البحث الثالث :

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

إعداد :

د/ حنان أسعد خوج .

أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي

كلية التربيةجامعة الملك عبد العزيز بجدة

" 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 فى التراث النفسى أن النجاح أو الفشل فى أداء ما يوكل إلى الفرد من مهام مهما كانت، سواء كانت تتعلق بالنواحى التعليمية أو غيرها إنما يتوقف على العديد من العوامل . (السيد سليمان

٢٠٠٨، ٢٥٢) كما أن النجاح أو الفشل المدرسى لا يتأثر فقط بالقدرات المعرفية ولكن يتأثر أيضا بالمتغيرات الانفعالية وغير العقلية (Chapman, J. W,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 . و الفروق 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 أضحى 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، فقراءة 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 تحصيلا من أقرانهم (العتوم ، وآخرون،٢٠٠٥).

وكما يرى كل من ديسي وريان أن الإنسان بحاجة إلى الشعور حيث بين ديسي أن الأنشطة " Autonomous " 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 "مقررة 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 الأولى 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 مؤشرا لعجز متعلم ، كما أقر ذوو صعوبات التعلم توقعات للتحصيل أقل .(بدر، ٢٠٠٦، ٤١٢)

و أيضا 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 إحصائيا 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 و التحصيل 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 لمعرفية ، 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 تأثيرا في أداء الفرد – وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية . و ندرة 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 إطارا نظريا يوفر المعلومات والبيانات عن مفهوم الكفاية المدركة و أبعادها ، 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 رغبتهن 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 سباق 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 والتقويم (Harter, S.,1982 , 87–97) .

ويعرف كل من " اللقاني والجمل " 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 (اللقاني و الجمل، ١٩٩٦ ، ٢٣) .

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

ويقصد بالكفاية المدركة (Perceived Efficacy) الطريقة التى ينظر بها الفرد لقدراته ، وتقاس من خلال أحكام التلاميذ عن الكفاية التى انبثقت عن : (الكفاية المعرفية) العمل الجيد فى المدرسة، والبراعة، والشعور الجيد المتعلق بالأداء فى حجرة الدراسة (الكفاية الاجتماعية بالمقارنة مع الرفاق) لديه مجموعة من الأصدقاء، ومن السهل أن يحب، وعضو مهم فى 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) إجرائيا في الدراسة الحالية ، فيقصد بها (تميز / تفوق) 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 للمجمع 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 ارتباطا وثيقا ، إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولا فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة والخبرة في المدرسة ، كما تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغير

الاتجاهات والقيم ، وتعديل أساليب التوافق وغيرها . وتشمل هذه النواتج المرغوبة وغير المرغوبة ، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالا بالنواتج المرغوبة للتعلم ، وتحديد هذه "المرغوبية" 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 مقدرا 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 التى يمتلكها الأفراد بشأن قدراتهم على تنفيذ بعض المهام الأدائية أو إحراز أى من النتائج الأدائية المحددة" ، إذ يفترض لتوقعات الكفاية الشخصية أن تؤثر على سلوك المبادرة وما يتوقع أن يبذله الشخص من الجهد فى تحصيله أو إحرازه لنتيجة محددة، إضافة إلى تأثيرها على مستوى المثابرة التى يحتفظ بها الفرد حين أدائه للمهمة فى مواجهة ما هو مفترض من الصعوبات والمعوقات الأدائية (Bandura,1997)، وهى المسألة التى اجتذب أنظار واهتمامات العديد من الباحثين التطبيقيين، خاصة مع الإجماع العام على ضرورة قيام كل الجهود التدخلية التطبيقية على أساس من النظرية والبحث، وانطلاقا من ذلك كان اهتمام هذه الدراسة بقياس العلاقة بين كفاية الذات والأداء فى السياق الأكاديمى.

وفى 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 فى التنبؤ بالنتيجة الأدائية إنما تعتمد أولا وأخيرا على ضرورة تقدير هذه الكفاية فى إطار من ربطها بالعوامل ذات الأهمية العالية بالنسبة لتحقيق السلوك موضع الاهتمام، والمقصد من ذلك هو ضرورة الإتفاق بين تقديرات وقياسات كفاية الذات والأداء على نفس البُعد السلوكى، فعلى سبيل المثال – ينبغى على الباحثين اختيار الكفايات والقدرات التى تمثل أساس تقديراتهم لكفاية الذات فى إطار الالتزام بنفس الكفايات والقدرات التى يتطلبها تحقيق النتيجة الأدائية المدروسة (Lachman & Leff, 1989; Pajares, 1996; Pajares & Miller, 1995)، وعلى ذلك ينبغى لبحوث كفاية الذات أن تتضمن فحصا دقيقا للكفايات والقدرات التى تشكل الأساس الداعم للأداء. أما ثانى العوامل المفترض تأثيرها على القوة التنبؤية لكفاية الذات فهى المعرفة Knowledge التى يمتلكها المفحوصون بشأن المهمة

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

وبشكل عام كانت هناك العديد من الادلة البحثية التى أيدت دعائم نظرية كفاية الذات (Bandura, 1997) ، وكثير منها أوضحضعف العلاقة بين كفاية الذات والأداء مع الدراسات الميدانية التى تضمنت بعض المهام الصعبة والمعقدة، وانطلاقا من ذلك فلن تسفر بحوث كفاية الذات عن تأثير فعلى بالبيئات والأسبقية الحقيقية الواقعة التى تتضمن العديد من المهام الصعبة والمعقدة مالم يتم تصميمها بشكل جيد يضمن أعلى درجات الثبات والصدق فى 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 ينبغى إغفالها من الميل للتساهل – أو حتى الإفراط – فى تقدير هذه الكفاية لدى الطلاب حينما تسبق معرفتهم بأن هذه التقديرات ستكون الأساس والمعيار الرئيسى لاختيارهم، إلا أن ذلك لا يمنع أهمية بحوث كفاية الذات و علاقتها الإرتباطية الدالة بالأداء كأساس امبيريسقى هام يمكن استخدامه لتحديد العديد من استراتيجيات التدخل المصممة لرفع مستويات كفاية الذات إلى الحد الذى يضمن جودة وتحسين الأداء لدى الطلاب.

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

قدمت نظريات التعلم الإجتماعى 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) فى إطار كونه "أحكام الأفراد أو تقييماتهم لإمكاناتهم الخاصة بالتنظيم والتنفيذ الفعال للسلوكيات والأحداث التى يتطلبها بلوغهم لأنماط أدائية 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 التى نلمس أهميتها الشديدة بالنسبة لعملية التعلم Learning، ومن بينها اختيار الأنشطة، والجهد، والمثابرة، والتعلم، والتحصيل الدراسى (Bandura 1972,1982,1989a;Schunk 1989a ,1989b; Zimmerman et al.

1992.) وبهذا الخصوص يشير باندورا (1977,1981,1982,1986,1989) Bandura ـ كأبرز مُنَظرى 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 الإرتباط الخاص بمواقف محددة (Bandura 1977,1981,1982) ، وتطبيقا لمثل هذه النقاط النظرية على مسألة دراسة الاعتقادات التى يكونها الأطفال حول التعلم، يكون من المنطقى التنبؤ بميل الأطفال ذوى المعدلات العالية من كفاية الذات الأكاديمية إلى استعراض قدر أكبر من النجاح فى تحصيلهم الدراسى، وعلى الرغم من قلة ما تناول هذه العلاقة المباشرة بين كفاية الذات الأكاديمية لدى الأطفال وتحصيلهم الدراسى من الأدبيات المعنية. إلا أن المتوافر من هذه الأدبيات يدعم هذه العلاقة الإرتباطية بين كفاية الذات والأداء الأكاديمى.

مثال على ما سبق ما أبرزه شونك (1981,1982) Schunk من اعتبار الكفاية سببا ومبررا للتزايدات الدالة فى المكاسب أو التطورات التحصيلية للأطفال فيما يتصل بالرياضيات، وهو فى ذلك يشير إلى "الاقتران بين الشعور المرتفع بالكفاية ودعم الانخراط بالمهمة أو العمل task involvement ، مما يسفر عن تحصيل أكبر"، أيضا "يؤدى انخفاض مدركات وتصورات الأطفال حول الكفاية إلى انخفاض حجم المثابرة، ومن ثم انخفاض تحصيلهم الأكاديمى" انخفاض حجم المثابرة، ومن ثم انخفاض تحصيلهم الأكاديمى" (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 الذاتى Self – Reported grades، وهى العلاقات التى 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 المستقبلى"، لكنها تمثل مجرد مؤشرات جامدة للتنبؤ بالسلوك المستقبلى"، لكنها تمثل قدرة الفرد . حين ازدياد معدلاتها . على "جعل الأشياء تحدث بذاتها "(Bandura (1989a,731 وهى الخلاصة التى تمثل مغذى عاليا على ضوء من تأييدها بعدد من البحوث والدراسات الأخرى (Brookover et al. 1978; Chapman et al. 1994; Schunk 1989 a; 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 فى إطار من إصرارهم على المثابرة، فى حين يبرز لدى الطلاب منخفض الكفاية الذاتية وذوى الشك فى قدراتهم ميلهم للسأم من عملية التعلم إذا لم تسفر جهودهم الأولية عن نجاح مُدرك ((Brown & Inouye 1978 ، وهناك العديد من السمات والآليات الدينامية الأخرى التى يحتمل حدوثها، فعلى سبيل المثال – قد نتوقع لهذه العلاقة بين الكفاية الذاتية المنخفضة وتدنى الأداء أن تتطور وتتفاقم نحو اتخاذها لشكل لولبى من السلبية المتدرجة ، فتؤدى الكفاية الذاتية المنخفضة إلى

جهد منخفض، ليؤدى الأخير بالتبعية إلى نجاح منخفض، والأسوأ هو أن يؤدى النجاح المنخفض إلى كفاية ذاتية أكثر انخفاضا، 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 بقى 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 ذاتى المرجعية وعلى قدر عال من التأثير على تلك العلاقة التبادلية المتداخلة بين المعرفة والأداء التحصيلى إلا أننا أيضا 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 مثالاً بطالب يملك درجة عالية من الكفاية الشخصية حول معرفته بموضوع أو مادة دراسية ما، لكن اعتقاده بعدم ودِّية علاقته بالمعلم قد يسفر عن خفض درجات توقعه للنتيجة إذا ما تعرض للاختبار فى هذه المادة، وعلى الناحية المقابلة – قدٍ يشعر الطالب بالارتياح والودِّية الكاملة فى علاقته بالمعلم، كما يدرك جيدا أن الإجابات الصحيحة ستؤدى لا محالة إلى تقدير مرتفع، لكنه يعانى الاعتقاد بافتقاره إلى المهارة، أو المقدرة، أو المعرفة المتطلبة 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 توسُّط تأثيرات مثل هذه الديناميات بشأن تعلم الأطفال لمواد الدراسة الأكاديمية، مرجع ذلك هو النُّدرة النسبية فى حجم البحوث والدراسات المتناولة لكفاية الذات الأكاديمية لدى الأطفال، ومع ذلك يصح الافتراض بأن تسهم كفاية الذات باعتقاداتها المدركة لدى الأطفال فى الإضافة إلى نجاحهم التحصيلى سواء على ضوء ما ذكر آنفا من الأدبيات البحثية أو البحوث الأخرى التى ربطت بين كفاية الذات والأداء فى مجالات مغايرة، فعلى سبيل المثال – يذكر باندورا وآخرون (1997) Bandura et al أن تنمية الأفراد لإستراتيجيات التكيف "يجعل هناك تأثيرات بارزة لكفاية الذات المدركة على مستوى الأداء، وذلك عبر تعزيز وتقوية جهودهم، سواء من حيث الكثافة أو المثابرة" (137) ، أيضا عبر فيلتز وآخرون Feltz et al. (1979) فى بحثهم لأداء الرياضيين عن "دعمهم لفكرة وجود علاقة دائرية متبادلة بين كفاية الذات ونجاح الأداء" (112) ، وعلى نفس الخط يذكر بيران & ويلسون Biran & Wilson(1981) " أن هناك موافقة وملائمة عالية بين كفاية الذات والسلوك على مستوى المهام الأدائية الفردية"(886) ، ويهمنا فى هذه الناحية الإشارة إلى خلاصة هامة مفادها أننا ننظر إلى الخبرات ومواقف التمكن أو البراعة الأصلية كأهم ما يفيدنا 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 – غالبا – مع تلك الأنشطة والفعاليات الأكثر مشابهة لماتضمنه الموقف الأصلى 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 التى يمكن أن تحدد مستوى المهارة المتطلبة من قبل الفرد لنجاحه فى 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 التى تتطلب الأخذ بمهارات القراءة، والكتابة، والتهجئة ومن ثم تسعى المقاييس المعنية بتصورات الكفاية المدركة إلى فحص مجموعة من تصورات الذات التى 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 & Maclver, 1989) .

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

وفى شأن الكفاية المدركة، وضمن جملة أدبيات البحث فى تصورات الكفاية لدى الأطفال، توصل ستيبك & ماكفر (Stipek & Maclver 1989) إلى ارتفاع وشمولية تصورات الكفاية الأكاديمية لدى الأطفال الصغار بشكل يتجه نحو التغير التدريجى مع تقدمهم عبر مراحل دراستهم الإبتدائية، فمع التحاقهم بالصف الثالث الإبتدائى يظهر تسلح الأطفال بقدرة متزايدة على تقويم صعوبات مهامهم الأكاديمية، لتلحظ لديهم القدرة المتزايدة على تحديدٍ كفاياتهم الأكاديمية، وربما رجع ذلك إلى تزايد فرص تعرض الأطفال بدءا من هذا العمر لخبرات المقارنة الإجتماعية والتعليقات التقييمية التى 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 ظاهراتى فى وصفهم وتعبيرهم عن خبرات ممارساتهم الدراسية، وهنا انبثق الاهتمام بالتطوير الكاف للأدوات التى 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 انبثق عن جملة أدبيات البحث التى عنيت بكفاية الذات Self-efficacy وتعريفها استكشاف العوامل المؤثرة على التصورات الذاتية للأفرادِ حول قدراتهم ومهاراتهم. (Linnenbrink & Pintrich, 2003) ، جنباً إلى جنب مع أدبيات الإغراءات السببية (Rogers, 1991) وتعنى تلك المستكشفة لكيفية وصف الأفراد للعوامل والسلوكيات التى يمكن أن تسهم فى نجاحاتهم الشخصية وإخفاقاتهم، وهنا يبرز مفهوم الكفاية الأكاديمية Competence كمفهوم شامل لتصورات ومدركات المراقبة أو الضبط الذاتى Control والتصورات الذاتية المدركة لكل من القدرة الأكاديمية والسلوكيات المرتبطة بالتحصيل ومشاعر الفاعلية والاستحقاق أو الجدارة الأكاديمية.

والواقع أن لكل فرد طريقته فى 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 ذوى الخبرات الناجحة الكثيرة والإخفاقات القليلة إلى تنمية المزيد من التصورات الذاتية الإيجابية للقدرة وللكفاية، بينما يميل الأشخاص ذوى الإخفاقات الكثيرة والنجاحات الأقل إلى تنمية تصورات الذات الأكثر سلبية للقدرة وللكفاية، 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 الدراسى (مثل: Baker ,1999; Benenson & Dweck, 1986 ; Frey & Ruble , 1987; Harter et al. 1998; Linnen brink & Pintrich, 2003; Moely, 1995; Paris et al., 2000; Rogers,1991)، فتوصل بيننسون & دويك (1986) فى هذا الشأن – وكذلك مويلى (1995) Moely إلى أن مدركات وتصورات الطلاب الذاتية تصبح أقل إيجابية مع تقدم سنوات دراستهم بالمرحلتين: الإبتدائية والإعدادية، أما هارتر وآخرون (1998).Harter et al فأكدوا على أن هناك ارتباط بين التقييم الذاتى 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 القِراءة باعتبارها تمثل أهم متغيرات التصورات الذاتية الأشمل والأكثر اتساعا للكفاية الأكاديمية.

- **كفاية الذات لتحسين الأداء** : (John Lane & Andrew Lane , 2001, 692 – 693)

يجتذب مفهوم كفاية الذات أنظار المهتمين كأساس لتصميم وإعداد الكثير من التدخلاتِ التطبيقية نتيجة لما يفترض من العلاقة بين كفاية الذات والأداء ، وهو أيضا من المفاهيم الطروقة ذات المطواعية العالية للتأثر برجع الأداء الإيجابى والسلبى، وأهم ما تلمسه فى هذا الإطار هو إمكانية تحسين الأداء

التحصيلى للطلاب عبر رجع Feedback أدائى ايجابي يسهم فى رفع التوقعات الخاصة بكفاية الذات (Podsakoff & Farh, 1989) ، إلا أن هناك شرطا ضروريا لتحقيق فاعلية استخدام كفاية الذات كأداة للتدخل Intervention، وتحديدا – 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 فى كل من مدى وزمن هذه التدخلات، فعلى سبيل المثال – وحينما يتاح للباحث تصميم مقياس الكفاية ذى درجات الصدق المطلوبة فى بداية العام الدراسى تسمح له الفرصة بأسابيع عديدة ممتدة من الممارسة التدريسية وغيرها إلى أن يحين موعد القياس الأدائي فى نهاية الفصل الدراسى، وعموما أشارت هذه الدراسة إلى فاعلية التدخلات الرامية لتحسين معدلات كفاية الذات فى الارتقاء بالقدرة على التكيف للمتطلبات المعرفية المتضمنة ببرامج الأداء.

وهناك عدد من الإستراتيجيات المختلفة التى 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 فى 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 ،والأفضل 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 التى تضمن نجاحهم.

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

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

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

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

ومنذ البداية الأولى لتقديم مفهوم كفاية الذات عند باندورا (1977) Bandura عنيت دراسات وبحوث التربية بفحص ما يمكن أن تلعبه تصورات كفاية الذات من أدوارها فى 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 الأكاديمى، 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 التى تؤثر بها اعتقادات كفاية الذات لدى الطلاب على تحصيلهم وانجازهم الأكاديمى، أولا – تؤثر هذه الاعتقادات على الخيارات التى يعقدها الطلاب وما يقررون إتباعه من السلوكيات، ففى المواقف التى تتيح للطلاب حرية الاختيار بين بدائل السلوك، ويميل الطلاب إلى الانخراط بالمهام التى يشعرون تجاهها بالثقة مع التجنب الواضح لغيرها مِن مواقف عدم الطمأنينة أو الثقة الكاملة بقدراتهم على اجتيازها، وثانيا – تساعد هذه الاعتقادات على التحديد الدقيق لحجم الجهد الذى سيبذله الطلاب فى تأديتهم للنشاط أو المهمة، ومدى الزمن المتوقع لمثابرتهم حال مواجهة العقبات المحتملة، ومدى المرونة التى يمكن أن يبديها الطلاب فى تكيفهم للمواقف الأخرى المغايرة، إذ كلما ارتفعت كفاية الذات بمدركاتها لدى الطلاب كلما تعاظم معها الجهد، والمثابرة، والمرونة المتوقعة، وثالثا – تؤثر الاعتقادات الخاصة بكفاية الذات على حجم الضغط النفسى والقلق الذى يمارسه الطلاب فى انخراطهم بالمهمة، ولا أدلّ على ذلك مما يشعر به الطلاب مرتفعوا الكفاية الذاتية حين انخراطهم بممارسة وتأدية المهام من إحساسات الخشية والخوف المرتقب لدى الطلاب منخفضى الإحساس بكفاية الذات، ومن شأن هذه النقطة أن تؤثر بقوة على معدل الإنجاز والتحصيل النهائى 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 فى ضرورة حثهم على تنمية أنماط التصور الذاتى التى يمكن أن تؤدى بهم إلى التقدم فى خطوات تحصيلهم الأكاديمى، تفيدنا هنا مجموعة من المصادر ذات التأييد البحثى الواسع، والتى يمكن للتربويين استغلالها لتحقيق القدر الأكبر من فاعلية ممارساتهم التدريسية، وجميعها يرتكز على التعزيز والدعم المستمر لمناخ المدرسة الإيجابي ومساعدة الطلاب على بناء احترامهم للذات، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وهى المصادر التى تعنى بمخاطبة مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات، من أهمها ما يلى:

- **تحسين جوّ المدرسة ومناخها الإيجابى** : School Climate

وفى هذا الإطار قدم مركز التعليم الإجتماعى والنفسى (2009) CSEE حزمة من المعلومات المتعلقة بقياس وبحث مناخ، أو جوّ المدرسة، إذ حدد المركز نموذجا من خمس خطوات لتحسين جو 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 التى يشعر فيها الطلاب بالراحة، والدعم،والأمن الإجتماعى، والنفسى، والجسمانى.

- **تحديد الأهداف**:

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

- **الإغراءات السلبية** : Causal Attributions

توجه المدرسة التلاميذ إلى استكشاف العوامل التى يدركون أثرها فى نجاحهم الدراسى (مثل: الخط، والجهد) وإلى التقييم الموضوعى لهذه العوامل المؤدية بالفعل إلى نجاحهم، ومن شأن تحديد هذه العوامل أن يسهم فى 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 فى تأدية مهامهم الأكاديمية، وكما عبرت دراستنا الحالية فقد عُد الانخفاض فى 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 فى تصوراتهم ومدركاتهم الذاتية للكفاية الأكاديمية مع التغير فى مراحلهم الدراسية، وما يقتضيه الأمر من التكيف للمعلمين الجدد، أو المواد الدراسية الجديدة، أو خوض العديد من الخبرات الأخرى التى يمليها التغير بالحياة المدرسية، وهنا تتضح أهمية التكرار والإعادة المستمرة لقياسات كفية الذات المدركة عبر مختلف أسيقة الممارسة المدرسية كشكل أعم وأشمل للتقييم المدرسية كشكل أعم وأشمل للتقييم(Margerison , 2001).

- **إشراك الآباء** Parent involvement :

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

- **الدراسات السابقة** :

أثبت ألبرت باندورا (Bandura, Albert et al .1999 , 258-269) عدم كفاية الذات الاجتماعيةٍ والأكاديمية المدركة فى وجود درجات متفاوتة من اكتئاب الأطفال –حاضرا ومستقبلا- سواء بطريقة مباشرة أو عن طريق تأثيرها على التحصيل الدراسى ، والسلوكيات المشكلة ، فعلى المدى القصير برز اكتئاب الاطفال بداع من اعتقادتهم بعدم كفايتهم الأكاديمية بشكل أكبر من الاكتئاب الناجم عن آدائهم الاكاديمى الفعلى المتمثل فى تحصيلهم الدراسى ، وعلى المدى البعيد كانت هناك تأثيرات لانخفاض شعور كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب على الاصابة بحالات الاكتئاب اعتمادا على الدور الوسيط لمتغيرات التحصيل الدراسى ، والسلوكيات المشكلة ، والاكتئاب المسبق . كما وجد جون لين & أندرو لين (John Lane & Andrew Lane, 2001, 687– 694) ، أن "كفاية الذات للتكيف مع المتطلبات المعرفية للبرنامج الدراسى" كانت مؤشرا للتنبؤ بنحو ١١,٥٪ من تباين الأداء، وباعتبار وجود فجوة زمنية من ١٣ أسبوع من اختبارى 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 فى السياق الأكاديمى.ووجد فرانك باجاريس (Pajares, Frank, 2002, 116-117) أن ارتباط النجاح الاكاديمى بنواح الجهد ، والرغبة ، والمثابرة اكثر مما يرتبط بالجنس أو الاعتقادات الاجتماعية النمطية الراسخة.

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

واحترام الذات ، وتحديدا 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 والآباء من الأهداف الأدائية وأهداف التمكن من اهم مؤشرات التنبؤ بالأهداف الخاصة للأطفال ، اضافة إلى قيام هذه الأهداف الخاصة للأطفال بدور وسيط فى العلاقة بين تأكيدات الاهداف التى يبديها الأباء والمعلمون وما يملكه الاطفال من اعتقادات كفاية الذات واستراتيجيات التكيف .كما دلت النتائج على تأثيرات النوع / الجنس فى وجود نسبة طفيفة من التباين بين مدركات وتصورات الأطفال لتأكيدات الآباء والمعلمين على الاهداف الأدائية فى مقال عدم وجود تأثيرات للخلفية العرقية ، ولم يلعب متغيرى النوع الجنس والخلفية العرقية أيه أدوار لتحقيق أى إختلاف أو تباين فى 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 ومداخل التعليم ، وأدائهم الاكاديمى ، عبر تحليل للمسار Path analysis . وجود تأثيرات فارقة لأربعة تقييمات ذاتية متميزة من النواحى النظرية المفاهيمية والامبيريقية على كل من دافعية الطلاب ، وتعلمهم ، وأدائهم الأكاديمى ، وتحديدا تمثلت هذه التقييمات أو الأحكام الذاتية فى كل من كفاية الذات الأكاديمية ، وكفاية الذات للتعلم بالضبط والتنظيم الذاتى self-regulated ومفهوم الذات الأكاديمى self-concept ومستوى الفهم المدرك .كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين ارتفعت درجاتهم على المقاييس الأربعة لكفاية الذات المدركة كانوا هم الاكثر مثابرة ، والأكثر ميلا لتبنى الاهداف الخاصة بالآداء أو التمكن ، والأقل قلقاً ، والأكثر تعمقا فى 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 فى النهاية إلى ثقة مفرطة تقضى بالطالب إلى انخفاض فى المثابرة مع كثير من تدنى المستوى التحصيلى .ووجدت مونيكا جوردون بيرشى(Monica Gordon Pershey, 2010, 53 – 62) وجود علاقة ارتباطيه 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 فى درجاتهم التحصيلية. كما توجد علاقة ثابتة متسقة 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 الدراسى، بينما ارتفعت مدركات الكفاية لدى طلاب الصف السادس فيما يتصل بالقدرة مع انخفاضها فيما يتصل بالثقة والرضا

الدراسى.و تدلنا نتائج الدراسة على خلاصة هامة تفيد بتعرض الطلاب ذوى الانخفاض فى مدركات كفاية الذات بشأن القدرة، أو الثقة، أو الرضا الدراسى 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 وأخرون (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 إلتي يتم فيها توظيف تقنيات الاستقصاء في جمع البيانات عن وقوع أحداثا بعينها فى 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 ،٢٥:٢٣) ، ومن خلال تقصى 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 جداً 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 (MJSES Morgan – Jinks Student Efficacy Scale) " " – ١٩٩٩ م : (Jerry Jinks & Vicky Morgan, 1999, 224-230)

صُمم مقياس مورجان – جينكيز لكفاية الطلاب(MJSES) قصداً لإكتساب وجمع المعلومات الخاصة باعتقادات كفاية الذات لدى الطلاب من ناحية ارتباطها بنجاحهم المدرسى (شكل III) وبرغم وجود العديد من مقاييس التقرير الذاتى الخاصة بجمع نوعيات مشابهة من المعلومات، إلا أن معظمها أقتصر فى 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 فى حد ذاته (Andrews & Debus 1978) فى حين أمكن استقاء معلومات كفاية الذات فى أوقات أخرى عبر مجموعة من الأنشطة الملموسة والأكثر حسية (Bandura & Schunk 1981; Schunk 1981,1982,1983)، أما بينريتش & دى جروت (Pintrich & DeGroot 1990) فتمكنا من جمع معلومات كفاية الذات لدى الطلاب – والتى أشار إليها "بالاعتقاد الدافعى" Motivational Belief- عبر تسع مفردات قاما بتضمينها فى استبيان الإستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) كمقياس من مقاييس التقرير الذاتى المصممة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمثل مقياس مورجان – جينكز لكفاية الطلاب (MJSES) قائمة تقديرية أكثر شمولا واتساعا فى الاستفادة من تقديرات التقرير الذاتى Self-report كمتغير تابع، وكخطوة استرشادية خاض المقياس مجموعة من التغيرات والتطويرات واسعة النطاق ضمانا لتحقيق أعلى المعدلات الممكنة من الصدق والثبات، وذلك اعتمادا على دى فيليز (Devellis 1991) فى مؤلفه: تطوير المقياس: بين النظرية والتطبيق، وقد تألف المقياس فى 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، فى حين تكونت اللجنة الثانية من أربعة معلمين بالمرحلة الدراسية المتوسطة، بينما تكونت اللجنة الثالثة من خمسة عشر معلما بالمدارس الابتدائية العامة.

هذا وانقسم المقياس فى نسخته الأصلية إلى أربعة مقاييس فرعية ، وهى 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 جدا)، وفى ضوء تقريراتهم قام الباحثان بتعديل بعض المفردات المبهمة سواء بإعادة الكتابة أو الحذف، أيضا قام الباحثان بإعادة الكتابة أو الحذف لبعض المفردات التى انخفض عندها تقدير المحكمين للفئة وقد أسفر هذا الأمر عن تحديد مفردات المقياس فى ثلاث وخمسين (٥٣) مفردة إضافة إلى أربع مفردات (٤) لقياس الأداء (تقديرات الأداء).

وقد صممت إجابات المفردات على شاكلة مقياس ليكرت Likert Scale ذى الخانات الأربع: موافق تماما ، موافق إلى حد ما ، أرفض إلى حد ما ، أرفض تماما وهى التعبيرات التى فضل الباحثان استخدامها دون غيرها مما ذكر ببحوث أخرى، موافقة وملائمة لأنماط وتراكيب اللغة الأكثر شيوعا ومناسبة

للأطفال بهذه المرحلة العمرية، إذا أمكن للباحثان خلال التجربة استشفاف ألفة الأطفال بهذه التعبيرات وقدراتهم على استنتاج أو استيعاب الاختلافات فيما بينها. والمقياس فى 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 (ملحق١) 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 الإبتدائي ، 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 الكلى للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٢٣,٥٦ من التباين الكلى، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٤,١٢، وتم تسميته القدرة ، وفسر العامل الثاني ١٢,٧٦ من التباين الكلى، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٧٢، وتم تسميته السياق ، وفسر العامل الثالث ٩,٠٦ من التباين الكلى، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٢,٣٢، وتم تسميته الجهد، وفسر العامل الرابع ٨,٧٧ من التباين الكلى ، وفسر العامل الرابع ٥,٣١ من التباين الكلى، 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 فى 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 تأثرها بخبرات النجاح التحصيلى السابقة والإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، إضافة إلى إمكانات تأثرها بالتشجيع اللفظى والمشاعر الانفعالية المتنوعة (Bandura, 1982 ,1997) ، وبشكل عام يلحظ ثبات المقاييس المستخدمة فى قياس كفاية الذات المعتمدة على الإنجازات الأدائية والتحصيلية بدرجة أكبر من ثبات غيرها من مقاييس

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

العبارات	العامل الأول	العامل الثانى	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 الإرتباط بالحالات الوجدانية والإنفعالية ، وقد عينت هذه الدراسة باختبار مقياس كفاية الذات المستخدم لمرتين متتاليين بفاصل زمنى أسبوع فيما بين الاختبارين، وخلال هذه الفترة لم يتلق الطلاب أية تغذية راجعة

Feedback أو تفصيلات إضافية خاصة بما ستتضمنه المهمة الأدائية المفترضة وبناء على ذلك أظهر المقياس درجة عالية من الثبات فى مفرداته، وإذا كانت هناك بعض المفردات إلتى لم تظهر نفس الدرجة العالية من الثبات يجوز القول بأنها لم تمثل إنعكاسا لتقييم القدرة على تحقيق النتيجة الأدائية المرجوة بقدر ما عدت نتاجا وانعكاسا للحالة المزاجية للطلاب، وننبه أيضا إلى خطأ المبالغة فى قصر الفترة الزمنية الفاصلة بين الاختبارين، ففى هذه الحالة سيتذكر المفحوصون تقديراتهم السابقة مما يجعل التحليل الناتج عن ذلك متأثرا بقوة قدراتهم الذاكرية أكثر من كونه تعبيرا حقيقيا عن التقدير الصحيح لقدراتهم الخاصة. (John Lane & Andrew Lane ,2001 , 689 – 690) 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 قيما 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) : معامل 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 ١٤٣٢هـ ، و يتكون الإختبار من (٥٠) مفردة ، والدرجة الكلية للإختبار هي (٥٠) درجة ، أي بمعدل درجة واحدة لكل مفردة .

- **أولا: 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 .

- **ثانيا: ثبات الإختبار**:

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

- **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 أداتي الدراسة والتأكد من خصائصهما السيكومترية.
- تطبيق أداتي 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 : هى فترة ثلاثة أشهر لإتمام الإطار النظري والميداني .

- **نتائج الدراسة**:

- **نتائج الفرض الأول** :

والذي ينص على أنه " يوجد ارتباط ايجابي دال إحصائيا 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 لدي تلميذات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة

كفاية الذات المدركة	معامل الارتباط بالتحصيل
القدرة	+٠,٨٨
الإتساق	+٠,٧٦
الجهد	+٠,٧٢
الأداء	+٠,٧٠
الدرجة الكلية	+٠,٩٠◆◆

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين كفاية الذات المدركة بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية، والتحصيل الدراسي لدي تلميذات المرحلة الإبتدائية 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 استخدم 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 المعيارى	"ت"
مرتفعى التحصيل	١١٦	٥٣,٧٥٩	١,٦٣٣	٥٤,٠١٧◆◆
منخفضى 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 الإبتدائية بمدينة جدة .

- **نتائج الفرض الثالث** :

والذي ينص على أنه " يوجد ارتباط دال إحصائيا 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 الإبتدائية بمدينة جدة

كفاية الذات المدركة	معامل الارتباط بالتحصيل
الكفاية المعرفية	+٠,٨٠
الكفاية الاجتماعية	+٠,٧٤
قيمة الذات	+٠,٧٨
الدرجة الكلية	+٠,٨٢◆◆

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١.

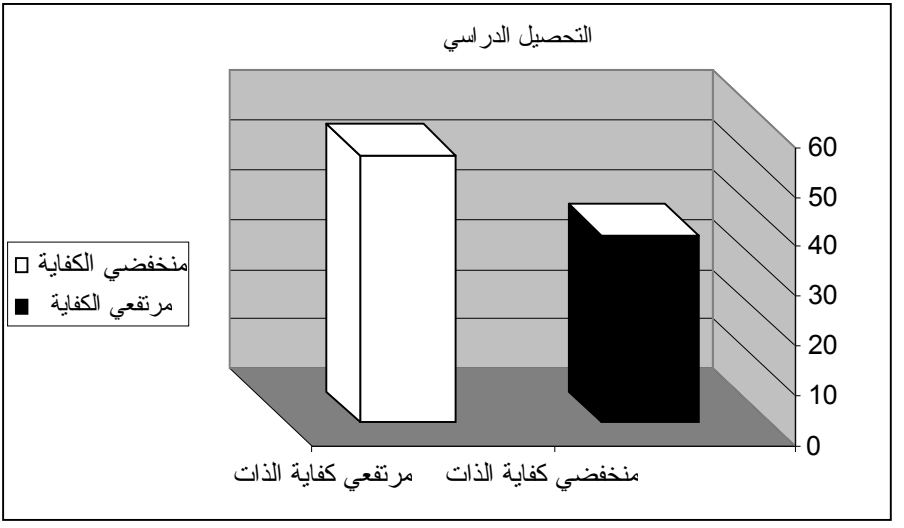
يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة متوسطة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة لدي تلميذات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

- **مناقشة وتفسير النتائج**:

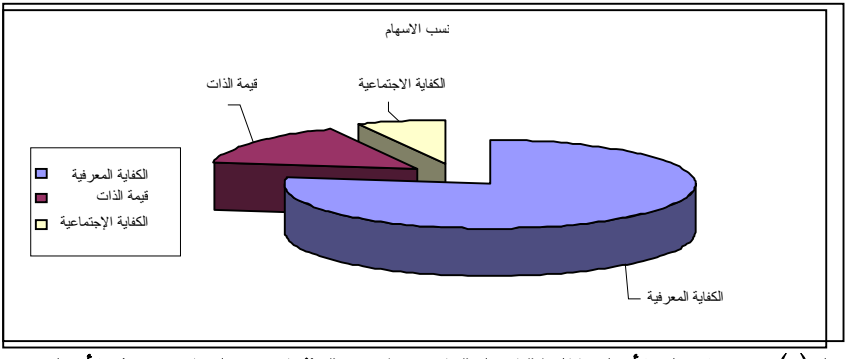
لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين كفاية الذات المدركة والتحصيل الدراسي لدي تلميذات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة . واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) من تلميذات الصف الخامس الإبتدائي بمدينة جدة. واستخدمت الدراسة - مقياس " مورجان – جينكز" لكفاية الذات المدركة لدى الطلاب (MJSES) "Morgan – Jinks Student Efficacy Scale " ١٩٩٩ م ، و اختبار تحصيلي في مقرر مادة العلوم للصف الخامس الإبتدائي 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 لدي تلميذات المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة ، وكذلك وجود علاقة دالة وموجبة متوسطة بين التحصيل الدراسي والأبعاد الثلاثة للكفاية المدركة لدي تلميذات المرحلة الإبتدائية 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 الإبتدائية 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 باجاريس Pajares, Frank (٢٠٠٢) ، وجين م . فريدل وآخرون Friedel, Jeanne M. et al. (٢٠٠٧ م) ، و جيما (Jemma & oth.2008) جوهان فيرلا وآخرون Ferla, Johan et al (٢٠١٠ م)، ودراسة مونيكا جوردون بيرشى Monica Gordon Pershey (٢٠١٠م) .

- **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 الإبتدائية 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 العربى ، القاهرة ، ص ٢٥٢.

٢) اللقاني و الجمل ، وأخرون (١٩٩٦) . معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة ، ص١٤٧.

٣) أليسون ، بريان وآخرون (٢٠٠٢) . المهارات البحثية للطلاب ، ترجمة : تيب توب لخدمات التعريب والترجمة ، دار الفاروق ، القاهرة ، ص٢٨ .

٤) عبد الحميد ، جابر (١٩٨٢) . سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ،دار الكتاب الحديث الكويت ، ص٢٦.

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 ، ص١١.

٦) الصوفي ، عبد الله (١٩٩٧) . معجم التقنيات التربوية ، دار المسيحة ، عمان ، ص٨٣.

٧) العتوم ، وأخرون : 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 المصرية (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) ، أونروا – الأردن، ص ص ٧٣ :٦٤ .

١٥) النوح ، مساعد (٢٠٠٩). مباديء 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 PsychologyVol. 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 oftrajectories 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.

❋❋❋❋❋❋❋