننا أن نؤكد أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لها علاقة قوية بالقدرات حل المشكلات لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، القدرة على حل المشكلات، تلاميذ التعليم الثانوي.

Abstract:

The purpose of the current study was to explore the relationship between perceived academic self-efficacy and its correlation with problem-solving abilities among secondary school pupils using a descriptive correlational approach. The field study took place at Aflah Abdelwahab Secondary School in Tiaret Province. A random selection of 100 pupils was used to assess academic self-efficacy and problem-solving abilities in the study sample. The statistical techniques employed included the mean, standard deviation, Pearson correlation coefficient, and t-test, which assessed the reliability of the scales. Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). A relationship between perceived academic self-efficacy and problem-solving abilities was found following data collection and statistical analysis. Thus, enhancing academic self-efficacy may potentially enhance problem-solving abilities.

Keywords: Academic self-efficacy, Problem-solving abilities, Secondary school pupils.

الفهرس

شكر و تقدير

إهداء

أ..... مقدمة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

4..... طرح الإشكالية:

6..... الفرضيات:

6..... أهداف الدراسة

7..... أهمية الدراسة

8..... التعريفات الإجرائية

8..... الدراسات السابقة:

13..... التعليق على الدراسات السابقة:

الفصل الثاني: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

16..... تمهيد:

16..... - تعريف الكفاءة الذاتية:

17..... 2- علاقة الكفاءة الذاتية ببعض المفاهيم:

18..... 3أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية:

19..... 4العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

20..... 5_ مصادر الكفاءة الذاتية المدركة:

21	6_ أبعاد الكفاءة الذاتية:
22	7 أنواع الكفاءة الذاتية المدركة:
23	7 - الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية:
25	8- نظريات الكفاءة الذاتية المدركة:
28	خلاصة :

الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات

30	تمهيد:
30	مفهوم المشكلة:
31	1- مفهوم القدرة على حل المشكلات:
32	أهمية حل المشكلات :
33	أنواع المشكلات :
33	بعض الاستراتيجيات الخاصة لحل المشكلات :
35	3- نظريات حل المشكلات :
39	نموذج جيلفورد لحل المشكلات:
41	خلاصة :

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة

43	تمهيد:
43	الدراسة الاستطلاعية:
44	المنهج الدراسة

44	عينة الدراسة
45	حدود الدراسة
45	أدوات البحث
46	الخصائص السيكومترية
49	الأساليب الإحصائية:

الفصل الخامس: عرض و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

52	تمهيد :
53	عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات:
59	المناقشة والتفسير:
60	الاقتراحات:

ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.: خاتمة

ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.: الملاحق

قائمة الجداول

الجدول رقم(04-01): خصائص عينة الدراسة (الجنس مقابل سنوات الدراسة) ERROR!

BOOKMARK NOT DEFINED.

الجدول رقم(04-02): خصائص عينة الدراسة (الشعبة مقابل سنوات الدراسة) ERROR!

BOOKMARK NOT DEFINED.

الجدول رقم(04-03): دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس فاعلية الذات

الأكاديمية ERROR! **BOOKMARK NOT DEFINED.**

الجدول رقم(04-04): دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس حل

المشكلات المستقل والمتربط ERROR! **BOOKMARK NOT DEFINED.**

الجدول رقم (05-01): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات افراد عينة

الدراسة عن عبارات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.. ERROR! **BOOKMARK NOT DEFINED.**

الجدول رقم (05-02): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات افراد عينة

الدراسة عن عبارات مقياس القدرة على حل المشكلات..... ERROR! **BOOKMARK NOT**

DEFINED.

الجدول رقم (05-03) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس في الكفاءة

الذاتية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي..... ERROR!

BOOKMARK NOT DEFINED.

الجدول رقم (04-05) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد في الكفاءة الذاتية

المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي. .. **ERROR! BOOKMARK**

NOT DEFINED.

الجدول رقم (05-05) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير في الكفاءة الذاتية

المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي. .. **ERROR! BOOKMARK**

NOT DEFINED.

الجدول رقم (07-05) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع

الآخرين أساتذة زملاء في الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم

الثانوي. .. **ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.....**

الجدول رقم (08-05) يوضح معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى القدرة على

حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي. .. **ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.....**

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
01	استبيان في صورته النهائية .	68
02	جداول SPSS	71
03	تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز البحث .	82
04	الترخيص باجراء دراسة ميدانية .	83



مقدمة:

مقدمة

تبرز الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمفهوم محوري، ولها تأثير عميق على المسار الأكاديمي للتلاميذ، وهي تشمل قدرة المتعلمين على تحقيق الكفاءة عبر المجالات التعليمية المتنوعة، وتعزيز مهارات الذاكرة الضرورية للأداء الأكاديمي والإنجاز المرتبط به، حيث يُظهر أولئك الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية الثقة في قدراتهم ومعرفتهم وبراعتهم المعرفية، مما يمكنهم من متابعة وتحقيق تطلعاتهم الأكاديمية.

تم اقتراح تعريفات مختلفة للكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد تصورها أيبكو (2005) Ayiku على أنها مهارة المتعلم في إتقان المواد الأكاديمية، واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفي الفعالة، وإدارة الوقت والتنظيم الذاتي والجهد ببراعة في المساعي الأكاديمية، وبالمثل، وصفها راندي (2007) Randy بأنها الإيمان بالقدرات الأكاديمية للفرد، وإعداد الأفراد للسعي الناجح لتحقيق أهداف أكاديمية محددة.

تؤكد هذه التعريفات بشكل جماعي على الكفاءة الذاتية الأكاديمية كإطار معرفي حيث يحمل المتعلمون معتقدات حول كفاءاتهم وثقتهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية أو نتائج مهمة محددة، فهي تدعم التعلم المنظم ذاتياً من خلال التأثير على استخدام الاستراتيجيات والعمليات ما وراء المعرفية الضرورية للنجاح (Drago et al., 2018).

يؤكد باندورا (Bandura) على أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية باعتبارها تعبر عن معتقدات الطلاب فيما يتعلق بقدرتهم على أداء المهام الأكاديمية على المستوى المطلوب ضمن موضوعات محددة، إلى جانب قدرتهم على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة للتغلب على التحديات القادمة (Schunk, 1991).

إن الإحساس بالكفاءة الذاتية الأكاديمية يعمل كوسيط بين ثقة الطالب بقدراته وإمكاناته، وبين أدائه الأكاديمي الفعلي، إنه يؤثر على اختيار الطالب للمهام، مما يدفعه إلى تجنب المساعي التي تفتقر إلى الثقة في النجاح، مع تفضيل تلك المساعي التي يبدو فيها النجاح قابلاً للتحقيق. علاوة على ذلك، تلعب الكفاءة الذاتية الأكاديمية دوراً محورياً في تحديد مستوى الجهد المبذول ومدة المثابرة في مواجهة العقبات، مع التأثير أيضاً على الاستجابات العاطفية والسلوكية (Schunk&Pajares, 2004).

وهناك العديد من العوامل المؤثرة والمتأثرة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، على غرار القدرة على حل المشكلات والتي تعتبر من بين العمليات المعرفية الصعبة، التي تقوم على سد الفراغ الموجود بين الوضعية الابتدائية والوضعية الهدف، وللوصول إلى الهدف تتدخل عدة أنماط من التفكير، منها التفكير التقاربي والتفكير التباعدي، وهذان عاملان الحقيقة واحدة تمثل الذكاء العام (Guilford, 1971).

عند معالجة المشكلات، خاصة عند مواجهة التناقضات أو أوجه القصور أو الصعوبات في تحقيق النتائج المرجوة، تلعب بعض السمات الرئيسية لعملية حل المشكلات دوراً مهماً، حيث تعد البيانات، بالإضافة إلى مبادرة الفرد وتحفيزه، جزءاً لا يتجزأ من هذه العملية.

يتم إنشاء العلاقة بين الموقف الأولي والوضع المستهدف من خلال استخدام أو تحويل المقترحات المعروفة مسبقاً. ومع ذلك، فإن عملية التحول ليست محددة بشكل صارم منذ البداية، إنها ديناميكية ومتنوعة، حيث يمكن لكل فرد أن يتعامل مع الحل بطريقة فريدة، باستخدام استراتيجيات مختلفة.

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على عملية حل المشكلات. تشمل العوامل المرتبطة بالمهمة، كتشابه المشكلة الحالية مع تلك التي تم حلها سابقاً، وفي الوقت نفسه، تلعب العوامل الخاصة بالفرد مثل قدرات التفكير الإبداعي أيضاً دوراً مهماً (Maire, 1999). ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين، مثل الزيات (1996)، قد سلطوا الضوء على الميل إلى إعطاء الأولوية للمعالجة الكمية على حل المشكلات بشكل إبداعي.

ولتزايد الشكوك حول العلاقة المحتملة بين القدرة على حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية، فإننا في الدراسة الحالية سنحاول أن نكتشف أبعاد هذه العلاقة المحتملة من خلال تقديم بحثي علمي يقوم على البناء المنهجي التالي:

حيث خصصنا في البداية فصلاً تناولنا فيه الإطار المفاهيمي للدراسة، عبر طرح الإشكالية والفرضيات وضبط المفاهيم وعرض الدراسات السابقة، ثم قمنا بعرض الإطار النظري البحث، ليتلوه فصل خصص لعرض الاجراءات المنهجية قبل أن نعرض في نهاية العمل نتائج الدراسة ونناقشها ضمن فصل أسميناه فصل عرض النتائج.



الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

طرح الإشكالية:

إن معتقدات المتعلم عن نفسه أساس مهم لتحديد سلوكه وتصرفاته في المجالات الشخصية والاجتماعية والانفعالية داخل البيئة الحاضنة، وقد اتفق المختصون عبر التراكم المعرفي والبحثي على تسمية هذه الحالة الشعورية باسم الكفاءة الذاتية، حيث تنطلق هذه الجهود النظرية الخاصة بمفهوم الكفاءة الذاتية من حقيقة أن الإنسان كائن اجتماعي يتعلم ويتأثر بالمحيط الخارجي لكن عبر تصوره عن ذاته (علاونه، 2004).

ولأن المدرسة تعتبر من أهم البيئات التي يمكن أن يعيش فيها الفرد ربحاً من الزمن فقد خصها العلماء بتوع من الكفاءة الذاتية سموه الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتي رأوا أنها تساهم في تحديد مبادرات الفرد المتعلم، كما تحدد درجة دافعيته للقيام بمجهود أو بمهمة تعليمية ما، وذلك حسب توقعاته للكفاءة الذاتية فيما إذا كانت مرتفعة أو منخفضة لديه، إذاً فإن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية الأكاديمية يؤثر في مجمل جوانب أدائه لمختلف المواقف التعليمية (حمدي وداود، 2000).

وحسب الحويطي (2019) يُظهر الأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية الأكاديمية قدرة أكبر على التنظيم والمشاركة بشكل فعال في العملية التعليمية المطلوبة منهم. علاوة على ذلك، فإنهم يمتلكون القدرة على التأثير بشكل إيجابي على أقرانهم، بغض النظر عن العوامل الخارجية، يُظهر أولئك الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ميلاً لأن يكونوا أكثر تقبلاً للأفكار الجديدة ويميلون نحو التجريب، بالإضافة إلى ذلك، يظهرون المرونة والمثابرة في مواجهة التحديات.

تؤكد نظرية بانديورا حول الكفاءة الذاتية على تأثير معتقدات الفرد وتوقعاته فيما يتعلق بمهاراته السلوكية وكفاءته في مواجهة التحديات البيئية، ووفقاً لبانديورا (Bandura) تلعب هذه العوامل دوراً حاسماً في التكيف النفسي، وكذلك في تحديد مدى نجاح التدخلات الرامية إلى معالجة القضايا العاطفية والسلوكية (حمدي وداوود، 2000).

وتؤكد العلاقة القوية بين الكفاءة الذاتية المتصورة والتعلم كيف تشكل الكفاءة المتصورة للفرد تصوره الذاتي وإمكاناته وقدراته على التعلم، فعندما يؤمن الطالب بقدرته العقلية على التعلم، فإن هذا الاعتقاد يمكن أن يعزز بشكل كبير دوافعه نحو التعلم والإنجاز، وبالتالي تعزيز الأداء الأكاديمي، علاوة على ذلك، فإن الطالب الذي يتقن مهارات واستراتيجيات التعلم الذاتي ببراعة، يطور وعياً متزايداً بعملياته المعرفية ويكتسب السيطرة عليها، تمكنهم هذه السيطرة المدركة من استيعاب وفهم مختلف الموضوعات أو المحتوى بشكل فعال، مما يؤدي إلى تحسين التحصيل الأكاديمي (Kaniel, 1998).

وفي سياق الحديث عن مهارات واستراتيجيات التعلم تعد القدرة حل المشكلات مهارة أساسية تسمح للأفراد بتحليل المشكلات المعقدة وتقييمها وحلها عبر مجالات مختلفة، ومن ناحية أخرى، يرى (علوان، 2011) أن العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية شكلت موضوع اهتمام علماء النفس، حيث أن فهم كيفية تفاعل هذين المتغيرين يمكن أن يوفر رؤى قيمة حول تعلم الطلاب، والدافع الأكاديمي، والإنجاز.

في هذا البحث، سوف نستكشف ديناميكيات العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وسوف ندرس كيف تؤثر معتقدات عن كفاءتهم الذاتية الأكاديمية على قدرتهم على حل المشكلات، وبالتالي على أدائهم الأكاديمي، وذلك من خلال تسليط الضوء على أهمية تقييم قدرات حل المشكلات وتعزيز المعتقدات الإيجابية للكفاءة الذاتية الأكاديمية لتمكين الطلاب وتعزيز نجاحهم الأكاديمي.

ومن خلال الفهم الأعمق لهذه الأبنية السيكو-ذهنية والتفاعل بينها، يمكننا اقتراح تطوير ممارسات وتدخلات تعليمية أكثر فعالية لدعم تعلم الطلاب وتطورهم. وسوف ننطلق في سبيلنا لتحقيق ذلك من مجموعة من التساؤلات العلمية التي تجسد الإشكالية و هي كالآتي :

التساؤل الرئيسي: هل توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

التساؤلات الفرعية:

- 1- هل توجد علاقة بين الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟
- 2- هل توجد علاقة بين الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟
- 3- هل توجد علاقة بين الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟
- 4- هل توجد علاقة بين الاعتقاد بالقدرة على تقبل تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟
- 5- هل توجد علاقة بين الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

الفرضيات:

الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة بين قوة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

التساؤلات الفرعية:

1- توجد علاقة قوية بين الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

2- توجد علاقة قوية بين الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

3- توجد علاقة قوية بين الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

4- توجد علاقة قوية بين الاعتقاد بالقدرة على تقبل تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

5- توجد علاقة قوية بين الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

أهداف الدراسة

1-تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

2-تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

3-تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

4-تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين الاعتقاد بالقدرة على تقبل وتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

5-تحديد ما إذا كان هناك علاقة بين الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

أهمية الدراسة

إن دراسة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية تحمل عدة مضامين مهمة:

تعزيز الأداء الأكاديمي: إن فهم كيفية تأثير القدرة على حل المشكلات على الكفاءة الذاتية الأكاديمية والعكس، يمكن أن يساعد المعلمين على تحديد الاستراتيجيات لتحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين بشكل عام، ومن خلال استهداف هذه المهارات والمعتقدات المحددة، يمكن للمعلمين تصميم تدخلات تمكن المتعلمين من التغلب على التحديات الأكاديمية بشكل أكثر فعالية.

إعلام الممارسات التعليمية: يمكن أن توفر الأبحاث في هذا المجال رؤى قيمة حول ممارسات التدريس والتعلم الفعالة، يمكن للمعلمين وللمهتمين عموماً تصميم أساليبهم التعليمية لتعزيز مهارات حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يخلق بيئة تعليمية أكثر دعماً ومواتية للمتعلمين. تعزيز الرفاهية النفسية للمتعلمين: تلعب الكفاءة الذاتية الأكاديمية دوراً حاسماً في رفاهية المتعلمين العاطفية وتحفيزهم. من خلال تنمية المعتقدات الإيجابية حول قدرتهم على حل المشكلات الأكاديمية، فقد يعاني المتعلمون من انخفاض التوتر والقلق المرتبط بالمهام الأكاديمية، مما يؤدي إلى نتائج أفضل في مجال الصحة العقلية.

الاستعداد للتحديات المستقبلية: في عالم اليوم سريع التغير، تعد مهارات حل المشكلات ضرورية للنجاح في كل من الأوساط الأكاديمية والمهنية. من خلال فهم العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية، يمكن للمعلمين إعداد المتعلمين بشكل أفضل لمواجهة تحديات العالم الحقيقي والتكيف مع المتطلبات المتطورة في حياتهم المهنية المستقبلية.

معالجة فجوات التحصيل: يمكن للبحث في هذا المجال أن يسلط الضوء على الفوارق في التحصيل الأكاديمي بين مجموعات مختلفة من المتعلمين، ومن خلال تحديد العوامل التي تساهم في الاختلافات في القدرة على حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية، يمكن للمعلمين تطوير تدخلات مستهدفة لمعالجة فجوات الإنجاز وتعزيز المساواة في التعليم.

بشكل عام، تعد دراسة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والكفاءة الذاتية الأكاديمية أمراً بالغ الأهمية لتحسين النتائج التعليمية، ودعم رفاهية المتعلمين، وتزويد الأفراد بالمهارات التي يحتاجونها للنجاح في عالم متزايد التعقيد.

التعريفات الإجرائية

1. **الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** يتم تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية لتلاميذ الثانوية من الناحية الإجرائية على أنها مزيج من ثقة التلاميذ الواضحة في إكمال المهام الأكاديمية، وجهدهم المستمر ومثابرتهم في مواجهة التحديات الأكاديمية، وقدرتهم على التكيف والتفكير بمرونة عند مواجهة مواقف تعليمية جديدة، وقبولهم للمسؤولية نتائجهم وإجراءاتهم الأكاديمية، وقدرتهم على إنشاء والحفاظ على علاقات إيجابية وداعمة مع أقرانهم والمدرسين وغيرهم من أعضاء الثانوية.

2. **القدرة على حل المشكلات:** القدرة على حل المشكلات هي إمكانية تلميذ التعليم الثانوي في تجاوز الصعوبات أو التحديات الشخصية إما عن طريق اتخاذ القرارات بشكل مستقل أو طلب المساعدة والمشورة من الآخرين، وهي تشمل مجموعة من الأساليب، بدءاً من الاعتماد فقط على الحكم الفردي للتلميذ وتفضيلاته إلى البحث بنشاط عن المدخلات والتوجيه من الأصدقاء، الأسرة، أو مصادر أخرى، فهي تتطوي على الموازنة بين قيمة الاستقلالية الشخصية وفوائد التعاون والدعم الخارجي في التوصل إلى حلول للقضايا الشخصية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي بحثت الجوانب النفسية المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية:

دراسة الزق (2009): عنوان الدراسة: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي.

أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (400) طالبا وطالبة، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية على العينة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط

من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأن هناك أثر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي ولصالح الإناث في المستوى الرابع.

دراسة المخلافي (2010): عنوان الدراسة : فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة.

وقام بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة جامعة صنعاء، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، تكونت العينة من (110) طالب وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس كفاءات الذات الأكاديمية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس كفاءات الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

دراسة الخوالدة (2014): عنوان الدراسة : الأساليب المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمنبئات بالعبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في قسبة المفرق.

وقام بدراسة التي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية النسبية والمشاركة لكل من الأساليب المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية في العبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في قسبة المفرق تكونت عينة الدراسة من (447) طالبة ثم اختيرهن بالطريقة العشوائية الطبقية ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي الأساليب المعرفية والمعرفية الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) للأسلوب المعرفي المجزئ بالعبء المعرفي الممثل بالذاكرة قصيرة المدى.

دراسة ملحم (2015): عنوان الدراسة : الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن.

وأجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي في ضوء متغيري: النوع ومستوى الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من (602) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، و أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية للصفين السادس والثامن جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير النوع، كما واطهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير مستوى الصف ولصالح الصف الثامن.

دراسة العرسان (2017): عنوان الدراسة: الكفاءة الذاتية الاكاديمية و مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل و العلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات .

واجرى دراسة هدفت الى الكشف عن الكفاءة الذاتية الاكاديمية ومهارة حل المشكلات والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة حائل وتكونت عينة الدراسة من (450) طالبا وطالبة منهم (200) طالب و (250) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية, ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي: الكفاءة الذاتية الاكاديمية ومقياس مهارة حل المشكلات. وأظهرت النتائج الى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الاكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل ووجود فروق دالة احصائيا في الكفاءة الذاتية الاكاديمية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

دراسة كابارا وآخرو (2010). **Caprara et al.**: قامت بدراسة في إيطاليا هدفت التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية، والإعدادية والثانوية في مدينة باليرمو الإيطالية تكونت عينة الدراسة من (412) طالباً وطالبة. تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً. أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة تعزى إلى المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الابتدائية مقارنة مع طلبة المرحلة الثانوية، لصالح طلبة المرحلة الإعدادية مقارنة مع طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة وبين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

دراسة ويلسون (2011) **Wilson** : قام بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بنجاح الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (358) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس في ولاية كارولينا الشمالية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. أشارت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة تعزى إلى للصف المدرسي، لصالح طلبة الصف الثامن مقارنة مع طلبة الصف التاسع، ولصالح طلبة الصف التاسع مقارنة مع طلبة الصف العاشر، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين ارتفاع مستوى لكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة تعزى إلى للصف المدرسي، لصالح طلبة الصف الثامن مقارنة مع طلبة الصف التاسع، ولصالح طلبة الصف التاسع مقارنة مع طلبة الصف العاشر ، ووجود علاقة

ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والانتقال الناجح إلى المرحلة الثانوية.

أرسلان (2012): وهدفت دراسة التي أجريت في تركيا التعرف على القدرة التنبؤية لمصادر الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وأثرها على التعلم والأداء. تكونت عينة الدراسة من (1049) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس المتوسطة في مدينة إسطنبول التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مصادر الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس أثر معتقدات الكفاءة الذاتية على التعلم والأداء. أظهرت النتائج مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الذكور، ووجود أثر إيجابي دال إحصائياً لمصادر الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على التعلم أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مصادر الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس أثر معتقدات الكفاءة الذاتية على التعلم والأداء. أظهرت النتائج مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الذكور، ووجود أثر إيجابي دال إحصائياً لمصادر الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على التعلم والأداء الأكاديمي.

دراسة العدل وعبد الوهاب (2003): عنوان الدراسة: القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى عاديين والمتفوقين عقلياً.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي وكذلك المقارنة بين الموهوبين والعاديين من البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي وكانت عينة الدراسة 303 طالباً ، واستخدم مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحثين ومقياس مهارات ما وراء المعرفة أيضاً من إعداد الباحثين ، توصل الباحثين إلى بعض النتائج من أهمها وجود علاقة منطقية بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائية في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي والمراجعة لصالح العاديين ووجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين.

دراسة مارتين و ليين وموك وجاكوب(2012) Martin ,Lien, Mok , Jaccob: التي هدفت إلى التحقق من دور مهارات حل المشكلات وبعض العوامل الديموغرافية والاجتماعية في تحصيل الطلبة المهاجرين في العلوم والرياضيات من خلال دراسة ل 113,767 طالبا من 17 دولة أكدت النتائج أنه إلى جانب بعض العوامل الديموغرافية والاجتماعية فان مهارات حل المشكلات كانت عاملا ذا صلة في تحصيل الطلبة المهاجرين في العلوم و الرياضيات (Martin and al, 2012).

دراسة العدل (2021): عنوان الدراسة : تأثير استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية القدرة على حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي.

وهدف إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية القبعات الست في التفكير في تنمية القدرة على حل المشكلات وكذلك القدرة على اتخاذ القرار لتلاميذ الصف السابع ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار عينة استطلاعية حجمها (112) تلميذاً بالصف السابع الأساسي للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وجاءت عينة البحث النهائية من عينة من المعلمين وبلغت (6) معلمين ممن يدرسون مقرر العلوم للصف السابع الأساسي من العينة التجريبية وقد تم تدريبهم على استخدام استراتيجية القبعات الست في التدريس، أما عينة الطلاب، حيث بلغت (128) تلميذاً من طلاب الصف السابع الأساسي، قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (63) تلميذاً، أما المجموعة الأخرى وهي الضابطة وبلغ عددها (65) تلميذاً، وبلغ متوسط عمر العينة 10.69 عاماً، والانحراف المعياري (2.19)، وتم التحقق من تجانس العينتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الذكاء والعمر الزمني والتحصيل السابق، والعينة استخدمت للتحقق من صحة فروض البحث الحالي، وتم بناء مقياسين هما مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد العدل، (2012)، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار. وأظهرت أهم نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القدرة على حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، وجاءت قيمة مربع معامل ايتا (0.59) الأمر الذي يعني فعالية عالية للتعلم بالطريقة المقترحة، وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح القياس البحث إن التعليم وفق استراتيجية القبعات الست يجعل من التلميذ البعدي. ويوصي باحثاً ومفكراً وناقداً للآراء التي تطرح في الدرس ويزيد من مستوى التفاعل الصفوي وهذا ينمي لديه إيراد أفكار أكثر حداثة وأصالة، إضافة إلى تنمية المهارات اللغوية وتحسين القدرة لدى التلميذ على التعبير كل ذلك يخلق تفاعلا منظما في التفكير وحل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار.

دراسة أحمد خليفة (2022):عنوان الدراسة : التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية ابن سعد في مستوى القدرة على حل المشكلات على عينة قوامها (52) تلميذاً (ذكور وإناث) بواقع (25) تلميذاً من المتفوقين دراسياً، و (27) تلميذاً من المتأخرين دراسياً، طبق عليهم مقياس (1978, Petersen&Hepper) للقدرة على حل المشكلات، والذي كلفه حمدي نزيه (1998) على البيئة العربية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن باعتباره الأنسب، واستخدم اختبار "ت" T.test واختبار U مان وتني لدلالة الفروق بينمتوسطي درجات عينتين مستقلتين، وتم التوصل في الأخير إلى النتائج التالية: وجود فروق حقيقية ودالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في القدرة على حل المشكلات لصالح المتفوقين دراسياً، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسياً في القدرة على حل المشكلات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث المنهج: اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي كدراسة الزق 2009 ودراسة المخلفاني 2010 ودراسة الخوالدة 2014 ودراسة سامر رافع العرسان 2017 الذي اعتمد على المنهج الوصفي المقارن .

من حيث العينة: اختلفت نوعها وعددها، وكذا الجنس والعمر إذ اعتمدت بعض الدراسات على عينة كبيرة من الأفراد كدراسة ارسلان التي تكونت من 1049 طالباً وطالبة. وكذا دراسة الزق 2009 تكونت عينة دراسته من 400 طالباً وطالبة. دراسة ويلسون كانت عينته 358 طالباً و طالبة. ودراسة المخلفاني 2010 اعتمدت على عينة مكونة من 110 طلبة. ودراسة الخوالدة 2014 تكونت العينة المطبقة عليها من 447 طالبة. ودراسة سامر رافع العرسان 2017 اعتمد على عينة مكونة من 450 طالباً و طالبة. مقابل بعض الدراسات اعتمدت على العينة الصغيرة نظراً لظروف الدراسة مثل دراسة عدل العدل اختار على 112 طالبة. أما في دراسة احمد الخليفة 2022 تكونت من 52 تلميذاً.

من حيث الأدوات: معظم الدراسات اعتمدت على مقاييس موضوعية للحصول على نتائجها، فنجد ان معظم الدراسات اعتمدوا على تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية كدراسة (الزق 2009) و دراسة المخلفاني 2010 و دراسة ويلسون (Wilson 2011) إضافة إلى دراسة الخوالدة 2014 اعتمد على مقياس الأساليب المعرفية و المعرفية الذاتية. و دراسة أرسلان استخدم مقياس مصادر الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس أثر معتقدات الكفاءة الذاتية على التعلم والأداء. الدراسة سامر رافع العرسان 2017 تم استخدام مقياسي: الكفاءة الذاتية الاكاديمية ومقياس مهارة حل المشكلات. ومقياسي القدرة على حل المشكلات و القدرة على اتخاذ القرار في دراسة عدل العدل (2021) و استخدم استراتيجيات قبعات التفكير الست في

تتمية القدرة على حل المشكلات. ودراسة أحمد خليفة 2022 طبق مقياس (1978, Petersen&Hepper) للقدرة على حل المشكلات إلا أن بعض الدراسات اعتمدت على مقاييس أخرى كدراسة ملحم (2015) .

من حيث النتائج: لقد اتفقت معظم الدراسات السابقة في النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات افراد عينة الدراسة على مقياس كفاءات الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس و النوع و مستوى الصف كدراسة المخلافي 2012 ملحم 2015 و دراسة سامر رافع العرسان 2017 و كذلك دراسة أرسلان .

كما اتفقت الدراسات الأخرى منها دراسة العدل عبد الوهاب 2003 عادل العدل 2021 و احمد خليفة 2022 على وجود فروق دالة بين كلا الجنسين و مستوى الصف (متأخرين و المتفوقين دراسيا) في القدرة على حل المشكلات.



الفصل الثاني:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

تمهيد:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من أكثر المفاهيم النظرية والعلمية النفسية المهمة والتي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين والدارسين في علم النفس، وذلك لاعتبارها أحد الجوانب المكونة لشخصية الفرد وتساوده وتوجه سلوكه، بحيث أن توقعات ومعتقدات الفرد حول إمكاناته وقدراته التي يمتلكها تساعده على تنظيم وتنفيذ المهام وتوجيهه للسلوك وأدائه، وكما تساعد الفرد على اختيار أهم القرارات والأساليب التي يواجه بها العقبات ويحل بها المشكلات، وهذا مما يؤدي إلى قدرة الإنجاز وتحقيق النجاح، وفي هذا الفصل سنتعرض بشيء من التفصيل للكفاءة الذاتية عموماً، والكفاءة الذاتية الأكاديمية خصوصاً.

- تعريف الكفاءة الذاتية:

يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يملك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية والحسية العصبية، ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن محددًا جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى. (الزيات، 1999، ص384).

ويعرف مهدي حسن زويلف الكفاءة : النسبة بين قيمة المخرجات وبين قيمة المدخلات. (زويلف، 1998، ص41)

الذاتية: أي الهوية أو الشخصية، ويقصد بمفهوم الذات وعي الفرد وإدراكه لما لديه من خواص وصفات، وتقييمه الذاتي لهذه الخواص والصفات بالنسبة للآخرين، وهو ما يرافق احترام الذات -self-esteem، ويتضمن هذا التقييم الذاتي صفات وخصائص تعتبر مرغوبة من وجهة نظر المجتمع بمعناه الواسع إلى جانب صفات وخصائص تتصل بالذات عرفها سفارتر 1996 على أنها بعد من أبعاد الشخصية متمثلة فناعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال توجيه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له وخصوصاً من خلال المهام التربوية لكونها تؤثر في الكيفية التي يشعر بها الأفراد عند أدائهم لمهامهم. (يعقوب، 2012، ص74)

1.3. تعريف الكفاءة الذاتية:

أول ظهور لمفهوم الكفاءة الذاتية كان بواسطة العالم ألبرت باندورا (1977) عندما قدم نظرية شاملة لهذا المفهوم، حيث حدد فيها أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية. يُشير هذا المفهوم إلى الاعتقاد أو الإدراك الذي يحمله الفرد لمستوى كفاءته أو قدراته الشخصية، والتي تتضمن عوامل عقلية معرفية وانفعالية ودافعية وحسية عصبية. يُستخدم هذا الإدراك في معالجة المواقف، وحل المشكلات، وتحقيق الأهداف

الأكاديمية، وتأثير الفرد في تحقيق نتائج معينة، وذلك في إطار المحددات البيئية الموجودة. عرّفها الزيات (1999، 381) كما يعتقد الفرد أن لديه من إمكانيات تمكنه من ممارسة ضبط معياري لقدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله. هذا الضبط المعياري يُمثل الإطار للسلوكيات التي يظهرها الفرد في تفاعله مع الظروف البيئية الاجتماعية والمادية. (الزيات، 1999، 501)

ويذكر shell (1989) أن الكفاءة الذاتية هي "الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبّقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية على أداء مهمة معينة ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين" (عدودة، 2015، 40).

ويعرف أحمد عبد اللطيف (2009) الكفاءة الذاتية بأنها توقعات الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي وقت معين" (أبوسعد، 2009، 76).

الكفاءة الذاتية المدركة هي معتقدات المتعلم حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والاجراءات اللازمة لتحقيق نتائج ايجابية في دراسته. (الزق، 2009، ص 45).

ويعرفه أيضا كل من ميرفي وبرينغ " Mirry et Bring " بأنها: "ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في الأداء. (بندر، 2008، 22)

ويرى سايرز وآخرون " Sayers Et All التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية، وتؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة. " ويعرفها "كيرتش" " Kirsch " بأنها : ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك بعيدا عن شروط التعزيز. (نيفين، 2011، 45)

2- علاقة الكفاءة الذاتية ببعض المفاهيم:

يتداخل مفهوم الكفاءة الذاتية مع بعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة بهذا المفهوم، والتي يصعب التفريق بينها وبين المفاهيم الأخرى، وسنحاول عرض العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمفاهيم المشابهة لها.

1-2 كفاءة الذات ومفهوم الذات:

الكفاءة الذاتية مفهوم قريب الشبه من مفهوم الذات، ولكن مع فارق هام، وهو أن مفهوم الذات يسود عددا كبيرا من الأنشطة، ولذلك يوصف الناس بأن لديهم مفهوم ذات مرتفع أو منخفض. أما الكفاءة الذاتية فهي أكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة، وقد ساد مفهوم الكفاءة الذاتية في السنوات الأخيرة أكثر من مفهوم الذات في التفسيرات النظرية لنتائج البحوث، ويرجع ذلك من ناحية إلى

أن الباحثين كانوا أكثر تحديدا في تعريف الكفاءة الذاتية، إذ عرفوا المفهوم تعريفا ضيقا أكثر تناسقا واثباتا من تعريف مفهوم الذات. (أبو علام، 2004، 178-179)

2-2 كفاءة الذات وتقدير الذات:

يعرف رونز نبرج (1978) تقدير الذات على أنه : اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته.

ويشير عبد القادر صابر (2003) إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته، بينما مفهوم الكفاءة الذاتية يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل وأن تقدير الذات يعنى بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا، أما كفاءة الذات فهي غالبا معرفية، وأن مفهوم تقدير الذات وكفاءة الذات بعدان هاما لمفهوم الذات، لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه (مفهوم الذات) وأيضا يؤثر كل منهما على الآخر. (نيفين، 2011، 63)

2- كفاءة الذات وتحقيق الذات:

يُشير علاء الشعراوي (2000) إلى أن تحقيق الذات يمثل حاجة تدفع الفرد إلى استغلال إمكانياته وتحويلها إلى واقع ملموس، ويرتبط ذلك بتحقيق النجاح والإنجاز، والتعبير عن الذات. ومن هنا، يعتبر تحقيق الفرد لذاته مصدراً للشعور بالأمان والكفاءة، في حين يعتبر الفشل في تحقيق الذات مصدراً للشعور بالنقص والضعف واليأس، مما يزيد من مستوى القلق والتشاؤم.

وفي نفس السياق، يشير سكوارزر (1999) إلى أن كفاءة الذات تلعب دوراً كبيراً في العمليات الدافعية، حيث يمكن أن يؤثر مستوى كفاءة الذات إيجاباً أو سلباً على دافعية الفرد للتعلم الذاتي. فالأفراد الذين يتقون في قدراتهم يختارون التحديات، ويبدلون جهداً كبيراً في أعمالهم، ويتحملون الفشل بإصرار، ويحددون لأنفسهم أهدافاً تحفيزية يسعون لتحقيقها. (نيفين، 2011، 63)

3 أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دوراً أساسياً في سير العملية التعليمية للطلاب، حيث تتجلى في قدراتهم وإمكانياتهم، وأدائهم في مهامهم الأكاديمية داخل البيئة التعليمية. تظهر هذه الكفاءة من خلال الجهد الذي يبذله الطالب في إتمام المهام الأكاديمية الموكلة إليه، ومدى تصميمه في التغلب على التحديات التي تواجه تحقيق أهدافه الأكاديمية.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ليست مجرد مؤشر لمستويات التحصيل العالية فحسب، بل تتعدى ذلك لتشمل العديد من النتائج الأكاديمية التكيفية. فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يظهرون مستويات متزايدة من المثابرة والإصرار في مواجهة التحديات، مما يحفزهم لتحقيق النجاح الأكاديمي. يقوم هؤلاء الطلاب بتحديد أهداف ذات تطلعات عالية، ويتمتعون بالمرونة في ابتكار استراتيجيات لحل المشكلات بفعالية أكبر.

من ناحية أخرى، يتسلم الطلاب الذين يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية بسهولة، وغالبًا ما يظهرون توجهًا نحو الاستسلام. وتسهم هذه الكفاءة بشكل كبير في النمو المعرفي، مما يعزز فرص النجاح الأكاديمي. إذ تعتبر الأفكار المرتبطة بالكفاءة الذاتية الوسيط الأساسي بين مستوى المعرفة والمهارات لدى الطالب، وبين أدائه الفعلي في السياق التعليمية. العرسان 2017 حمدي وخطاطبة، 2014).

وقد أظهرت نتائج دراسة شيري (2002) بأن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية يبذلون مزيدًا من الجهد والمثابرة المطولة بمقارنة مع الطلاب منخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكذلك تؤيد دراسة كلاسن ولنش (2007) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ تسهم بشكل كبير في الأداء الأكاديمي الناجح لأن الأداء الناجح يعتمد على إجراء تقييم واقعي لمواطن القوة، ونقاط الضعف (كما جاء في دراسة الحربي (2011)). وبذلك يتضح لنا أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تلعب دورًا محوريًا مهمًا في أداء الطلاب الفعلي حيث تكمن أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية في وجود علاقة وثيقة بين مستوى ثقة المتعلم التي يشعر بها وقدرته على أداء المهام، والذي يرتبط بمستوى الكفاءة الذاتية لديه، فالأفراد يميلون إلى أداء المهام حينما يشعرون بالكفاءة (مصطفى، 2017).

4 العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

كما يعتقد باندورا أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية عوامل تعد محددات لها تأثيرات فعالة على دافعية السلوك لدى الفرد تتمثل فيما يلي:

1_4 اختبار الأنشطة: يختار الإنسان الأنشطة التي يمكنه تنفيذها بنجاح لأن النجاح يزيد من ثقته بالنفس ويعزز كفاءته، بينما يتجنب الأنشطة التي قد تؤدي إلى الفشل أو تفوق قدراته، فالطلبة يفضلون الأنشطة التي يمكنهم التكيف معها بنجاح ويتجنبون تلك التي قد تكون صعبة بالنسبة لهم ويصعب عليهم التكيف معها.

2_4 الجهد والمثابرة:

بغض النظر عن التحديات التي يواجهها الفرد، يمتلك القدرة على النجاح في مواجهتها بفضل الإصرار والتفاني الذي يبديه. من خلال العمل الجاد والمثابرة، يمكن للفرد تجاوز الصعوبات وتحقيق نجاح ملحوظ في موضوع دراسي أو أي مجال آخر. هذا الجهد المثابر يسهم في تخطي العقبات وتحقيق الأهداف بحماس ونجاح.

3_4 التعلم والانجاز:

عندما يعمل الفرد على تطوير كفاءته الذاتية، يكتسب الوعي بمدى تقدمه وتطوره، وهذا يلعب دوراً هاماً في تحسين أدائه الأكاديمي وزيادة إنجازاته. فالاعتقاد في القدرة على التحسن والتطور يشجع على بذل المزيد من الجهد والاجتهاد في مسار التعلم. بالتالي، تساهم هذه الفكرة في تعزيز القدرات الذاتية الفعلية التي تساعد على تحقيق النجاح في التعلم والتحقيقات الأخرى.

4_4 التفكير واتخاذ القرار:

الأفراد الذين يثقون في قدراتهم على حل المشاكل غالباً ما يكونون قادرين على التفكير بشكل عميق واتخاذ القرارات الصائبة أثناء مواجهة التحديات المعقدة. على الجانب الآخر، يمكن أن يؤثر الشك ونقص الثقة في القدرات الذاتية على نمط التفكير، حيث يمكن أن يكون التفكير سطحيًا وغير فعال، مما يجعل الفرد يواجه صعوبة في اتخاذ القرارات الملائمة عند مواجهة التحديات، ويعاني من تدني في أداء الأعمال.

5_4 ردود الفعل العاطفية:

الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة يركزون على متطلبات المهمة ويتفاعلون مع التحديات بحماس وتفاؤل، بينما يميل الأفراد الذين يعانون من الشعور بالنقص والتشاؤم إلى تجنب المهام أو الأنشطة. تقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن يتم من خلال تقديم فقرات لفظية في قائمة أو مقياس، ويتم الاستجابة لها من خلال التقرير الذاتي للفرد. (الضمور، 2010، 1-2).

5_5 مصادر الكفاءة الذاتية المدركة:

يعتقد باندورا (1997) أن للكفاءة الذاتية المدركة مصادر عديدة، وهي مهمة في نمو معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية، وهذه المصادر هي:

1. الخبرات الإيجابية أو إنجازات الأداء: الخبرات الناجحة التي يكتسبها الفرد تعتبر أحد أقوى المصادر في تشكيل الكفاءة الذاتية المدركة. فنجاحات الماضي تسهم في بناء معتقدات إيجابية حول القدرة على تحقيق النجاح في المستقبل، خاصة إذا كان الفرد قادرًا على تحديد قدراته وإمكانياته من خلال

تجاربه السابقة. بالمقابل، فإن خبرات الفشل والإحباطات قد تقلل من ثقة الفرد بقدراته الذاتية. لذلك، يُعتبر تراكم الخبرات أمراً بالغ الأهمية في بناء الكفاءة الذاتية، حيث يمكنها تعزيز الاعتقادات الإيجابية وتحفيز الفرد على تحقيق المزيد من النجاح في المستقبل.

(Gibbs, 2003)

2. وجود النموذج الكفؤ: مراقبة أمثال ناجحين يمكن أن تلهم الأفراد لتحقيق النجاح والاستفادة من تجاربهم، بينما يمكن أن يكون التعرض لأمثال غير فعالة عائناً لبناء الثقة بالذات وتحقيق الأهداف.

3 الإقناع اللفظي:، هذا المصدر يشير إلى أهمية الدعم والتشجيع من الآخرين، ما يُعرف بالإقناع الاجتماعي. فالمتعلم قد يُقنع بفعالية قدرته على التفوق في مهام محددة سواء من خلال تشجيع الآخرين أو عبر الحديث الإيجابي الداخلي الذي يقوم به. ولكن لتحقيق ذلك بشكل فعال، يجب أن يكون المقنع موثقاً به، حيث يكون لنصائحه وتوجيهاته تأثير أكبر على الشخص مما لو كانت من شخص غير موثوق به.

(شاهين، 2012، ص 156).

4. الإستشارة الوجدانية والسيكولوجية: إن المواقف التعليمية المفعمة بالنشاط والتحميس والتعاون والتنافس البناء، والقائمة على خفض مستويات القلق والتوتر والإحباط والإجهاد وغيرها في أثناء التفاعل الصفي يسهم إسهاماً مهماً في تحقيق الكفاءة الذاتية المدركة للمتعلمين، والعكس صحيح فالحالة المزاجية للمعلم ودرجة سماحته ومشاعره ولجونه الى إثارة التحدي في نفوس الطلبة تؤثر في الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة (Schunk&Pintrich, 2008).

6_ أبعاد الكفاءة الذاتية:

هناك مجموعة من الأبعاد التي يمكن استخدامها للنظر إلى الكفاءة الذاتية والتي يتمتع بها الأفراد، ويمكن تحديد أهم الأبعاد التي تتكون منها الكفاءة الذاتية للأفراد وهي:

الفاعلية:

تعني الفاعلية مدى قوة دوافع الفرد للأداء في مختلف المجالات والمواقف، وتتأثر هذه الفاعلية بطبيعة وصعوبة الموقف. يشدد باندورا على أن تحديات الفاعلية الشخصية يمكن تقييمها من خلال عدة معايير، بما في ذلك مستوى الإلتقان والجهد والدقة والإنتاجية، ومستوى التهديد ومستوى التنظيم الذاتي. الفرد لم يعد يقوم بالأعمال بصورة عشوائية، بل تدفعه الفاعلية لإتمام مهامه بشكل منظم، حتى في مواجهة التحديات والصعوبات التي قد تواجهه. (دغيش، 2017، 22).

العمومية:

هذا البعد يتمثل في قدرة الفرد على نقل كفاءته الذاتية من موقف إلى مواقف مشابهة، وتتفاوت درجة العمومية بين اللامحدودية والمحدودية الأحادية. اللامحدودية تعبر عن أقصى درجات العمومية حيث يمكن للفرد تطبيق كفاءته في مجموعة متنوعة من المواقف، بينما تقتصر المحدودية الأحادية على مجال محدد أو نشاط أو مهمة. تختلف درجة العمومية بناءً على المحددات التالية:

- درجة تماثل الأنشطة

- وسائل التعبير عن الإمكانية (سلوكية، معرفية، انفعالية).

الخصائص الكيفية للموقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك. (أبو هشام 2015، 38-39).

القوة أو الشدة:

فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثير بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما ، أو يكون أداءه ضعيفا فيها)، ولكن الفرد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف "فعالية الذات لديه مرتفعة" والآخر أقل قدرة فعالية" الذات لديه منخفضة".

ويشير هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة الفرد أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا. (أبو هشام، 2015، 38).

7 أنواع الكفاءة الذاتية المدركة:

يرى "باندورا" أن الكفاءة الذاتية المدركة هي أحكام الفرد على قدراتهم لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء وللکفاءة الذاتية أنواع متعددة والمتمثلة في:

1) الكفاءة القومية: (Population efficacy): يذكر جابر (1990 ، ص 477) أن الكفاءة القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع الناس السيطرة عليها مثل (انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، التغيير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات الأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم)، والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.

(2) الكفاءة الاجتماعية : (Collective efficacy) هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير "باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأشخاص لكفاءتهم الجماعية يؤثر فيها يقبلون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه، وقوتهم التي تبقى لديهم إذا أخفقوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور كفاءة الجماعة تكمن في كفاءة أشخاص هذه الجماعة، ومثال ذلك: فريق المنافسة الفكرية إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على التغلب على الفريق المنافس، فتنحصر لديه كفاءة جماعية مرتفعة والعكس صحيح (أبو هاشم، 1994، ص45).

(3) كفاءة الذات العامة: (Generalized self efficacy) ويعرفها "باندورا"(1986): بأنها قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومقبولة في موقف محدد، ، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأشخاص، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالمهام والأنشطة التي أسندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكل إليه (قريشي، 2011، ص 110).

(4) كفاءة الذات الخاصة : (Specific self efficacy): ويقصد بها أحكام الأشخاص الخاصة

المنوعة بقدرتهم على القيام بمهمة محددة في نشاط معين مثل : الرياضيات (الأشكال الهندسية)، أوفي اللغة العربية (الإعراب . التعبير) (أبوهاشم، 1994، ص58).

(5) كفاءة الذات الأكاديمية: (Academic self efficacy) تعرف كفاءة الذات الأكاديمية هي الإدراك الشخصي للفرد لقدرته على أداء المهام الأكاديمية بمستويات تُرضي الاحتياجات، وتشمل قدرته الفعلية في مختلف مواضيع الدراسة داخل الفصول الدراسية. تتأثر هذه الكفاءة بعدد من العوامل المتغيرة، منها:

حجم الافراد القسم، وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (العزب، 2004، ص51).

7 - الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

7-1- الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يذكر "باندورا" (1997) أن هناك خصائص عامة يتصف بها الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- لديهم ثقة عالية بأنفسهم.
- يتحملون المسؤوليات بجدية.
- يتمتعون بمهارات اجتماعية متقدمة وقدرة على التواصل.
- يواجهون التحديات بإصرار كبير.
- لديهم طاقة متفجرة.
- يمتلكون طموحًا عاليًا ويضعون أهدافًا جريئة ويصلون إليها.
- يربطون الفشل بالجهد الذي لم يكن كافيًا.
- ينظرون بتفاؤل إلى كافة الأمور.
- يخططون للمستقبل بدقة وتنظيم.
- يتعاملون مع الضغوط بكفاءة.

2-7- الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

يذكر "بندورا" (1997) أن هناك سمات يتميز بها الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وتتمثل فيما يلي:

- يتجنبون التعامل مع المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات متدنية.
- يضيعون جهودهم في الأمور التافهة.
- ينغمسون في النتائج الفاشلة والتافهة.
- يجدون صعوبة في التعافي من الركودات.
- يعانون من الضغط والاكتئاب بسرعة. (فيصل، 2001، ص112).

8- نظريات الكفاءة الذاتية المدركة:

أ . نظرية باندورا يشير (Bandura 1986) في كتابه (أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية)، بأن نظرية الكفاءة الذاتية social cognitive theory اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية الذي وضع أسسها، التي أكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية.

(1) يمتلك الأفراد القدرة على استخدام الرموز لإنشاء نماذج داخلية تساعدهم في التحقق من فعالية التجارب قبل تنفيذها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال واختبار فرضي لهذه المجموعة من الأفعال، من خلال التنبؤ بالنتائج وربط الأفكار المعقدة بتجارب الآخرين.

(2) معظم أنماط السلوك تستهدف تحقيق أهداف معينة، وتتحكم فيها القدرة على التفكير المستقبلي، مثل التنبؤ والتوقع، وتعتمد هذه العمليات بشكل كبير على القدرة على استخدام الرموز..

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

(4) الأفراد يمتلكون القدرة على التنظيم الذاتي من خلال عدة طرق، بما في ذلك التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، واختيار أو تغيير الظروف البيئية التي قد تؤثر على سلوكهم. يقومون أيضاً بوضع معايير شخصية لسلوكهم وتقييمه بناءً على هذه المعايير. بالتالي، يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفعهم ويرشدهم نحو السلوك المرغوب.

(5) يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتماب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

(6) القدرات السابقة، مثل القدرة على عمل الرموز والتفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة، تنبعث جميعاً من تطور الميكانيزمات والهياكل العصبية المعقدة في الدماغ. تتفاعل هذه القوى النفسية والتجريبية معاً لتحديد السلوك وتمنحه المرونة اللازمة.

(7) تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية معرفية، وانفعالية، وبيولوجية والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً، وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات

المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية ويعد مبدأ الحتمية (Reciprocal Determinism) من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية (الجانر، 2007، ص 29 - 30).

يمكن تلخيص ما قالته "باندورا" حول نموذج الحتمية التبادلية كما يلي:

1. لا توجد أفضلية لأي من العوامل الثلاث التي يتألف منها نموذج الحتمية التبادلية في تحديد الناتج النهائي للسلوك.

2. كل عامل في النموذج يتضمن متغيرات معرفية، منها التوقعات والأحكام التي يصدرها الفرد قبل أدائه للسلوك.

3. كفاءة الذات أو فاعلية الذات تشير إلى تقييمات الفرد أو توقعاته حول أدائه للسلوك في سياق غامض.

4. هذه التوقعات تؤثر على اختيار الأنشطة التي يشترك فيها الفرد، والجهد الذي يبذله، وكيفية التعامل مع المصاعب، ونجاح أو فشل السلوك.

بشكل عام، يعكس نموذج الحتمية التبادلية تعقيد العوامل التي تؤثر على السلوك، مع التركيز على كيفية تفاعل القدرات الذاتية والتوقعات الشخصية مع الظروف المحيطة لتحديد النتائج النهائية للأفراد.

ب . نظرية شيل وميرفي (Shell & Murphy) : يشير "باجارس (Pagares,1996) إلى أن فاءة الذات هي ميكانيزم يتكون من خلال تفاعل الفرد مع استخدام إمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية المتعلقة بالمهمة المطلوبة. تعكس كفاءة الذات ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء تلك المهمة. توقعات المخرجات أو النتائج النهائية للسلوك يتم تحديدها في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وتصور الفرد لنوعية تلك المخرجات أو تحقيق أهداف السلوك.

نظرية أشارت إلى أن كفاءة الذات المدركة تتأثر بتوقعات الفرد حول قدرته الشخصية على أداء المهمة. تعبر هذه التوقعات عن إدراك الفرد لإمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية المرتبطة بالمهمة أو الأداء، وتنعكس على مدى ثقته بنفسه وقدرته على التنبؤ بالإمكانيات المطلوبة للموقف واستخدامها بفعالية في تلك الحالات.

بالإضافة إلى ذلك، تنشأ كفاءة الذات لدى الأفراد من خلال سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية والانفعالية، والتي تؤثر في كيفية تفاعلهم مع التحديات والمهام المختلفة التي تطرح أمامهم. (ولاء ، 2016، ص 30).

ج . نظرية شفارتسر (Schwarzer): ينظر "شفارتسر للكفاءة الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من بين جوانب الشخصية، تتمثل القناعات الذاتية في القدرة على التغلب على التحديات وحل المشكلات الصعبة أثناء التصرف، وتعمل توقعات الكفاءة الذاتية على توجيه السلوك بالتحضير والتخطيط الواقعي، حيث تؤثر هذه العناصر بشكل رئيسي على تفكير وشعور الأفراد. على الصعيد الانفعالي، ترتبط بشكل سلبي مع مشاعر القلق والإكتئاب والثقة الذاتية المنخفضة، بينما على الصعيد المعرفي، ترتبط بالميول التشاؤمية والنقص في قيمة الذات. يظهر بحث "شفارتسر" أن الإيمان بإتقان السلوكيات الضرورية لحل مشكلة ما بشكل عملي يزيد من حماس الأفراد لتحويل هذه القناعات إلى أفعال فاعلة (ولاء ، 2016، ص 30). وعندما يواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الكفاءة الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الكفاءة الذاتية، أي عندما يكون مقتنعا على أساس من المعرفة والقدرة، بأنه يمتلك الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة فإنه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة (زيدان، 2001، ص 8).

د . نظرية التوقع: Expectancy value theory: وضع أسس هذه النظرية فكتور فروم (Victor Vroom) ويفترض أن الإنسان قادر على إجراء عمليات عقلية مثل التفكير قبل اتخاذ سلوك معين، حيث يختار بين عدة بدائل للسلوك التي يعتقد أنها ستحقق أعلى قيمة لتوقعاته، بالنسبة للنتائج الذاتية والنتع التي ستعود عليه وعلى عمله. يلعب عنصر التوقعات دوراً أساسياً في قرار الإنسان اختيار نشاط معين من بين البدائل المتاحة العديدة، كما يشير "ماهر" إلى أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي نتيجة لثلاثة عناصر رئيسية:

(1) توقع (Expectancy) الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.

(2) توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.

(3) توقع الفرد أن العائد الذي يحصل عليه زومنفعة وجاذبية له.

إن العناصر الثلاثة السابقة أي التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وإنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير، فما يشعر به فرد آخر، وعليه فإن هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية. ترى النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطائها تقديرات وقيم (ماهر 2003، ص 149).

خلاصة :

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يمكن ان نلخص بأن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كقوة دافعة تساعد الطلبة على تحديد الأهداف التي يضعونها لأنفسهم، سيكرسون مجهوداً كبيراً لتحقيقها ، وأيضاً مدى مقاومتهم للفشل واستعادتهم للتوافق النفسي والأكاديمي بعده ، فعند مواجهة العقبات أو الفشل في إنجاز المهام الأكاديمية فالطلبة الذين يشعرون بالشك في كفايتهم يستسلمون بسرعة للفشل، بينما يظهر الطلبة الذين يثقون في قدراتهم جهداً أكبر للتغلب على التحديات وتحقيق الأهداف.



الفصل الثالث:
القدرة على حل المشكلات

تمهيد:

تُعد القدرة على حل المشكلات من المهارات الأساسية التي يجب تلميتها لدى التلاميذ، حيث تسهم بشكل كبير في تطوير التفكير النقدي والإبداعي لديهم. تعتبر هذه القدرة محورية في الحياة اليومية والأكاديمية والمهنية، إذ تمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع التحديات والمواقف المعقدة.

مفهوم المشكلة:

تعريف فتحي الزيات (1995):

عرف المشكلة بأنها هي الفرق بين المفروض والواقع أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلا.(إيمان، 2001، ص 47) .

تعريف لي (Lee) : عبارة عن موقف مثير لم يتعرض له الفرد من قبل.

كما ذكر (جون ديوي): أن المشكلة هي حالة حيرة وشك وتزدد تطلب بحثاً أو عملاً يجري لاتساق الحقائق التي تساعد في الوصول إلى الحل المشكلة موقف يتطلب من الفرد البحث بوعي عن بعض الأعمال الملائمة لتحقيق هدفه ، ولكنه لا يتمكن من ذلك بطريقة مباشرة .(مجدي ، 2004 ، ص 82)
المشكلة عبارة عن حالة من الإختلال في الوضع الراهن أو المدرك للفرد وبين الوضع الذي يسعى للوصول إليه .(الريماوي و آخرون ، 2008 ، ص 376) .

ويعرفها هاريس (Harris 1988) : إلى ثلاث تعريفات للمشكلة هي :

المشكلة عبارة عن الفرق بين وضعك الحالي وبين أهدافك أو بين ما تعرف وما تزيد. قد تنشأ المشكلة من معرفتك بواقع غير تام ، وإيمانك بإمكانية الحصول على مستقبل أفضل ،فإن الآمال والطموحات تنتج المشكلات، فأمالك تتحداك والتحدي تعريف آخر للمشكلة . المشكلة عبارة عن فرصة للتحسين لذا نجد معظم المبدعين يبحثون عن المشكلات بدلا من تجنبها.

من خلال ما سبق : يلاحظ أنه رغم تعدد المفاهيم إلا أن أغلبها اتفق على أن المشكلة هي عبارة عن موقف يشكل عائق أمام الفرد ويمنعه من تحقيق أهدافه ويسبب له حالة من عدم الرضا أو التوتر(الإختلال وعدم التوازن). أوهي: وضع مزعج يشعر به الشخص ويدركه، يسبب له نوع من الضيق مما يحدث له خلا فيه.

1- مفهوم القدرة على حل المشكلات:

يُستخدم مصطلح "حل المشكلات" لوصف عملية يقوم فيها الفرد بمحاولة الوصول إلى حل لموقف معين، حيث يستخدم مجموعة من الأفكار والتدابير والطرق والوسائل لتحقيق ذلك. يعود اهتمام علم النفس بحل المشكلات إلى العقد الثاني من القرن العشرين، حيث كانت المدارس النظرية تروج لفكرة أن حل المشكلات هو عملية تعلم تتم عن طريق التجربة والخطأ. الاهتمام بحل المشكلات مستمر بين الباحثين نظراً لارتباطه بعمليات التعلم والتعليم في مجالات الدراسة. يُستخدم مصطلح "حل المشكلات" في علم النفس لوصف السلوكيات والعمليات الفكرية التي تستهدف أداء مهمة تتطلب معرفة عقلية محددة، مثل حل مسألة حسابية أو كتابية.

كما تعد القدرة على حل المشكلات من الموضوعات الأساسية والمهمة في مختلف مجالات الحياة المعاصرة خاصة في مجال التربية والتعليم، لأنها أصبحت ضرورة ملحة من زاوية النشاط الإنساني كونها تمثل القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة إلى المرحلة النهائية في تشكيل الهدف المراد تحقيقه (خلف 2018، ص 16).

يعرفها زغلول (2003) هذه حالة بأنها "التحدي"، حيث يسعى الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه نظراً لعدم وضوح أساليب الحل أو صعوبة تحديد الطرق لتحقيقه. يمكن أن تعترض عقبات تمنع الفرد من تحقيق ما يرغب فيه. الأداة التي يستخدمها الفرد في حل هذا النوع من المشكلات هي عملية التفكير والجهد العقلي الذي يبذله للقيام بمهام عقلية أو للخروج من مأزق يجد نفسه فيه.

(الزغلول 2003، ص 267).

يعرفها عدل عبد الوهاب (2003) بأنها قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من المقدمات المعطاة وهي نوع من الأداء يقدم الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها (عدل عبد الوهاب، 2003، ص 198).

ويعرف الباحثان كروليك ورودينك مفهوم حل المشكلة بأنه عملية تفكيرية يستخدم فرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف مألوف بالنسبة له وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض واللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف (فتحي، جروان 1999، ص 99).

كما تعتبر المشكلة بأنها حالة من عدم الرضاء والتوتر تنشأ عند إدراك وجود عائق تعترض الوصول الهدف أو عجز أو تصور في الحصول على إدراك النتائج المتوقعة من العمليات والأنشطة المألوفة وتوقع إمكانية الحصول على النتائج الأفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجه أحسن أكثر فاعلية و كفاية ويمكن قياس المشكلة باتخاذ الفرق بين المفروض والواقع .(خير الله ، 1981، ص 519).

أهمية حل المشكلات :

يؤكد جولكونين (Julkunen 2005) أن حل المشكلات يعني التطوير والإبداع وكلتا المهارتين تحتاجان إلى تدريب وممارسة داخل المدرسة وخارجها، حيث ينبغي على المتعلم تعلم حل المشكلات، الأمر الذي سيجعله قادراً على اتخاذ قرارات صائبة بشأن المشكلات التي تواجه البشرية (Julkunen, 150-151, 2005). يُشير هذا إلى أن عملية تعليم وتطوير أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات بين الطلاب تتطلب وجود مدرس مؤهل وناجح، يتمتع بالاستعدادات والقدرات اللازمة، سواء كانت شخصية أو معرفية، بالإضافة إلى القدرة على تقديم إجابات للمشكلات التي يواجهونها. الطلاب، بغض النظر عن أعمارهم، يواجهون مشاكل شخصية أو اجتماعية تثير اهتمامهم وتشغل أذهانهم. يمكن للمدرس أن يشجعهم على طرح المشكلات بجرأة، وأن يتعامل معها بشكل موضوعي ويناقشها بشكل مفتوح.، فعندما يرد للطلاب أن يتعلموا حل المشكلات المتعلقة بحياتهم وأن يفسروا الظواهر تفسيراً صحيحاً ، فإنما يراد لهم بذلك أن يفكروا بطريقة علمية تفكيراً هادفاً ودقيقاً وواقعياً.(المنصور ، 2007 ، 420-421).

و عندما يتم تفعيل استخدام حل المشكلات في تدريس الطلبة، وعندما يتعامل الطلبة مع مشكلات حياتية واقعية، فتزداد دافعيتهم للتعلم من خلال إيجاد حل لهذه المشكلات (Winkel , 2006, 586) لأن أهداف التعلم التي تحققها حل المشكلات وتعلم إجراءات حل المشكلة، تمثل أهدافاً مهمة وجوهرية للمجتمع، والمبادئ التي يتم تعلمها وتطبيقها في حصص حل المشكلات تكون أكثر انتقالاً وأثراً للمواقف خارج الصف عن غيرها من المبادئ التي لا تطبق فيها حل المشكلات، كما أنها تساعد في تحسين قدرات الطلبة التحليلية، وتساعدهم في استخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة، كما تسهم في تحسين دافعية الطلبة مما يجعل المادة أكثر إثارة ومتعة، بما تحمله من متعة عقلية للكثير منهم من خلال الخطوات التي يتبعونها في الحل.(إبراهيم، 2004 ، 203).

أنواع المشكلات :

- حصر " ريثمان " المشكلات في خمسة أنواع، استناداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:
 - 1. مشكلات توضح فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام .
 - 2. مشكلات توضح فيها المعطيات والأهداف غير محددة بوضوح .
 - 3. مشكلات أهدافها محددة وواضحة , ومعطياتها غير واضحة .
 - 4. مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
 - 5 . مشكلات لها إجابة صحيحة ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة وتعرف بمشكلات الاستبصار .(يحيى نبهان 2008ص199).
- ويورد "مسلم" والحارثي" تصنيف آخر للمشكلات استناداً على طبيعة الحل للمشكلة ويتمثل بما يلي :

- **المشكلات المغلقة** : هذه المشكلات تُعرف عادةً بأنها مشكلات مُغلقة، حيث يكون لها حل صحيح واحد فقط، وتتبع طريقة واحدة محددة للوصول إلى الحل.
- **ب المشكلات المفتوحة** : هذه المشكلات تُعرف عادةً بأنها مفتوحة، حيث تكون لها عدة حلول صحيحة ممكنة، ويمكن استخدام عدة طرق مختلفة للوصول إلى الحل المناسب.
- **ج المشكلات المتوسطة**: وهي المشكلات التي يكون لها حل واحد صحيح، ولكن يمكن الوصول إليه بعدة طرق (العتوم وآخرون ،2005، ص 25).

بعض الاستراتيجيات الخاصة لحل المشكلات :

1. الشعور بالمشكلة: وتتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد. (قطييط، ص.99).
- تحديد المشكلة: "إن المعرفة جيداً هي مشكلة نصف محلولة (زيتون ، ص112).

3. تحليل المشكلة: تعرف المتعلم على العناصر الأساسية في مشكلة ما واستبعاد العناصر التي تتضمنها المشكلة.

4. جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة تحديد المتعلم الأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة ، كالكتب أو شبكة الانترنت(زيتون ، ص112).

5. اقتراح الحلول يشير إلى تقديم الحلول الافتراضية، التي عادةً ما تستند إلى أدلة منطقية متوفرة أو ضمن المشكلة نفسها. ترتبط قيمة الحلول التي يتم اقتراحها بمدى المعرفة والخبرات التي يمتلكها الأفراد. بالإضافة إلى ذلك، يتعلق نجاح الحلول بوضوح المخزون المعرفي للأفراد، وقدرتهم على استدعاء هذا المخزون واستخدامه بفاعلية لتحقيق الحل المناسب.(نبهان، ص 206 207).

6. دراسة الحلول المقترحة: "اختيار الفروض للوصول إلى حل واضح ومألوف فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناء على معايير نحددها أو بناء على عملية تجريب واختبار الفرضيات المتاحة.

"ويعتبر " جورج بوليا" هو المرجع الأساسي الذي يعود إليه الباحثون لأي محاولة لوضع خطوات حل المشكلة والتي أوردتها كما يلي:

1. فهم المشكلة.

2 مرحلة اقتراح خطة الحل.

3 مرحلة تنفيذ خطة الحل.

3. مرحلة مراجعة الحل .

.تحديد اربعة مراحل تقليدية لحل المشكلة بشكل عام وهي:

أ- مرحلة التعرف وتحديد المشكلة تشمل اكتشاف وتحديد العوائق التي تمنع تكيف الفرد وتفاعله. في هذه المرحلة، يشعر الفرد بالتحدي والرغبة في تحديد المشكلة وعناصرها، ويسعى لفهمها من خلال جمع المعلومات الأولية حولها.

ب - مرحلة توليد الأفكار و تكوين الفرضيات : تتضمن هذه المرحلة البحث عن الحلول الممكنة للمشكلة من خلال استخدام التفكير المنطقي و الابتكاري و الخبرات السابقة من حل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة.

ت- مرحلة اتخاذ القرار المناسب تتضمن تحديد استراتيجية تسمح باختبار الفرضيات من خلال جمع البيانات والمعلومات بطريقة علمية دقيقة، بهدف التوصل إلى قرار بشأن الفرضية المناسبة التي تحل المشكلة.

ث -مرحلة تقويم الفرضية أو الحل تشمل اختبار الفرضية أو الحل للتحقق من صحته وقدرته على حل المشكلة. في هذه المرحلة، قد يكون من الضروري تعديل الحل عبر إعادة تقويمه وتصحيحه واختباره مرة أخرى، بهدف ضمان تحقيق أفضل مستوى من الحل للمشكلة المطروحة.(قندوز ، 2018، ص85).

3- نظريات حل المشكلات :

هناك عدة اتجاهات لتفسير المشكلات أهمها:

الاتجاه الارتباطي.

الاتجاه الجشتالتي.

اتجاه معالجة المعلومات

1-3 الاتجاه الإرتباطي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن حل المشكلات يستند في جوهره على الارتباطات، حيث يُعتبر السلوك الذي يظهر ظاهراً كنتيجة لعمليات المحاولة والخطأ، ولا يختلف في الجوهر عن تعلم الارتباطات البسيطة بين المؤثرات والاستجابات أو العادات التي تكون متوفرة مسبقاً لدى الفرد والتي تتعلق بظروف تعليمية معينة. وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع ، وفي موقعها في التنظيم الهرمي للعادات المتعلقة (1943 ، 1952 hull) وهذا يعني أن المتعلم يواجه المشكلة بمجموعة العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي ، لذلك الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعيًا قوتها وترتيبها أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجياً إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً حتى الوصول للحل المناسب.

هذا التفسير لحل المشكلة يتشابه مع عمليات المحاولة والخطأ التي تُستخدم في التجارب المعروفة، مثل ققط ثورندايك التي تحاول الخروج من القفص أو فئران السكرن التي تبحث عن المعززات. ومع ذلك، الجديد في هذا التفسير هو الافتراض بأن عمليات المحاولة والخطأ، أو ما يُعرف بتجارب العادات المتعلمة، تتم عبر نشاطات داخلية.

تفسير حل المشكلة كعمليات العادات أو الارتباطات المتعلمة ينفي مبدأ الاكتشاف الجديد كحل، الذي يتطلب تعلمًا يشمل حلولًا مبتكرة غير متوفرة في الظروف التعليمية البسيطة. بدلاً من ذلك، يستخدم هذا التفسير أساسًا لتفسير أداءات يتطلب من المتعلم اكتشاف أفضل استجابة من بين البدائل المتاحة، خاصة في مواجهة مشكلات تتميز بالتجريد والتعقيد العالي.

وخلاصة هذا الاتجاه أن حل المشكلات ما هو إلا تعلم للارتباطات بين المثير والاستجابة. (نشواتي، 1985 ، ص 455-456).

الاتجاه الجشتالي

الجشتلت - الشكل (gestal forme) ولد هذا المنظور في أوروبا في بداية القرن العشرين ، يقترح النظر في نشاط حل المشكلات ، كنشاط إدراكي لإيجاد حل لمشكل ما يرجع إلى النظر فيه إلى الأشياء من زاوية أخرى. ويرى هذا الاتجاه أن حل المشكلات نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي. لذا يعتبر حل المشكلة عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي يعني بها أصحاب الاتجاه الجشتلي على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة. و تبين دراسات كوهلبر (Kohler.1925) هذا الاتجاه على نحو واضح. (P.Le Maire, 1999, p265).

بصفة عامة مشكل ما هو وضعية يبحث فيها الشخص للوصول إلى الهدف معين، على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة. و تبين دراسات كوهلبر (Kohler.1925) هذا الاتجاه على نحو واضح. (P.Le Maire, 1999 p265)

بصفة عامة هو وضعية يبحث فيها الشخص للوصول إلى الهدف معين، ويتوجب عملية إيجاد الوسائل للبلوغ إلى هذا الهدف، هذا التعريف العام يعطي أيضا وضعيات حل مشكل عقلي مثل مشاكل الرياضيات و الفيزياء "فالمدرسة" أو مشاكل اختبار معامل الذكاء بالإضافة إلى وضعيات يومية و أكثر خصوصية. توضع العضوية طبقا لهذه الدراسات، في وضع يستلزم حل مشكلة معينة، كالحصول على

الطعام، و يقوم الباحث بملاحظة سلوك العضوية أثناء بحثها عن الحل وتتطلب المشكلة عادة قيام العضوية بالدوران أو الالتفاف حول سور أو حاجز معين يحول دون وصولها إلى هدف المنشود. استخدم في هذه الدراسات بعض أنواع القرود وصغار الأطفال، وكان عليهم أن يقوموا باستجابات انعطافية للوصول إلى الهدف، لأن الحاجز يمنعهم من الوصول إليه على نحو مباشر. وقد بينت نتائج هذه الدراسات أن بعض القرود و الأطفال يصلون إلى الحل بسرعة بينما تفشل حيوانات أخرى كالدجاج في إنجاز الحل المناسب. يفترض الجشتالتيون أن نجاح القرود والأطفال في الوصول إلى الحل المناسب، ناجمة على قدرة هؤلاء على إدراك المظاهر الرئيسية المهمة التي تتطلب نوع من الحل الإستبصاري، في حين يفشل الدجاج في ذلك، لعدم توافر القدرة على "إدراك" هذه المظاهر و " التبصر" فيها. (247 Margaret W.Matlin, 2000, p

3- اتجاه معالجة المعلومات:

يتشابه هذا الاتجاه بين مشابهة النشاطات والسيرورات المعرفية البشرية بأساليب برمجية للحواسيب. عند حل المشكلات، يتم اتباع مبادئ مشتركة في علوم الحاسوب، حيث يتم تحديد الخطوات اللازمة لأي عملية تفكيرية، وتنظيمها بتسلسل مناسب يعكس سلسلة العمليات التفكيرية التي يستخدمها الأفراد لحل مشاكلهم. بعد ذلك، يتم تجريب هذه الخطوات باستخدام نموذج حاسوبي لتقييم كفاءتها في محاكاة النشاط التفكيرى للفرد. قدرة الحاسوب على نمذجة هذا النشاط تسهم في فهم أعمق للنماذج النظرية التي تفسر هذا النشاط.

ويشير الزيات (1995) إلى إمكانية فهم سلوك الإنسان في حل المشكلات من خلال فهم معالجة للمعلومات من خلال عمليات التحويل وإعادة الصياغة والاسترجاع، ويضع الزيات عدد من الافتراضات التي يستند إليها نموذج معالجة المعلومات في حل المشكلات سواء كان ذلك لإنسان أو في الحاسبات وهي :

أ- لانتباه للمعلومات يستند إلى القدرة على اختيارياً التركيز على محتويات معينة من المعلومات، وهذا ما يعرف بالانتباه الانتقائي الإرادي.

ب- أداء حل المشكلات يتأثر بشكل كبير بكمية ونوعية المعلومات المتاحة للشخص أو الحاسوب.

ج- هناك قيود معرفية وجسمية تفرضها عمليات التجهيز والمعالجة يؤدي استنزافها إلى انخفاض قدرات الحل ومستوى الأداء (Fortin.C & Rousseau.R, 1989,55)

د - تتطلب عملية إعداد وتجهيز المعلومات حفظ المعلومات ومعالجتها في الذاكرة الفاعلة القصيرة أو (RAM) وهي ذاكرة محدودة السعة.

هـ ظراً للتوسع في سعة الذاكرة الدائمة مثل القرص الصلب، فإن قدرة الفرد على حل المشكلات تعتمد بشكل كبير على قدرته على استرجاع المعلومات وتأثير عوامل النسيان عليها. تطبيق معالجة المعلومات في حل المشكلة يعكس عملية منظمة تتأثر بالمدخلات الحسية ومستوى التركيز المتاح، ومن ثم يتأثر بقدرة العمليات الوسيطة في الذاكرة القصيرة والاسترجاع منها. هذا يؤثر سلباً أو إيجاباً على استجابات الفرد في حل المشكلة". (العنوم ، 2002، ص 245).

خطوات ومراحل حل المشكلة: لا يوجد اتفاق عام بين علماء النفس حول عدد الخطوات التي يتضمنها تفكير حل المشكلة للوصول إلى الحل المنشود، بشكل عام فإن هذا النوع من التفكير يتشابه مع التفكير العلمي من حيث الخطوات المتبعة (عبد القادر و أبو هاشم، 2007).

الخطوة الأولى: لشعور بالمشكلة يُعد الخطوة الأولى والأكثر أهمية في فهم المشكلة وحلها. يتضمن ذلك تحديد الهدف الرئيسي للمشكلة كنتاج متوقع، مما يتطلب الإحساس بوجود عقبة أو عائق يعترض الطريق بين الفرد وتحقيق الهدف المنشود (ملحم، 2001).

الخطوة الثانية: تعريف وتحديد المشكلة وصياغتها وهي الخطوة التي تلي الشعور بالمشكلة وهي تحديد المشكلة بشكل واضح ودقيق لجوانبها المختلفة، وما لم يحدد الفرد المشكلة فإنه لا يستطيع أن يصل إلى حل دقيق لها، وإنما قد يضل الطريق (الأحرش و الزبيدي، 2008).

إذا كانت المشكلة غامضة وغير محددة، فإنها تحتاج إلى استراتيجيات لتحليلها وتحديد الهدف بدقة، والبحث عن معلومات و التمييز بين الاستجابات المرتبطة وغير المرتبطة، حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية في العمليات التي تنسم بها هذه المرحلة (يوسف، 2011).

الخطوة الثالثة: جمع المعلومات ومحاولة توليد البدائل (الحلول): تتضمن هذه المرحلة البحث عن الحلول الممكنة للمشكلة من خلال استخدام التفكير المنطقي الابتكاري والخبرات السابقة من أجل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة (العتوم، 2010).

كما تتمثل هذه الخطوة بقدرة الفرد على تقديم أكبر عدد ممكن من الحلول لمشكلة ما بحيث تمتاز بالتنوع والتباعد، ومحاولة الاتيان بشيء لم يسبقه إليه أحد (الصفار، 2011) لتحليل المشكلة وجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بها، يتطلب فهم أسبابها والعوامل المؤثرة فيها.

الخطوة الرابعة: اختيار البديل (الحل الأمثل واتخاذ القرار): يشير إلى التركيز على واحد أو أكثر من الحلول المعقولة والقابلة للتطبيق، ضمن الإمكانيات المتاحة. هذه الخطوة تأتي كنتيجة طبيعية للخطوات السابقة، حيث يقوم الفرد بعد اقتراح عدة حلول وأفكار بالتركيز على البديل الذي يعتبر الأكثر فعالية ومناسبة لحل المشكلة.وقارن بينها في ضوء معايير محددة وفي ضوء الأهداف المنشودة آخذاً بعين الاعتبار .جميع العوامل المؤثرة فإنه سوف يكون في موقف يمكنه من اتخاذ القرار المناسب واختيار الحل الممكن وتبنيه استعداداً لتطبيقه وتجربته (ملحم، 2001).

الخطوة الخامسة: تطبيق البديل (الحل) الطريق الوحيد لمعرفة درجة فعالية البديل والمحك الوحيد للبديل هو وضعه موضع التنفيذ الفعلي، ويشمل التطبيق كل التعديلات الضرورية في العمل من إعادة التخطيط و التنظيم، وكذلك كل الإجراءات والمتغيرات التنفيذية، وللتطبيق الفعال يجب وجود خطة تنفيذية تفصيلية التنفيذ دقائق العمل بفاعلية (غباري وأبو شعيرة، 2011)، وإذا تم تحقيق الهدف المرجو بعد تطبيق الحل، يمكن أن تُعتبر عملية حل المشكلة نهائية. أما إذا لم يتم تحقيق الهدف المرجو، فيتعين على الشخص الذي يحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لتحليل المشكلة واختيار بديل جديد للحل. (يوسف، 2011).

نموذج جيلفورد لحل المشكلات:

بناءً على نموذج البناء العقلي لحل المشكلات الذي قدمه جيلفورد، يبدأ العملية بتلقي الفرد لمثيرات من البيئة الخارجية أو الجسم الداخلي، وتخضع هذه المثيرات لعملية تصفية في الجزء السفلي من الدماغ، قبل أن تصل إلى المراكز العليا للدماغ حيث يتم الإدراك والتفكير والتحليل والحكم، مما يسهم في تشكيل فهم الفرد للمشكلة واختيار الحلول المناسبة.إما المثيرات المهيجة للنظام العصبي التي يسمح لها باحتراف البوابة فإنها تنبه الفرد الإدراك وجود المشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً وخلال هذه المرحلة تجري

عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير متشعبة. (جروان ، 1999، ص: 114-116)

كما اعتبر جيلفورد أن الذكاء مجموعة من القدرات وان مهارة حل المشكلة هي مهارة كائنة تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حدد عدة عوامل فرعية خاصة وعاملا عاما متعلقة بقدرة حل المشكلة. وهي:

(غانم محمود، 2004، ص:204)

1. القدرة على التفكير السريع في مجموعة من خصائص الشيء المتعلقة بالمشكلة.
2. القدرة على تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار محدد.
3. القدرة على إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.
4. القدرة على التفكير ببدائل مختلفة للموقف أو المشكلة.
5. القدرة على وضع قائمة بالخصائص المتعلقة بالهدف أو الموقف.
6. القدرة على استنباط المتطلبات السابقة للموقف.
7. القدرة العامة على حل المشكلات

جيلفورد يشير إلى أن بعض المشكلات تكون صعبة الحل لأننا قد لا ندركها بشكل صحيح، ويشجع على تجاوز الاستمرار في محاولة حل المشكلة بالطرق الخاطئة التي فهمناها، بدلاً من ذلك، يرى جيلفورد أن نموذج حل المشكلات يدمج التفكير الإبداعي، الذي يتطلب تقليل الخيارات المتاحة للوصول إلى فكرة أصلية أو حل جديد. غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعاً وشمولاً من التفكير الإبداعي إلا أن كل منهما يساهم في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة ويلخص جيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات تشمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الإبداعي قد يتضمن أياً من المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي (جروان، 1999، ص: 114-116).

العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي هي علاقة وثيقة. التفكير الإبداعي ينتج عنه حلول جديدة ومبتكرة، وفي عملية حل المشكلات يمكن أن تتضمن هذه الحلول عناصر إبداعية تتفاوت بحسب تعقيد المشكلة والابتكار المطلوب في الحل. ومع ذلك، يجب أن نفهم أن الإبداع ليس مجرد حل المشكلات، بل يشمل أيضاً الابتكار في المنتجات أو الأفكار التي قد تختلف عن الحلول التقليدية وتجلب تغييراً أو محاكاة جديدة للمجال المعني. (الأعسر، 1999، ص:3).

خلاصة :

تعد القدرة على حل المشكلات مهارة حيوية يجب تنميتها لدى التلاميذ، لما لها من دور كبير في تطوير التفكير النقدي والإبداعي وتعزيز الثقة بالنفس وتحسين الأداء الأكاديمي. تتضمن عملية حل المشكلات خطوات منهجية تشمل تحديد المشكلة، جمع المعلومات، توليد وتقييم الخيارات، واختيار الحل الأنسب وتطبيقه. يمكن تعزيز هذه المهارة من خلال استراتيجيات مثل التعلم القائم على المشكلات، الألعاب التعليمية، تشجيع العمل الجماعي، وتوفير بيئة تعليمية داعمة. تنمية مهارات حل المشكلات تُعد استثمارًا في مستقبل التلاميذ، مما يُمكنهم من مواجهة التحديات بفعالية في حياتهم اليومية والأكاديمية والمهنية.



الفصل الرابع:
الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

بعد استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات، سننتقل في هذا الفصل إلى تناول مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة في دراستنا. سنتناول المنهج المستخدم بالتفصيل، بالإضافة إلى حدود الدراسة سواء كانت زمانية أو مكانية. سنعرض أيضاً العينة بجميع خصائصها وملامحها. نهدف من خلال ذلك إلى تقديم صورة واضحة وشاملة عن الطريقة التي تم بها جمع البيانات وتحليلها.

في هذا السياق، سعينا جاهدين إلى الالتزام بتطبيق الإجراءات المنهجية المعترف بها لضمان دقة النتائج وموثوقيتها. سيتم تفصيل الخطوات المنهجية بدءاً من تحديد الفئة المستهدفة وطريقة اختيار العينة، مروراً بالأدوات المستخدمة في جمع البيانات مثل الاستبيانات أو المقابلات، وصولاً إلى طرق تحليل البيانات الإحصائية أو النوعية التي اعتمدها. كل هذه التفاصيل ستوضح كيفية تحقيق أهداف الدراسة وتقديم إجابات دقيقة عن الأسئلة البحثية المطروحة.

الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من بين الخطوات الأولى والأساسية التي قامت بها الطالبة الباحثة وقد جرت الدراسة الاستطلاعية في الفترة من 2024/04/07 إلى 2024/04/10 على مستوى ثانوية الفلح عبد الوهاب في ولاية تيارت. تواصلنا مع مجموعة من التلاميذ بلغ عددهم 30 تلميذاً.

أهداف الدراسة الاستطلاعية :

كانت متعددة ومحددة على النحو التالي:

الحصول على موافقات رسمية: التأكد من الحصول على موافقة الجهات المعنية على المؤسسات التعليمية التي تمثل موقع الدراسة (انظر الملاحق).

فهم طبيعة العينة: التعرف على طبيعة العينة المستهدفة وتحديد عددها المحتمل وتنوعها (انظر عينة الدراسة).

تقييم الأدوات البحثية: التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية من خلال قياس خصائصها السيكومترية، بما في ذلك الصدق والثبات (انظر أدوات الدراسة).

اختبار الوضوح اللغوي: التحقق من وضوح تعليمات المقاييس وسلامة اللغة المستخدمة في الاستبيانات، بالإضافة إلى التأكد من فهم العبارات وعدم وجود أي غموض (انظر أدوات الدراسة وملاحقها).

بالإضافة إلى الأهداف المذكورة، سعت الدراسة الاستطلاعية أيضاً إلى:

تحليل الظروف الميدانية: فهم الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بالمؤسسة المعنية، مما يساعد في تفسير النتائج لاحقاً.

تحديد التحديات المحتملة: رصد أي تحديات قد تواجهنا أثناء جمع البيانات الرئيسية، مثل عقبات التواصل مع التلاميذ أو قيود زمنية أو لوجستية.

من خلال هذه الخطوات، نسعى إلى بناء أساس قوي للدراسة الرئيسية، مما يساهم في تحقيق نتائج موثوقة ومفيدة تساهم في تطوير المعرفة في مجال الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات.

المنهج الدراسة

من خلال ما سبق وعلى ضوء متغيرات البحث وفرضياته تم الاعتماد على المنهج الوصفي ، وهو المنهج المناسب لهاته الدراسة، والذي من خلاله سنقوم بوصف الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات .

عينة الدراسة

لقد تم اختيار العينة في الدراسة الحالية باتباع الطريقة العشوائية البسيطة، وقد أسفرت العملية على استخراج عينة مكونة من 70 تلميذ يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي، وقد توزعت هذه العينة عبر عدة خصائص وفقاً للآتي:

الجدول رقم (04-01): خصائص عينة الدراسة (الجنس مقابل سنوات الدراسة)

	السنة الدراسية		مجموع	
	ثالثة ثانوي	ثانية ثانوي		
28	15	13	نكر	الجنس
42	17	25	أنثى	
70	32	38		مجموع

يشير الجدول إلى أن إجمالي عدد التلاميذ في العينة هو 70 تلميذا وتلميذة، عند تقسيمهم حسب الجنس، نجد أن 40% من العينة ذكور و60% من العينة إناث.

بالنسبة للتوزيع حسب سنوات الدراسة، نجد أن التلاميذ في السنة الثانية يشكلون 54.3% من إجمالي العينة، بينما التلاميذ في السنة الثالثة يشكلون 45.7% من إجمالي العينة.

هذه الأرقام والنسب تعطينا نظرة عامة على خصائص العينة من حيث الجنس وسنوات الدراسة، مما يساعد في فهم التركيبة الديمغرافية للعينة بشكل أفضل.

الجدول رقم (04-02): خصائص عينة الدراسة (الشعبة مقابل سنوات الدراسة)

المجموع	السنة الدراسية		الشعبة
	ثالثة	ثانية	
10	10	0	علوم
60	22	38	آداب
70	32	38	المجموع

يظهر الجدول توزيع العينة حسب الشعب وسنوات الدراسة، في الشعبة "علوم"، لا يوجد أي تلميذ في السنة الثانية وهناك 10 تلاميذ في السنة الثالثة، ليصبح المجموع 10 تلاميذ، في الشعبة "آداب"، هناك 38 تلميذ في السنة الثانية و22 تلميذا في السنة الثالثة، ليصبح المجموع 60 تلميذا، العدد الإجمالي للعينة هو 70 تلميذا، منهم 38 في السنة الثانية و32 في السنة الثالثة.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة على مستوى ثانوية افلاح عبد الوهاب في ولاية تيارت.
- الحدود الزمنية: م إجراء هذه الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 23 افريل الى غاية 2 ماي 2024.

ج. الحدود البشرية : اعتمدت الدراسة على مجتمع مستهدف قوامه تلاميذ التعليم الثانوي.

أدوات البحث

تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة :

أولاً : مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تصميم أسماء لشهب (2018)

حيث تكون هذا المقياس من 54 بندا لكل بند خمس بدائل: (موافق بشدة، موافق، لست متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة).

قسمت بنود المقياس إلى خمس أبعاد كما يلي:

1. الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس وبالقدرات ويضم البنود: (1-6-11-16-21-26-31-36-41-46).

2. الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد والمثابرة ويضم البنود: (2-7-12-17-22-27-32-37-42-47-51).

3. الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير والقدرة على اتخاذ القرار ويضم البنود (3-8-13-18-23-28-33-38-43-48-52-54).

4. الاعتقاد بالقدرة على تقبل وتحمل مسؤولية تحقيق الأهداف: ويضم البنود: (4-9-14-19-24-29-34-39-44-49).

5. الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين أساتذة زملاء، والتواصل الفعال معهم ويضم البنود: (5-10-15-20-25-30-35-40-45-50-53).

أما من حيث البدائل فيعتمد المقياس على طريقة (ليكرت) الخماسية، تتدرج من الموافقة الشديدة إلى الرفض الشديد مروراً بالحياد يقابلها سلم الدرجات من 5 درجات إلى درجة واحدة في حالة البنود الموجبة والعكس بالنسبة للسالبة، وذلك للتقليل من أثر التخمين، ومنح المجيب حرية كافية تسمح له بالمفاضلة بين عبارتين يوافق عليهما أو العكس.

الخصائص السيكومترية

أولاً: صدق الأداة :

تم حساب الصدق بطريقة طريقة المقارنة الطرفية والتي تعطي مؤشراً لصدق الأداة، وليس القيمة العددية لمعامل الصدق، وفي سبيل ذلك تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا، وقد توصلنا إلى القيم التالية:

الجدول رقم (04-03): دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

القيم الوصفية				الأطرف
Std. ErrorMean	Std. Deviation	Mean	N	
4.38042	13.85212	173.2328	10	الدرجات الدنيا
3.80645	12.03705	233.2097	10	الدرجات العليا

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means			Levene's Test for Equality of Variances		
Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F	
.000	18	-10.335-	.281	1.234	Equal variances assumed الكفاءة
.000	17.656	-10.335-			Equal variances not assumed الذاتية

من خلال الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا، حيث بلغت قيمة (-10.33=t) وقد كانت دالة عند مستوى ثقة (0.05) وبهذا فمقياس فاعلية الذات الأكاديمية أظهر مؤشرات دالة على صدقيته.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الارتباط بين مجموعتي البنود الفردية والزوجية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبعد تعديل هذا المعامل الذي هو معامل ثبات نصفي الاختبار تم الحصول على معامل ثبات الاختبار ككل، وهناك عدة قوانين لتصحيح معامل ثبات نصفي للاختبار ومنها معادلتا (سبيرمان براون) (وجتمان)، واللتي تم التوصل من خلالها الى قيمة متساوية قدرت بـ0.77 باعتبار (ن30).

ثانياً : مقياس حل المشكلات المستقل والمترايط (Rubin et al, 2012).

يعتمد المقياس على خمسة من البنود تقيس تفضيل حل المشكلات بشكل مستقل (البنود 1، 3، 4، 8، 9)، وخمسة تقيس تفضيل حل المشكلات المترابط (البنود 2، 5، 6، 7، 10). وبالتالي فالمقياس يعتمد على صورة قصيرة مكونة من 10 بنود.

أجرى روبن وزملاؤه (Rubin et al, 2012) دراسة لتقييم ثبات وصدق مقياس حل المشكلات المستقل و المترابط (IIPSS) وقد أظهروا أن المقياس يتمتع بثبات عالي، حيث كان لديه بنية عاملية واحدة ذات قيمة عالية تبلغ 3.96 وثبات داخلي جيد، مع معاملات كرونباخ من 0.77 و 0.80. بالإضافة إلى ذلك، أظهر المقياس صدق تحقق جيد، حيث كان لديه ارتباطات بحجم صغير إلى متوسط مع مقاييس مُنشئة تقيس متغيرات مرتبطة، مثل مقياس التصوير الذاتي المترابط العلاقي لـ كروس وآخرين (2000) ومقياس الانفعال لـ غولديبرغ وآخرين (2006). علاوة على ذلك، أظهر المقياس صدق تنبؤ جيد، حيث كان قادراً على التنبؤ بالميل الذاتي للمشاركين للمشاركة في سلوكيات الحلول المستقلة والمترابطة في الجامعة.

الخصائص السيكومترية

أولاً: صدق الأداة :

تم حساب الصدق بطريقة طريقة المقارنة الطرفية والتي تعطي مؤشراً لصدق الأداة، وليس القيمة العددية لمعامل الصدق، وفي سبيل ذلك تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا، وقد توصلنا إلى القيم التالية:

الجدول رقم (04-04): دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات الدنيا والدرجات العليا لمقياس حل المشكلات المستقل والمترابط

القيم الوصفية				الأطرف	
Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N		
2.23404	7.06465	28.1429	10	الدرجات الدنيا	القدرة على حل
.83403	2.63744	44.4200	10	الدرجات العليا	المشكلات

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means			Levene's Test for Equality of Variances	
Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F

.000	18	-6.826-	.150	2.259	Equal variances assumed	القدرة على حل المشكلات
.000	11.461	-6.826-			Equal variances not assumed	

من خلال الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الدرجات الدنيا والدرجات العليا، حيث بلغت قيمة $(t=6.82-)$ وقد كانت دالة عند مستوى ثقة (0.05) وبهذا فمقياس حل المشكلات المستقل والمتربط أظهر مؤشرات دالة على صدقيته.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل الارتباط بين مجموعتي البنود الفردية والزوجية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبعد تعديل هذا المعامل الذي هو معامل ثبات نصفي الاختبار تم الحصول على معامل ثبات الاختبار ككل، وهناك عدة قوانين لتصحيح معامل ثبات نصفي للاختبار ومنها معادلتا (سبيرمان براون) (وجتمان)، وللتين تم التوصل من خلالها الى قيمة متساوية قدرت بـ 81.0 باعتبار (ن30).

الأساليب الإحصائية:

إن طبيعة طرح الفرضيات تتوجب علينا استخدام أساليب إحصائية معينة من أجل إثبات أو نفي هذه الفرضيات.

وقد تمثل هذه الاساليب في:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل بيرسون لحساب قيمة وقوة العلاقة.
- معالم t -test للفروق بين مجموعتين مستقلتين لحساب صدق المقاييس.
- معادلتا (سبيرمان براون) (وجتمان) لحساب ثبات المقاييس.





الفصل الخامس:

عرض و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد :

بعد تناول الجانب المنهجي للدراسة من حيث النطاق الجغرافي والزمني والموضوعي، وكذلك المنهجية المستخدمة في الدراسة وعينتها وأدوات جمع المعلومات وخصائصها السيكمترية، في المرحلة الثانية من الجانب التطبيقي، قمنا بعرض وتحليل نتائج الدراسة بناءً على المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الاستبيانات التي تم توزيعها على أفراد العينة وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية (المتوسط الحسابي / الانحراف المعياري / معامل ارتباط بيرسون). وفيما يلي عرض للنتائج.

عرض نتائج الدراسة تبعا للفرضيات:

الفرضية الجزئية رقم 01: يظهر تلاميذ التعليم الثانوي مستوى متدني من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.

للتحقق من هذه الفرضية أعدت الطالبة الباحثة الجدول رقم (01-05) والذي يتضمن نتيجة عينة الدراسة على مستوى مقياس الكفاءة الذاتية، والذي تضمن قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات المبحوثين.

الجدول رقم (01-05): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات افراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الحكم	الاهمية النسبية %	عدد الأفراد الذين تجاوزوا معدل المقياس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة
مرتفع	90	63	24.22	205.79	70

المصدر: اعداد الطالبة بناءً على مخرجات برنامج SPSS 21.0.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الأكاديمية الذاتية حسبما عبرت عنه عينة الدراسة، حيث بلغ معدل أفراد عينة الدراسة على مستوى متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة (205.79) والذي يمكن تفسيره قياسا على مقياس الكفاءة الذاتية بأنه مستوى مرتفع، حيث توفرت مؤشرات هذا التقدير المرتفع لدى 90% من تلاميذ التعليم الثانوي الذين تم بحثهم، والذين بلغ عددهم (70) تلميذا، وعليه فالفرضية التي نقول (يظهر تلاميذ التعليم الثانوي مستوى متدني من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة.) لم تتحقق.

الفرضية الجزئية رقم 02: يظهر تلاميذ التعليم الثانوي مستوى متدني من القدرة على حل المشكلات.

للتحقق من هذه الفرضية أعدت الطالبة الباحثة الجدول رقم (02-05) والذي يتضمن نتيجة عينة الدراسة على مستوى مقياس القدرة على حل المشكلات، والذي تضمن قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات المبحوثين.

الجدول رقم (05-02): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات افراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس القدرة على حل المشكلات.

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد الذين تجاوزوا معدل المقياس	الأهمية النسبية %	الحكم
70	37.89	7.17	56	80	مرتفعة

المصدر: اعداد الطالبة بناءً على مخرجات برنامج SPSS 21.0.

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى وجود مستوى مرتفع من القدرة على حل المشكلات حسبما عبرت عنه عينة الدراسة، حيث بلغ معدل أفراد عينة الدراسة على مستوى متغير القدرة على حل المشكلات (37.89) والذي يمكن تفسيره قياساً على مقياس القدرة على حل المشكلات بأنه مستوى مرتفع، حيث توفرت مؤشرات هذا التقدير المرتفع لدى 80% من تلاميذ التعليم الثانوي الذين تم بحثهم، والذين بلغ عددهم (70) تلميذاً، وعليه فالفرضية التي تقول (يظهر تلاميذ التعليم الثانوي مستوى متدني من القدرة على حل المشكلات) لم تتحقق.

الفرضية الجزئية رقم 03: (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي).

للتحقق من هذه الفرضية أعدت الطالبة الباحثة الجدول رقم (05-03) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة (بعد الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس) والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (05-03) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس في الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس	70	38.11	5.74	**0.38	0.001
القدرة على حل المشكلات		37.89	7.17		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس ومستوى القدرة على حل المشكلات يساوي (0.38) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.001) وهذا ما يشير الى وجود علاقة

ارتباطية دالة عند مستوى الثقة 0.01 بين درجة الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على الثقة بالنفس و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي). تحققت.

الفرضية الجزئية رقم 04: (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي).

للتحقق من هذه الفرضية أعدت الطالبة الباحثة الجدول رقم (04-05) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة (بعد الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد) والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (04-05) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد في الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد	70	42.76	6.27	**0.48	0.000
القدرة على حل المشكلات		37.89	7.17		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد ومستوى القدرة على حل المشكلات يساوي (0.48) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.000) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الثقة 0.01 بين درجة الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على بذل الجهد و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي). تحققت.

الفرضية الجزئية رقم 05: (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي).

للتحقق من هذه الفرضية أعدت الطالبة الباحثة الجدول رقم (05-05) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة (بُعد الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير) والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (05-05) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير في الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير	70	45.25	6.63	**0.43	0.000
القدرة على حل المشكلات		37.89	7.17		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير ومستوى القدرة على حل المشكلات يساوي (0.43) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.000) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الثقة 0.01 بين درجة الاعتقاد بامتلاك مرونة التفكير المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي). تحققت.

الفرضية الجزئية رقم 06: (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي).

للتحقق من هذه الفرضية أعدت الطالبة الباحثة الجدول رقم (06-05) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة (بُعد الاعتقاد بالقدرة على تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف) والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (05-06) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بالقدرة على تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف في الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
الاعتقاد بالقدرة على تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف	70	38.45	6.30	**0.34	0.004
القدرة على حل المشكلات		37.89	7.17		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير الاعتقاد بالقدرة على تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف ومستوى القدرة على حل المشكلات يساوي (0.34) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.004) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الثقة 0.01 بين درجة الاعتقاد بالقدرة على تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي).تحققت.

الفرضية الجزئية رقم 07:(توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين أساتذة زملاء و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي).

للتحقق من هذه الفرضية أعدت الطالبة الباحثة الجدول رقم (05-07) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة (بُعد الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين أساتذة زملاء) والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (05-07) يوضح معامل الارتباط بين بُعد الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين أساتذة زملاء في الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة	70	41.12	6.53	0.087	0.47
القدرة على حل المشكلات		37.89	7.17		

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين أساتذة زملاء ومستوى القدرة على حل المشكلات يساوي (0.087) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.47) وهذا ما يشير الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجة الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين أساتذة زملاء المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الاعتقاد بالقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين أساتذة زملاء و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي). لم تتحقق.

الفرضية الرئيسية: (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي).

للتحقق من هذه الفرضية الرئيسية أعدت الباحثة الجدول رقم (05-08) والذي يتضمن قيمة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

الجدول رقم (05-08) يوضح معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف	معامل ارتباط	Sig. (2-tailed)
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	70	205.79	24.22	**0.44	0.000
المدركة					
القدرة على حل المشكلات		37.89	7.17		

** . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

تبين نتائج الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات يساوي (0.44) وأن القيمة الدلالية تساوي (0.000) وهذا ما يشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى الثقة 0.01 بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ومستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وعليه فالفرضية التي تقول (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي). تحققت.

المناقشة والتفسير:

يمكن مناقشة نتائج الدراسة الحالية من خلال الآتي:

إن النتيجة التي مفادها أن تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر يظهرون مستوى عال من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تتوافق مع الدراسات الموجودة التي تشير إلى أن الكفاءة الذاتية هي عامل حاسم في الأداء الأكاديمي والتحفيز، يفترض باندورا (1997) Bandura أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على اختيارات التلاميذ، وجهدهم، ومثابرتهم، ومرونتهم في مواجهة التحديات، كما يمكن للكفاءة الذاتية العالية حسب دراسة (Schunk & Pajares, 2001) أن تعزز المشاركة الأكاديمية للتلاميذ والأداء العام.

إن إظهار التلاميذ لمستوى عالٍ من القدرة على حل المشكلات يتوافق مع فكرة أن مهارات حل المشكلات الفعالة تعد أمراً حيوياً للنجاح الأكاديمي، وترتبط قدرات حل المشكلات بالتفكير النقدي والإبداع والقدرة على تطبيق المعرفة في سياقات مختلفة، وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة جونسون (2000) Jonassen حيث أن هذه المهارات ضرورية للتنقل بين المهام الأكاديمية المعقدة ومواقف العالم الحقيقي، وبالتالي يسعى التلاميذ بدون وعي منهم لتطوير هذه القدرة.

كما اشارت الدراسة الحالية الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والقدرة على حل المشكلات، وبالاطلاع على الأدبيات البحثية العالمية نلاحظ أن كثيرا منها تشير الى ان التلاميذ الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية أكاديمية عالية هم أكثر استعدادا للانخراط في المهام الصعبة، والمثابرة لفترة أطول، واستخدام استراتيجيات أكثر فعالية لحل المشكلات، وهذا تمام ما وصلت اليه دراسة (Zimmerman, 2000) حيث تشير هذه العلاقة إلى أن تعزيز الكفاءة الذاتية يمكن أن يعزز مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، وبالتالي تحسين نتائجهم الأكاديمية.

وبالعودة للنتائج الفرعية تعتبر الثقة بالنفس عنصر أساسي في الكفاءة الذاتية الاكاديمية، يوضح هنا باندورا (1986) Bandura أن التلاميذ الذين يؤمنون بقدراتهم هم أكثر استعدادا وقابلية للتعامل مع المهام المعقدة باعتبارها تحديات يجب إتقانها بدلاً من كونها تهديدات يجب تجنبها، وتؤثر هذه الثقة بشكل مباشر على فعاليتهم في حل المشكلات، مما يمكنهم من معالجة المشكلات بشكل أكثر فعالية.

كما أن الاعتقاد بوجود الجهد الكافي أمر بالغ الأهمية لحل المشكلات، فوفقا لشونك (1991) Schunk فإن التلاميذ الذين يعتقدون أن الجهد يؤدي إلى النجاح هم أكثر استعدادا للمثابرة في مواجهة الصعوبات،

وبالتالي تحسين مهاراتهم في حل المشكلات، إذ أن المشاركة بجهد هي مؤشر للنجاح الأكاديمي والحل الفعال للمشكلات.

تعد المرونة المعرفية، أو القدرة على تكييف استراتيجيات التفكير مع المواقف الجديدة والمتغيرة، أمراً بالغ الأهمية لحل المشكلات، وهنا يشير (Spiro & Jeheng, 1990) الى أن التلاميذ الذين يعتبرون أنفسهم مفكرين مرنين يكونون مجهزين بشكل أفضل للتعامل مع المشكلات من وجهات نظر متعددة واستنباط حلول مبتكرة.

ترتبط القدرة على تحمل المسؤولية وتحديد الأهداف ارتباطاً وثيقاً بالتنظيم الذاتي وحل المشكلات، وفقاً للوك ولإثام (Locke and Latham, 2002) فإن التلاميذ الذين يتحملون مسؤولية نتائج التعلم الخاصة بهم هم أكثر رغبة في وضع أهداف محددة وصعبة والاستمرار في تحقيقها، وبالتالي تعزيز قدراتهم على حل المشكلات.

الكفاءة الذاتية الاجتماعية، أو القدرة على تكوين علاقات صحية مع الزملاء والاساتذة، يمكن أن تؤثر أيضاً على حل المشكلات، تشير الدراسات التي أجراها وينتزل (1998) Wentzel إلى أن العلاقات الإيجابية مع الأقران والمعلمين يمكن أن توفر الدعم العاطفي وفرص التعاون، والتي تعتبر ضرورية لحل المشكلات بشكل فعال في البيئات الأكاديمية.

من خلال القراءة السابقة نلاحظ أن نتائج الدراسة توافقت مع مجموعة واسعة من الدراسات والآراء السيكوتربوية، مما يؤكد على أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في تعزيز قدرات التلاميذ على حل المشكلات، ومن خلال فهم وتعزيز أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، يمكن للمدرسين دعم التلاميذ في تطوير المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي والتعلم مدى الحياة، وهذا ما سنعرضه في المقترحات التالية.

الاقتراحات:

بناءً على النتائج التي توصلنا إليها بشأن المستويات العالية من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والقدرة على حل المشكلات بين تلاميذ الثانوي، إلى جانب العلاقات المحددة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والقدرة على حل المشكلات، نعرض بعض الاقتراحات والتوصيات لمزيد من البحث والتنفيذ العملي:

للأساتذة والإدارة التربوية:

1. دمج أنشطة بناء الكفاءة الذاتية الاكاديمية في المنهج الدراسي: تصميم وتنفيذ أنشطة الفصل الدراسي التي تهدف على وجه التحديد إلى تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم وجهدهم ومرونتهم. يمكن أن يشمل ذلك ورش عمل لتحديد الأهداف، ومجالات للتأمل الذاتي، وبرامج توجيه الأقران.
2. تعزيز التعلم التعاوني: تشجيع المشاريع الجماعية وفرص التعلم بين الأقران، تساعد المهام التعاونية التلاميذ على بناء علاقات صحية مع زملاء الدراسة وتطوير مهارات التعامل مع الآخرين، والتي ترتبط بكفاءة ذاتية أعلى وقدرات أفضل على حل المشكلات.
3. تقديم تعليقات إيجابية وتشجيع الجهد: التركيز على تقديم تعليقات بناءة تؤكد على الجهد والتحسين بدلاً من الاكتفاء بالنتائج النهائية، إن تسليط الضوء على جهود التلاميذ يمكن أن يعزز إيمانهم بقدرتهم على تحقيق الأهداف من خلال المثابرة والعمل الجاد.
4. تدريب المدرسين: تقديم برامج التطوير المهني للمدرسين حول كيفية تعزيز الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ بشكل فعال. يمكن أن يشمل هذا التدريب استراتيجيات التعزيز الإيجابي، وخلق بيئة صفية داعمة، ودمج تمارين حل المشكلات في مواضيع مختلفة.

ثانياً: للوالدين:

1. تشجيع المعتقدات الذاتية الإيجابية في المنزل: دعم الأولاد من خلال تقديم التعزيز الإيجابي والاعتراف بجهودهم وإنجازاتهم، مع تشجيع عقلية النمو من خلال التأكيد على أنه يمكن تطوير القدرات من خلال العمل الجاد والمثابرة.
2. تعزيز بيئة تشجع على حل المشكلات: خلق فرص في المنزل للأطفال للمشاركة في أنشطة حل المشكلات، يمكن أن يشمل ذلك الألغاز أو الألعاب أو مهام الحياة الواقعية التي تتطلب التفكير النقدي والإبداع.

3. التواصل مع المدرسين: المحافظة على التواصل المفتوح مع المدرسين للبقاء على اطلاع بتقدم الأبناء والتعاون في استراتيجيات لدعم كفاءته الذاتية ومهارات حل المشكلات.



خاتمة:

خاتمة:

خاتمة

تعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة عنصراً أساسياً في تشكيل مستقبل المتعلمين الأكاديمي والمهني؛ تلعب هذه الكفاءة دوراً محورياً في تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم وقدرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية والتغلب على التحديات الأكاديمية؛ الدراسة الحالية تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والقدرة على حل المشكلات، حيث أن المتعلمين الذين يشعرون بالثقة في قدراتهم يتمكنون من معالجة المشكلات بطريقة أكثر فعالية وإبداعية.

تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن يكون له تأثير إيجابي عميق على المتعلمين؛ حيث يساعدهم في تطوير استراتيجيات فعالة لحل المشكلات، وتنظيم الوقت، والتفكير النقدي، والمرونة في مواجهة التحديات؛ ولتحقيق هذا الهدف، ينبغي على المؤسسات التعليمية تبني نهج شامل يتضمن توفير الدعم النفسي والأكاديمي، وتعزيز المناهج الدراسية بمهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وتقديم برامج تدريبية تهدف إلى بناء الثقة الذاتية لدى المتعلمين.

يمكن للأساتذة ومستشاري التوجيه أيضاً لعب دور حيوي في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ من خلال تقديم التوجيه والدعم المستمر، وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة اللامنهجية التي تعزز مهاراتهم الشخصية والأكاديمية؛ بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام التكنولوجيا التعليمية كأداة لتعزيز التفاعل والمشاركة المتعلمين، مما يساهم في بناء كفاءتهم الذاتية.

في الختام، فإن تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة يعد استثماراً مهماً في مستقبل التلاميذ؛ و يجب أن يكون جزءاً من استراتيجيات التعليم الشاملة من خلال تعزيز هذه الكفاءة، يمكننا إعداد جيل من التلاميذ القادرين على مواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية بثقة وفعالية والتكيف مع متطلبات الحياة الأكاديمية والمهنية بفعالية، ولديهم القدرة على حل المشكلات التي قد تواجههم في مختلف مجالات الحياة.



قائمة المصادر
والمراجع

قائمة المراجع

- إبراهيم، م. ع. (2004). **موسوعة التدريس**. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- أبو أسعد، أ. ع. (2009). **المهارات الإرشادية**. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- أبو أسعد، أ. ع. (2009). **علم النفس النمو**. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- أبو زينة، ف.، وآخرون. (1982). **الطرق الإحصائية للتربية والعلوم الإنسانية (ج 2)**. عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- أبو علام، ر. (2004). **مناهج وأساليب البحث العلمي**. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- أبو علام، ر. م. (2004). **التعلم أسسه وتطبيقاته (ط1)**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جروان، ف. ع. (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقاته**. عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- جلال، س. (1985). **المرجع في علم النفس**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- الحربي، ن. م. (2011). **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحلو، م. و.، وعلاوي، س. (2001). **علم النفس التربوي**. عمان، الأردن: دار المقداد للطباعة.
- الحويطي، م. م. (2019). **مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2)، 159-182.**
- الحويطي، م. م. (2019). **مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2)، 159-182.**
- خير الله، س. (1981). **بحوث نفسية تربوية**. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- الدردير، ع. (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس التربوي**. القاهرة، مصر.
- دغيش، ر. (2017). **علاقة الكفاءة الذاتية باتخاذ القرار لدى المراهقين المترددين على دور الشباب (رسالة ماجستير غير منشورة)**. جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- رشيد، ي. ن. ن. (2012). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة البحرين (أطروحة دكتوراه)**. جامعة البحرين، البحرين.
- الريماوي، م. ع.، وآخرون. (2008). **علم النفس العام (ط3)**. عمان، الأردن: دار المسيرة.
- الزغلول، ر.، والزلغول، ع. (2003). **علم النفس المعرفي**. عمان، الأردن: دار النشر والتوزيع.
- الزق، أ. ي. (2009). **قسم علم النفس التربوي (مذكرة غير منشورة)**. الجامعة الأردنية.
- زويلف، م. ح. (1998). **إدارة الأفراد المدخل الكمي**. عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- الزيانت، ف. م. (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات المصرية.

- الزيات، ف. م. (1999). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات المصرية.
- شاهين، م. أ. (2013). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس مفتوحة في فلسطين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 4، 1-16.
- الشعراوي، ع. م. ج. (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير). جامعة المنصورة، مصر.
- الصفار، و. (2011). التفكير الحاذق. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبد القادر، ف.، وأبو هاشم، س. (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جارندر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة. مجلة دراسات تربوية ونفسية. كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- العتوم، ع. (2010). علم النفس المعرفي (ط2). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، ع. ي.، وآخرون. (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق (ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، ب. م. (2008). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.
- عدس، م. ع. ر. (1997). الذكاء من منظور جديد (ط1). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة.
- العدل، ع. (2021). تأثير استخدام استراتيجيات قبعات التفكير الست في تنمية القدرة على حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 131، 23-52.
- عدودة، ص. (2015). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالالتزام بالعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي.
- العرسان، س. (2017). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1)، 593-620.
- علاونة، ش. ف. (2004). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- العلوان، أ.، والمحاسنة، ر. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7، 399-416.
- العلوان، أ.، والمحاسنة، ر. (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7، 399-416.
- علوان، ع. إ. (2011). الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية.

- علي، أ. (2000). فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية.
- غانم، م. م. (2004). التفكير عند الأطفال (ط1). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- غباري، ث.، وأبو شعيرة، خ. (2010). سيكولوجيا التعلم وتطبيقاته الصفية. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- فوزي، إ. (2010). التشخيص النفسي. القاهرة، مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- قطاوي، وعبد الكريم، م. أ. ج. (2015). التعلم الخدمي على نظريات علم النفس. القاهرة، مصر.
- قندوز، م. (2018). فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى ذوي صعوبة تعلم القراءة (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة سطيف، الجزائر.
- المصري، ن. ع. ر. (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- ملحم، م. (2015). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن. مجلة التربية جامعة الأزهر، 164(2)، 233-268.
- الميلبي، ب. ص. (2008). مقدمة في علم النفس الاجتماعي. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- نزيه، ح.، ونسيمة، د. (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكثاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية. مج 27، ع 1، ص 56 - 44.
- يوسف، س. (2011). الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية. عمان، الأردن: دار المسيرة.

- Ayiku, T. (2005). The relationship among college self-efficacy, academic self-efficacy and athletic self-efficacy for African American male football players (Master's thesis). University of Maryland, USA.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

- Bandura, A. (2000). Social cognitive theory. *Annual Review of Psychology*.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making and self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Drago, A., Rheinheimer, D. C., & Detweiler, T. N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*.
- Gibbs, C. (2003). Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Kaniel, S. (1998). Metacognition and positive transfer: New hopes. In IACESA Conference, Kimberley.
- Lemaire P , Psychologie cognitive , De Boek université édition , Bruxelles . 1999
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty, and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (pp. 239-265).
- Randy, M. (2007). Differences and similarities in levels of self-efficacy and academic performance among college students enrolled in traditional and online psychology courses. *Journal of Educational Psychology*.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). The development of academic self-efficacy. *Educational Psychology*.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wilson, C. (2003). Stress, social support, coping and health in sample children. *Dissertation Abstracts International*, 51(A-1), 810.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.





الملاحق:

استمارة استبيان

تحية طيبة وبعد

في إطار إجرائنا لدراسة علمية تتعلق بإعدادنا لمذكرة مكملة لمتطلبات نيلنا لشهادة ماستر في علم النفس المدرسي؛ نرجو منكم مساعدتنا من خلال تعبئة هذا الاستبيان بكل دقة؛ مع تأكيدنا لكم بأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بل نحاول من خلال هذه الأسئلة التعرف عن حقيقة ما تعيشونه مشاعر مرتبطة بعملية تعليمكم. ونؤكد لكم في ذات الحين بأن جميع البيانات التي ستدلون بها ستبقى محل السرية ولن تستخدم خارج النطاق العلمي لهذه الدراسة.

الباحثة

الأسئلة الأولية:

جنس التلميذ: ذكر أنثى
سنة الدراسة: أولى ثانية ثالثة
الشعبة: علوم أداب

الأسئلة الرئيسية (المقياس الأول):

لكل سؤال من الأسئلة التالية، اختر البديل المناسب من خلال وضع دائرة O على الرقم المناسب.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	لست متأكد	غير موافق بشدة	غير موافق
1.	أستطيع تدريس زملائي بعض المواضيع الدراسية.					
2.	عندما أبدأ عملاً ما أبذل فيه جهداً كبيراً لأتقنه.					
3.	أستمتع بالأعمال التي تتطلب قدراً كبيراً من التفكير					
4.	اخترت تخصصي (الشعبة) بكل قناعة.					
5.	المشاركة في البحوث الجماعية مع زملائي تساعدني على مراقبة تحسن مستواي.					
6.	إذا فكرت في إنجاز شيء ما، فلا أحد يستطيع أن يمنعني من ذلك.					
7.	أتمكن من الحصول على نتائج جيدة في أي تقييم إذا بذلت جهداً في التحضير له.					
8.	أعلم أن الظروف قد تجبر الإنسان بأن يرضى في كثير من الأحيان بعمل أقل مما كان يطمح إليه.					
9.	عند تفكيري في المستقبل أشعر بالأمن والطمأنينة.					
10.	أستطيع إجراء البحوث بشكل أفضل عندما أنجزها مع زملائي.					
11.	عندما اضطر إلى دراسة مادة لا أحبها، فاني أتمكن من الاستمرار فيها حتى أنهيتها.					
12.	إذا بدأت في إنجاز بحث ما لا أتوقف حتى أنهيه.					
13.	أعتقد أن تنفيذ ما قررته أهم من اتخاذ القرار في حد ذاته.					
14.	أعمل على الاستفادة من أخطاء زملائي لتحسين أدائي البحثي.					
15.	أشعر أن زملائي يحبون البحث أكثر مني.					

الملاحق:

					16. أدرك أنني أمتلك قدرات تمكنني من النجاح في دراستي.
					17. أستطيع التعامل بسهولة مع مختلف أنواع الأسئلة.
					18. يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق طموحاتي.
					19. أفضل الاعتماد على نفسي في حل مشكلاتي المدرسية بدل الاعتماد على الغير.
					20. أعمل على ضبط انفعالاتي في المواقف الحرجة.
					21. أرى نظرات السخرية من قدراتي في عيون زملائي.
					22. يشجعني نجاحي في الإجابة على الأسئلة البسيطة على اجتياز أخرى أصعب.
					23. أعتقد أنه من المهم أن يعرف الإنسان حقيقة قدراته قبل اختيار مساره الدراسي.
					24. أتربث قبل الإقدام على القيام عمل ما.
					25. أستمتع بالحوار والمناقشة مع أساتذتي.
					26. أشعر أنني أستطيع تحقيق المستوى الدراسي الذي أرغب فيه.
					27. عندما أتخذ قرارا معيناً فاني أبذل كل جهدي لتنفيذه.
					28. أهتم بتحديد ايجابيات وسلبيات أي قرار اتخذه.
					29. أقرر بنفسي العمل الذي أود الالتحاق به مستقبلاً.
					30. أستطيع إنشاء علاقات طيبة تربطني بزملائي.
					31. لدي القدرة على التعامل بكفاءة مع الأسئلة غير المتوقعة.
					32. أعتقد أن حصولي على نتائج جيدة مرهون بالجهد الذي أبذله في سبيل ذلك.
					33. أنا مستعد للتراجع عن قرار اتخذه إذا تبين لي أنه غير مناسب.
					34. اخترت هذا التخصص لاقتناعي بأنه مناسب لي أكثر من غيره.
					35. أحب الاشتراك في الأنشطة الجماعية التي تقام في الثانوية.
					36. أحب أن أختبر مستواي الدراسي بحل مسائل جديدة باستمرار.
					37. أو من بأن النجاح قد لا يأتي دائماً من المحاولة الأولى.
					38. يهمني أن اقنع الآخرين بأسباب القرار الدراسي الذي اتخذه.
					39. أرى أن تحملي للمسؤولية يساعدي على تطوير أفكارى.
					40. يمكنني الحفاظ على الحد الأدنى من العلاقات الطيبة مع أصدقائي حتى بعد الجدل معهم.
					41. اعتمد على نفسي في حل المشكلات التي قد تعيق دراستي.
					42. يصعب التغلب على مشاعر الحزن التي تصيبني عقب تجربة فاشلة.
					43. يمكنني التنبؤ بنتائج قراراتى.
					44. أستطيع طمأنة نفسي عند مواجهة المواقف الخطرة.
					45. أجيد إدارة الحوار مع مجموعة من الأشخاص في نفس الوقت.
					46. أعتقد أن الوصول إلى تحقيق أهدافى لا يعتمد على الحظ.
					47. أجد متعة في حل مشكلة صعب على الآخرين حلها.
					48. عندما تواجهني مشكلة ما ، أقوم بوضع مجموعة من الحلول ثم أختار أنسبها.

الملاحق:

					49. أستطيع طرد الأفكار السلبية من ذهني يوم الامتحان أو التقييم.
					50. أعمل على تهدئة مشاعر الآخرين في المواقف الصعبة.
					51. أحرص على معاودة القيام بعمل معين أكثر من مرة حتى أحقق النتيجة التي كنت أصبو إليها.
					52. أنعامل مع الصعوبات بهدوء لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية لتجاوزها.
					53. يمكنني تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع لا يعجبني.
					54. قدرتي على تنظيم أوقات المراجعة تساعدني على التحضير الجيد للتقييم.

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	لست متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	عندما أواجه مشكلة شخصية صعبة ، أفضل أن أقرر بنفسي بدلاً من اتباع نصائح الآخرين .					
2	أقدر مساعدة الآخرين ونصائحهم عند اتخاذ القرارات المهمة.					
3	بشكل عام ، لا أحب أن أطلب من الآخرين مساعدتي في حل المشاكل .					
4	أفضل اتخاذ القرارات بمفردتي ، وليس بالاعتماد على الآخرين.					
5	أحب الحصول على النصائح من أصدقائي وعائلتي عندما أقرر كيفية حل مشاكلي الشخصية.					
6	أفضل التشاور مع الآخرين قبل اتخاذ القرارات المهمة.					
7	عادة ما أجد نصائح الآخرين هي مصدر المعلومات الأكثر فائدة لحل مشاكلي.					
8	أفضل أن أواجه مشكلة شخصية بنفسني بدلاً من مناقشتها مع صديق.					
9	لا أحب الاعتماد على الآخرين لمساعدتي في حل مشاكلي.					
10	أفضل عادةً أن أطلب المساعدة من الآخرين بدلاً من محاولة حل المشكلات بنفسني.					

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
المشكلات.حل.على.القدرة	37.8989	7.17185	70
الاكاديمية.الذاتية.الكفاءة	205.7957	24.22839	70
الثقة.على.القدرة	38.1190	5.74943	70
الجهد.على.القدرة	42.7697	6.27467	70
المرونة.امتلاك	45.2523	6.63664	70
المسؤولية.تحمل	38.4536	6.30315	70
علاقات.انشاء	41.1258	6.53532	70

Correlations

		المشكلات.حل.على.القدرة	الاكاديمية.الذاتية.الكفاءة	الثقة.على.القدرة	الجهد.على.القدرة	المرونة.امتلاك	المسؤولية.تحمل	علاقات.انشاء
المشكلات.حل.على.القدرة	Pearson Correlation	1	.446**	.383**	.481**	.432**	.341**	.087
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.000	.004	.472
	N	70	70	70	70	70	70	70
الاكاديمية.الذاتية.الكفاءة	Pearson Correlation	.446**	1	.707**	.825**	.834**	.833**	.639**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	70	70	70	70	70	70	70
الثقة.على.القدرة	Pearson Correlation	.383**	.707**	1	.538**	.419**	.515**	.251*
	Sig. (2-tailed)	.001	.000		.000	.000	.000	.036
	N	70	70	70	70	70	70	70
الجهد.على.القدرة	Pearson Correlation	.481**	.825**	.538**	1	.663**	.648**	.330**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.005
	N	70	70	70	70	70	70	70
المرونة.امتلاك	Pearson Correlation	.432**	.834**	.419**	.663**	1	.640**	.495**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	70	70	70	70	70	70	70
المسؤولية.تحمل	Pearson Correlation	.341**	.833**	.515**	.648**	.640**	1	.369**
	Sig. (2-tailed)	.004	.000	.000	.000	.000		.002
	N	70	70	70	70	70	70	70
علاقات.انشاء	Pearson Correlation	.087	.639**	.251*	.330**	.495**	.369**	1
	Sig. (2-tailed)	.472	.000	.036	.005	.000	.002	
	N	70	70	70	70	70	70	70

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق 03: تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث .



جامعة ابن خلدون - تيارت
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والأرطوفونيا والفلسفة



تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد (ة) عبد الله بن أحمد بن عبد الله

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم 7921898، والصادرة بتاريخ: 2022/05/29

المسجل (ة) بكلية: العلوم الاجتماعية قسم: علم النفس

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر عنوانها:

الكفاءة الذاتية الأخلاقية للمدرسين وعلاقتها

بالقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة المتدربين التشاركي

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة

الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

19 مايو 2024

مصلحة التطعيم

قد شوهت للمصادقة على الإمتحان التاريخ

اتسليط (ة) محمد بن أحمد بن عبد الله

أحبات وأرض رقمه

الصادرة تاريخه

من طرف

تيارت في

عن رئيس المجلس الأعلى للدراسات والبحوث



إمضاء المعني

عن رئيس المجلس الأعلى للدراسات والبحوث





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون - تيارت -



ثانوية أفلاح للتعليم العام
تاريخ: 26.05.2024
رقم: 495

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة والارطوفونيا
رقم القيد: 504/ق ع ن. أ.ف/2024

إلى السيد المحترم: د. عبد الوهاب
عبد الوهاب

الموضوع: طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تتمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والفلسفة والأرطوفونيا، يشرفني أن ألتس من سيادتكم الترخيص لطالبة السنة الثانية ماستر، تخصص علم النفس المدرسي الآتية أسماؤهم:

- ع. ه. ان. أ. ش. و. آ. -

بإجراء بحث ميداني تحت عنوان:

الكفاءة الذاتية التي يكتسبها المدرسون وعلاقتها بتأديرتهم
بالقدرة على جعل المشتكلات لدى طلاب تعليم ثانوي .

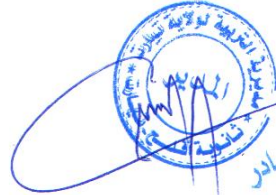
وفي الأخير تقبلو منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في:



قتدوز م. ش. و. آ.

رئيس قسم علم النفس والفلسفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية



د. محمد عبد الصادر

