الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن في ضوء متغيري: النوع ومستوى الصف. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأداة ككل لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأداة ككل تعزى لمتغير النوع، بينما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في بُعدي (التحصيل، والمهارات المعرفية) لصالح الذكور، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل تعزى لمتغير مستوى الصف، لصالح الصف الثامن، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعدي: (السلوك الأكاديمي، والمهارات المعرفية) لصالح الصف الثامن، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للتفاعل بين متغيري الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، طلبة المرحلة الأساسية.

Abstract

The current study aimed to reveal the level of academic self-efficacy among basic stage students' at Northern Mazar in Jordan in light of gender and grade level. The study sample consisted of (206) male and female students were selected by the cluster random method. The results of the study showed that the level of academic self- efficacy among basic stage students on whole tool came moderately. There were no statistically significant differences in the level of academic self-efficacy on the tool as a whole due to gender, while there were no statistically significant differences in the level of academic self-efficacy on the two domains (Achievement, and Cognitive Skills) in favor of males. In addition, there were statistically significant differences in the level of academic self-efficacy due to grade level in favor of 8th grade. There werestatistically significant differences in the two domains (Academic Behavior, and Cognitive Skills) for 8th grade favor. The results indicated there were no statistically significant differences in the level of academic self-efficacy due to the interaction between the two variables of the study.

Key words: Academic Self-efficacy, Basic Stage Students.

المقدمة:

يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-Efficacy من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين النفسيين والتربويين، وذلك بسبب ارتباطها بدافعية التعلم، والتحصيل الأكاديمي(Pajares, 1996; Schunk, 1995)، والمثابرة والدافعية الداخلية، واستخدام استراتيجيات تعلم فاعلة في إنهاء مهام التعلم، وانخفاض مستوى القلق الأكاديمي، وارتفاع مستوى التحصيل(Bandura, 1997; Skaalvik,1997; Bong, 2001;).

ويرجع جذور هذا المفهوم إلى نظرية باندورا (Bandura, 1977) الذي يفترض أن الإجراءات السلوكية قادرة على تغيير السلوك جزئيا عن طريق إيجاد الاعتقاد بالكفاءة الذاتية عند الفرد وتقويتها أو تعزيز القدرة على الأداء في نشاط ما، ويفترض أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في اختيار الأفراد للأنشطة، وفي جهودهم وقدرتهم المبذولة وإصرارهم ومثابرتهم على إنجاز المهمة.

وعرف باندورا (Bandura,1989) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: معتقدات الفرد عن قدرته على تنظيم وتنفيذ وإدارة الأساليب المطلوبة لإنجاز المهام المتعلقة بالمواقف التعليمية، وعرفها أكلس وويجفيلد (Eccles & Wigfield, 2002) بأنها: ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ خطة عمل لحل مشكلة أو إنجاز عمل، أما زيمرمان (Zimmerman, 1995) فقد أشار إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي الحُكم على القدرة الشخصية لتنظيم وتنفيذ مجموعة من النشاطات لتحقيق مستويات معينة من التحصيل الأكاديمي، كما عرفها شنك(Schunk, 1995) بأنها: ثقة الفرد بقدرته على النجاح في أدائه الأكاديمي ضمن مستوى محدد.

ومنذ أن نشر باندورا (Bandura, 1977) دراسته الأصلية، (الكفاءة الذاتية: نحو نظرية واحدة للتفسير السلوكي) تم استخدام مفهوم الكفاءة الذاتية لتفسير المواقف الأكاديمية في عدة مراحل دراسيّة (ابتدائي، ثانوي) وعدة مجالات دراسيّة (قراءة، كتابة، رياضيات، كمبيوتر، علوم) ولمستويات مختلفة من قدرات الطلاب (ضعيفة، معتدلة، متقدمة)، ففي مجال الكمبيوتر أشارت الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية إلى أن الفنيين ذوي المستويات العليا من الكفاءة الذاتية التكنولوجية، كانوا أكثر رضا عن أداء وظائفهم، وأكثر التزاما بالتنظيم، بالإضافة إلى أن أداءهم العملي كان يتصف بالجودة العالية، ونسبة الغياب بينهم أقل، ووجد زيمرمان وبونز(Zimmerman & Pons, 1990) أن الطلبة المتفوقين أكاديمياً أبدوا كفاءة لفظية عالية جداً وكفاءة رياضية، واستخدام استراتيجيات تعليمية منظمة مقارنة مع طلبة المدارس النظامية، كما أن طلبة الصف الحادي عشر قد تجاوزوا طلبة الصف الخامس والثامن، وتفوقوا عليهم

في اختبار الكفاءة الذاتية الرياضية واللفظية، وأوصوا بأن إدراك الطلبة للكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تشكل نافذة مهمة لفهم الفروق الفردية في التعلم والدافعية.

وأكد باندورا (Bandura, 1997) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساساً وثقة بكفاءتهم، ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلول، ويحققون أداءً ذهنياً فكرياً أعلى، وأكثر دقة في تقييم أدائهم، والمحافظة على مستويات عالية من الدافعية الموجهة نحو التحصيل، والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات، والتحكم بالمهمات، كما أنهم أقل عرضة للاضطرابات من غيرهم، وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم، وأداء المهمات بطريقة منظمة، في حين بيّن توماس (Thomas, 1986) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة يمتازون بأنهم أكثر تجنباً لأداء المهمات الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية عليا.

وفيما له علاقة بتطور الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر المراحل الدراسية، فقد أشار شنك وباجارس(Schunk & Pajares, 2002) إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية في المراحل الدراسية الأولية تكون مبالغاً فيها لدى الأطفال، ووجد شل وكولفن وبرونج (Shell, Colvin & Bruning,1995) ارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية عند طلبة مستوى الصف العاشر بالمقارنة مع طلبة مستوى الصف السابع. كما وجد كابرارا وفيدا وفيكشون وبوف وفيشو وباربرنلي وباندورا(Carprara, Fida, Vecchione, Bove, Vecchio, Barbaranelli & Bandura, 2008) خلال دراسة طولية تم إجراؤها على مجموعة من الطلبة تراجعاً متدرجاً في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر مسيرة حياتهم التعليمية. وأكد ستيرلنج وبيرسي(Stirling & Percey, 2005) أن الطلبة يتراجعون في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية خلال مراحل تطورهم الدراسية. ووجد باجارس وفالينت (Pajares & Valiante, 1999) أيضاً تراجعاً لمعتقدات الكفاءة الذاتية في الصف السابع عما كانت عليه في الصف السادس، إلا أنها تعود إلى الارتفاع في الصف الثامن، ويشير بنتريش وشانك(Pintrich & Schunk,1996) إلى أن تراجع مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلبة خلال تقدمهم بالدراسة يعود إلى عدد من العوامل، منها تعاظم المنافسة وأسلوب وضع الدرجات، وتدني انتباه المعلمين للتطور الفردي للطالب، والضغط النفسي والاجتماعي الذي يصاحب التحول في طبيعة البيئة المدرسية من مرحلة دراسية إلى أخرى، كما يمكن أن يكون لبعض الممارسات والعوامل دور في تراجع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية خصوصاً لدى الطلبة متدني التحصيل الأكاديمي منها: ضعف الاندماج مع المهام والأنشطة الأكاديمية، واختلاف أساليب التدريس التي تحد من فهم واستيعاب الطلبة للمهام الأكاديمية، بالإضافة إلى المفارقات الصفية والاجتماعية، والمستويات

المختلفة من القدرات والإمكانات لدى الطلبة، كما أن خبرات الفشل قد تسهم في تراجع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية،

وتنمو الكفاءة الذاتية الأكاديمية نتيجة للتفاعل الاجتماعي والتعليمي الإيجابي الذي يعزز الفكرة السليمة للفرد عن ذاته مما يطور لديه وعياً بقدراته وإمكاناته وأفكاره ومشاعره وأفعاله، ويخلق لديه قناعات تسهم في زيادة قدرته على الانتباه، واستخدام استراتيجيات مناسبة لإنجاز المهمات، وزيادة قدرته على تحليل المشكلة بهدف الوصول إلى حلول مقنعة(Bandura,1989).

وبيّن باندورا (Bandura,1977)أن الكفاءة الذاتية المدركة بُنية معرفية تتكون نتيجة الممارسات التعليمية المتراكمة والتي تؤدي إلى الاعتقاد أو التوقع بأن الفرد يمكن أن ينجح في أداء مهمة معينة أو نشاط معين، وقد حدد أربعة مصادر أساسية يتم من خلالها اكتساب وتعديل تصورات الأفراد حول كفاءتهم الذاتية وهي:

أولاً: إنجازات الأداء: (Performance Accomplishment) : تشير إنجازات الأداء إلى أن نجاح المتعلم في مهمة سابقة سوف تؤثر في توقعاته بالنجاح في المستقبل، الأمر الذي يحسن من معتقدات الكفاءة الذاتية. ويمكن للممارسات الصفية كالعلامات المتدنية والتقييمات السلبية للقدرة أن تخفض مدركات الكفاءة الذاتية، وسواء كانت الممارسات تعزز أو تعضد المستويات المتدنية للكفاءة الذاتية أم لا، فان ذلك يعتمد على تصورات الفرد ومعتقداته.

ثانياً: الخبرة البديلة: (Vicarious Experience):إن الكثير من السلوك الذي يكتسبه المتعلم يكون من خلال ملاحظته للنموذج، فالمتعلمون على الأغلب يقلدون سلوك الذين يتصورون أنهم أكفاء بالمهارة التي يتعلمونها وليس الذين هم غير أكفاء، إلا أنهم يكتسبون ثقة بالأداء عندما يلاحظ نماذج أظهرت في البداية المخاوف نفسها ثم وصلت بالتدرج لإتقان الأداء.

ثالثاً: الإقناع اللفظي: (Verbal Persuasion): تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلم ببث عبارات الحماس والتشجيع لإقناعه بالقيام بأداء مهمة ما، لأنه عندما يقنعنا شخص ما أن في مقدورنا أداء مهمة ما عادة ما يكون أداؤنا أفضل، فالنجاح يعتمد أكثر، وبشكل كبير، على الجهد المبذول في المهمة أكثر من اعتماده على أي قدرة متوفرة لدينا.

رابعاً: الإثارة العاطفية: (Emotional Arousal): تؤثر الحالة الانفعالية للمتعلم بشكل مباشر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فالحالات المزاجية تؤثر في الانتباه والتركيز، وفى تفسير الفرد للأحداث وإدراكها، وتنظيمها، وتخزينها،

واسترجاعها من الذاكرة. وبالتالي تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية في إدراك الفرد لكفاءته، وفي الأحكام التي يصدرها(عامود، ٢٠٠٣).

ويخلص المزروع(٢٠٠٧) إلى أن الكفاءة الذاتية إحدى أهم موجهات سلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته؛ حيث تعكس معتقداته عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها في مواجهة شتى المواقف.

ونظراً لأهمية موضوع الكفاءة الذاتية الأكاديمية وانعكاساته على مسار حياة الطالب من خلال تنظيم وإدارة المواقف المستقبلية المرتبطة بالشأن التعليمي فقد أجرى زاجاكوفا ولنج وزبنشادي (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005) دراسة فحصت القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية والضغوط النفسية في الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلبة السنة الأولى من الأقلية المهاجرة في أمريكا. تكونت من (١٠٧) طالباً وطالبة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة كان متوسطا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للنوع، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والأداء الأكاديمي.

كما أجرى الزق(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعاً لمتغيرات الكلية، والنوع، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى للنوع، إلا أن هناك تفاعلاً بين النوع، والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية.

وقدم المخلافي (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذاتية الأكاديمية والسمات الشخصية لدى طلبة الجامعة. تألفت عينة الدراسة من(110) طالباً وطالبةً، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبعض السمات الشخصية، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص، لصالح التخصصات العلمية، ووجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث.

وقام أونلوي وكالموجلو(Unlu & Kalemoglu, 2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدرسة الرياضية في تركيا. تكونت عينة الدراسة من(٥١٨) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كان مرتفعاً، وبينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية حسب متغيرات النوع والصف والفرع الرياضي، وعدم وجود تفاعل بين النوع والصف والفرع الرياضي في التأثير في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وهدفت الدراسة التي أجراها عبد الحي(2012) الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري النوع والعمر. تكونت عينة الدراسة من (523) طالباً وطالبة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية والأكاديمية لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وفي جميع المجالات تعزى لأثر النوع، وجاءت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لاختلاف فئة العمر.

وسعت دراسة أبيشا (Abesha, 2012) إلى استقصاء آثار الأساليب الوالدية والكفاءة الذاتية الأكاديمية ودافعية التحصيل في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في إثيوبيا. تألفت عينة الدراسة من (٢١١٦) طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب الوالدي التسلطي هو الشائع من بيّن الأساليب الوالدية، وبيّنت النتائج أن الآباء كانوا أكثر تسلطا تجاه الإناث أما الذكور فقد كانوا يواجهون الإهمال، وأظهرت النتائج أن الأساليب الوالدية أثرت بشكل مباشر في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودافعية التحصيل والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين وصفوا والديهم بالأسلوب التسلطي كانوا أكثر كفاءة ذاتية أكاديمية ممن وصفوهم بأسلوب غير تسلطي، وأشارت النتائج إلى أن الإناث اللواتي وصفن آباءهن بالأسلوب التسلطي كُن أكثر دافعية للتحصيل.

كما أجرى بوتوين وساندر ولاركن(٢٠١٣ Putwain, Sander, & Larkin,) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارات التعلم العاطفي والنجاح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، تكونت من (٢٠٦) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبين النجاح الأكاديمي أكبر مما هي بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارات التعلم العاطفي.

وتناول مليه (Melih,2013) في دراسته استقصاء مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في تركيا، في تخصص الرياضيات، في ضوء متغيري النوع ومستوى السنة الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (244) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للنوع، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمستوى السنة الدراسية، لصالح طلبة السنة الثالثة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للتفاعل بينهما.

وسعى بوقفه(٢٠١٣) في دراسته إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي الصعوبات التعلم والأسوياء. تكونت عينة الدراسة من (٢٠١) مراهق من تلاميذ الثانية والثالثة والرابعة متوسط والسنة الأولى ثانوي في الجزائر، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبيّنت النتائج أن المراهقين الأسوياء أكثر شعوراً بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وأكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية يعزى للنوع.

وأجرى ثويتز(Thwaites, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في جامايكا تبعاً لمتغيرات النوع ونوع المدرسة ومستوى الصف. تكونت عينة الدراسة من(٢٦٩) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للنوع، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمستوى الصف، ولصالح الصفوف الدنيا، وكشفت النتائج أيضاً وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعا لمتغير نوع المدارس غير المختلطة، ولصالح الإناث.

يتضح مما سبق أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأداء الأكاديمي للطلبة عبر المراحل الدراسية المختلفة. ويلاحظ أن غالبية الدراسات التي تناولته ركزت على فئة طلبة الجامعة كدراسة زاجاكوفا ولنج وزبنشادي (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005)، ودراسة الزق(٢٠٠٩)، ودراسة المخلافي(2010)، ودراسة أبيشا(Abesha, 2012)، ودراسة بوتوين وساندر ولاركن(Putwain, Sander, & Larkin, ٢٠١٣)، ودراسة مليه (Melih,2013)، ودراسة ثويتز(Thwaites, 2013). أما فئة طلبة المرحلة الأساسية فلم تحظى

بنصيب من الدراسة رغم الأثر الكبير والهام للكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأداء الأكاديمي في هذه المرحلة الحرجة من مسارهم التعليمي باستثناء دراسة عبد الحي (٢٠١٢) والتي أجريت في بيئة وثقافة غربية قد تختلف في طبيعتها وخصائصها عن المجتمع العربي، ومنها المجتمع الأردني، الأمر الذي أثار اهتمام الباحث للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في لواء المزار الشمالي بالأردن، وما إذا كان يختلف تبعاً لاختلاف النوع للطالب (ذكر، أنثى)، ومستوى الصف(الثامن، التاسع، العاشر)، والتفاعل بينهما؛ ليتسنى تقديم توصيات محدده تساعد راسمي السياسات، ومعدي البرامج التربوية من اتخاذ القرارات المناسبة التي تستجيب لحاجات الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ما زال ينظر إلى مرحلة التعليم الأساسي بأنها واحدة من أهم مراحل التعليم على الإطلاق؛ لأنها تعتبر النقطة الأولى للمسار التعليمي للطالب، وتشكل البداية الحقيقية لانخراطه في المواقف والأنشطة التعليمية، ويؤكد شل وآخرون Shell, et al,1995) أن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الأفراد عن قدراتهم على التحكم بهذه المواقف المهمة لها دور رئيس وهام في تحفيزهم على القيام بتنظيم تعلمهم ذاتياً، والذي من المتوقع أن يؤثر في تحسين تحصيلهم الدراسي الذي يشكل أهم أهداف هذه المرحلة، فتمتع الطلبة في هذه المرحلة بمستوى عال من الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمثل ملمحاً صحياً للنظام التعليمي وهدفاً أساسياً من أهدافه، وأن تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يشكل تحدياً كبيراً يعيق تطور جوانب شخصية الطلبة وتكيفهم الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في السياسات والبرامج والأساليب التعليمية التي من شأنها تطوير هذه المعتقدات وتعزيز مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. لذا تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وعلى كل بعد من أبعاده (السلوك الأكاديمي، السياق وإدارة الوقت، التنظيم الأكاديمي، التحصيل، المهارات المعرفية، التعامل مع الاختبارات).

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وعلى كل بُعد من أبعاده تُعزى لمتغير النوع (ذكر أنثى) أو لمستوى الصف أو للتفاعل بينهما؟.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين هما:

الجانب النظري: ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي أكدت الدراسات أهميته في تشكيل سلوك المتعلم وتحسين أداءه حيث تتحدد في ضوئه الأنشطة السلوكية والجهد الذي يبذله لإنجاح مختلف المهام والأنشطة التعليمية (حمدي وداود ٢٠٠٠؛ Norwich, 1987)، هذا وتعد هذه الدراسة المحاولة الأولى التي تتناول الشريحة الحالية، ومتغيراتها هنا في الأردن – حسب علم الباحث–.

الجانب العملي: من المتوقع أن تلفت نتائج هذه الدراسة أنظار أصحاب القرار في العملية التعليمية من معلمين ومرشدين تربويين ومصممي المناهج لوضع تصورات دقيقة لبناء مواقف تعليمية وتصميم مهمات وأنشطة منهجية ولا منهجية لتعديل وتنمية وتطوير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة المرحلة الأساسية والتي تُعد من أهم مراحل التعليم على الإطلاق.

التعريفات الإجرائية

مصطلحات الدراسة

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: تشير إلى بنية معرفية تتكون نتيجة الممارسات التعليمية المتراكمة والتي تؤدي إلى الاعتقاد أو التوقع بأن المتعلم يمكن أن ينجح في المهام التعليمية، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم، والمتضمن ستة مكونات هي: (السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، تنظيم وإدارة الوقت، التحصيل، المهارات المعرفية، التعامل مع الاختبارات).
- طلبة المرحلة الأساسية: هم الطلبة المسجلون والمنتظمون على مقاعد الدراسة في الصفوف من الثامن حتى العاشر ضمن المرحلة الأساسية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣م/٢٠١٤م.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية من طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر.

الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣م/٢٠١٤م.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء المزار الشمالي بالأردن.

منهج الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية سعت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وما إذا كان مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يختلف باختلاف النوع ومستوى الصف والتفاعل بينهما، فإن المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي (المنيزل، العتوم، ٢٠١٠).

عينة الدراسة:

اشترك في الدراسة الحالية(206) طالباً وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية من (4) مدارس (٢ مدارس للذكور، و٢ مدارس للإناث) من المدارس المتعاونة مع الباحث التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠١٣م-٢٠١٤م)، والجدول(1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغيري النوع ومستوى الصف.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري: النوع ومستوى والصف

مستوى الصف	النوع				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الثامن	33	16.0%	36	17.5%	69	33.5%
التاسع	41	19.9%	37	18.0%	78	37.9%
العاشر	21	10.2%	38	18.4%	59	28.6%
المجموع	95	46.1%	111	53.9%	206	100.0%

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي طوره عبد الحي (2013). ويتكون المقياس من (39) فقرة موزعة في (6) مجالات، هي: (مجال السلوك الأكاديمي)، ويتكون من (٩) فقرات، و(مجال السياق الأكاديمي)، ويتكون من (4) فقرات، و(مجال التنظيم وإدارة الوقت)، ويتكون من(7) فقرات، و(مجال التحصيل)، ويتكون من(6) فقرات، و(مجال المهارات المعرفية)، ويتكون من (8) فقرات، و(مجال التعامل مع الاختبارات)، ويتكون من (5) فقرات، (ملحق 1).

صدق المقياس وثباته:

تحقق عبد الحي (2013) من صدق المقياس وثباته بعدة طرق على عينات مختلفة من طلبة المدارس المتوسطة والثانوية، وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مرتفعة. وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري، حيث تم عرض المقياس على (6) محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في كلية اربد الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية، وطلب إليهم إبداء آرائهم في وضوح الفقرات، ومدى انتمائها وتمثيلها للمجالات التي تنتمي إليها. وتم الاحتفاظ بالفقرات التي اتفق عليها (٥) محكمين وتعديل الصيغة اللغوية لبعض الفقرات التي وردت عليها ملاحظات من اثنين أو أكثر، وبهذا حافظ المقياس على فقراته ومجالاته، وبقى بصورته النهائية مكوناً من (39) موزعة على (6) مجالات.

كما تم التأكد من ثبات مقياس الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث تم تقديره لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، وكذلك تم تقدير معامل ثبات الإعادة (بيرسون) لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، بعد أن تم تطبيقه على عينة مكونة من (٥٣) طالباً خارج عينة الدراسة الحالية، والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢):

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا ومعامل ثبات الإعادة (بيرسون) لكل بُعد من أبعاد المقياس ولمقياس ككل

البُعد	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
السلوك الأكاديمي	٠,٨١	٠,٧٦
السياق الأكاديمي	٠,٧٦	٠,٨٢
التنظيم وإدارة الوقت	٠,٨٧	٠,٨٠
التحصيل	٠,٧٧	٠,٧٦
المهارات المعرفية	٠,٧٣	٠,٧٧
التعامل مع الاختبارات	0.82	0.79
المقياس ككل	٠,٨٩	٠,٨٦

تصحيح المقياس:

كان نمط الاستجابة على فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: تنطبق تماماً وتعطى (٥) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة، وتعطى (٤) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة، وتعطى (٣) درجات، تنطبق بدرجة قليلة، وتعطى(٢) درجتين، لا تنطبق إطلاقاً، وتعطى(١) درجة. وتتراوح الدرجة على كل فقرة من كل فقرات المقياس ما بين (١-٥) درجات، وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة وهي الفقرات التالية: (٢،٥،٨،١١،١٨،٢٢،٢٤،٢٧،٢٨،٣١،٣٢،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨) وبما أن المقياس يتكون من (٣٩) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (١٩٥) درجة، وأدنى درجة(٣٩)، ولتحديد مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، تم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: ولتحديد مستوى الكفاءة الأكاديمية ككل، وكذلك لكل بُعد من أبعاده، تم استخدام المعياري الإحصائي الآتي – بناء على المتوسط الحسابي- والمبين في الجدول (٣).

الجدول (٣)

المعيار الإحصائي لتحديد مستوى الكفاءة الأكاديمية، وكذلك لكل بُعد من أبعاده بناءً على المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	المستوى
من ١,٠٠ – أقل من ١,٨٠	متدنٍ جداً
من ١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠	متدنٍ
من ٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠	متوسط
من ٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠	عالٍ
من ٤,٢٠ – ٥,٠٠	عالٍ جداً

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة الحالية وفق الإجراءات التالية:

١. تم التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها.

٢. تم توزيع أداة الدراسة على العينة المكونة من طلبة المرحلة الأساسية(الثامن، التاسع، العاشر) في المدارس التابعة للواء المزار الشمالي، بمساعدة عدد من المعلمين في تلك المدارس، بعد أن تم إيضاح الهدف من الدراسة، وتأكيد الإجابة عن كافة الفقرات، كما تمت الإجابة عن جميع أسئلة المشاركين.

٣. استغرق وقت تعبئة الطلبة للاستبيانات حوالي(١٥-٢٠) دقيقة، وبعد جمع الاستبيانات من الطلبة وتدقيقها تم حذف (١٥) استبانه لعدم جدية المستجيبين، أو لعدم اكتمال البيانات فيها.

٤. تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss) لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- النوع: وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- الصف: وله ثلاثة مستويات: (الثامن، التاسع، العاشر).

ثانياً: المتغير التابع: الكفاءة الأكاديمية ككل: وتمثلها المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الكفاءة الأكاديمية ككل.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- **التكرارات والنسب المئوية.**
- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.**
- **تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA).**
- **تحليل التباين الثنائي المُتعدد (Two Way MANOVA).**
- **اختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية.**

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول: مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وعلى كل بعد من أبعاده (السلوك الأكاديمي، السياق وإدارة الوقت، التنظيم الأكاديمي، التحصيل، المهارات المعرفية، التعامل مع الاختبارات).

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية (السلوك الأكاديمي، والسياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصيل، والمهارات المعرفية، والتعامل مع الاختبارات)، والجدول (٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل بُعد من أبعادها مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	السلوك الأكاديمي	3.45	0.42	1	عالي
3	التنظيم وإدارة الوقت	3.43	0.44	2	عالي

2	السياق الأكاديمي	3.40	0.54	3	عالي
4	التحصيل	3.16	0.37	4	متوسط
5	المهارات المعرفية	2.90	0.31	5	متوسط
6	التعامل مع الاختبارات	2.62	0.53	6	متوسط
	أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية ككل	3.18	0.19		متوسط

يُلاحظ من الجدول (٤) أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل لدى أفراد عينة الدراسة (متوسط) بمتوسط حسابي (٣,١٨). وفيما يتعلق بالأبعاد، جاء بُعد (السلوك الأكاديمي) في المرتبة الأولى بمستوى (عالي) وبمتوسط حسابي (٣,٤٥)، تلاه في المرتبة الثانية بُعد (التنظيم وإدارة الوقت) بمستوى (عالي) وبمتوسط حسابي (٣,٤٣)، في حين جاء بُعد (السياق الأكاديمي) في المرتبة الثالثة بمستوى (عالي) وبمتوسط حسابي (٣,٤٠)، أما بُعد (التعامل مع الاختبارات) فقد جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بمستوى (متوسط) وبمتوسط حسابي (٢,٦٢).

ويمكن تفسير نتيجة هذا السؤال بأن طلبة المرحلة الأساسية مازالوا بحاجة إلى مزيد من الخبرات التي تمكنهم من الاعتماد على الذات وتحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤوليةً لمواجهة المهام والمواقف التعليمية بعد تكرار محاولات التجديد والتطوير المستمرة للمناهج الدراسية في تلك المرحلة وما صاحبها من تعدد لاستراتيجيات وأساليب التدريس، الأمر الذي لا يتيح المجال لتحقيق مستوى عالٍ من المعرفة والفهم والتنظيم والإدارة المتوقع أن تحسن وتطور من مستوى الكفاءة الذاتيًة الأكاديمية لديهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الزق (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية كان متوسطاً لدى الطلبة، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مليه (Melih,2013) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية كان متوسطاً لدى الطلبة، وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عبد الحي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية كان مرتفعاً لدى الطلبة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وعلى كل بُعد من أبعاده تُعزى لمتغير النوع (ذكر أنثى) أو لمستوى الصف أو للتفاعل بينهما؟.

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الأكاديمية ككل، تبعاً لمتغيري: النوع والصف، والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، تبعاً لمتغيري: النوع ومستوى الصف

الصف	النوع				الكلي	
	ذكر		أنثى			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثامن	3.23	0.17	3.23	0.20	3.23	0.18
التاسع	3.12	0.22	3.12	0.17	3.12	0.20
العاشر	3.25	0.19	3.16	0.18	3.19	0.19
الكلي	3.19	0.20	3.17	0.19	3.18	0.19

يُلاحظ من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الأكاديمية ككل تبعاً لمتغيري: النوع والصف، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل تبعاً لمتغيري: النوع ومستوى والصف (والتفاعل بينهما)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	.055	1	.055	1.535	.217
الصف	.484	2	.242	*6.721	*.001*

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع ×الصف	.089	2	.045	1.240	.292
الخطأ	7.201	200	.036		
المجموع	7.786	205			

* ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يُلاحظ من الجدول (٦) ما يلي:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، يُعزى لمتغير النوع، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٢١٧)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، تُعزى لمتغير مستوى الصف، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيا؛ تم استخدام اختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية والمبين في الجدول (٧).

الجدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وفقاً لمتغير مستوى الصف

الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطيْن الحسابيين	
		التاسع	العاشر
		3.23	.193
الثامن	3.23	*0.11	0.04
التاسع	3.12		-0.07
العاشر	3.19		

* ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يُلاحظ من الجدول (٧) وجود فرق دال إحصائيا بين تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الصف (الثامن) مقارنة بتقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الصف(التاسع) ولصالح تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الصف (الثامن).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: النوع ومستوى الصف، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٢٩٢)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية (السلوك الأكاديمي، والسياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصيل، والمهارات المعرفية، والتعامل مع الاختبارات) تبعاً لمتغيري: النوع ومستوى الصف، والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغيري: النوع ومستوى الصف

البُعد	الصف	النوع				الكلي	
		ذكر		أنثى			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك الأكاديمي	الثامن	3.53	0.41	3.62	0.39	3.58	0.40
	التاسع	3.23	0.45	3.41	0.43	3.31	0.45
	العاشر	3.44	0.36	3.49	0.33	3.47	0.34
	الكلي	3.38	0.43	3.50	0.39	3.45	0.42
السياق الأكاديمي	الثامن	3.41	0.56	3.48	0.46	3.45	0.51
	التاسع	3.29	0.61	3.43	0.56	3.36	0.58
	العاشر	3.44	0.58	3.41	0.48	3.42	0.52

البُعد	الصف	النوع				الكلي	
		ذكر		أنثى			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الكلي	3.36	0.58	3.44	0.50	3.40	0.54
التنظيم وإدارة الوقت	الثامن	3.51	0.48	3.50	0.50	3.50	0.49
	التاسع	3.40	0.48	3.34	0.31	3.37	0.41
	العاشر	3.50	0.43	3.39	0.43	3.43	0.43
	الكلي	3.46	0.47	3.41	0.42	3.43	0.44
التحصيل	الثامن	3.18	0.46	3.12	0.29	3.15	0.38
	التاسع	3.23	0.39	3.10	0.39	3.17	0.39
	العاشر	3.24	0.40	3.11	0.28	3.16	0.33
	الكلي	3.21	0.41	3.11	0.32	3.16	0.37
المهارات المعرفية	الثامن	3.03	0.41	2.91	0.31	2.97	0.36
	التاسع	2.86	0.31	2.79	0.25	2.83	0.28
	العاشر	2.98	0.33	2.88	0.24	2.91	0.27
	الكلي	2.95	0.35	2.86	0.27	2.90	0.31
التعامل مع الاختبارات	الثامن	2.53	0.54	2.62	0.55	2.58	0.54
	التاسع	2.71	0.55	2.58	0.46	2.65	0.51
	العاشر	2.87	0.47	2.52	0.56	2.64	0.55
	الكلي	2.68	0.54	2.57	0.52	2.62	0.53

يُلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية (السلوك الأكاديمي، والسياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصيل، والمهارات المعرفية، والتعامل مع الاختبارات)، تبعاً لمتغيري: النوع ومستوى والصف، ولمعرفة الدلالة

الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two Way MANOVA)، والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول (٩)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، تبعاً لمتغيري: النوع ومستوى والصف

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع Hotelling's Trace=0.117 الدلالة الإحصائية=٠,٠٠١*	السلوك الأكاديمي	.536	1	.536	3.336	.069
	السياق الأكاديمي	.183	1	.183	.622	.431
	التنظيم وإدارة الوقت	.186	1	.186	.938	.334
	التحصيل	.554	1	.554	*4.067	.045
	المهارات المعرفية	.439	1	.439	*4.625	.033
	التعامل مع الاختبارات	.878	1	.878	3.164	.077
مستوى الصف Wilks' Lambda=0.878 الدلالة الإحصائية=٠,٠١٢*	السلوك الأكاديمي	2.407	2	1.203	*7.484	.001
	السياق الأكاديمي	.286	2	.143	.485	.616
	التنظيم وإدارة الوقت	.697	2	.349	1.757	.175
	التحصيل	.023	2	.011	.084	.919

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المهارات المعرفية	.790	2	.395	*4.160	.017
	التعامل مع الاختبارات	.427	2	.213	.769	.465
النوع × مستوى الصف Wilks' Lambda=0.954 الدلالة الإحصائية=٠,٦٨٠	السلوك الأكاديمي	.155	2	.077	.481	.619
	السياق الأكاديمي	.254	2	.127	.431	.651
	التنظيم وإدارة الوقت	.067	2	.034	.169	.845
	التحصيل	.042	2	.021	.153	.858
	المهارات المعرفية	.022	2	.011	.114	.892
	التعامل مع الاختبارات	1.436	2	.718	2.588	.078
الخطأ	السلوك الأكاديمي	32.158	200	.161		
	السياق الأكاديمي	58.966	200	.295		
	التنظيم وإدارة الوقت	39.686	200	.198		
	التحصيل	27.226	200	.136		

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المهارات المعرفية	18.999	200	.095		
	التعامل مع الاختبارات	55.507	200	.278		
المجموع	السلوك الأكاديمي	35.504	205			
	السياق الأكاديمي	59.794	205			
	التنظيم وإدارة الوقت	40.589	205			
	التحصيل	27.845	205			
	المهارات المعرفية	20.179	205			
	التعامل مع الاختبارات	57.857	205			

* ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يُلاحظ من الجدول (٩) ما يلي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على بُعدي (التحصيل والمهارات المعرفية)، يُعزى لمتغير النوع، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، ومن جدول المتوسطات الحسابية يتبين الفرق الدال إحصائياً لصالح الذكور.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذكور في المرحلة الأساسية يحظون بالاهتمام والمتابعة والمساندة من قبل الأسرة أكثر مما تحظى به الطالبات الإناث، وذلك لاعتبارات ثقافية واجتماعية تمكنهم من تطوير قناعات واتجاهات ايجابية خاصة تدفعهم إلى اعتبار التحصيل الدراسي هدفاً أساسياً في هذه المرحلة؛ لذا نجدهم يكرسون جهودهم لتحقيق النجاح وتنفيذ كافة المهام الموكلة إليهم، والسيطرة على المشكلات الدراسية التي تواجههم، وهذا يتطلب منهم إتقان العديد من المهارات المعرفية كالانتباه، وتلخيص المعلومات وتنظيمها، وترميزها، والاحتفاظ بها، واسترجاعها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً ونتيجة دراسة الزق(٢٠٠٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للنوع وتختلف نتيجة دراسة ثيوتز(Thwaites, 2013) مع نتيجة الدراسة الحالية حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع، ولصالح الإناث، كما تختلف أيضا مع نتيجة دراسة عبد الحي(٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وفي جميع أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى للنوع ولصالح الإناث وقد يعود هذا الاختلاف إلى عوامل بيئية، ثقافية أو اجتماعية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعدي (السلوك الأكاديمي، والمهارات المعرفية) من أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تُعزى لمتغير مستوى الصف، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيا؛ تم استخدام اختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية والمبين في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية وفقاً لمتغير مستوى الصف

البُعد	الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطيْن الحسابيين	
			التاسع	العاشر
السلوك الأكاديمي	الثامن	3.58	*0.27	0.11
	التاسع	3.31		-0.16
	العاشر	3.47		
المهارات المعرفية	الثامن	2.97	*0.14	0.06
	التاسع	2.83		-0.08
	العاشر	2.91		

* ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يُلاحظ من الجدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيا بين تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الصف (الثامن) مقارنة بتقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الصف (التاسع)، ولصالح تقديرات أفراد عينة الدراسة ذوي الصف (الثامن).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص النمائية المرتبطة بمرحلة المراهقة حيث يتصف الطلبة في هذه المرحلة بتقلب المزاج وعدم الاستقرار النفسي، ويصبح تفكيرهم في بعض الأحيان مشوشاً، الأمر الذي يجعل علاقاتهم مع غيرهم من المراهقين والراشدين أكثر صعوبة، وهذا سيؤدي إلى تدني مستوى الثقة بالذات وتقديرها والى مزيد من الاضطراب الذي سيؤثر سلباً في الجانب الأكاديمي. ويعتقد بنتريش وشانك(Pintrich & Schunk,1996) أن تراجع مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلبة يعود إلى عدة عوامل، منها تعاظم المنافسة وأسلوب وضع الدرجات، وتدني انتباه المعلمين للتطور الفردي للطالب، والضغط النفسي والاجتماعي، وصعوبة المقررات الدراسية، كما أن لخبرات الفشل دوراً هام في تراجع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وبخصوص طلبة الصف الثامن يعتقد الباحث أنهم ما زالوا بالبدايات الأولى لمرحلة المراهقة وبالتالي يمثل الجانب التعليمي المحطة الأولى لاهتماماتهم ومصدر فخرهم واعتزازهم بين الطلبة وهذا مؤشر على كفاءتهم الأكاديمية وأنهم قادرون على المنافسة والتغلب على الصعاب، وهذا دليل على المهارات المعرفية التي يمتلكونها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة كابرار وآخرون(Kaprara, et al,2008) التي أظهرت وجود تراجع متدرج لدى الطلبة في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر مسيرة حياتهم التعليمية. كما تتفق مع دراسة ستيرلنج وبيرسي (Stirling & Percey, 2005) الذي أشار إلى أن الطلبة يتراجعون في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية خلال مراحل تطورهم الدراسية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري: النوع و مستوى الصف، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية من الذكور والإناث يدرسون معاً في منطقة تعليمية واحدة، تتشابه فيها الظروف والمواقف التعليمية والمناهج الدراسية وطرق واستراتيجيات التدريس بالإضافة إلى تقارب

الخصائص المعرفية في هذه المرحلة النمائية، الأمر الذي يحول دون وجود تفاعل للنوع ومستوى الصف في التأثير في أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً ونتيجة دراسة مليه (Melih,2013) التي أظهرت عدم وجود تفاعل بين النوع والسنة الدراسية يؤثر في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتختلف مع نتيجة دراسة الزق(٢٠٠٩) التي أظهرت وجود تفاعل بين النوع والمستوى الدراسي يؤثر في الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يأتي:

١. تنمية وتطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية من خلال التركيز على الأبعاد المكونة أثناء عملية التدريس الصفي والأنشطة اللاصفية.
٢. إجراء دراسات لاحقة حول العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومتغيرات أخرى مثل: مستوى الطموح والدافعية الداخلية.

المراجع:

١. بوقفه، إيمان. (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المراهقين ذوي الصعوبات التعلم والأسوياء. رسالة ماجستير،استرجع في٢١ آذار،٢٠١٥، من المصدر www.univ-setif2-dz/images/pdf/magister/MS44pdf.

٢. حمدي، نزيه وداود، نسيمه. (٢٠٠٠). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، ٢٦(١)،٤٤-٥٦.

٣. الزق، أحمد. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير النوع الاجتماعي والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ٣٧- ٥٧.

٤. عامود، بدر الدين. (٢٠٠٣).علم النفس في القرن العشرين. دمشق: إتحاد الكتاب العرب.

٥. عبد الحي، يوسف. (2012). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والعمر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٦. المخلاقي، عبد الكريم. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة. مجلة جامعة دمشق، ٦(2)، ٤٨١-٥١٤.

٧. المزروع، ليلى. (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين، ٨(٤)، ٦٩-٨٩.

٨. منيزل، عبدالله والعتوم، عدنان. (٢٠١٠). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. الأردن : إثراء للنشر والتوزيع.

9. Abesha, A. (2012). Effects of Parenting Styles, Academic Self-Efficacy, and Achievement Motivation on the Academic Achievement of University Students in Ethiopia.

10. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

11. Bandura, A. (1989). Exercise of thought Self-Belief. Psychological Review, 20(1), 14-22.

12. Bandura, A. (1997). Self- Efficacy, the Exercise of Control. Stanford University, New York, W.H. Free man and company.

13. Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. Journal of Educational Psychology, 93, 23-34.

14. Carprara, G., Fida, R., Vecchione, M., Bove, G., Vecchio, G., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self- Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance an Achievement. Journal of Education Psychology, 100(3), 525-534.

15. Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. Annual Review of Psychology, 53(1), 109-132.

16. Melih, T. (2013). Academic Self-Efficacy Beliefs of Undergraduate Mathematics Education Student. Acta Didactica Napocensia, 6(1), 33-39.

17. Norwich, B. (1987). Self- Efficacy and Mathematics Achievement: A study of their relation. Journal of education psychology, 79(4), 384-378.

18. Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. Contemporary Educational Psychology, 24, 390-405.

19. Pajares, F. (1996). Self –efficacy, beliefs in academic settings. Review of educational Research, 66(4), 543-578.

20. Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). Motivation IN Education: Theory Research and Application, Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.

21. Putwain, D., Sander, P. & Larkin, D.(2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. British Journal of Educational Psychology, 83 (4), 633-650.

22. Schunk, D. & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self- Efficacy. Academic Press In A. wigfield and J. Eccles (Eds),Development of Achievement Motivation.

23. Schunk, D. (1995). Self- Efficacy and Academic Motivation. San Diego. Academic Press.

24. Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self- Efficacy, Attribution, and Out- Come Expectancy Mechanisms in reading and writing achievement grade- level and achievement – level difference. Journal of Education psychology, 78(3), 386-398.

25. Skaalvik, M. (1997). Self- enhancing and self- defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation achievement, self- perception, and anxiety. Journal of education psychology, 89, 71-81.

26. Striling, J. & Percey, A. (2005).Truth Games Truth Claims: Resisting Institutional Notions of LAS as Remediation. LAS 2005: Critiquing and Reflecting Retrieved May 12, 2013. Available online at: from: www.aall.org.au/conferences/2005/las/Paper.

27. Thomas, J. (1986). Academic Studying: The Role of Learning Strategies, Educational Psychologist, 21(1-2), 19-41.

28. Thwaites, M. (2013). Student Differences In Academic Self-Efficacy: Relating Gender, Grade Level and School Type To Self- Efficacy. Available online at: www. Uwis pac e. sta.uwi.ed

29. Unlu, H. & Kalemoglu, Y. (2011). Academic Self –Efficacy of Turkish Physical Education and Sport School Student. Journal of Human Kinetics, 27(1), 191-204.

30. Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. Educational Psychologist, 26, 233-261.

31. Zajacova, A., Lynch, S. & Espenshade, J. (2005). Self-Efficacy, Stress, Academic Success In College. Research in Higher Education, 46(6), 677-706.

32. Zimmerman, B, & P0ns, M. (1990). Student Differences in Self- Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. Journal of Educational Psychology, 82(1), 51-59.

33. Zimmerman, B. (1995).Self- Efficacy and educational development In A. Bandura (Ed.), Self-Efficacy in changing societies (pp-201-231). New York: Cambridge University Press.

الملحق(١)

الرقم	الفقرة	تنطبق تماما	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق إطلاقا
السلوك الأكاديمي						
١-	لدي إرادة لتحقيق النجاح أقوى من معظم طلاب الصف.					
٢-	لا أستطيع أن أنفذ كل ما يطلبه مني المعلمون.					
٣-	أتمكن من أداء ما يطلبه مني المعلمون.					
٤-	تساعدني قدراتي على إنجاز واجباتي المدرسية بدقة تامة.					
٥-	لا أستطيع أن أتغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجهني.					
٦-	لدي القدرة على التعامل مع المواد الدراسية الصعبة.					
٧-	ليس لدي القدرة على أن أكون من أفضل الطلاب في المدرسة.					
٨-	تمكنني قدراتي من الإجابة عن الأسئلة التي لا يستطيع الآخرون الإجابة عنها.					
٩-	تمكنني قدراتي من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية.					

السياق الأكاديمي						
١٠-	لدي القدرة على طلب المساعدة من المعلم والزملاء في المهمات الصعبة.					
١١-	تمكنني قدراتي من تشجيع زملائي على تأدية واجباتهم الدراسية.					
١٢-	أستطيع أن أكسب رضى المعلم بسهولة.					
١٣-	أستطيع أن أكون عريفاً لحفلة تخرج.					
	تنظيم وإدارة الوقت					
١٤-	ليس لدي القدرة على تنظيم وقتي في الدراسة.					
١٥-	لدي القدرة على دراسة أكثر من موضوع بأقل وقت ممكن.					
١٦-	أستطيع أن أحضر إلى المدرسة يوميا بالتوقيت المناسب.					
١٧-	أتمكن من اختيار المكان المناسب للدراسة بدقة.					
١٨-	لا يمكنني مطالعة دروسي يوميا.					
١٩-	أستطيع أن أسلم واجباتي الدراسية بالوقت المحدد.					
٢٠-	لا يمكنني أن أرتب مهماتي المدرسية في دفتر الواجبات اليومية.					

	مجال التحصيل					
٢١-	لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
٢٢-	لدي القدرة على أداء أعمالي المدرسية بشكل جيد.					
٢٣-	لا أستطيع أن أحصل على علامة مرتفعة.					
٢٤-	لا أعتقد أن قدراتي تمكنني من إكمال مشواري التعليمي.					
٢٥-	لدي القدرة على الحصول على علامات مرتفعة في المواضيع الصعبة.					
٢٦-	لا تمكنني قدراتي من التوجه للتخصصات العلمية.					
	المهارات المعرفية					
٢٧-	أستطيع أن أفهم المواد الدراسية فهما جيدا.					
٢٨-	لا يمكنني فهم بعض الدروس.					
٢٩-	تمكنني قدرتي من طرح الأفكار المهمة أثناء الدرس.					
٣٠-	أستطيع أن ألخص الأفكار المهمة أثناء الدرس.					
٣١-	يمكنني أن أقدم شرحاً عن أي موضوع باختصار.					
٣٢-	لدي القدرة على تطبيق ما أتعلمه خارج المدرسة.					
٣٣-	لدي القدرة على جعل المادة					

	الصعبة سهلة وبسيطة.					
٣٤-	لا يمكنني أن ألتزم بقواعد الامتحان.					
	التعامل مع الاختبارات					
٣٥-	أستطيع أن أسيطر على نفسي أثناء الامتحان.					
٣٦-	لا يمكنني أن أكون مستعدا دائما للامتحان.					
٣٧-	أعتقد أن الامتحان فرصة لإظهار قدراتي.					
٣٨-	أعتقد أن الامتحانات الفجائية مصدر لتهديدي.					
٣٩-	أعتقد أن مستوى الامتحانات أعلى من قدراتي.					