

” علاقة الكفاية المدركة بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية ”

د/ حنان أسعد خوج

• مستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الكفاية المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) من تلميذات المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة مقياس " مورجان - جينكز" لكفاية الذات المدركة لدى الطلاب (MJSES) ١٩٩٩ م ، . كما اعتمدت الدراسة على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين العينات غير المرتبطة من ذوات التحصيل المرتفع والمنخفض، وكذلك حساب معاملات الارتباط للتحقق من صحة فروض الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين الكفاية المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة ، كما تبين وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي الكفاية المدركة .

الكلمات المفتاحية : الكفاية المدركة ، التحصيل الدراسي .

A relationship between the Perceived Efficacy and Academic (Scholastic) Achievement for Jeddah elementary school female student

*Dr / Hanan Asaad khouj is Associate Professor College of Education,
Department of Educational Psychology. King Abdul Aziz University*

Abstract:

The present study aimed to identify the relationship between the Perceived Efficacy and Academic (Scholastic) Achievement for Jeddah elementary school female student. The sample of the study included (200) of Riyadh elementary school female student. The study used a measure of Morgan – Jinks Student Efficacy Scale (MJSES) 1999& Academic (Scholastic) Achievement test in since for fives elementary class female student . The study relied on the independent "T" test&the correlation coefficients to verify the hypotheses of the study. The results showed a positive correlation between Perceived Efficacy and Academic (Scholastic) Achievement for Jeddah elementary school female student , the existence of significant differences between high and low- Achievement in depression for high Perceived Efficacy .

Key words : Perceived Efficacy , Academic (Scholastic) Achievement .

• مقدمة :

في عصر النهضة المعلوماتية تشهد المملكة العربية السعودية نهضة تربوية تتواكب معها طفرة تعليمية تستهدف بناء عقول شابة تمتلك القدرات والدوافع الشخصية للإرتقاء بالذات ، وتدرك أهمية اللحاق بركب العولمة .

ولقد بات من المؤكد في التراث النفسي أن النجاح أو الفشل في أداء ما يوكل إلى الفرد من مهام مهما كانت، سواء كانت تتعلق بالنواحي التعليمية أو غيرها إنما يتوقف على العديد من العوامل . (السيد سليمان

٢٠٠٨، ٢٥٢) كما أن النجاح أو الفشل المدرسي لا يتأثر فقط بالقدرات المعرفية ولكن يتأثر أيضا بالمتغيرات الانفعالية وغير العقلية (Chapman, J., 1988, 357-365). وتعد عملية تقييم التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من الأمور التي تشغل اهتمام كثير من المعلمين وخبراء المناهج والتربية بصفة عامة، وتشغل على وجه الخصوص اهتمام وفكر علماء النفس والقياس والتقويم التربوي، وذلك لوجود عوامل كثيرة تؤثر إيجابا أو سلبا في موضوعية أداة القياس وصدقها، وبالتالي تؤثر في عملية التقييم

ومن هذه العوامل ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث سمات شخصية الطالب وقدراته . والفروق الفردية في الشخصية تتضح في مواقف الحياة الاجتماعية، فالأفراد يختلفون في مدى انضباطهم، وفي درجة الاستقلالية والاعتماد على النفس، وإدراك الذات (سالم، ١٩٨٨، ٦٠).

و يمثل مفهوم تقدير الذات " Self-Esteem " أهمية كبيرة لدى كافة المربين وأولياء الأمور، على اعتبار أن العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين ولقد أضحت أمرا جليا أن تقدير الذات المرتفع يقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من الضغوط الحياتية (Abel, M, 1996, 635-664).

وتقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد وهو عنصر مهم يندرج ضمن مفهوم الذات ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته. فعندما يكون للأشخاص اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم يكون لديهم تقدير ذات مرتفع، وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضا، وبعبارة أخرى فإن تقدير الذات هو التقييم العام لقيمة الفرد كما يدركها بنفسه (Weinberg, R., & Gould, D., 1995, 743-754).

ويعرف الدافع بأنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين ويعرف بأنه: القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع حاجة أو تحقيق هدف، ويعد الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفعالية. ويهتم المعلمون بتطوير نوع محدد من الدافعية لدى طلبتهم وهو الدافعية للتعلم، حيث تعرف بأنها ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية والميزات الناتجة عنها، ويمكن وصف الدافعية للتعلم بأنها سمة عامة وحالة خاصة في الوقت نفسه (Ratelle, C.; Guay, F., 2004, 332).

من هنا يلاحظ أن الدافعية للتعلم تتطلب أكثر من مجرد الرغبة في التعلم، فقرأءة نص عشر مرات مثلا قد يدل على المثابرة ولكن الدافعية للتعلم تتضمن استراتيجيات للدراسة الفاعلة ذات المعنى، مثل: التلخيص، والتوسيع للأفكار الأساسية، ورسم مخططات للعلاقات الأساسية بين المفاهيم، وغير ذلك .

وتشكل الدافعية للتعلم موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماما كبيرا من قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين .

والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. كما أنها تحدد النواتج المعززة للتعلم، وتعودهم على أداء مدرسي أفضل، فالطلبة المدفوعون للتعلم هم أفضل تحصيلاً من أقرانهم (العتوم، وآخرون، ٢٠٠٥).

وكما يرى كل من ديسي وريان أن الإنسان بحاجة إلى الشعور حيث بين ديسي أن الأنشطة " Autonomus " والاستقلال الذاتي " Competent " بالكفاية المدعومة داخليا تشبع حاجة الفرد إلى الكفاية والاستقلالية الذاتية، وبالعكس فالأنشطة المدفوعة خارجيا يمكن أن تعوض شعور الفرد بالاستقلال لأن الفرد عندها يعزو ضبطه لسلوكه إلى مصادر خارج ذاته، كما بين أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية أكثر احتمالا للاستمرار في المدرسة " Self Determined Motivation " مضرة ذاتيا، والتصرف على نحو جيد وإظهار القدرة على التكيف والفهم . فالكفاية تسهل الدافعية، التي يتم تشجيعها من خلال مواجهة التحديات المتوقعة، وتلقي تغذية راجعة ذات معنى (نوفل، ٢٠٠٩، ٧٣ - ٧٤).

ويعد مفهوم الكفاية المدركة من المفاهيم الحديثة نسبياً وهو يرتبط بمفاهيم أخرى مثل مفهوم الذات، تحقيق الذات وتقدير الذات، والثقة بالذات.

والكفاية المدركة، تعني إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، وتنقسم إلى نوعين: الأول: الكفاية المعرفية المدركة: وتعني إدراك التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية، أي اعتقادهم أن لديهم القدرة على فهم وأداء الأعمال الأكاديمية، والنوع الثاني: الكفاية الاجتماعية المدركة (بدر، ٢٠٠٦، ٣٩٥-٤٣٤). هذا وتتعدد أبعاد الكفاية المدركة، وبصفة عامة هناك أربعة أبعاد للكفاية المدركة (الكفاية المعرفية، الكفاية الاجتماعية الكفاية الجسمية، قيمة الذات).

ويعرف " باندورا " الكفاية المدركة بأنها حكم الفرد على قدرته في تنظيم وتنفيذ أنواع معينة من الأفعال. وترتبط أهداف الانجاز (التحصيل الدراسي) بالكفاية المدركة حيث نجد أنها . أي الكفاية المدركة . تسهم في تحديد الأولي كما أنها تعد مفتاح التأثير في التعليم المنظم ذاتيا، إلى جانب هذا فإن إدراك الطلاب للكفاية المدركة، والفروق الفردية بينهم في هذه القدرة، يمكنهم من نمو توجهات أهداف انجاز مختلفة، كما يؤثر في تحصيلهم (بدر، ٢٠٠٦، ٤٠٦).

والفرد الذي يدرك نفسه على أنه تنقصه الكفاية في نشاط ما من المتوقع أن يتجنب هذا النشاط كلما أمكن ذلك لأن الفشل خبرة سيئة، كذلك يكون هذا الفرد أكثر احتمالا أن يعزو نتائجه إلى عوامل الصدفة وأن يقلل من أهمية هذا النشاط (Lewis, S.A., 1976). وعلى العكس من ذلك فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم القدرة يكونون أكثر احتمالا لأن يكون لديهم استراتيجيات معرفية، وأن ينظموا تعلمهم ذاتيا (Ryan, A. M., 1997, 330). وبالتالي فإن إدراكات الكفاية الأكاديمية تؤثر على سلوكيات التحصيل.

ونظراً لأن الدراسة الحالية تبحث علاقة كفاية الذات المدركة بالتحصيل الدراسي، فهي ليست بحاجة إلى تناول الكفاية الجسمية والتي تتطلب مهارة رياضية وممارسة الألعاب وسوف يقتصر على " الكفاية المعرفية والاجتماعية المدركة وكذا قيمة الذات " ، باعتبار أن التلميذ داخل حجرة الدراسة يحتاج إلى كفاية في فهم وأداء الأعمال المدرسية ، بالإضافة إلى كفايته في التعامل مع الزملاء لخلق جو من التعاون ، وكذا تقدير الذات فهو يمثل التقييم العام لقيمة الفرد كما يدركها بنفسه (كما أوضحت البحوث والدراسات) .

• مشكلة الدراسة :

قام شابمان (Chapman, 1988) بدراسة استهدفت الكشف عن مفهوم الذات الأكاديمي ، ووجهة الضبط الأكاديمية ، وتوقعات التحصيل على مدى عامين لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ، وأسفرت الدراسة عن أن ذوي صعوبات التعلم لديهم إدراكات ذاتية أقل عن قدراتهم حيث أظهروا مؤشراً لعجز متعلم ، كما أقر ذوو صعوبات التعلم توقعات للتحصيل أقل . (بدر، ٢٠٠٦، ٤١٢)

وأيضا ما يعبر عن الاستقلال الذاتي ويفسر دافع الكفاية جهد التلاميذ بالنسبة للمهام التي تتحدى قدراتهم والتي تزداد فيها كفاياتهم بزيادة جهدهم ولا يفسر المشاركة في الأنشطة السهلة والتي لا تؤدي إلى زيادة المهارات والفهم .

والدافعية للتعلم حالة متميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (فطيم، ١٩٩٦، ٧٧- ٧٨) .

والإنجاز في الحقيقة مدفوع بكل من العوامل الداخلية والخارجية ، فالتلاميذ لا ينفصلون أبدا عن بيئتهم الخارجية . والتلاميذ الموجهون أكثر للإنجاز Achievement-oriented هم الذين لديهم معيار شخصي للإنجاز بالإضافة إلى أنهم متنافسون بدرجة عالية (عبد الحميد، ١٩٨٢، ٢٦) .

والسلوك الذي يتكون من الاستكشاف والبحث والفهم والتفكير والانتباه والإدراك وتناول البيئة يمكن اعتباره محاولات لتحقيق الكفاية . وهذا الكفاح من أجل تحقيق الكفاية يطلق عليه مصطلح " Affectance " وهي عملية تؤدي إلى الشعور بالكفاية والفاعلية . والحاجة للكفاية أو الفاعلية هي التي تفسر معظم ما يقوم به الفرد من إنجاز وتحصيل داخل حجرة الدراسة وخارجها

بالإضافة إلى ندرة الدراسات (في حدود إطلاع الباحثة) في المملكة العربية السعودية ، التي ربطت بين متغير الكفاية المدركة والاستقلال الذاتي وأثرهما في التحصيل الدراسي . ونتيجة لهذه المعطيات فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن العلاقة بين كل من كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي . ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية والتي تحاول الإجابة عن التساؤلات التالية :

« السؤال الأول: هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين متغير كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي ؟

- « السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات (ذوات التحصيل الدراسي المنخفض والتلميذات ذوات التحصيل الدراسي المرتفع) تعزى لمتغير كفاية الذات المدركة ؟
- « السؤال الثالث: هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة (الكفاية المعرفية ، الكفاية الاجتماعية ، قيمة الذات) ؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال التعرف على:
- « العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .
- « الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التحصيل تعزى لمتغير كفاية الذات المدركة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .
- « العلاقة بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة (الكفاية معرفية ، الكفاية الاجتماعية ، قيمة الذات) لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .
- « تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

• أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية الموضوع الذي تتصدى لمعالجته ، فهي تتعرض لدراسة موضوع كفاية الذات المدركة وهو من أهم متغيرات الشخصية تأثيراً في أداء الفرد - وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية . وندرة الدراسات العربية التي تتناول علاقة الكفاية المدركة وأبعادها الثلاثة ، مع التحصيل الدراسي كأحد أهم عوامل النجاح في الحياة بالنسبة لمختلف الأفراد . كما أن تطبيق هذه الدراسة في البيئة العربية يؤدي إلى تأكيد الاهتمام بالجوانب التي تتعلق بالتفوق ورفع مستوى التحصيل لدى مجموعة من الطالبات وما يرتبط بها من مهارات معرفية واجتماعية وجسمية وذاتية . وتمثل الدراسة الحالية إطاراً نظرياً يوفر المعلومات والبيانات عن مفهوم الكفاية المدركة وأبعادها ، قد يسهم في تقديم يد العون للباحثين في هذا المجال فيما بعد ، ومن ثم يمكن الاسترشاد به في الدراسات والبحوث التالية في هذا المجال .

كما ترتبط أهميته بأهمية المرحلة التي تناولها وهي المرحلة الابتدائية وكونها الأساس في تشكيل شخصية التلميذات في تلك المرحلة . وكذا التأكيد على أهمية دور الدافعية التي تؤثر في كفاية الذات المدركة ، بما ينعكس على عملية التعلم وبالتالي تنمية دوافع تلميذات المرحلة الابتدائية وكذا رغبتهم في رفع مستوى تحصيلهن الدراسي في جميع المواد . ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في فهم شخصية التلميذات في المرحلة الابتدائية وتقديم بعض الإرشادات التربوية المتعلقة بالكفاية المدركة والتي يمكن أن يستفيد منها القائمين على العملية التعليمية والتربوية في التعليم ما قبل الجامعي بمدينة جدة .

• مصطلحات الدراسة :

• الكفاية المدركة " Perceived Efficacy " :

تعرف الكفاية (Efficacy) بما هي قدرات عقلية باطنية تقود، في سياق عملي، إلى إنجاز مهام معينة أو حل مشكلات خاصة. وهي بذلك تنمو وتكتسب في اتجاه تجميع الفرد لحصيلة كافية من المهارات (skills) والمعارف القابلة للملاحظة والتقييم (Harter, S., 1982 , 87-97).

ويعرف كل من " اللقائي والجمال " الكفاية (Efficacy) بانها تصف الحد الأعلى للأداء وعندما يصل أي فرد إلى هذا الحد فإن هذا يعني أن الفرد وصل إلى حد التمكن في أداء هذه الكفاية (اللقائي والجمال، ١٩٩٦، ٢٣).

ويذكر "فتحي الزيات" أن المنافسة أو الكفاية (Efficacy & Competence) تعتبر متغيراً دافعياً أو حاجة فطرية للتعامل بفاعلية مع البيئة فمن خلال هذه الحاجة يستكشف الطفل ويدرك ما حوله ويزحف ويمشي تلقائياً بدون حافز أو معزز خارجي لسلوكه كما ينتبه للآخرين ويتعلم منهم عن طريق التقليد والمحاكاة (الزيات، ١٩٩٦، ٤٤٨).

ويقصد بالكفاية المدركة (Perceived Efficacy) الطريقة التي ينظر بها الفرد لقدراته ، وتقاس من خلال أحكام التلاميذ عن الكفاية التي اثبتت عن : (الكفاية المعرفية) العمل الجيد في المدرسة، والبراعة، والشعور الجيد المتعلق بالأداء في حجرة الدراسة (الكفاية الاجتماعية بالمقارنة مع الرفاق) لديه مجموعة من الأصدقاء، ومن السهل أن يحب، وعضو مهم في فصله (أمزيان، ٢٠٠٦، ١٦١، ٨٨).

ويعرف " باندورا " كفاية الذات المدركة (Perceived Self- Efficacy) بأنها حكم الفرد على قدرته في تنظيم وتنفيذ أنواع معينة من الأفعال (بدر ٢٠٠٦، ٤٠٦).

وتحدد الباحثة المقصود بكفاية الذات المدركة (Perceived Self- Efficacy) إجرائياً في الدراسة الحالية ، فيقصد بها (تميز / تروق) تلميذة المرحلة الابتدائية في العمليات الفكرية العقلية والاستخدام الجيد للمهارات المعرفية وتحويل فشلها إلى نجاح مما يؤدي إلى زيادة تحصيلها الدراسي في جميع المواد الدراسية ، وتقاس بالدرجات التي تحصل عليها التلميذة في مقياس الكفاية المدركة الذي تطبقه الدراسة الحالية.

• التحصيل " Achievement " :

يعرف بأنه " إجمالي الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في جميع المواد المضافة للمجموع الكلي ، في أي مرحلة دراسية " (عيسى ، ٢٠١٠، ١١).

• التحصيل الدراسي " Academic Achievement " :

ويعرفه (أبو حطب، ١٩٨٦، ٥٧١). على أنه " مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطاً وثيقاً ، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة والخبرة في المدرسة ، كما تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير

الاتجاهات والقيم ، وتعديل أساليب التوافق وغيرها . وتشمل هذه النواتج المرغوبة وغير المرغوبة ، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعليم ، وتحديد هذه "المرغوبة" يرتبط في جوهره بالأهداف التعليمية وعرفه معجم التقنيات التربوية بأنه " نتيجة العمل المدرسي الذي يؤديه التلميذ " (الصوفي، ١٩٩٧، ٨٣).

وتحدده الباحثة المقصود بالتحصيل الدراسي "Academic Achievement" في الدراسة الحالية ، بأنه مجموع الدرجات التي تحصل عليها تلميذات الصف الخامس الابتدائي " عينة الدراسة " في أحد المواد التي تضاف للمجموع مقدرًا بالنسبة المئوية ، في اختبار لمقرر الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢ هـ .

• الإطار النظري :

• مفهوم كفاية الذات Self-Efficacy **والعوامل المؤثرة على قوتها التنبؤية** :
(John Lane & Andrew Lane,2001, 687 – 694)

عرفت كفاية الذات عند باندورا (Bandura,1977,1982,1997) " كمستويات الثقة التي يمتلكها الأفراد بشأن قدراتهم على تنفيذ بعض المهام الأدائية أو إحراز أي من النتائج الأدائية المحددة" ، إذ يفترض لتوقعات الكفاية الشخصية أن تؤثر على سلوك المبادرة وما يتوقع أن يبذله الشخص من الجهد في تحصيله أو إحرازه لنتيجة محددة، إضافة إلى تأثيرها على مستوى المثابرة التي يحتفظ بها الفرد حين أدائه للمهمة في مواجهة ما هو مفترض من الصعوبات والمعوقات الأدائية (Bandura,1997)، وهي المسألة التي اجتذب أنظار واهتمامات العديد من الباحثين التطبيقيين، خاصة مع الإجماع العام على ضرورة قيام كل الجهود التدخلية التطبيقية على أساس من النظرية والبحث، وانطلاقاً من ذلك كان اهتمام هذه الدراسة بقياس العلاقة بين كفاية الذات والأداء في السياق الأكاديمي.

وفي مجملها العام اتفقت أدبيات البحث المعنية على فكرة الارتباط بين الكفاية الذاتية المرتفعة ونجاح الأداء، وإن اختلفت قوة هذه العلاقة من دراسة إلى أخرى، وبهذا الخصوص يذكر باندورا (Bandura 1997) أن ممارسة كفاية الذات لفاعليتها في التنبؤ بالنتيجة الأدائية إنما تعتمد أولاً وأخيراً على ضرورة تقدير هذه الكفاية في إطار من ربطها بالعوامل ذات الأهمية العالية بالنسبة لتحقيق السلوك موضع الاهتمام، والمقصود من ذلك هو ضرورة الإتفاق بين تقديرات وقياسات كفاية الذات والأداء على نفس البعد السلوكي، فعلى سبيل المثال - ينبغي على الباحثين اختيار الكفايات والقدرات التي تمثل أساس تقديراتهم لكفاية الذات في إطار الالتزام بنفس الكفايات والقدرات التي يتطلبها تحقيق النتيجة الأدائية المدروسة (Lachman & Leff, 1989; Pajares, 1996; Pajares & Miller, 1995) وعلى ذلك ينبغي لبحوث كفاية الذات أن تتضمن فحصاً دقيقاً للكفايات والقدرات التي تشكل الأساس الداعم للأداء. أما ثانياً العوامل المفترض تأثيرها على القوة التنبؤية لكفاية الذات فهي المعرفة Knowledge التي يمتلكها المفحوصون بشأن المهمة

(Bandura, 1997)، إذ عادة ما تحمل المهام المعقدة ذات المتطلبات الكثيرة والعالية بشأن المعرفة، والقدرة المعرفية، والجهد الذهني والبدني، والمهارات السلوكية، والمثابرة - بل - وتمثل الكثير من الصعوبات الحقيقية إزاء تحقيق الدقة الكاملة في تقديرات كفاية الذات، وبخاصة مع افتقار المفحوصين إلى الخبرة السابقة يمثل هذه المهام المعقدة (أنظر: Multon, Brown & Lent; 1998; Stajkovic & Luthans, 1998)، ويؤيد ذلك ما توصل إليه مولتون وآخرون (Multon et al. 1991) في تحليلهم للعلاقة بين كفاية الذات والأداء من أنها ظهرت بأقوى ما يكون من درجات الارتباط مع المهام التي اتسمت بالقصر النسبي في مداها الزمني، والتي قيست معها كفاية الذات قبل الأداء مباشرة، أو بفترات قصيرة.

وبشكل عام كانت هناك العديد من الأدلة البحثية التي أيدت دعائم نظرية كفاية الذات (Bandura, 1997)، وكثير منها أوضح ضعف العلاقة بين كفاية الذات والأداء مع الدراسات الميدانية التي تضمنت بعض المهام الصعبة والمعقدة، وانطلاقاً من ذلك فلن تسفر بحوث كفاية الذات عن تأثير فعلى بالبيئات والأسبعية الحقيقية الواقعة التي تتضمن العديد من المهام الصعبة والمعقدة مالم يتم تصميمها بشكل جيد يضمن أعلى درجات الثبات والصدق في تفحصها للعلاقة بين الكفاية الذاتية والأداء، بيد أننا ننبه إلى خطر الاعتماد على تقديرات كفاية الذات كأساس وحيد أو معيار واحد لاختيار الطلاب وتصنيفهم عند الالتحاق بالبرامج التعليمية على اختلافها، فهناك درجة عالية لا ينبغي إغفالها من الميل للتساهل - أو حتى الإفراط - في تقدير هذه الكفاية لدى الطلاب حينما تسبق معرفتهم بأن هذه التقديرات ستكون الأساس والمعيار الرئيسي لاختيارهم، إلا أن ذلك لا يمنع أهمية بحوث كفاية الذات وعلاقتها الارتباطية الدالة بالأداء كأساس امبيريسي هام يمكن استخدامه لتحديد العديد من استراتيجيات التدخل المصممة لرفع مستويات كفاية الذات إلى الحد الذي يضمن جودة وتحسين الأداء لدى الطلاب.

• **كفايات الذات وسلوك التعلم** (Jerry Jinks & Vicky Morgan, 1999, 224-): (230)

قدمت نظريات التعلم الإجتماعي تعريفها لمفهوم كفاية الذات المدركة Perceived self-efficacy كشعور الثقة المتولد لدى الفرد نحو أدائه لمهام خاصة، فعلى سبيل المثال - كان تعريف المفهوم عند باندورا (Bandura 1986) في إطار كونه "أحكام الأفراد أو تقييماتهم لإمكاناتهم الخاصة بالتنظيم والتنفيذ الفعال للسلوكيات والأحداث التي يتطلبها بلوغهم لأنماط أداءية محددة ومصممة، ولا ترتبط هذه الأحكام بما يمتلكه الفرد من المهارات، لكنها ترتبط بتقييمه لما يستطيع أن يفعله حال امتلاكه لأية مهارات ممكنة".

هذا وتبرز تأثيرات كفاية الذات الأدائية على عدد من نواح السلوك التي نلمس أهميتها الشديدة بالنسبة لعملية التعلم Learning، ومن بينها اختيار الأنشطة، والجهد، والمثابرة، والتعلم، والتحصيل الدراسي (Bandura 1972, 1982, 1989a; Schunk 1989a, 1989b; Zimmerman et al.

(1992) وبهذا الخصوص يشير باندورا (1977,1981,1982,1986,1989) Bandura - كأبرز منظري الكفاية الذاتية . إلى تنمية الأفراد لجملة من التوقعات العامة بشأن تفسيرهم للأسباب والنتائج بالاعتماد على خبراتهم الخاصة، هذا فضلاً عما يذكره من تنمية الأفراد لاعتقادات خاصة محددة حول قدراتهم على التلاؤم والتكيف للمفاهيم ذات الارتباط الخاص بمواقف محددة (Bandura 1977,1981,1982)، وتطبيقاً لمثل هذه النقاط النظرية على مسألة دراسة الاعتقادات التي يكونها الأطفال حول التعلم، يكون من المنطقي التنبؤ بميل الأطفال ذوي المعدلات العالية من كفاية الذات الأكاديمية إلى استعراض قدر أكبر من النجاح في تحصيلهم الدراسي، وعلى الرغم من قلة ما تناول هذه العلاقة المباشرة بين كفاية الذات الأكاديمية لدى الأطفال وتحصيلهم الدراسي من الأدبيات المعنية. إلا أن المتوافر من هذه الأدبيات يدعم هذه العلاقة الارتباطية بين كفاية الذات والأداء الأكاديمي.

مثال على ما سبق ما أبرزه شونك (1981,1982) Schunk من اعتبار الكفاية سبباً ومبرراً للتزايد الدالة في المكاسب أو التطورات التحصيلية للأطفال فيما يتصل بالرياضيات، وهو في ذلك يشير إلى "الاقتران بين الشعور المرتفع بالكفاية ودعم الانخراط بالمهمة أو العمل task involvement، مما يسفر عن تحصيل أكبر"، أيضاً "يؤدي انخفاض مدركات وتصورات الأطفال حول الكفاية إلى انخفاض حجم المثابرة، ومن ثم انخفاض تحصيلهم الأكاديمي" انخفاض حجم المثابرة، ومن ثم انخفاض تحصيلهم الأكاديمي" (Schunk 1983,1992)، والأحداث من ذلك، أورده باحثا الدراسة الحالية (Jinks & Morgan, 1996) من العلاقات الدالة بين مدركات الكفاية الذاتية لأطفال المرحلة الابتدائية وتقديرات التقرير الذاتي Self – Reported grades، وهى العلاقات التي أظهرت ثباتها بالنسبة لطلاب المدارس الحضرية، وشبه الحضرية، والريفية على حد سواء، ويهمنا استبصار هذه الناحية الدينامية المميزة لاعتقادات كفاية الذات من حيث أنها "لا تمثل مجرد مؤشرات جامدة للتنبؤ بالسلوك المستقبلي"، لكنها تمثل مجرد مؤشرات جامدة للتنبؤ بالسلوك المستقبلي"، لكنها تمثل قدرة الفرد . حين ازدياد معدلاتها . على "جعل الأشياء تحدث بذاتها" (Bandura 1989a,731) وهى الخلاصة التي تمثل مغزى عاليها على ضوء من تأييدها بعدد من البحوث والدراسات الأخرى (Brookover et al. 1978; Chapman et al. 1994; Schunk 1989; Skinner 1985 ; Skinner et al. 1988).

ومن الواضح أن ارتفاع معدلات كفاية الذات لدى الطلاب هو مما يدفع بهم ويحفزهم على تجربة العديد من الإستراتيجيات في إطار من إصرارهم على المثابرة، في حين يبرز لدى الطلاب منخفض الكفاية الذاتية وذوى الشك في قدراتهم ميلهم للسام من عملية التعلم إذا لم تسفر جهودهم الأولية عن نجاح مُدرِك ((Brown & Inouye 1978)، وهناك العديد من السمات والآليات الدينامية الأخرى التي يحتمل حدوثها، فعلى سبيل المثال - قد نتوقع لهذه العلاقة بين الكفاية الذاتية المنخفضة وتدنى الأداء أن تتطور وتتفاقم نحو اتخاذها لشكل لولبي من السلبية المتدرجة ، فتؤدي الكفاية الذاتية المنخفضة إلى

جهد منخفض، ليؤدي الأخير بالتبعية إلى نجاح منخفض، والأسوأ هو أن يؤدي النجاح المنخفض إلى كفاية ذاتية أكثر انخفاضاً، وهكذا، والأدهش من ذلك أن ارتفاع معدلات كفاية الذات لدى شخص ما قد يسفر عن خفض دافعية هذا الشخص لبذل الجهد إذا ما شعر بعدم وجود الكثير مما يمكن تعلمه حول الموضوع، أو أن ما بقي للتعلم حول الموضوع لم يعد ذا قيمة تذكر مقارنة بما أمكن تعلمه قبل ذلك..

وبالرغم ما تتمتع به كفاية الذات المدركة من بالغ أهميتها كعامل ذاتي المرجعية وعلى قدر عال من التأثير على تلك العلاقة التبادلية المتداخلة بين المعرفة والأداء التحصيلي إلا أننا أيضاً نلمس تأثيرات عامل توقع النتيجة Outcome expectation بماله من القدرة على تحريك دافعية الفرد للمحاولة والمثابرة، والمعنى المراد بتوقع النتيجة هو اعتقاد الفرد بشأن النتيجة المحتمل بلوغها للفعل بغض النظر عن اعتقاده بمدى كفايته الشخصية لتأدية هذا الفعل، ولنضرب على ذلك مثالا بطالب يملك درجة عالية من الكفاية الشخصية حول معرفته بموضوع أو مادة دراسية ما، لكن اعتقاده بعدم ودية علاقته بالمعلم قد يسفر عن خفض درجات توقعه للنتيجة إذا ما تعرض للاختبار في هذه المادة، وعلى الناحية المقابلة - قد يشعر الطالب بالارتياح والودية الكاملة في علاقته بالمعلم، كما يدرك جيداً أن الإجابات الصحيحة ستؤدي لا محالة إلى تقدير مرتفع، لكنه يعاني الاعتقاد بافتقاره إلى المهارة، أو المقدرة، أو المعرفة المطلوبة لحسن الأداء، ولكل العاملين - كفاية الذات المدركة، وتوقع النتيجة - بالغ الأهمية كمكونات رئيسية فاعلة داخل الفصل، فكلاهما من التصورات والمدركات المتعلمة أو المكتسبة، وكلاهما يحدث تأثيره على دافعية الطلاب.

وإلى حد ما يغلب طابع التخمين على فرضية توسط تأثيرات مثل هذه الديناميات بشأن تعلم الأطفال لمواد الدراسة الأكاديمية، مرجع ذلك هو الندرة النسبية في حجم البحوث والدراسات المتناولة لكفاية الذات الأكاديمية لدى الأطفال، ومع ذلك يصح الافتراض بأن تسهم كفاية الذات باعتقاداتها المدركة لدى الأطفال في الإضافة إلى نجاحهم التحصيلي سواء على ضوء ما ذكر آنفاً من الأدبيات البحثية أو البحوث الأخرى التي ربطت بين كفاية الذات والأداء في مجالات مغايرة، فعلى سبيل المثال - يذكر باندورا وآخرون (1997) Bandura et al أن تنمية الأفراد لاستراتيجيات التكيف "يجعل هناك تأثيرات بارزة لكفاية الذات المدركة على مستوى الأداء، وذلك عبر تعزيز وتقوية جهودهم، سواء من حيث الكثافة أو المثابرة" (137)، أيضاً عبر فيلتز وآخرون (1979) Feltz et al. في بحثهم لأداء الرياضيين عن "دعمهم لفكرة وجود علاقة دائرية متبادلة بين كفاية الذات ونجاح الأداء" (112)، وعلى نفس الخط يذكر بيران & ويلسون (1981) Biran & Wilson "أن هناك موافقة وملائمة عالية بين كفاية الذات والسلوك على مستوى المهام الأدائية الفردية" (886)، ويهمننا في هذه الناحية الإشارة إلى خلاصة هامة مفادها أننا ننظر إلى الخبرات ومواقف التمكن أو البراعة الأصلية كأهم ما يفيدها من مصادر معلومات الكفاية الذاتية، والأكثر من ذلك أنه متى أمكن تنمية وإرساء

هذه الكفاية الذاتية لدى الأفراد أمكنهم تعميمها على مواقف أخرى مغايرة، لكن أعظم تأثيرها تحدث - غالباً - مع تلك الأنشطة والفعاليات الأكثر مشابهة لما تضمنه الموقف الأصلي من الأنشطة أو الخبرات.

• تصورات كفاية الذات ، والكفاية المدركة

Wilson, Kathleen) : Self-efficacy & Perceived competence
(M. & Guy Trainin,2007, 260 – 262

كلاهما من المؤثرات الذاتية التي يمكن أن تحدد مستوى المهارة المتطلبة من قبل الفرد لنجاحه في مهمة مستقبلية من مهام تعلم القراءة والكتابة، حيث تشير تصورات الكفاية، أو الكفاية المدركة إلى اعتقادات الفرد حول قدراته وكفاءاته لتأدية مهمة خاصة بمجال ما (Chapman & Yunmer, 1995) ومنها المهام الدراسية التي تتطلب الأخذ بمهارات القراءة، والكتابة، والتهجئة ومن ثم تسعى المقاييس المعنية بتصورات الكفاية المدركة إلى فحص مجموعة من تصورات الذات التي يمكن أن تدل عليها الأسئلة المعنية بالتركيز على المهارات الخاصة المحددة والقابلة للملاحظة (مثل: هل تستطيع عند القراءة أن تحدد بنفسك الكلمات الصعبة، أو الجديدة ؟) (Stipek & MacIver, 1989).

من ناحية أخرى - وارتباطاً بما سبق - تشير اعتقادات كفاية الذات إلى أحكام الفرد الخاصة وتقييماته لقدرته على النجاح في مهمة خاصة محددة وهنا تبنى المقاييس المستخدمة لقياس كفاية الذات - في شكلها العام - على الأسئلة التي تطلب من المفحوصين تقدير مستوى تأكدهم من إمكانية نجاحهم في تأدية وإتمام إحدى المهام (مثل: إذا طلبت منك كتابة قصة حول زيارة قمت بها لمنزل الأصدقاء، ما مدى تأكدك من أنك ستكون قادراً على كتابة عنوان رئيسي وثلاث جمل - على الأقل - لشرح تفصيلات هذه الزيارة ؟).

وفي شأن الكفاية المدركة، وضمن جملة أدبيات البحث في تصورات الكفاية لدى الأطفال، توصل ستبيك & ماكفر (Stipek & MacIver 1989) إلى ارتفاع وشمولية تصورات الكفاية الأكاديمية لدى الأطفال الصغار بشكل يتجه نحو التغير التدريجي مع تقدمهم عبر مراحل دراستهم الابتدائية، فمع التحاقهم بالصف الثالث الابتدائي يظهر تسليح الأطفال بقدرة متزايدة على تقويم صعوبات مهامهم الأكاديمية، لتلحظ لديهم القدرة المتزايدة على تحديد كفاياتهم الأكاديمية، وربما رجع ذلك إلى تزايد فرص تعرض الأطفال بدءاً من هذا العمر لخبرات المقارنة الاجتماعية والتعليقات التقييمية التي يتلقونها من المعلم.

• تصورات كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب (, Pershey, Monica G.,2010)
(53 – 54)

دلت أدبيات البحث المتناولة لمفهوم الذات الأكاديمي Self-concept على إتباع الطلاب لنهج ظاهراتي في وصفهم وتعبيرهم عن خبرات ممارساتهم الدراسية، وهنا انبثق الاهتمام بالتنوير الكاف للأدوات التي يمكن أن تعين الطلاب على استعراض تصوراتهم واهتماماتهم حول أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم (Frey & Ruble,1987)، ليتوجه الباحثون بأنظارهم نحو تطوير

العديد من مقاييس "مفهوم الذات" الأكاديمي، وجميعها اثبتت عن جملة أدبيات البحث التي عنيت بكفاية الذات Self-efficacy وتعريفها استكشاف العوامل المؤثرة على التصورات الذاتية للأفراد حول قدراتهم ومهاراتهم. (Linnenbrink, Pintrich, 2003) ، جنباً إلى جنب مع أدبيات الإغراءات السببية (Rogers, 1991) وتعنى تلك المستكشفة لكيفية وصف الأفراد للعوامل والسلوكيات التي يمكن أن تسهم في نجاحاتهم الشخصية وإخفاقاتهم، وهنا يبرز مفهوم الكفاية الأكاديمية Competence كمفهوم شامل لتصورات ومدركات المراقبة أو الضبط الذاتي Control والتصورات الذاتية المدركة لكل من القدرة الأكاديمية والسلوكيات المرتبطة بالتحصيل ومشاعر الفاعلية والاستحقاق أو الجدارة الأكاديمية.

والواقع أن لكل فرد طريقته في تنمية مجموعة من التصورات الذاتية المتناولة لقدراته وكفاياته الخاصة على ضوء من تراكم خبراته السابقة سواء بالنجاح أو الفشل (Campbell, Assanand & Di Paula, 2003)، فيميل الأشخاص ذوي الخبرات الناجحة الكثيرة والإخفاقات القليلة إلى تنمية المزيد من التصورات الذاتية الإيجابية للقدرة والكفاية، بينما يميل الأشخاص ذوي الإخفاقات الكثيرة والنجاحات الأقل إلى تنمية تصورات الذات الأكثر سلبية للقدرة والكفاية، وقد يمتد الأمر إلى مواجهة هؤلاء للكثير من صعوبات الاحتفاظ بدافعية التحصيل (Weiner, 1980).

وقد عنيت البحوث والدراسات السابقة باستكشاف تصورات ومدركات الطلاب الذاتية لقدراتهم، وتحصيلهم، وأدائهم، ورضائهم الدراسي (مثل: Baker, 1999; Benenson & Dweck, 1986; Frey & Ruble, 1987; Harter et al. 1998; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Moely, 1995; Paris et al., 2000; Rogers, 1991) فتوصل بينسون & دويك (1986) في هذا الشأن - وكذلك مويلي (1995) Moely إلى أن مدركات وتصورات الطلاب الذاتية تصبح أقل إيجابية مع تقدم سنوات دراستهم بالمرحلتين: الابتدائية والإعدادية، أما هارتر وآخرون (1998) Harter et al. فأكدوا على أن هناك ارتباط بين التقييم الذاتي للطلاب ومجال الدراسة، بحيث تختلف طريقة رؤية الطلاب وتصوراتهم لإنجازاتهم التحصيلية بحسب اختلاف وتنوع ميادين الدراسة، كما اتجهت بحوث أخرى حول التصورات الذاتية ذات الارتباط بالمجال للتركيز بشكل خاص على التصورات الذاتية المدركة لقدرات وكفايات القراءة باعتبارها تمثل أهم متغيرات التصورات الذاتية الأشمل والأكثر اتساعاً للكفاية الأكاديمية.

• كفاية الذات لتحسين الأداء : (John Lane & Andrew Lane , 2001, 692 -)

(693)

يجتذب مفهوم كفاية الذات أنظار المهتمين كأساس لتصميم وإعداد الكثير من التدخلات التطبيقية نتيجة لما يفترض من العلاقة بين كفاية الذات والأداء، وهو أيضاً من المفاهيم الطروقة ذات المطوعية العالية للتأثر برجع الأداء الإيجابي والسلبى، وأهم ما تلمسه في هذا الإطار هو إمكانية تحسين الأداء

التحصيلي للطلاب عبر رجع Feedback أدائي ايجابي يسهم في رفع التوقعات الخاصة بكفاية الذات (Podsakoff & Farh, 1989)، إلا أن هناك شرطا ضروريا لتحقيق فاعلية استخدام كفاية الذات كأداة للتدخل Intervention، وتحديدًا - ضرورة وجود علاقة دالة بين مقاييس كفاية الذات ومعايير الأداء المستهدف، وأهم من ذلك أن تبلغ الفترة الزمنية الفاصلة بين قياس الكفاية وقياس الأداء حدا كافيا لتحقيق الاتساع المرجو في كل من مدى وزمن هذه التدخلات، فعلى سبيل المثال - وحينما يتاح للباحث تصميم مقياس الكفاية ذي درجات الصدق المطلوبة في بداية العام الدراسي تسمح له الفرصة بأسابيع عديدة ممتدة من الممارسة التدريسية وغيرها إلى أن يحين موعد القياس الأدائي في نهاية الفصل الدراسي، وعموما أشارت هذه الدراسة إلى فاعلية التدخلات الرامية لتحسين معدلات كفاية الذات في الارتقاء بالقدرة على التكيف للمتطلبات المعرفية المتضمنة ببرامج الأداء.

وهناك عدد من الإستراتيجيات المختلفة التي يمكن للتربويين استخدامها لتقوية كفاية الذات لدى الطلاب نحو قدراتهم العقلية، أولها تزويد الطلاب بالمعرفة الواضحة لما تتطلبه المهمة من القدرات والإمكانات العقلية، وهو ما يعتمد في جانب منه على تزويد الطلاب بالتوجيهات الصريحة والواضحة لإرشادهم خلال عملية التقييم، وثانيها - إطلاع الطلاب على عدد من المحاولات السابقة لإتمام هذه المهمة من قبل غيرهم من الطلاب، بالأفضل من ذلك أن تجرى العديد من اللقاءات بين هؤلاء الطلاب وغيرهم ممن سبق نجاحهم بنفس هذه المهام أو البرامج بقصد المناقشة حول ما تتطلبه المهمة من القدرات والكفايات التي تضمن نجاحهم.

• **كفاية الذات وارتباطها بالأداء التحصيلي** : (Pajares, Frank, Gender, 2002, 116-125)

يلجأ زيمرمان إلى اعتقادات كفاية الذات لدى الطلاب باعتبارها تمثل أهم وأبرز الاعتقادات التي يكونها الطلاب حول ذواتهم الخاصة لتسرع بهم على طريق تعلمهم بالتنظيم والضبط الذاتي، وتحديدًا قدم هذا المفهوم عن باندورا (1997) Bandura في ضوء كونه الأحكام التي يصدرها الطلاب لتقييم طاقاتهم وقدراتهم على إنجاز إحدى المهام أو النجاح في نشاط ما، وربما اعتبر باندورا (1977, 1986) من الرواد الأوائل لجذب الانتباه نحو العلاقة بين اعتقادات كفاية الذات وممارسات التنظيم الذاتي Self-regulation في تعلم الأفراد، وبشكل خاص برزت هذه العلاقة في وضعه لنظرية المعرفة الإجتماعية وما اقتضته في تضميناتها وأسسها من الإيجابية، والمبادرة، والتنظيم الذاتي للسلوك البشري بشكل أكبر من سلبيته وخضوعه أو تشكله بالوقائع والأحداث الخارجية، وفي إتباع الأفراد لهذا النهج ذاتي التنظيم لسلوكياتهم، يميل الأفراد إلى خلق وتنمية الاعتقادات الخاصة بكفاياتهم على اعتبارها تمثل الأداة لتحقيق أهدافهم، وما يسعون إلى بلوغه من السيطرة والتحكم في بيئاتهم.

ولا شك أننا نلمس الكثير من "حدسية" هذه العملية الخاصة بخلق واستخدام الاعتقادات المكوّنة لكفاية الذات لدى الأفراد، إذ يبدأ الأفراد

بالانخراط في سلوك ما، ويتبع ذلك تفسيرهم وترجمتهم لنتائج أفعالهم، ثم استخدم هذه التفسيرات في خلق وتنمية الاعتقادات الخاصة بتقييم قدراتهم وإمكاناتهم للانخراط في ممارسات أو سلوكيات أخرى لاحقة تتضمنها المهام والأنشطة المشابهة لما اجتازوه قبل ذلك من الفعاليات والأنشطة المتعددة، ففي السياق المدرسي - كمثال - ينمى الطلاب الاعتقادات الخاصة بقدرات تحصيلهم وانجازهم الأكاديمي، من المهارات والمعارف، وبالتبعية يصبح تحصيلهم وأداؤهم الأكاديمي - في جزء منه - نتاجا ظاهرا لما أمكن لهم تكوينه من الأحكام أو الاعتقادات التقييمية، سواء لما سبق انجازه وتحصيله، أو لما يمكنهم انجازه مستقبلا، وهي الخلاصة الهامة التي تفيدنا في تفسير أسباب اختلافات الأداء التحصيلي للطلاب برغم التشابه الكبير - وربما التساو الملحوظ - فيما يملكونه من القدرات والإمكانات.

ومنذ البداية الأولى لتقديم مفهوم كفاية الذات عند باندورا (1977) Bandura عيّنت دراسات وبحوث التربية بفحص ما يمكن أن تلعبه تصورات كفاية الذات من أدوارها في الحياة الأكاديمية للطلاب على اختلاف مراحلهم التعليمية، وعلى امتداد نحو عقدين من البحث المتصل كانت هناك مجموعة هامة من النتائج الموضحة لإمكانية وكيفية تأثير الاعتقادات الخاصة بكفاية الذات لدى الطلاب على منجزاتهم التحصيلية وأدائهم الأكاديمي، وكيف يمكن لكفاية الذات الأكاديمية أن تتوسط تأثيرات المهارة أو غيرها من الاعتقادات الذاتية على مثل هذه المنجزات (Bandura, 1977; Pajares, 1997).

هذا وثمة عديد من الطرق التي تؤثر بها اعتقادات كفاية الذات لدى الطلاب على تحصيلهم وانجازهم الأكاديمي، أولا - تؤثر هذه الاعتقادات على الخيارات التي يعقدها الطلاب وما يقررون إتباعه من السلوكيات، ففي المواقف التي تتيح للطلاب حرية الاختيار بين بدائل السلوك، ويميل الطلاب إلى الانخراط بالمهام التي يشعرون تجاهها بالثقة مع التجنب الواضح لغيرها من مواقف عدم الطمأنينة أو الثقة الكاملة بقدراتهم على اجتيازها، وثانيا - تساعد هذه الاعتقادات على التحديد الدقيق لحجم الجهد الذي سيبدله الطلاب في تأديتهم للنشاط أو المهمة، ومدى الزمن المتوقع لمثابرتهم حال مواجهة العقبات المحتملة، ومدى المرونة التي يمكن أن يبديها الطلاب في تكيفهم للمواقف الأخرى المغايرة، إذ كلما ارتفعت كفاية الذات بمدرّكاتها لدى الطلاب كلما تعاضم معها الجهد، والمثابرة، والمرونة المتوقعة، وثالثا - تؤثر الاعتقادات الخاصة بكفاية الذات على حجم الضغط النفسي والقلق الذي يمارسه الطلاب في انخراطهم بالمهمة، ولا أدل على ذلك مما يشعر به الطلاب مرتفعوا الكفاية الذاتية حين انخراطهم بممارسة وتأدية المهام من إحساسات الخشية والخوف المرتقب لدى الطلاب منخفضي الإحساس بكفاية الذات، ومن شأن هذه النقطة أن تؤثر بقوة على معدل الإنجاز والتحصيل النهائي للطلاب.

• **خلاصات عامة حول الكفاية الذاتية وارتباطها بالأداء التحصيلي** : (Pershey, Monica G., 2010, 53 – 62)

على ضوء من أهمية تقييم وتشجيع مدركات الطلاب وتصوراتهم الذاتية للكفاية الأكاديمية تبقى الخطوة الهامة الممثلة في ضرورة حثهم على تنمية أنماط التصور الذاتي التي يمكن أن تؤدي بهم إلى التقدم في خطوات تحصيلهم الأكاديمي، تفيدنا هنا مجموعة من المصادر ذات التأييد البحثي الواسع، والتي يمكن للتربويين استغلالها لتحقيق القدر الأكبر من فاعلية ممارساتهم التدريسية، وجميعها يركز على التعزيز والدعم المستمر لمناخ المدرسة الإيجابي ومساعدة الطلاب على بناء احترامهم للذات، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وهي المصادر التي تعنى بمخاطبة مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات، من أهمها ما يلي:

• **تحسين جوّ المدرسة ومناخها الإيجابي** : School Climate

وفى هذا الإطار قدم مركز التعليم الإجتماعي والنفسي (CSEE) (2009) حزمة من المعلومات المتعلقة بقياس وبحث مناخ، أو جوّ المدرسة، إذ حدد المركز نموذجاً من خمس خطوات لتحسين جوّ المدرسة، وفى مجمله العام يوصى النموذج بأن تقوم المدرسة بتحديد الإجراءات المعنية بإشراك التلاميذ وتحقيق انخراطهم بالأنشطة التعليمية والتعلمية، وبمخاطبة معوقات التعليم والتعلم إضافة إلى إعادة استقطاب وإشراك التلاميذ الذين خرجوا من دائرة الانخراط بهذه الممارسات والأنشطة التعليمية والتعلمية، وتشمل الأخيرة تنمية ودعم قدرات الطلاب الإجتماعية، والانفعالية، والمدنية، والعقلية، إضافة إلى إتاحة البيئة التي يشعر فيها الطلاب بالراحة، والدعم، والأمن الإجتماعي، والنفسي، والجسماني.

• **تحديد الأهداف**:

تشجع المدرسة الطلاب على تحديد مجموعة واضحة من أهداف التعلم (Ames & Archer, 1988)، تلك الأهداف التي يؤدي تحقيقها إلى بناء تصوراتهم الذاتية حول انجازاتهم وتحصيلهم، ولاشك أن تحقيق الأهداف سيصل بالتلاميذ إلى تعيين كفاياتهم الذاتية (Bandura, 1977)، ويؤدي الإدراك الكافي لكفاية الذات إلى تقليل حجم الإحساس بالقصور الذاتي، أو العجز المكتسب.

• **الإغراءات السلبية** : Causal Attributions

توجه المدرسة التلاميذ إلى استكشاف العوامل التي يدركون أثرها في نجاحهم الدراسي (مثل: الخط، والجهد) وإلى التقييم الموضوعي لهذه العوامل المؤدية بالفعل إلى نجاحهم، ومن شأن تحديد هذه العوامل أن يساهم في ازدياد دافعية الطلاب لتحديد أهدافهم (Ames & Archer, 1988).

• **المثابرة** : Persistence

أوضح زيمرمان (Zimmerman 1997) أن ارتفاع كفايات الذات المدركة لدى التلاميذ يزيد من ميلهم للمثابرة في تأدية مهامهم الأكاديمية، وكما عبرت دراستنا الحالية فقد عد الانخفاض في التصورات الذاتية للطلاب حول

الكفاية الأكاديمية من مقومات تعرض الطلاب لخطر الافتقار إلى دافعية المواظبة على الانخراط بالممارسات والأنشطة المدرسية.

• الفترات الانتقالية Transitions :

يمارس الطلاب عديد من التغيرات في تصوراتهم ومدركاتهم الذاتية للكفاية الأكاديمية مع التغير في مراحلهم الدراسية، وما يقتضيه الأمر من التكيف للمعلمين الجدد، أو المواد الدراسية الجديدة، أو خوض العديد من الخبرات الأخرى التي يملئها التغير بالحياة المدرسية، وهنا تتضح أهمية التكرار والإعادة المستمرة لقياسات كفية الذات المدركة عبر مختلف أسبقة الممارسة المدرسية كشكل أعم وأشمل للتقييم المدرسية كشكل أعم وأشمل للتقييم (Margerison , 2001).

• إشراك الآباء Parent involvement :

والمقصد هنا اشتراك الآباء في تعليم أطفالهم بما ينعكس على المزيد من دافعية الأبناء وشعورهم الإيجابي بالذات، ليسفر الأمر عن انخراط إيجابي للطلاب بالحياة المدرسية.

• الدراسات السابقة :

أثبت ألبرت باندورا (Bandura, Albert et al .1999 , 258-269) عدم كفاية الذات الاجتماعية والأكاديمية المدركة في وجود درجات متفاوتة من اكتئاب الأطفال -حاضرا ومستقبلا -سواء بطريقة مباشرة أو عن طريق تأثيرها على التحصيل الدراسي، والسلوكيات المشككة، فعلى المدى القصير برز اكتئاب الأطفال بداع من اعتقادتهم بعدم كفايتهم الأكاديمية بشكل أكبر من الاكتئاب الناجم عن أدائهم الأكاديمي الفعلي المتمثل في تحصيلهم الدراسي، وعلى المدى البعيد كانت هناك تأثيرات لانخفاض شعور كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب على الاصابة بحالات الاكتئاب اعتمادا على الدور الوسيط لتغيرات التحصيل الدراسي، والسلوكيات المشككة، والاكتئاب المسبق . كما وجد جون لين & أندرو لين (John Lane & Andrew Lane, 2001, 687- 694)، أن "كفاية الذات للتكيف مع المتطلبات المعرفية لبرنامج الدراسي" كانت مؤشرا للتنبؤ بنحو ١١.٥٪ من تباين الأداء، وباعتبار وجود فجوة زمنية من ١٣ أسبوع من اختباري كفاية الذات والأداء جنبا إلى جنب مع ارتفاع صعوبة المهمة Complexity of task. كما تدلنا النتائج النهائية للدراسة على كثير من أهمية ودلالة كفاية الذات في السياق الأكاديمي. ووجد فرانك باجارييس (Pajares, Frank, 2002, 116-117) أن ارتباط النجاح الأكاديمي بنواح الجهد، والرغبة، والمثابرة أكثر مما يرتبط بالجنس أو الاعتقادات الاجتماعية النمطية الراسخة.

وأثبتت دراسة أنتونيلا داميكو & موريزيو كارداسي (D'Amico, Antonella & Cardaci, Maurizio, 2003) وجود ارتباط ذي دلالة معنوية بين كافة درجات كفاية الذات لدى الطلاب وتحصيلهم الدراسي، في حين عجزت الدراسة عن التوصل إلى أية علاقات بين درجات احترام الذات والتحصيل الدراسي . كما وقفت الدراسة على الكثير من نقاط ونواحي الاشتراك بين بعدى كفاية الذات

واحترام الذات ، وتحديدًا أظهر كل عامل من عوامل احترام الذات المختلفة درجات متفاوتة من العلاقة الارتباطية باعتقادات كفاية الذات المتعلقة بكل مادة دراسية. ووجد جين م. فريدل ، وآخرون (Friedel, Jeanne M. et al., 2007, 434-458) أن مدركات الاطفال لما يؤكد عليه المعلمون والاباء من الأهداف الأدائية وأهداف التمكن من اهم مؤشرات التنبؤ بالأهداف الخاصة للأطفال ، اضافة إلى قيام هذه الأهداف الخاصة للأطفال بدور وسيط في العلاقة بين تأكيدات الاهداف التي يبديها الأباء والمعلمون وما يملكه الاطفال من اعتقادات كفاية الذات واستراتيجيات التكيف . كما دلت النتائج على تأثيرات النوع / الجنس في وجود نسبة طفيفة من التباين بين مدركات وتصورات الأطفال لتأكيدات الأباء والمعلمين على الاهداف الأدائية في مقال عدم وجود تأثيرات للخلفية العرقية ، ولم يلعب متغيري النوع الجنس والخلفية العرقية أيه أدوار لتحقيق أى إختلاف أو تباين في العلاقات الارتباطية بين مدركات الأهداف ، والأهداف الخاصة ، وكفاية الذات ، واستراتيجيات التكيف . وركزت جوهان فيرلا وآخرون (Ferla, Johan et al, 2010, 519-536) على تطوير نموذج لوصف تأثيرات أربعة من الأحكام الخاصة بكفاية الذات الأكاديمية المدركة لطلاب التعليم العالى على كل من أهدافهم التحصيلية ومدخل التعليم ، وأدائهم الأكاديمي ، عبر تحليل للمسار Path analysis . وجود تأثيرات فارقة لأربعة تقييمات ذاتية متميزة من النواحي النظرية المفاهيمية والامبيريقية على كل من دافعية الطلاب ، وتعلمهم ، وأدائهم الأكاديمي ، وتحديدًا تمثلت هذه التقييمات أو الأحكام الذاتية في كل من كفاية الذات الأكاديمية ، وكفاية الذات للتعلم بال ضبط والتنظيم الذاتي self-regulated self-concept ومفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الفهم المدرك . كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين ارتفعت درجاتهم على المقاييس الأربعة لكفاية الذات المدركة كانوا هم الاكثر متابرة ، والأكثر ميلا لتبنى الاهداف الخاصة بالأداء أو التمكن ، والأقل قلقا ، والأكثر تعمقا في مستوى تناولهم ومعالجتهم لمادة التعلم ، والأكثر تحقيقا للنتائج التحصيلية الجيدة. وحذرت الدراسة من أن ارتفاع معدلات كفاية الذات المدركة (شاملة لمستوى الفهم المدرك) دون اقترانها بأى من توجهات وأهداف الأداء أو التمكن mastery قد ينقلب في النهاية إلى ثقة مفرطة تقضى بالطالب إلى انخفاض في المتابرة مع كثير من تدنى المستوى التحصيلي .ووجدت مونیکا جوردون بيرشى (Monica Gordon Pershey, 2010, 53 – 62) وجود علاقة ارتباطية بين مدركات كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب وأدائهم بالاختبارات التحصيلية على مستوى الولاية والاختبارات الأخرى الشفهية والتحريرية المعيارية للقراءة والكتابة، فارتبطت مدركات كفاية الذات المرتفعة لدى الطلاب نحو كل من القدرة والثقة بالارتفاع في درجاتهم التحصيلية. كما توجد علاقة ثابتة متنسقة بين مدركات كفاية الذات والقدرات والإمكانات الدراسية.وتوصلت إلى أن هناك انخفاض في مستويات كفاية الذات المدركة لدى طلاب الصف الرابع فيما يتصل بالقدرة والثقة، مع ارتفاعها الملحوظ فيما يتصل بالرضا الدراسي، بينما ارتفعت مدركات الكفاية لدى طلاب الصف السادس فيما يتصل بالقدرة مع انخفاضها فيما يتصل بالثقة والرضا

الدراسي. وتدلنا نتائج الدراسة على خلاصة هامة تفيد بتعرض الطلاب ذوي الانخفاض في مدرجات كفاية الذات بشأن القدرة، أو الثقة، أو الرضا الدراسي لخطر التسرب من التعليم.

وجد (محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٩ ، ٦٤) أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي، وكل من المجالات التالية (المتعة والاهتمام الكفاية المدركة ، بذل الجهد والأهمية ، العلاقة ، والمقياس ككل . ووجدت جيما وآخرون (Jemma & oth., 2008, 375-388) أن الطلبة قرروا من خلال المساق وبشكل نسبي لا في مقابل التحكم والسيطرة بسبب التنبؤ الملاحظ للكفايات والاهتمامات و المتعة . وأن إدراكات الطلبة في دعم استقلالية التعليم زاد من التنبؤ في استقلالية التنظيم الذاتي ، والكفايات المدركة والاهتمام والمتعة ، وانخفاض مستوى القلق .

• إجراءات الدراسة:

• أولاً : منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية منهجين بما يلاءم طبيعة الدراسة :

• المنهج الوصفي :

وتم استخدام المنهج الوصفي الإحصائي، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، التي تحاول التعرف على العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة . وهو منهج قائم على الدراسة الاستقصائية التي يتم فيها توظيف تقنيات الاستقصاء في جمع البيانات عن وقوع أحداثا بعينها في مواقف وظروف مختلفة والوصول إلى وصف دقيق وصحيح بهذه العمليات والأنشطة ، والأشخاص، بقصد استخدام هذه البيانات لتطوير الدراسات بتصنيف المصادر البشرية ، ومصادر المواد الخام وأنواع معينة من السلوك (بريان أليسون وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٣:٢٥) ، ومن خلال تقصي الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث .

• المنهج التجريبي :

فهو طريقة بحثية تتضمن تغييراً متعمداً ومضبوطاً للشروط المحددة لواقعة معينة مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك وتفسير تلك التغيرات (مساعد عبد الله النوح، ٢٠٠٩، ١٥٠) . كما يشير إلى التحكم في بعض العوامل تحت ظروف خاصة جدا لتحديد كيفية حدوث أو تفسير حدث معين (بريان أليسون وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٨) .

• ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) تلميذة ، تراوحت أعمارهن من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة .

• ثالثاً: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مقياس " مورجان – جينكز" لكفاية الذات المدركة لدى الطلاب (Morgan – Jinks Student Efficacy Scale (MJSES) (Jerry Jinks & Vicky Morgan, 1999, 224-230) م - ١٩٩٩ .

صُمم مقياس مورجان - جينكيز لكفاية الطلاب (MJSES) قصداً لاكتساب وجمع المعلومات الخاصة باعتقادات كفاية الذات لدى الطلاب من ناحية ارتباطها بنجاحهم المدرسي (شكل III) وبرغم وجود العديد من مقاييس التقرير الذاتي الخاصة بجمع نوعيات مشابهة من المعلومات، إلا أن معظمها أقتصر في تركيزه على طلاب المراحل العمرية الأعلى - وعلى المراهقين بشكل خاص (مثل : Gibson & Dembo 1984)، وهناك حالات أخرى افتقر فيها مقياس كفاية الذات إلى التقديم والعرض الكاف للمعلومات المصاحبة الخاصة بالمقياس في حد ذاته (Andrews & Debus 1978) في حين أمكن استقاء معلومات كفاية الذات في أوقات أخرى عبر مجموعة من الأنشطة الملموسة والأكثر حسية (Bandura & Schunk 1981; Schunk 1982, 1983, 1983)، أما بينريتس & دي جروت (Pintrich & DeGroot 1990) فتمكننا من جمع معلومات كفاية الذات لدى الطلاب - والتي أشار إليها "بالاعتقاد الدفاعي" Motivational Belief - عبر تسع مفردات قاما بتضمينها في استبيان الإستراتيجيات الدفاعية للتعلم (MSLQ) كمقياس من مقاييس التقرير الذاتي المصممة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمثل مقياس مورجان - جينكيز لكفاية الطلاب (MJSES) قائمة تقديرية أكثر شمولاً واتساعاً في الاستفادة من تقديرات التقرير الذاتي Self-report كمتغير تابع، وكخطوة استرشادية خاض المقياس مجموعة من التغيرات والتطويرات واسعة النطاق ضماناً لتحقيق أعلى المعدلات الممكنة من الصدق والثبات، وذلك اعتماداً على دي فيليز (Devellis 1991) في مؤلفه: تطوير المقياس: بين النظرية والتطبيق، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من ثلاث وخمسين (٥٣) مفردة قام الباحثان بوضعها ثم إخضاعها للتقويم والتأكد من صدق المضمون على يد ثلاث من اللجان البحثية المستقلة، أما اللجنة الأولى فتكونت من خمسة أساتذة للتربية بالمرحلة الجامعية، في حين تكونت اللجنة الثانية من أربعة معلمين بالمرحلة الدراسية المتوسطة، بينما تكونت اللجنة الثالثة من خمسة عشر معلماً بالمدارس الابتدائية العامة.

هذا وانقسم المقياس في نسخته الأصلية إلى أربعة مقاييس فرعية، وهي مقاييس: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والسياق، بحيث طلب من المعلمين وأساتذة التربية تصنيف مفردات المقياس وفق فئات ممثلة للمقاييس الفرعية الأربعة، ثم تقرير مدى ثقتهم بكل مفردة وفق مقياس متدرج من (١) (غير متأكد) إلى (٥) (متأكد جداً)، وفي ضوء تقريراتهم قام الباحثان بتعديل بعض المفردات المهمة سواء بإعادة الكتابة أو الحذف، أيضاً قام الباحثان بإعادة الكتابة أو الحذف لبعض المفردات التي انخفض عندها تقدير المحكمين للفئة وقد أسفر هذا الأمر عن تحديد مفردات المقياس في ثلاث وخمسين (٥٣) مفردة إضافة إلى أربع مفردات (٤) لمقياس الأداء (تقديرات الأداء).

وقد صممت إجابات المفردات على شاكله مقياس ليكرت Likert Scale ذي الخانات الأربع: موافق تماماً، موافق إلى حد ما، أرفض إلى حد ما، أرفض تماماً وهي التعبيرات التي فضل الباحثان استخدامها دون غيرها مما ذكر في بحوث أخرى، موافقة وملائمة لأنماط وتراكيب اللغة الأكثر شيوعاً ومناسبة

للأطفال بهذه المرحلة العمرية، إذا أمكن للباحثان خلال التجربة استشفاف ألفة الأطفال بهذه التعبيرات وقدراتهم على استنتاج أو استيعاب الاختلافات فيما بينها. والمقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٤) مفردة ، موزعة على ٤ أبعاد وهي:

« القدرة وعدد عباراته ١٣ عبارات.

« السياق وعدد عباراته ١٣ عبارة.

« الجهد وعدد عباراته ٤ عبارات.

« الأداء وعدد عباراته ٤ عبارات.

بالنسبة لـ (مفردات قياس القدرة - مفردات قياس الجهد - مفردات قياس السياق) جاءت استجاباتها على شاكلة مقياس ليكرت (Likert- Scale) الرباعي (أوافق تماما - أوافق إلى حد ما - أرفض إلى حد ما - أرفض تماما) ، أما (مفردات قياس الأداء) فجاءت استجاباتها على شاكلة تقديرات خماسية للأداء (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - ضعيف) .

بعد ترجمة بنود المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس (ملحق ١) والذين بلغ عددهم (٥) محكمين، وذلك للتعرف على مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه والسلامة اللغوية لها. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين من ٨٠ إلى ١٠٠٪ ، تم تطبيق المقياس في صورته السابقة على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٤٠) من تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، بهدف تقدير الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات والاتساق الداخلي) للمقياس وذلك على النحو التالي:

• أولاً: صدق المقياس:

تم استخدام الصدق العاملي والذي أسفر عن أربعة عوامل فسرت ٦١.٩٠ من التباين الكلي للمقياس. وفي الدراسة الحالية تم التالي:

• الصدق العاملي :

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation واستخدم محك كايزر حيث تم الاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية لـ(٠.٣)، وأسفرت النتائج عن أربعة عوامل فسرت ٥٩.٤٦% من التباين الكلي للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٢٣.٥٦ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٤.١٢، وتم تسميته القدرة، وفسر العامل الثاني ١٢.٧٦ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٣.٧٢، وتم تسميته السياق، وفسر العامل الثالث ٩.٠٦ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٢.٣٢، وتم تسميته الجهد، وفسر العامل الرابع ٨.٧٧ من التباين الكلي، وفسر العامل الرابع ٥.٣١ من التباين الكلي، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ١.١٢، وتم تسميته الأداء. ويوضح الجدول التالي قيم تشبعات المفردات بعد التدوير.

• ثانياً: ثبات المقياس:

قام معد المقياس بتقدير الثبات باستخدام طريقة ألفا - كرونباخ وقد تراوحت بين ٠.٥٩ إلى (٠.٨٠). وتعد مسألة ثبات المقاييس المستخدمة في تقدير

كفاية الذات من الأمور الشائكة وذات الندرة الملحوظة فيما وجه لها من جهود البحث، فبطبيعتها المجردة تتصف كفاية الذات كمفهوم بدرجة عالية من المطاطية والمطواعية على ضوء تأثيرها بخبرات النجاح التحصيلي السابقة والإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، إضافة إلى إمكانات تأثيرها بالتشجيع اللفظي والمشاعر الانفعالية المتنوعة (Bandura, 1982, 1997)، وبشكل عام يلحظ ثبات المقاييس المستخدمة في قياس كفاية الذات المعتمدة على الإنجازات الأدائية والتحصيلية بدرجة أكبر من ثبات غيرها من مقاييس

جدول (١) : تشعبات المفردات على عوامل مقياس كفاية الذات بعد التدوير

العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠.٥٤١			
٢	٠.٥١٤			
٣	٠.٦٦٥			
٤	٠.٦٤٧			
٥	٠.٥١٣			
٦	٠.٤٤٤			
٧	٠.٥٢٣			
٨	٠.٥٤٧			
٩	٠.٥٠٨			
١٠	٠.٧٢٩			
١١	٠.٤٨٦			
١٢	٠.٦٦٥			
١٣	٠.٥٩٩			
١٤		٠.٥٧٦		
١٥		٠.٥٩٩		
١٦		٠.٦١٧		
١٧		٠.٥١٤		
١٨		٠.٦٧٦		
١٩		٠.٤٨٦		
٢٠		٠.٧٢٩		
٢١		٠.٥٣١		
٢٢		٠.٥٩٩		
٢٣		٠.٥٠٣		
٢٤		٠.٦١٧		
٢٥		٠.٦٦٥		
٢٦		٠.٥٧٦		
٢٧			٠.٥٧٦	
٢٨			٠.٥٩٩	
٢٩			٠.٥٠٣	
٣٠			٠.٦١٧	
٣١	٠.٦١٧			
٣٢	٠.٦٦٥			
٣٣	٠.٥٠٣			
٣٤	٠.٥٧٦			

الكفاية ذات الارتباط بالحالات الوجدانية والانفعالية، وقد عينت هذه الدراسة باختبار مقياس كفاية الذات المستخدم لمرتين متتاليتين بفواصل زمنية أسبوع فيما بين الاختبارين، وخلال هذه الفترة لم يتلق الطلاب أية تغذية راجعة

Feedback أو تفصيلات إضافية خاصة بما ستضمنه المهمة الأدائية المفترضة وبناء على ذلك أظهر المقياس درجة عالية من الثبات في مفرداته، وإذا كانت هناك بعض المفردات التي لم تظهر نفس الدرجة العالية من الثبات يجوز القول بأنها لم تمثل انعكاساً لتقييم القدرة على تحقيق النتيجة الأدائية المرجوة بقدر ما عدت نتاجاً وانعكاساً للحالة المزاجية للطلاب، ونبه أيضاً إلى خطأ المبالغة في قصر الفترة الزمنية الفاصلة بين الاختبارين، ففى هذه الحالة سيبتدكر المفحوصون تقديراتهم السابقة مما يجعل التحليل الناتج عن ذلك متأثراً بقوة قدراتهم الذاكرية أكثر من كونه تعبيراً حقيقياً عن التقدير الصحيح لقدراتهم الخاصة. (690 – 689 , 2001 , John Lane & Andrew Lane) وفي الدراسة الحالية تم استخدام طريقة ألفا - كرونباخ لتقدير معامل ثبات أبعاد المقياس، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٢) : معاملات ثبات أبعاد مقياس كفاية الذات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا
القدرة	٠.٧٨
السياق	٠.٧٠
الجهد	٠.٦٦
الأداء	٠.٧٩

• ثالثاً : الاتساق الداخلي :

تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد كانت جميعها قيمة دالة عند ٠.٠١، حيث تراوحت هذه القيم بين ٠.٦٧ إلى ٠.٨٥. كما تم تقدير معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، ويوضح ذلك الجدول التالي :

جدول (٣) : معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس كفاية الذات

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
القدرة	٠.٧٨
السياق	٠.٧٧
الجهد	٠.٧٥
الأداء	٠.٧٧

• ٢- اختبار تحصيلي :

وسوف تعتمد الباحثة قياس التحصيل الدراسي على درجات تلميذات الصف (الخامس) الابتدائي في اختبار لمقرر مادة العلوم بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢ هـ ، ويتكون الإختبار من (٥٠) مفردة ، والدرجة الكلية للإختبار هي (٥٠) درجة ، أي بمعدل درجة واحدة لكل مفردة .

• أولاً : صدق الإختبار :

قامت الباحثة بحساب صدق الإختبار بالطريقتين الآتيتين:

أ) الصدق العاملي:

تم تطبيق الإختبار على عينة بلغت (٤٠) تلميذة بالصف الخامس الإبتدائي وأجرى التحليل العاملي، وقد أسفر هذا الإجراء عن وجود مجموعتين من التلميذات (مرتفعي التحصيل ، ومنخفضي التحصيل) .

ب) الصدق التلازمي:

حيث تم حساب الارتباط بين الإختبار التحصيلي و مقياس ومقياس كفاية الذات المدركة ، وجاء معامل الارتباط موجب و دالة عند مستوى (٠.٠١) مع

مقياس كفاية الذات المدركة ، لدى مجموعتي التلميذات (مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل) ، وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٧٩ وهي قيمة موجبة متوسطة .

• ثانياً: ثبات الإختبار:

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٥٠) تلميذة بالصف الخامس الابتدائي بفاصل زمني قدره أسبوعان، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٧، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به علمياً .

• خطوات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها تم القيام بالعديد من الخطوات كما يلي:

- ◀ مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.
- ◀ إعداد أدوات الدراسة والتأكد من خصائصهما السيكومترية.
- ◀ تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.
- ◀ جمع وتبويب البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة.
- ◀ التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

• أساليب المعالجة الإحصائية :

- قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت في
- ◀ معامل ارتباط بيرسون .
- ◀ اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة.

• حدود الدراسة :

- التزمت الدراسة الحالية . منهجياً . بالحدود التالية :
- ◀ الحدود البشرية : تقتصر على عينة ممثلة من تلميذات المرحلة الابتدائية من الصف الخامس قوامها (٢٠٠) تلميذة ، تراوحت أعمارهن من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة .
- ◀ الحدود الجغرافية : تقتصر على عينة مختارة من مدارس التعليم الابتدائي للفتيات بمدينة جدة .
- ◀ الحدود الزمنية : هي فترة ثلاثة أشهر لإتمام الإطار النظري والميداني .

• نتائج الدراسة:

• نتائج الفرض الأول :

والذي ينص على أنه " يوجد ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين متغير الكفاية المدركة و التحصيل الدراسي " . وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، وهو ما يعرضه الجدول التالي:

جدول (٤) : معامل الارتباط بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة

معامل الارتباط بالتحصيل	كفاية الذات المدركة
٠.٨٨+	القدرة
٠.٧٦+	الإنساق
٠.٧٢+	الجهد
٠.٧٠+	الأداء
◆◆٠.٩٠+	الدرجة الكلية

◆◆ دالة عند مستوى ٠.٠١ .

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين كفاية الذات المدركة بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية، والتحصيل الدراسي لدي تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .

• نتائج الفرض الثاني :

والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات (ذوات التحصيل الدراسي المنخفض والتلميذات ذوات التحصيل الدراسي المرتفع) تعزى لمتغير الكفاية المدركة " . ولاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة والجدول التالي يبين نتائج ذلك :

جدول (٥) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل تعزى لكفاية الذات المدركة

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"
مرتفعي التحصيل	١١٦	٥٣.٧٥٩	١.٦٣٣	♦♦٥٤.٠١٧
منخفضي التحصيل	٨٤	٣٧.٥٤٢	١.٣٥٩	

♦♦ دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل تعزى لكفاية الذات المدركة لديهن ، لصالح مرتفعي كفاية الذات من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .

• نتائج الفرض الثالث :

والذي ينص على أنه " يوجد ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة (الكفاية المعرفية ، الكفاية الاجتماعية ، قيمة الذات) " . وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، وهو ما يعرضه الجدول التالي:

جدول (٦) : معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة لدي تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة

معامل الارتباط بالتحصيل	كفاية الذات المدركة
٠.٨٠+	الكفاية المعرفية
٠.٧٤+	الكفاية الاجتماعية
٠.٧٨+	قيمة الذات
♦♦٠.٨٢+	الدرجة الكلية

♦♦ دالة عند مستوى ٠.٠١

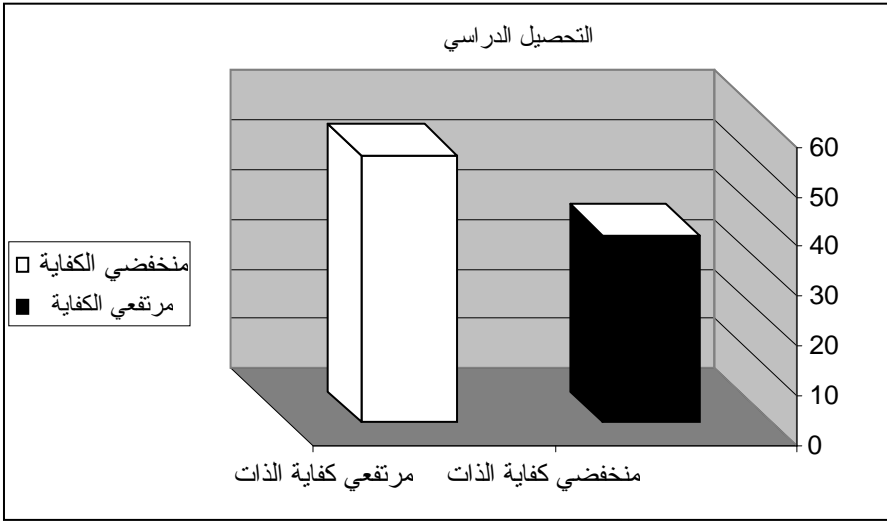
يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة متوسطة ودالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة لدي تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة.

• مناقشة وتفسير النتائج:

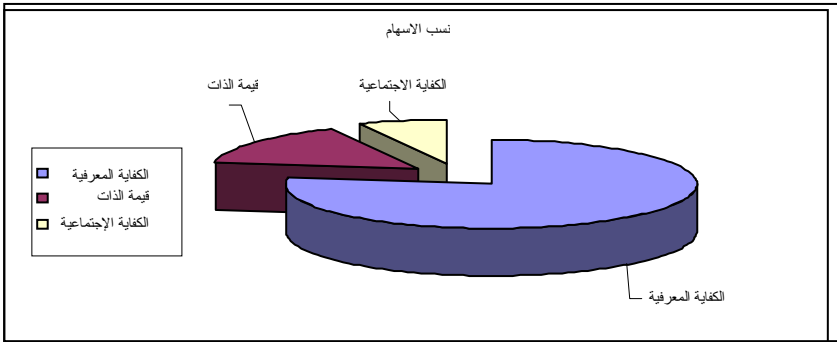
لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدي تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة . واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة جدة. واستخدمت الدراسة - مقياس " مورجان - جينكز" لكفاية الذات المدركة لدى الطلاب (MJSES) " Morgan - Jinks Student Efficacy Scale " " ١٩٩٩ م ، و اختبار تحصيلي في مقرر مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي بالفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٢ هـ . كما اعتمدت الدراسة على اختبار

"ت" لدلالة الفروق بين العينات غير المرتبطة، ومعاملات الارتباط للتحقق من صحة فروض الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، وكذلك وجود علاقة دالة وموجبة متوسطة بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. كما تبين وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي كفاية الذات المدركة، ويوضح الشكل التالي قيم متوسطي المجموعتين، مرتفعي ومنخفضي كفاية الذات في التحصيل الدراسي / الأكاديمي .

كما كان كل من الكفاية المعرفية وقيمة الذات لهم النسب الأكبر في الإسهام لرفع المستوى التحصيلي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة ويوضح الشكل التالي نسب إسهام هذين البعدين :



شكل (١) : قيم متوسطي مرتفعي ومنخفضي كفاية الذات المدركة



شكل (٢) : نسب إسهام الأبعاد الثلاثة لكفاية الذات المدركة في التحصيل الدراسي / الأكاديمي

وتتفق نتائج الدراسة الحالية في مضمونها مع نتائج العديد من الدراسات مثل : دراسة فرانك باجارييس Pajares, Frank (٢٠٠٢) ، وجين م . فريدل وآخرون. Friedel, Jeanne M. et al. (٢٠٠٧ م) ، و جيمما & Jemma (2008) oth. جوهان فيرلا وآخرون al Ferla, Johan et al (٢٠١٠ م) ، ودراسة مونیکا جوردون بيرشي Monica Gordon Pershey (٢٠١٠ م) .

• التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم مجموعة التوصيات التالية:

- ◀ التعرف على البناء العاملي لكل من مفهوم الكفاية ، وكفاية الذات المدركة ، والتحصيل الدراسي .
- ◀ تصميم برامج تدريبية لرفع مستوى التحصيل الدراسي " الأكاديمي " لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من خلال الاعتماد على مفهوم كفاية الذات المدركة .
- ◀ بحث العلاقة بين كفاية الذات المدركة والقدرات الشخصية المتعددة .
- ◀ نشر مفهوم كفاية الذات المدركة بين الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة وتوضيح دوره في رفع مستواهم التحصيلي " الدراسي / الأكاديمي " .

• المراجع :

• المراجع العربية :

- (١) سليمان ، السيد (٢٠٠٨) . صعوبات التعلم " تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص ٢٥٢ .
 - (٢) اللقائي والجمل ، وآخرون (١٩٩٦) . معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص ١٤٧ .
 - (٣) ألبسون ، بريان وآخرون (٢٠٠٢) . المهارات البحثية للطلاب ، ترجمة : تيب توب لخدمات التعريب والترجمة ، دار الفاروق ، القاهرة ، ص ٢٨ .
 - (٤) عبد الحميد ، جابر (١٩٨٢) . سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، دار الكتاب الحديث الكويت ، ص ٢٦ .
 - (٥) عيسى ، رشا (٢٠١٠) . فاعلية طريقة القبعات الست في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الإبتكاري في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ص ١١ .
 - (٦) الصوفي ، عبد الله (١٩٩٧) . معجم التقنيات التربوية ، دار المسيحة ، عمان ، ص ٨٣ .
 - (٧) العتوم ، وآخرون : علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، عمان - الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٥ م ،
- <http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/joe/arabic/showarticle.asp?id=657>
- (٨) بدر ، فائقة (٢٠٠٦) . كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات نفسية ، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين (رانم)، المجلد السادس عشر، العدد الثالث ص ص ٣٩٥ - ٤١٢ .

- (٩) الزيات، فتحي (١٩٩٦) . سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات ، ص ٤٨٨ .
- (١٠) أبو حطب، فؤاد (١٩٨٦) . القدرات العقلية، ط٥، الأنجلو المصرية، القاهرة ، ص ٥٧١ .
- (١١) سالم ، كمال (١٩٨٨) . الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض، ص ٦٠ .
- (١٢) فطيم ، لطفي (١٩٩٦) . نظريات التعلم المعاصرة ، ط٢، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ص ص ٧٧ - ٧٨ .
- (١٣) أمزيان ، محمد (٢٠٠٦) . الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، سلسلة علم النفس المعرفي البيضاء ، مطبعة النجاح الجديدة، ص ص ٨٨ : ١٦١ .
- (١٤) نوفل ، محمد (٢٠٠٩) . الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية ، مجلة جامعة دمشق المجلد (٢٣) ، العدد (٢) ، كلية العلوم التربوية (وكالة الغوث) ، أنوروا - الأردن، ص ص ٦٤: ٧٣ .
- (١٥) النوح ، مساعد (٢٠٠٩) . مبادئ البحث التربوي ، مكتبة الرشد ، الرياض، ص ١٥٠ .

• المراجع الأجنبية :

- 16- Abel, M. : Self-esteem (1996) . Moderator of mediator between perceived stress and expectancy. Psychological Reports. 79, P.P. 635-64.
- 17- Bandura, Albert et al. (1999).Self-Efficacy pathways to Childhood Depression. Journal of Personality & Social Psychology; Feb 1999, Vol.76, No.2, PP.258-269.
- 18- Chapman, J. W.(1988) . Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 80, 3, P.P. 357-365 .
- 19- D'Amico,A.&Cardaci,M.(2003).Relations Among perceived Self-Efficacy, Self-Esteem ,and School Achievement.Psychological Reports ;June 2003,Part1, Vol.92,NO.3,P.
- 20- Ferla, Johan et al. (2010).judgements of self –perceived academic competence and their differential impact on students ' achievement motivation ,learning approach ,and academic performance .European journal of psychology of Education ;Dec 2010, Vol.25, No.4, PP.519-536.
- 21- Friedel, Jeane M.et al. (2007).Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases.Contemporary Educational Psychology; June 2007, vol.32, No.3, PP.434-458.
- 22- Harter, S.: The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 1982, P.P. 87-97.

- 23- John Lane & Andrew Lane (2001). Self-Efficacy and Academic Performance. *Social Behavior and Personality*, Vol.29, No.7, pp. 687 : 694.
- 24- Jerry Jinks & Vicky Morgan (1999). Children's perceived Academic Self-Efficacy : An Inventory Scale. *The Clearing House*. Vol. 72, No. 4 , pp. 224-230.
- 25- Jemma, E., Nikos, N., & Joan, D., (2008) . Testing A Self-Determinatio Theory- Based Teaching Style Intervention in the Exercise Domain. *European Journal of Social Psychology* Vol. 38 Issue: Number 2, P.P. 375-388, 4P.
- 26- Lewis, S.A. : The role of perceived competence , outcome, and process feedback in the determination of task satisfaction. *Journal of personality* , 44,2, .(1976), P. 332 .
- 27- Pershey, Monica G. (2010). A Comparison of African American Students' Self-Perceptions of School Competence with Their Performance on State-Mandated Achievement Tests and Normed Tests of Oral and Written Language and Reading. *Preventing School Failure*, Vol. 55, No. 1, pp. 53 – 62.
- 28- Pajares, Frank (2002). Gender and Preceived Self – Efficacy in Self-Regulated Learning-Theory Into Practice; Vol. 41, No. 2, pp. 116-125.
- 29- Ratelle, C.; Guay, F.; Larose, S. & Senecal, C. (2004) . Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A Semiparametric group- based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), P.P.743-754.
- 30- Ryan , A . M .& Pintrich ,p .R. (1997) . "should I ask for help? " The role of motivation and attitudes in adolescents, help seeking in Math class. *Journal of Educational psychology*, 89,2, P 330.
- 31- Weinberg, R., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. USA: Author. Brooks/Cole .
- 32- Wilson, Kathleen M. & Guy Trainin (2007). First – Grade Students' Motivation and Achievement for Reading, Writing and Spelling. *Reading Psychology* vol. 28, pp. 260 – 262.

