



**فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب
المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران بالمملكة
العربية السعودية**

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في
علم النفس الإرشادي

إعداد

فهد علي محمد المطرفي

بكالوريوس للرياضيات، كلية المعلمين، المملكة العربية السعودية، 1999م

إشراف

د. محمد مقداد

أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

فبراير / 2014م





جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير (علم النفس الارشادي)

(لجنة المناقشة)

ناقش الطالب فهد علي محمد المطرني رقم جامعي 20104189

الأطروحة التي تقدم بها للحصول على درجة الماجستير في:

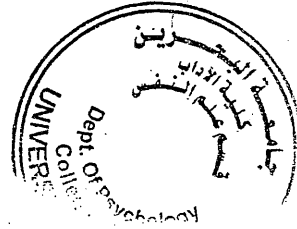
والمعنونة:

فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات
لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية
وذلك يوم: الأربعاء الموافق 5 فبراير 2014

وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسمائهم:

الاسم	التوقيع
د. محمد ممداد	مشرفاً ورئيساً
د. هشام إبراهيم	ممتحناً خارجياً
د. أحمد سعد	ممتحناً داخلياً

الختم



إهداء

إلى روح والدتي وأخوتي طارق وعبدالله رحمهم الله جميعا ...

وإلى والدي العزيز حفظه الله الذي كان لي خير معين بعد الله ...

وإلى زوجتي وأخوتي الأوفياء ...

وإلى إبنتي الغالية ...

وجميع أصدقائي وإلى طلاب العلم ...

أهدي لكم جميعاً ثمرة جهدي ،،،

"شكر وتقدير"

الحمد لله العلي القدير الذي أعانني على إتمام هذا العمل المبارك وأسأل الله سبحانه وتعالى أن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، وأصلي على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أتقدم بوافر الشكر والتقدير وجزيل العرفان إلى سعادة الدكتور/ محمد مقداد المشرف على هذه الرسالة والذي كان لآرائه السديدة ونصائحه المفيدة وإرشاداته النافعة الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة في صورتها النهائية.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير لسعادة الدكتور/ هشام إبراهيم عبدالله وسعادة الدكتور/ أحمد سعد جلال على تفضلهما بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة.

كما يشرفني أن أتقدم بعاطر الشكر وكريم العرفان لسعادة الدكتورة/ أماني الشيراوي رئيسة قسم علم النفس - بجامعة البحرين والشكر لأعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس على ما بذلوه من جهود وما قدموه من علم وتوجيه وإرشاد خلال فترة الدراسة وما بعدها، كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لجامعة البحرين وكلية الآداب على ما قدموه لي.

كذلك أتقدم بالشكر الجزيل لإدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية لتكرمها بالسماح لي بإجراء هذه الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران وحسن تعاونهم معي ، والشكر موصول كذلك لأفراد العينة .

وأخيراً أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني في مسيرتي نحو إنجاز هذا البحث سائلاً المولى جلّت قدرته أن يجعل ذلك في ميزان أعمالهم.

(ملخص الدراسة)

فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران
بالمملكة العربية السعودية

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس فاعلية الذات : من إعداد هشام عبدالله وعصام العقاد (٢٠٠٨)، ومقياس مهارة حل المشكلات من إعداد نزيه حمدي (١٩٩٨) ، وذلك على عينة تكونت من (٢٣٥) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران بالمرحلة الثانوية.

ومن خلال استخدام المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلاب التخصص الشرعي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، وكانت الفروق لصالح طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي .

٣- يمكن التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات لدى عينة الدراسة حيث أن فاعلية الذات لدى الطلاب تفسر (٠.٤٢٣) وجاءت قيمة (ت) لها (١١.٨٩٧) وهي نسبة دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها: إعداد دورات في تنمية فاعلية الذات لدى الطلاب من قبل التربويين، إضافة إلى تصميم برامج تدريبية لتنمية قدرات الطلاب في كافة الجوانب ولاسيما في قدرتهم على حل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، مهارة حل المشكلات، طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الملخص باللغة العربية
ب	شكر وتقدير
ج	الإهداء
د - هـ - و	قائمة المحتويات
ز - ح	قائمة الجداول
ط	قائمة الملاحق
١	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة
٢	مقدمة الدراسة
٤	مشكلة الدراسة
٦	أسئلة الدراسة
٧	أهداف الدراسة
٧	أهمية الدراسة
٨	مصطلحات الدراسة
١١	حدود الدراسة
١٢	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
١٣	أولاً: الإطار النظري
١٣	أ/ فاعلية الذات
١٤	مفهوم فاعلية الذات
١٥	تعريفات فاعلية الذات

الصفحة	الموضوع
١٧	نظرية فاعلية الذات لباندورا
١٩	أبعاد فاعلية الذات
٢١	مصادر فاعلية الذات
٢٤	اثار فاعلية الذات
٢٧	خصائص فاعلية الذات
٢٨	ب/ مهارات حل المشكلات
٢٨	مفهوم حل المشكلة
٣٠	اهمية مهارة حل المشكلات
٣٣	الاتجاهات النظرية التي تناولت مهارة حل المشكلات
٣٧	مهارة حل المشكلات من منظور اسلامي
٣٨	تعقيب على الاتجاهات النظرية السابقة
٣٩	مراحل ونماذج حل المشكلات
٤٣	العوامل المؤثرة في حل المشكلات
٤٧	ثانياً: الدراسات السابقة
٥٥	التعقيب على الدراسات السابقة
٥٦	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
٥٧	منهج الدراسة
٥٧	مجتمع الدراسة
٥٨	عينة الدراسة
٥٩	أدوات الدراسة
٦٩	الأساليب الإحصائية

٧٠	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
٧١	نتائج السؤال الأول
٧٥	نتائج السؤال الثاني
٧٧	نتائج السؤال الثالث
٨٢	نتائج السؤال الرابع
٨٤	نتائج الدراسة
٨٥	توصيات الدراسة
٨٥	الدراسات المقترحة
٨٦	قائمة المراجع
٨٦	أولاً: المراجع العربية
٩٠	ثانياً: المراجع الأجنبية
٩٥	ملاحق الدراسة

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	توصيف أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.	٥٨
٢	توصيف أفراد عينة الدراسة.	٥٩
٣	نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية الإرباع الأعلى، والأرباع الأدنى في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لفاعلية الذات (ن=٦١).	٦١
٤	الصدق العاملي لأبعاد مقياس الفاعلية العامة للذات.	٦٢
٥	معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس فاعلية الذات.	٦٣
٦	يبين توزيع عبارات كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات.	٦٣
٧	الصدق التلازمي بين مقياس فاعلية الذات من إعداد (محمود) ومقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية.	٦٤
٨	مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس.	٦٥
٩	معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس فاعلية الذات.	٦٦
١٠	معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات.	٦٨
١١	معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس مهارة حل المشكلات.	٦٨
١٢	معاملات الارتباط بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات.	٧١

الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
٧٥	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس (ن=٢٣٥).	١٣
٧٨	المتوسطات والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات حسب متغير الصف الدراسي.	١٤
٧٩	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات وفقا لمتغير الصف الدراسي.	١٥
٨٠	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات فاعلية الذات لعينة الدراسة تبعا لمتغير الصف الدراسي.	١٦
٨٢	تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمهارة حل المشكلات للطلاب من خلال فاعلية الذات.	١٧

قائمة الملاحق

ملحق (١) خطاب جامعة البحرين لتسهيل مهمة الباحث
ملحق (٢) خطاب إدارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث
ملحق (٣) استمارة البيانات الأولية الأساسية
ملحق (٤) مقياس فاعلية الذات : من إعداد هشام عبدالله وعصام العقاد (٢٠٠٨)
ملحق (٥) مقياس مهارة حل المشكلات من إعداد نزيه حمدي (١٩٩٨)
ملحق (٦) ملخص الدراسة انجليزي

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

تمثل فاعلية الذات إحدى الدعائم الأساسية المحددة لسلوك الأشخاص وطريقة تفكيرهم ومنطقهم خصوصا فيما يتعلق بالمواقف والمشكلات التي يواجهونها سواء كانت مواقف حياتية عادية أم مشكلات علمية أو أكاديمية.

ولكي يتمكن الفرد من المثابرة على تحقيق الهدف في ظل العقبات التي تواجهه كان لابد من أن يتمتع بمستويات مرتفعة من فاعلية الذات (AlKfaween, 2010).

ويرجع الفضل في ظهور مصطلح فاعلية الذات إلى عالم النفس ألبرت باندورا (Albert Bandura) في نظريته الاجتماعية المعرفية التي تقدم بها في عام (١٩٨٦) حيث يعرف باندورا فاعلية الذات على أنها معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم وأداء سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة (Bandura, 1986).

ولقد أشار باندورا إلى وجود أربعة مصادر أساسية تؤثر على فاعلية الذات الخاصة بالفرد وهي إتقان الخبرات التي يتمكن الفرد من النجاح فيها، ومن ثم تعمل على تحسين مستويات فاعلية الذات، بالإضافة إلى الخبرات غير المباشرة التي يقوم الفرد بتكوينها من خلال النماذج الاجتماعية، والقناعات الاجتماعية التي يتلقاها من المحيطين به، فإذا نجح المحيطون به في إقناعه بأنه يمتلك القدرات التي تمكنه من القيام بعمل معين، فإن ذلك يزيد من مستويات فاعلية الذات الخاصة به. وأخيرا فإن الحالة الجسدية والوجدانية تؤثر على مستويات فاعلية

الذات ذلك لأن الأفراد الذين يعانون من كثرة الضغوط عادة ما يتسمون بانخفاض مستوى الأداء وهو الأمر الذي يؤثر سلبا على فاعلية الذات (Bandura, 1995).

وتعد فاعلية الذات أمرا مؤثرا على الحياة والسلوكيات الخاصة بالأفراد سواء كان ذلك التأثير بالسلب أم بالإيجاب وفقا لمستوى القدرات التي يتمتعون بها، كما أنها تؤثر على الخيارات التي يقوم بها الأفراد، والجهد المبذول للقيام بعمل معين، والمثابرة التي يتحملونها في مواجهة العقبات (Hutchison & Follman, Sumpter, 2006).

كما أن فاعلية الذات ذات أهمية قصوى في البيئات الدراسية أيضا، إذا أنها تعمل على وضع تصور لمستوى الأداء الخاص بالطلاب في النواحي المعرفية والسلوكية اللازمة للنجاح في البيئة الدراسية (Preez, 2010) .

والجدير بالذكر هنا أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من فاعلية الذات، قادرون على اتخاذ الخطوات الضرورية لحل المشكلات، كما أنهم يعتقدون بأنهم قادرون على إحداث التغيير، ولديهم قدرة على التحكم في الأفكار، والمشاعر، والأفعال الخاصة بهم، وعلى النقيض تماما فإن الأفراد الذين تنخفض لديهم مستويات الفاعلية الذاتية عادة ما يتجنبون المهام المتعلقة بالتحدي، ويظهرون التزاما ضعيفا إزاء الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وبدلا من أن يسعوا إلى حل المشكلات التي تواجههم نجد أنهم دائما ما يرجعون عجزهم عن حل المشكلات إلى الضعف الشخصي، والمعوقات الخارجية (Yong, 2010).

إن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة المشكلات والعقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزايد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم

على تخطي ما يقابلهم من مشكلات وعقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون من مجهوداتهم بل ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة (العتيبي، ٢٠٠٨).

فالفرد يواجه عددا كبيرا من المشكلات في حياته اليومية بحيث يتحتم عليه تكوين خططا محددة لاستجابته واختيار الاستجابات الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلة. وقد أصبح حل المشكلات مطلبا أساسيا للتعلم، حيث يواجه الفرد في حياته اليومية الكثير من المشكلات، والتي تتطلب استخدام أساليب متعلمة لمواجهتها، فعندما يقوم الفرد بحل مشكلة ما فإنه يشرع في تطبيق مبادئ علمية ومفاهيم مترابطة تساهم في حل المشكلات (علوان، ٢٠٠٩).

ونظرا لما أكدته العديد من الدراسات لأهمية دراسة فاعلية الذات ومنها دراسة (Lyrakos, 2012)، دراسة المخلافي (٢٠١٠)، دراسة المشيخي (٢٠٠٩) ودراسة الشناوي (٢٠٠٦) وأيضاً نظراً لما أكدته العديد من الدراسات لأهمية دراسة مهارات حل المشكلات مثل دراسة القبالي (٢٠١٢) و دراسة أبو زيتون وبنات (٢٠١١)، لذا فقد سعت الدراسة الحالية استكمال ما بدأته الدراسات السابقة من جهود بدراسة كلا المتغيرين ومحاولة معرفة العلاقة فيما بينهما.

مشكلة الدراسة:

أكدت دراسة حمدي (١٩٩٨) على ضرورة إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء اثر بعض العوامل في تشكل مهارات حل المشكلات وتطويرها مثل أساليب التنشئة الاجتماعية،

وفاعلية الذات، والنماذج التي يقدمها الأبووان في التعامل مع المشكلات والتعليمات والقناعات المعرفية في ثقافة الفرد.

وتتميز مرحلة المرافقة بالعديد من التناقضات النابعة من عدم قدرة المرافق أو المرافقة في التحكم ببعض المشاعر والسلوكيات التي قد تصدر عنهم والتي بسببها قد يقع المرافق في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية (Gluckman, ٢٠١٠).

فالطالب يحتاج إلى اكتساب مهارات عديدة لمساعدته على مواصلة التقدم والإبداع في مسيرته التعليمية، وتأتي مهارات حل المشكلات على رأس تلك المهارات التي تسعى النظم التعليمية إلى تنميتها لدى الطالب، نظرا لدورها الكبير في مساعدة الطالب على التلاؤم مع النظم التعليمية الحديثة والتي تعتمد في الأساس على مجهود الطالب ونشاطه الدراسي.

وعند النظر إلى حل المشكلات نجد أنها عملية متضمنة في العديد من الأنشطة اليومية التي نقوم بها في حياتنا، إلا أنه يمكننا ملاحظة أيضا أن بعض المشكلات يمكن حلها بسرعة فائقة وفقا للمعطيات المعلومة والتي تساعد في الوصول إلى البرهان أو المجهول، والبعض الآخر يكون على جانب كبير من التعقيد، ويتطلب مستويات من التفكير العليا للتوصل إلى حل للمشكلة (Jozwiak, 2004).

حيث تمر عملية حل المشكلات بعدد من المراحل حتى تصل إلى النتيجة النهائية والتي يجب التحقق من صحتها فيوضح أبو زيتون وبنات (٢٠١١) أن مهارة حل المشكلات تتكون من خمس مراحل هي التوجه العام وتعريف المشكلة وتوليد البدائل واتخاذ القرار والتحقق من النتائج.

ومن هنا تبرز أهمية مهارات حل المشكلات حيث ترتبط تلك المهارات بالعديد من الخصائص النفسية للطالب ومنها الثقة بالنفس والإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلة والسعي

للوصول إلى حلول لها، ومن هذا المنطلق يرى الباحث بأن فاعلية الذات تقوم بدور فعال في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطالب.

إلا أننا نجد أن الاهتمام بدراسة فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية في مجتمعاتنا العربية - حد علم الباحث - لم يعطى الاهتمام الكافي من قبل الباحثين وإن هناك ندرة في الدراسات السابقة، كل ذلك شكل باعث على المساهمة في إبراز تناول هذا الموضوع وسوف تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية عينة الدراسة بمحافظة الظهران تُعزى لمتغير التخصص الدراسي (الطبيعي/ الشرعي) ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات تُعزى لمتغير الصف الدراسي (أول/ثاني/ثالث)؟

٤- هل يمكن التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات للطلاب في المرحلة الثانوية عينة الدراسة بمحافظة الظهران ؟

أهداف الدراسة :

- ١- التعرف على العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران.
- ٢- الكشف عن دلالة الفروق بين أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية بمحافظة الظهران التي تُعزى لمتغير التخصص الدراسي (الطبيعي/ الشرعي).
- ٣- الكشف عن دلالة الفروق بين أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية بمحافظة الظهران التي تُعزى لمتغير الصف الدراسي (أول/ثاني/ثالث).
- ٤- التعرف على إمكانية التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات للطلاب في المرحلة الثانوية عينة الدراسة بمحافظة الظهران.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الآتي :

الأهمية النظرية:

١. تسليط الضوء على جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية وهو فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، لما لهذه المهارات من أهمية خاصة في تكوين الخبرات وتشكيل الاتجاهات لديهم.
٢. تناول متغير فاعلية الذات الذي يعد أحد موجهات سلوك الإنسان ، فعندما يثق الفرد في فاعلية ذاته فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً، وتقديراً لذاته، وثقة بنفسه.
٣. تتناول الدراسة الحالية متغير مهارات حل المشكلات وماله من أثر كبير على مستقبل

الفرد وما تمثل من أهمية له للتغلب على المعوقات التي تواجهه في حياته الخاصة والاجتماعية والمهنية.

الأهمية التطبيقية:

١. معرفة العلاقات بين متغيرات البحث قد تساهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الآخر، وذلك يؤدي إلى مساعدة المهتمين بعلم النفس والمسئولين في معرفة مستويات كل من فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية للوقوف على نقاط القوة والضعف في تلك المستويات وما يتبع ذلك من تصميم برامج إرشادية للطلاب.

٢. تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما تسفر عنه من نتائج يمكن من خلالها توجيه المسئولين والآباء والمربين إلى مراعاة فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات عند طلاب المرحلة الثانوية.

٣. قد تعين نتائج الدراسة على تطوير برامج إرشادية تساعد على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية والتي لها علاقة بفاعلية الذات.

مصطلحات الدراسة:

• الذات

يعرف غنيم (١٩٨٧) مفهوم الذات على أنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم .

• فاعلية الذات

هي قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والكفاح والمثابرة لتحقيق ذلك النشاط (Bandura, 1977؛ في: عبدالله والعقاد، ٢٠٠٨).

وتشمل الأبعاد التالية:

١- المبادأة في السلوك: قدرة الفرد على إنجاز التصرفات المطلوبة بالتعامل مع المواقف

المستقبلية، وأحكام فاعلية الذات هي التي تؤثر في الاختيار للأنشطة والمواقف البيئية.

٢- الثقة بالذات: تشير إلى الإيمان بجهد الشخص السابق واحتمال النجاح وهي مزيج من

احترام الذات وفاعلية الذات العامة.

٣- المثابرة في مواجهة العقبات: معتقدات الفرد حول قدرته بالسيطرة على الأحداث

المحيطة في بيئته الاجتماعية.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فاعلية الذات

المعد لهذه الغاية .

• مهارات حل المشكلات

يعرف كورمي ونوريوس Cormier & Nurius (2003) مهارة حل المشكلات

بانها عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وإبتكار وسائل

فاعلة للتعامل مع المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية .

ويعرف حمدي (٢٠٠٨) مهارة حل المشكلات بأنها عبارة عن استخدام عمليات التفكير لفهم وإعادة صياغة المشكلة للوصول إلى حلول مختلفة تمهيدا لاختيار الحل المناسب بمثابة من خلال بذل الجهد مرات ومرات للحل باستخدام تمثيلات كيفية للمشكلة، فضلا عن فهم وجهات نظر الآخرين واختيار أفضل طرق الحل .

وتشمل الأبعاد التالية:

- ١- التوجه العام: يتميز الشخص الفعال بأنه ينظر إلى المشكلات باعتبارها جزءاً من حقائق الحياة اليومية، وينظر إلى نفسه باعتبار ان لديه القدرة للتعامل مع المشكلات، كما يستطيع ان يميز الموقف المشكل عندما يواجهه، ولا يتصرف بطريقة قهرية أو تجنبية بل يواجه المشكلة بأسلوب منظم.
- ٢- تعريف المشكلة: يعمل الشخص الفعال على جمع المعلومات والبيانات حول الموقف المشكل وتحديد المشكلة باستخدام عبارات واضحة ذات مدلول محسوس، كما يتعرف الفرد على مشاعره وانفعالاته وتصرفاته ومعلوماته المتعلقة بالموقف المشكل، بالإضافة إلى تعرفه على عناصر الموقف المشكل.
- ٣- توليد البدائل: يتمتع الفرد الفعال بالمرونة ولا يجمد في تفكيره عند بدائل محددة، كما يستطيع التحرر من الشحنة الانفعالية ومشاعر الاحباط، ويفكر باكثر عدد ممكن من البدائل دون اخضاعها للتقييم في هذه المرحلة، ويستخدم أسلوب العصف الفكري.
- ٤- اتخاذ القرار: يقوم الشخص الفعال بموازنة البدائل بناء على ما يمكن ان يترتب عليها من نتائج ايجابية او سلبية على المدى القريب والبعيد، وبناء على قابلية البديل

للتحقق ومرغوبيته بالنسبة للفرد، ويتخذ القرار في ضوء هذه الموازنة ويضع خطة العمل.

٥- التحقق من النتائج: يقوم الفرد باختبار خطة العمل لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف، واتخاذ قرار بشأنها في ضوء ذلك.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات حل المشكلات المعد لهذه الغاية .

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: ستقتصر الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية.
- الحدود المكانية: ستقتصر الدراسة على المدارس الثانوية للبنين بمحافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: سوف تقتصر الدراسة الحالية على موضوع فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- الحدود الزمنية: سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني لعام ٢٠١٢-٢٠١٣ م .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

- فاعلية الذات.
- مهارات حل المشكلات.

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرض للإطار النظري المتمثل في فاعلية الذات، ومهارات حل المشكلات، مختوما بأهم الدراسات السابقة في الموضوع.

أولاً: الإطار النظري:

أ/ فاعلية الذات:

دلت الكتابات والدراسات التي دارت حول موضوع مفهوم الذات على أنه يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وأصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل في هذه الأيام مكان القلب في التوجيه والإرشاد النفسي وفي العلاج الممرکز حول العميل (زهران، ٢٠٠١). ويشير زهران (٢٠٠١) إلى أنه يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته.

ويذكر الأشول (١٩٩٩) أن مفهوم الذات لدى الفرد له ثلاثة محتويات: "المحتوى المعرفي" وهو محتوى الذات ومضمونها، والتي توضح ثمة أفكار مثل: أنا ذكي، مخلص، طموح، طويل ... الخ، و"المحتوى العاطفي" يقدم أحاسيس الفرد ومشاعره نحو ذاته، ويكون عادة من الصعب توضيحها لأن أحاسيس الفرد نحو ذاته عادة لا يعبر عنها بكلمات، حيث تتضمن أحاسيس ومشاعر عامة عن قيمة الذات بالإضافة إلى تقييمه لجوانب معرفية محددة أو مظاهر أخرى عن الذات، أما "المحتوى السلوكي" فيتمثل في ميل الفرد لكي يسلك نحو ذاته

بطرق متعددة، فالشخص قد يسلك بطريقة فيها تقليل لذاته أو تساهل أو تسامح لذاته أو حساسية زائدة لبعض من سماته.

وترى عواطف صالح (١٩٩٤) أن فاعلية الذات ترتبط بمفهوم الذات نظرا لأن الذات هي مركز الشخصية الذي تتجمع حوله كل النظم الأخرى، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق الذات من خلال فاعلية الذات المدركة لدى الفرد.

مفهوم فاعلية الذات:

لقد أُنْبَق مفهوم فاعلية الذات من مفاهيم ومبادئ التنظيم الذاتي للتعلم ويقصد بالتنظيم الذاتي للتعلم " قدرة الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية تعلمهم دافعا وسلوكيا ومن جوانب ما وراء المعرفة " (Zimmerman, 1989).

ولعل الجذور الأولى لفكرة فاعلية الذات (Self-Efficacy)، بدأت بأفكار روتر (Rotter, 1966) حين أشار إلى اختلاف الأفراد في اعتقادهم حول سيطرتهم على مصادر التعزيز التي تحرك سلوكهم، فإما أن تكون هذه المصادر داخلية أو خارجية، إلا أن باندورا سنة (١٩٧٧)، أشار إلى أن فاعلية الذات عبارة عن عملية معرفية داخلية يقوم الفرد من خلالها بتشكيل مجموعة من الأحكام والمعتقدات حول قدراته على أداء عمل معين بنجاح.

ويعد مفهوم فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا (Bandura, 1982) الذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة.

ويميز (باندورا) بين فاعلية الذات وتقدير الذات، حيث يرى أن فاعلية الذات تتعلق بأحكام الفرد حول قدراته الشخصية، أما تقدير الذات فيرتبط بأحكام الفرد حول قيمته الذاتية. كما تختلف فاعلية الذات أيضا عن مفهوم الذات، فمفهوم الذات أكثر عمومية من فاعلية الذات حيث

يتضمن عاملين: تقييم الكفاءة والشعور بالجدارة، بينما لا تتضمن فاعلية الذات الشعور بالجدارة، فالطالب قد يشعر بكفاءة عالية في الرياضيات دون أن يصاحب ذلك شعور إيجابي بالجدارة الذاتية، ربما لأنه غير فخور بإنجازه في هذا المجال، بالإضافة إلى أن فاعلية الذات تطرح أسئلة تستفسر عن مدى ثقة الفرد بنفسه في إنجاز مهمة معينة، بينما مفهوم الذات يطرح أسئلة عن الكينونة والشعور، والإجابة تكشف عن درجة الإيجابية والسلبية التي ينظر بها الفرد لنفسه (Pajares & Schunk, 2001).

وترى عواطف صالح (١٩٩٣) أن فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للأفراد، إذ أنها تمثل مثيرا مهما في دافعية الأفراد للقيام بأي نشاط، وتساعدتهم على مواجهة الضغوط التي تعترضهم في مراحل حياتهم.

وقد أكد (باندورا) على دور الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين خلال المحتوى الاجتماعي في تطوير فاعلية الذات، كما ميز بين نوعين من التوقعات وهي: توقع المخرجات والتي هي عبارة التنبؤات التي يقوم بها الفرد حول مخرجات السلوك، وتوقع الفاعلية والتي هي عبارة عن تنبؤات الفرد لقدراته الشخصية في أداء عمل معين وإنجازه، وقد افترض أن الأشخاص ذوي فاعلية الذات العالية والذين لديهم اعتقاد قوي بكفاءتهم الشخصية غالبا ما يقبلون التحدي في المواقف الأكاديمية والاجتماعية (Nevid, 2003).

تعريفات فاعلية الذات:

يعرف (باندورا) فاعلية الذات بأنها معتقدات الفرد عن قدرته على تنظيم وإنجاز المهام المطلوبة لتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، فمعتقدات فاعلية الذات تمكن الأفراد من الأداء الجيد في مختلف الظروف، والأفراد ذوو فاعلية الذات المرتفعة لديهم كفاءة عالية في تجميع المعلومات واستخدام استراتيجيات مرنة وفعالة في إدارة المواقف بصفة عامة والمواقف

الضاغطة بصفة خاصة، وينظرون إلى الصعوبات على أنها تحديات ويثابرون في تحقيق وإنجاز أهدافهم، ويميلون إلى تحمل المسؤولية مقارنة بالأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة (Heslin & Klehe, 2006).

وينظر العدل (٢٠٠١) إلى فاعلية الذات على أنها " ثقة الفرد الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل".

ويعرف الشعراوي (٢٠٠٠) مفهوم فاعلية الذات بأنه مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية التي أظهرها التحليل العاملي: الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز.

أما شيرر (Cherer) فيعرف فاعلية الذات على أنها: مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية، والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، بمعنى آخر فإن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات لمهمة محددة والتي تعمم إلى مواقف أخرى (في: الجاسر، ٢٠٠٧).

ويذكر باندورا بأنها " أحكام الأفراد على قدراتهم لتنظيم وإنجاز بعض الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء " (Bandura, 1986).

وبناء على ما تم استعراضه من تعاريف لفاعلية الذات فإن الباحث يرى بأن ثقة الفرد في قدراته تساهم في تكوين تصور إيجابي للذات وبالتالي يقوم بتوجيه أفعاله بعد أن تتم عملية

تحديد الأهداف وتتحول الأحداث المستقبلية بالنسبة إليه إلى حوافز مما يسهم في رفع مستوى دافعيته.

نظرية فاعلية الذات لباندورا:

يشير باندورا Bandura (1986) في كتابه أسس التفكير والأداء إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها والتي أكد فيها أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية.

وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

١- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير

المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

٢- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات

الذاتية وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

٣- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في

سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك،

كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه

المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

٤- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة

يقل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكساب

السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

٥- إن كلا من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل

الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية

النفسية- العصبية المعقدة، حيث يتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك

ولتزويده بالمرونة اللازمة.

٦- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية-معرفية، وانفعالية، وبيولوجية

والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث

البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره

يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية،

ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية

(Bandura, 1986).

ونجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لفاعلية الذات مؤكدا أنها نتاج لعشرين عاما من

البحث السيكولوجي امتد من (١٩٧٧ حتى ١٩٩٧)، وعبر عن فاعلية الذات بأنها قوة مهمة

تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وإن إدراك الفاعلية الذاتية يسهم

في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفي سلوك

المتأثرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية،

وضبط الذات، والمتأثرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار

المهني (Bandura, 1997).

ويشير جابر (١٩٩٠) إلى أن باندورا قد توصل في نظريته عن فاعلية الذات (١٩٧٧) إلى تحقيق توازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما " التأمل الإبداعي، والملاحظة الدقيقة " وبذلك فهو يختلف عن كل من " فرويد " و " يونج " و " آدلر " حيث نجدهم قد وضعوا نظرياتهم بناء على ملاحظاتهم وخبراتهم الإكلينيكية، كما أنه يختلف عن كل من " دولارد " و " ميلر " و " سكينر " لأن نظرياتهم أُقيمت على دراسات وتجارب أُجريت على الحيوان، بينما نظرية فاعلية الذات تقوم على بيانات مستمدة بعناية من دراسة الإنسان.

ويرى الباحث أن نظرية فاعلية الذات لباندورا تتسم بالاتساق المنطقي والمنهجية العلمية وقابليتها للتعميم وتطوير الجانب المعرفي عن طريق التعلم الاجتماعي، ولكن يؤخذ عليها إهمال الجانب البيولوجي للسلوك وعدم وجود تصور عميق للدافعية والتركيز على الجانب الوصفي للنظرية.

أبعاد فاعلية الذات:

يحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تختلف تبعاً لهذه الأبعاد.

١- قدر الفاعلية: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها. ومع ارتفاع مستوى فاعلية

الذات لدى بعض الأفراد فأنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (أبو هاشم، ١٩٩٤).

كما أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا (الزيات، ٢٠٠١).

٢- التعميم: ويشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة (Bandura, 1977).

وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة. وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية - معرفية - انفعالية"، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (الزيات، ٢٠٠١).

٣- القوة: فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف "

فاعلية الذات لديه مرتفعة " والآخر أقل قدرة " فاعلية الذات لديه منخفضة" (الشعراوى
(٢٠٠٠).

وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد فى ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف
(Bandura, 1977).

ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق
اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو
الشدة على متصل ما بين قوى جدا إلى ضعيف جدا (الزيات، ٢٠٠١).

مصادر فاعلية الذات:

بيّن الشويقي أن فاعلية الذات يمكن تكوينها من خلال أربعة مصادر وهي كالتالي:

١- **الإنجازات الأدائية:** تعد الخبرات الأدائية أحد المصادر الأساسية لمعتقدات فاعلية الذات،
حيث أنها توفر أدلة عن مدى إمكانية نجاح الفرد في إنجاز المهمة، فالنجاح يقوي من
فاعلية الذات، والفشل المتكرر يضعف من فاعلية الذات، بالإضافة إلى أن إنجاز المهام
الصعبة بدون مساعدة الآخرين تقوي من فاعلية الذات بدرجة أكبر من الأعمال التي يتم
إنجازها بمساعدة الآخرين.

٢- **الخبرات البديلة:** هي الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال ملاحظة أداء الآخرين
للمهام أو الأنشطة المختلفة، فملاحظة الفرد لأشخاص يتشابهون معه في القدرة والعمر
والمكانة وهم يؤدون أداء ناجحا يزيد من فاعلية الذات، في حين أن ملاحظتهم وهم
يبدلون جهدا، ورغم ذلك يفشلون في أداء المهمة يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات، أما

الإخفاقات المتكررة لأشخاص يرى الفرد أنهم أقل منه قدرة فأنها لا تؤثر على معتقدات فاعلية الذات لدى الفرد.

٣- الإقناع اللفظي: تؤثر الرسائل التي يتلقاها الفرد من الآخرين وخاصة الأشخاص البارزين على معتقدات فاعلية الذات لدى الفرد، حيث أن الاعتقاد حول الذات تتأثر بالرسائل التي يحصل عليها الفرد من الآخرين. ويطلق الشويقي (٢٠١٠) على هذا المصدر الإقناع الاجتماعي، ويشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، فالآخرون في بيئة التعلم الاجتماعية (المعلمون، الآباء، الأقران) يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة. ويمكن أن يكون الإقناع اللفظي داخليا، ويأخذ شكلا ما يطلق عليه " الحديث الإيجابي مع الذات". وبالرغم من أن هذا المصدر ضعيف المعلومات عن معتقدات الفرد، ويمكن أن يؤثر هذا المصدر بصورة غير مباشرة من خلال تأثيره في فعالية التغذية الراجعة.

٤- الحالة النفسية والفسولوجية : ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود (الشويقي، ٢٠١٠).

ويطلق على هذا المصدر " التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة (Bandura, 1982).

وأخيرا يرى باندورا (١٩٨٨):

- أن مصادر فاعلية الذات والمتمثلة في " الإنجازات الأدائية ، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي أو النصائح ، والحالة النفسية أو الفسيولوجية" يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الفعالية الذاتية لديهم.

- أنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها كلما زاد التغير في إدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيرا للفاعلية الذاتية من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات أو المقترحات.

- أن هذه المصادر ليست ثابتة دائما ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي أو الحالة النفسية والفسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن هناك ميكانزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن فاعلية الذات هي أفضل منبأ بالسلوك الشخصي.

ومما سبق يتضح للباحث بأن هذه المصادر تجعل من الفرد قادر على مواجهة الضغوط وحل المشكلات وذلك في حال ثقته فيها، وهي تعتبر خاضعة لحكم الفرد على قدراته فهي بذلك تتسم بعدم الثبات.

آثار فاعلية الذات:

لقد أشار باندورا (Bandura, 1993) إلى أن تأثير فاعلية الذات يظهر جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي العملية المعرفية، والدافعية، والوجدانية، وعملية اختيار السلوك (في: الجاسر، ٢٠٠٧).

وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:

١- العمليات المعرفية: وجد باندورا أن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا

مختلفة فهي تؤثر على كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي بينها، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها. ويضيف باندورا أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ففيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة على أسس بأنها موروثة، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديدا لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم و مؤهلاتهم، والبعض يرى بأن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها والاستفادة من أداء المهام الصعبة (Bandura, 1995).

وفي هذا الشأن يذكر بيرى Berry (١٩٨٧) أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة، وبالتالي تساهم معتقدات الفاعلية الذاتية في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء (في: العتيبي، ٢٠٠٨).

أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة، فهناك مظهران لهذه السيطرة، هما درجة وقوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغير، عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة . فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة، في حين أن من يمتلكون اعتقاداً راسخاً في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم، وإن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق، ويضعون لأنفسهم أهدافاً مليئة بالتحدي، ويستخدمون التفكير التحليلي (العتيبي، ٢٠٠٨).

٢- العملية الدافعية: لقد أوضح باندورا و سيرفون (Bandura & Cervone, 1986) في: (النفيعي، ٢٠٠٩) أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ إن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعززون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية والأداء و ردود الأفعال الفعالة عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية، وفي نظرية توقع النتائج تُنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية

لا يستطيعون التوصل إليها، ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة . وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال (Bandura, 1993). والدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: الرضا أو عدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقدم الشخصي، ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها وحلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات، فالأشخاص مرتفعوا الفاعلية يبذلون جهدا كبيرا عند مواجهة التحديات (Bandura & Cervone, 1986؛ في: النفيعي، ٢٠٠٩).

٣- العملية الوجدانية: تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما يؤثر على مستوى الدافعية، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهمة (Bandura, 1989).

كما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الإنسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (Bandura, 1995).

٤- عملية اختيار السلوك: تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره وأداءه بصورة مناسبة (Bandura, 1995).

خصائص فاعلية الذات:

بين سينثيا وبوبكو Cynthia & Bobko (1994) أن هناك خصائص عامة لفاعلية الذات وهي:

- ١- مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستوى الفرد وإمكانياته ومشاعره.
- ٢- ثقة الفرد في النجاح بأداء عمل ما.
- ٣- وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.
- ٤- توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
- ٥- أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد ولكن أيضا على حكم الفرد بما يستطيع تنفيذه من أحداث مطلوبة.
- ٦- هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.
- ٧- أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
- ٨- أن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

٩- تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى

مثابرة الفرد.

١٠- إن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه

التوقعات قدرة الفرد وإمكانياته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية

ذات مرتفعة وتكون إمكانياته قليلة.

وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة

التعرض للخبرات التربوية المناسبة (Cynthia & Bobko, 1994).

ب/ مهارات حل المشكلات:

مفهوم حل المشكلة:

لقد برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بدايات القرن العشرين بواسطة أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر وذلك في تجاربهما المبكرة على القطط عند الأول، والشمبانزي عند الثاني كوهلر وكان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى حل المشكلات على أنها عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطأ. ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه جانب رئيسي في عملية التعلم والتعليم من خلال المهمات الدراسية المختلفة التي يتعرض لها المتعلم والمعلم، فحل المشكلات كما يرى أوزيل عملية تعلم استكشافي ذي معنى وللمتعلم دور إيجابي في تحقيقها، فالمتعلم لا يتلقى الحل من غيره وإنما يبذل جهداً فكرياً لإنجازه، ثم يقوم بدمج طريقة وأسلوب الحل ضمن بنائه المعرفي بعد استيعاب عناصر المشكلة وسبل الوصول إلى المطلوب لحلها، إذ يصعب تخزين أسلوب الحل في الذاكرة لدى الفرد ما لم يفهم أبعاد المشكلة وطريقة الحل الذي يقوم به تجاه المشكلة (الزغول، ٢٠٠٣).

عرّف جيتس وآخرون حل المشكلة : بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد الهدف، أو بسبب عقبات تحول دون وصول الشخص لما يريد، عن طريق أداة بذل الجهد العقلي للخروج من مأزق تعرض له (وافي ، ٢٠١٠).

وقدم دي زوريل وجولدفريد (D zurilla & Goldfried 1971) وصفا لعملية حل المشكلات في خمس مراحل تظهر على من يقوم بحل المشكلة وهي تبدأ بالتوجه نحو المشكلة، ثم تحديد وصياغة المشكلة، وإنتاج الحلول البديلة، واتخاذ القرار، وأخيرا اختيار الحل الذي تم اختياره.

أما أوزوبل (Ausubel) فقد وصف عملية حل المشكلات باعتبارها نوعا دقيقا من التعلم، وأن التعلم قد يكون ذا معنى أو قد يكون مجرد استظهار ، والتعلم ذو المعنى يحدث إذا حاول المتعلم أن يحتفظ بالمعلومات الجديدة بواسطة ربطها بما لديه من معلومات سابقة. أما التعلم القائم على الاستظهار فيحاول المتعلم أن يتذكر فقط هذه المعلومات الجديدة في الموقف التعليمي، والتعلم بالاستقبال يتحدد فيه دور المتعلم في استقبال المعلومات والمعارف التي تعرض أمامه فقط أما التعلم بالاكشاف فالمتعلم يحصل بنفسه على بعض المعلومات والمعارف في الموقف بشكل مستقل عما يعرض عليه (الشرقاوى، ١٩٩٨).

ويرى كانتوسكي (Kantowski 1977) بأن حل المشكلة يتضمن عاملين مهمين وهما مركبين جوهريين لحل المشكلة (العملية: وهي عبارة عن مجموعة السلوكيات والأنشطة العقلية الموجهة للبحث عن الحل، والنتائج وهو الحصول على الحل الفعلي الحقيقي للمشكلة).

وتتوفر في المشكلة العناصر التالية : حالة مبدئية يبدأ منها الفرد ، وحالة أو وضع يمثل هدفا يريد الفرد الوصول إليه ويختلف عن الحالة أو الوضع المبدئي الذي بدأ منه ، عدم وضوح الخطوات اللازمة للانتقال من الحالة المبدئية " الوضع المبدئي " إلى حالة الهدف "أو وضع الهدف " بشكل مباشر لهذا الشخص (Howard , 1993).

ويعرف عبدالعزيز (٢٠٠١) مهارة حل المشكلات بأنها القدرة على تحديد الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات من خلال اختيار واستخدام الأسلوب الأمثل لحل المشكلة. ويشير بأنه للوصول إلى طريقة الحل الصحيحة لابد من تبسيط المشكلة أولاً وتحديد جوانبها بدقة لكي تتضح فكرة المشكلة وذلك من أجل اختيار الاستراتيجية المناسبة ومن ثم تطبيقها للوصول للحل النهائي للمشكلة.

ويرى حمدي (٢٠٠٨) أن مهارة حل المشكلات عبارة عن استخدام عمليات التفكير لفهم وإعادة صياغة المشكلة للوصول إلى حلول مختلفة تمهيدا لاختيار الحل المناسب بمثابرة من خلال بذل الجهد مرات ومرات للحل باستخدام تمثيلات كيفية للمشكلة، فضلا عن فهم وجهات نظر الآخرين واختيار أفضل طرق الحل .

وعلى ضوء ما سبق من تعريفات يرى الباحث أن المشكلة عبارة عن موقف يتعرض له الفرد ويحتاج إلى حل منه وذلك باستخدام عقله ومهاراته في الوصول إلى ذلك الحل المطلوب، وبما يناسب الموقف الذي تعرض له، والمهارة في حل المشكلات تظهر لدى الفرد من خلال الدقة في الأداء أثناء مرور الفرد في أي مرحلة من مراحل حل المشكلة.

أهمية مهارة حل المشكلات:

يرى الحلو أن أسلوب حل المشكلات يوفر الرغبة والتشوق للتعليم والمشاركة الفعالة من قبل الطالب حيث يقوم المفهوم الحديث لحل المشكلات على الأسس التالية (الحلو، ٢٠٠١؛ في: علوان، ٢٠٠٩).

١- التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارا وثباتا حيث يكون فعالا ونشطاً من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

٢- إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الطالب يشارك بحل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة حيث يبدأ من التعلم المألوف إلى غير المألوف تدريجياً والمعلوم أنه كلما زادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

٣- الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى مفاهيمهم. ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.

٤- مهارة حل المشكلات تعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب المشكلة كانت حافزاً له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

٥- مهارة حل المشكلات تعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تمكن الطالب من استخدام أسلوب حل المشكلات بالمدارس المهنية فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة لمواقف جديدة خارج المدرسة.

٦- مهارة حل المشكلات تدفع الطلاب إلى بناء معرفتهم ذاتياً ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

٧- مهارة حل المشكلات عندما يمارسها الطلاب توفر استراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات والمفاهيم العلمية ويعطي الفرصة للإبداع والابتكار والمبادرة خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة الطالب والمجتمع.

٨- مهارة حل المشكلات تغرس قيماً واتجاهات تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب في تشكيله (مسلم، ١٩٩٣).

٩- إن المهارة بحل المشكلة تتيح للإنسان أن يكون بحالة تمكنه من أن يحدد الحل المناسب لحلها ويسير بالمسار الصحيح ليحقق هدفه بالحل الصحيح، كما أن لوجود الثقافة الإسلامية أثرها الذي لا ينكر بالوقوف على اختلاف أنواع المعرفة، والإفادة منها أو نقلها إلى أصقاع أخرى أو اقتباسها أو جزء منها إلى ثقافة الآخرين وحضارتهم للإفادة منها والبناء عليها أو تحديدها وتطويرها، وكذلك بالقدرة على التعبير عن مشاعر وأحاسيس الفرد والتي هي أمر شائع يشترك فيه جميع الأفراد على اختلاف أجناسهم وألوانهم ودياناتهم ونقل ذلك للآخرين أو نقل وجهات النظر المختلفة لهم (عدس، ١٩٩٧).

ويشير غانم (٢٠٠٤) إلى أهمية حل المشكلات كأسلوب للتعليم من خلال النقاط التالية:

١- إن مهارة حل المشكلة مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، أو التزود بآليات الاستقلال.

٢- إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف.

٣- تنوع المعرفة بحاجة إلى التدريب على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.

٤- أسلوب حل المشكلات يفيد الأطفال بمواجهة الحاجات المباشرة والحياة المستقبلية وتعليمهم استخدام قدراتهم وإمكاناتهم الداخلية والخارجية لحل المشكلات التي تواجههم.

٥- إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دورا جديدا يكون فاعلا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه.

ويرى الباحث أن مهارة حل المشكلات تتصف بالأهمية لما لها من دور في تنمية أسلوب تفكير الفرد عند مواجهة أي مشكلة والتفكير بأكثر من طريقة وهي مهمة لطلاب المرحلة الثانوية بالذات لما لها من أثر في غرس معنى الاستقلالية وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس مع القدرة على اتخاذ القرار.

الاتجاهات النظرية التي تناولت مهارة حل المشكلات:

تناول الباحثون مهارة حل المشكلة في التربية وعلم النفس، واختلفت توجهاتهم النظرية تبعاً لاختلاف تفسيرهم لعملية التعلم والتفكير. ونستعرض لأهم هذه الاتجاهات النظرية فيما يلي :

أولاً: الاتجاه السلوكي (الارتباطي):

يفترض العلماء الارتباطيون من أمثال (ثورنديك) أن سلوك حل المشكلة نتاج عمليات المحاولة والخطأ، ونتيجة لعمليات الارتباط بين المثيرات في المواقف المختلفة والاستجابات الصادرة من الأفراد، ويترتب على ذلك أن يقوم الفرد بتجريب العادات المتوفرة عبر نشاطات مختلفة في أثناء سعيه نحو حل المشكلة.

فأصحاب هذا الاتجاه (السلوكي) يرون أن المتعلم عندما يواجه وضعاً تعليمياً مشكلاً يحاول حله بالاستجابات أو العادات المتوفرة لديه، أي التي تعلمها سابقاً والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة. وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع وفي موقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة، وهذا يعني أن المتعلم يواجه الوضع المشكل بمجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي، لذلك يحاول الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعيًا قوتها وترتيبها أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط،

وينتقل تدريجيا إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيدا حتى الوصول للحل المناسب(نشواتي، ٢٠٠٢).

ولكن تفسير هذا الاتجاه لحل المشكلة بالعادات أو الارتباطات المتعلمة ينفي مبدأ أساسيا يقوم عليه تعلم حل المشكلة، وهو اكتشاف حل جديد لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للمتعلم، لذلك قد لا ينطبق هذا التفسير على الأوضاع التعليمية التي تتضمن مشكلات ذات درجة عالية من التجريد والتعقيد، وإنما استخدمنا أساسا لتفسير أداءات تتطلب من المتعلم اكتشاف الاستجابة الصحيحة أو الاستجابة الأفضل من بين بدائل عديدة متوافرة (Brightman, 1990).

ثانيا: الاتجاه المعرفي:

الاتجاه المعرفي حدد مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية التي يوظفها الذهن عند تناوله لأية مشكلة بهدف حلها، فالعمل الذهني الذي يقوم به الإنسان لحل مشكلة ما ناتج عن شعور الفرد بأنه في حالة عدم توازن في أثناء التعامل مع الموقف أو المشكلة، ومن ثم فإن دافع الإنسان لتحقيق التوازن سواء أكان بيولوجيا أو معرفيا يجعله يسلك طريقا معينا في سبيل إزالة العقبات وحل المشكلة، عن طريق تحديد أبعاد المشكلة ووضع احتمالات حلها وتقويم البدائل المتاحة للوصول للحل، ويجب الإشارة إلى أن الدافع لحل مشكلة ما عند الإنسان قد يكون للتكيف مع الأوضاع والمواقف المتغيرة أو الجديدة أو الإبداع في مجالات الحياة المختلفة، وبغض النظر عن الدافع لحل المشكلة - فكما يرى المعرفيون بياجيه وبرونر وغيرهم- فإن حل المشكلة حالة مستمرة من العمل الذهني لا يهدأ تجاهها الفرد إلا بعد أن يصل إلى حالة الحل المحققة لعملية التوازن لديه(قطامي وقطامي، ١٩٩٦).

كما أن عملية التعلم بالاستبصار ليست دائما عملية تعلم تؤدي إلى توصل المتعلم إلى الحل المطلوب فجأة، بل إنها في الغالب عملية تعلم تدريجي، يدرك فيها المتعلم العلاقات

المختلفة في الموقف المشكل ويحاول تنظيمها لكي يفهمها ويدرك البنية الحقيقة لها، ومن ثم تظهر له الوحدات الجديدة بعد تنظيمها ويتحقق الهدف الذي يسعى إليه. فأصحاب التعلم الجشطالتي والتي من أبرز علمائها (كوهلر وكوفكا) وهم يندرجون تحت الاتجاه المعرفي، يرون أن حل مشكلة ما يتم بحصر المجال الكلي لها، وإدراك العلاقات التي توصل إلى الحل من جميع الجوانب والزوايا المكونة للمشكلة (أبو جادو، ٢٠٠٠).

وتوجد أربعة أنواع من الحلول الاستبصارية للمشكلات هي: الحل الفجائي: وهو حل يبدأ ببعض النشاط ثم يتوقف النشاط ويمر الفرد بفترة ارتباك وحيرة، ولكنه لا يلبث أن يصل فجأة إلى الحل المطلوب. **والحل التدريجي:** وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة أو بأنواع من النشاط وبعضه غير موجه ولا يلعب الفهم دوراً أساسياً في التوصل إلى الحل. **والحل الثابت:** وفيه يتوصل الفرد إلى الهدف بعد عدد من الخطوات مع فهم كل خطوة واكتشاف لما في الموقف من علاقات يعاد تنظيمها تدريجياً حتى يفرض فروضاً تستبعد تماماً ويتكرر إذا لم يصل للحل الصحيح. **والحل المباشر:** وفيه لا يحتاج الفرد إلى خطوات بين إدراك المشكلة والتوصل إلى الحل (Brightman, 1990).

وقد افترض جانبيه أن تعلم الإنسان يتدرج على نحو هرمي يبدأ مع نمو الطفل من التعلم الإشاري ثم يتطور عبر ثماني مستويات هرمية للتعلم عبر التعلم المدرسي اللاحق وصولاً إلى آخر هذه المستويات وهو تعلم حل المشكلات بعد أن يتعلم قواعد الأشياء ويستوعب مفاهيمها، والتي يستخدمها في حل المشكلات وتفسيرها، فسلوك حل المشكلة يتطلب الربط بين مبدئين أو أكثر سبق تعلمه في مبدأ واحد جديد فهو يُعدّ امتداداً طبيعياً لتعلم المبادئ والعلاقات، كما أن حل المشكلة ليس بالموقف السهل الذي يتم فيه الاستفادة من المفاهيم والمبادئ السابق تعلمها، وإنما

هي عملية يكون نتيجتها تعلم جديد، وهذا التعلم يكون في مستوى أعلى من تعلم القواعد والذي يمكن الفرد من حل أي مشكلة (الزند، ٢٠٠٤).

ثالثاً: اتجاه معالجة المعلومات:

إن الاتجاهين السابقين السلوكي والمعرفي لحل المشكلات قد أديا إلى بحوث مهمة: بعض تنبؤاتهما أكدتها البحوث، وبعضها الآخر لم يتم تدعيمه بعد. غير أن أياً من الاتجاهين ليست لديه الأدلة الكافية لفهم نشاط حل المشكلات بواسطة الخصائص المختلفة لكل نظرية منهما، وقد أدى هذا إلى اندماج فروضهما ليكونا مع النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات كطريقة لحل المشكلات، وفيه يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد (الزيات، ١٩٩٥).

أصحاب هذا الاتجاه والذي يعتبر من أهم رواده (كريك ولوكهارت) ينطلقون من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي لدى الإنسان عند حل المشكلات، والعمليات التي يقوم بها الحاسب الآلي في معالجة المعلومات، فالإنسان والحاسب الآلي كلاهما يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية، ويعالجها باستراتيجيات معرفية، وينتج استجابات نهائية (Brightman, 1990).

يحاول أصحاب هذا الاتجاه عند تفسير نشاط حل المشكلة استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر، وذلك بواسطة تحديد الخطوات المتضمنة في نشاط حل المشكلة، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب، يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم لدى مواجهة مشكلة معينة، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيرى للفرد، إن مدى قدرة الكمبيوتر على النجاح في

محاكاة النشاط التفكيرى للفرد، يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط.

وعلى الرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات، والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك البشري، فإنها لا تبرر صدق الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه، وهو التشابه بين عمل الحاسب الآلي والنشاط السيكلولوجي للإنسان. إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى كالدافعية، والخبرات، والتي تساهم بدرجات متفاوتة في النشاط التفكيرى البشري، إن الحاسب الآلي غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه كما هو الحال بالنسبة للإنسان وإنما يمارس العمليات التي يفرض عليه المبرمج القيام بها (نشواتي، ٢٠٠٢).

مهارة حل المشكلات من منظور إسلامي:

تتعلق مهارة حل المشكلات بامتلاك مهارات متعددة منها مهارات عقلية مثل القدرة على التحليل وجمع البيانات والتحقق من دقتها والقيام بعمليات عقلية عليا كفرض الفروض واختيار الحل وتطبيقه. فقد تعددت الآيات التي تدعو إلى استخدام العقل وتفعيل مهارات التفكير، ونجد هذا في تكرار الآيات التي تدعو إلى التدبر واخذ العبرة والتأمل، مثل: "قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ثم الله ينشئ النشأة الآخرة إن الله على كل شيء قدير" (العنكبوت: ٢٠). وقوله تعالى: "أن شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون" (الأنفال: ٢٢٩). وبتدبر الآية الكريمة في قوله تعالى: "فقلنا اضربوه ببعضها كذلك يحيي الله الموتى ويريك آياته لعلمك تعقلون" (البقرة: ٧٣). في تفسير الآية الكريمة (لعلمك تعقلون) أي تتدبرون، بمعنى تتعلمون أن القادر على أحياء نفس واحدة قادر على أحياء نفوس كثيرة فتؤمنون به، فهذه الآية الكريمة تعالج أهم مهارات حل المشكلة ألا وهي التعميم، فحدث الأحياء دليل على قدرة الله عز وجل على

أحياء الناس جميعاً، والعمل بهذه النتيجة في قوله (علكم تعقلون) - كما أوردنا سابقاً- في التفكير أي تؤمنون، نتيجة للتدبر.

وهنا يرى الباحث بأن المتمعن في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم لخير زاد في تنمية شتى المهارات الحياتية وخصوصاً مهارة حل المشكلات.

تعقيب على الاتجاهات النظرية السابقة:

يلاحظ عند تتبع النظريات والاتجاهات السابقة المفسرة لسلوك حل المشكلة أن السلوكيين يذهبون في تفسير حل المشكلات مذهباً آلياً ميكانيكياً على أساس أن حل المشكلة عبارة عن علاقة ارتباطية بين المثير والاستجابة (مدخلات ومخرجات) مما يفقد المفحوص دوره الفعال في الوصول إلى الهدف. كما أن الجشطالت لم تقدم لنا تفسيراً عقلياً مقبولاً لعملية الربط بين المعطيات والأهداف في حل المشكلة معتمدة على الحدس غير المفسر، ولكن المعرفيين الذين أتوا بعد الجشطالت يفترضون أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر فيه خبراته ويستثير ما تجمع لديه من مخزون معرفي، بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لعناصر الموقف الذي يعرض، حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة، أو صورة جديدة يدرك بها المشكلة. فإذا كان أصحاب الاتجاه السلوكي في توجيههم النظري يتعاملون مع أشخاص بسطاء جداً (مثير واستجابة)، فإن اتجاه معالجة المعلومات يتعامل ويصف أشخاص راقين حيث يقدم نموذجاً حسناً للربط بين المعطيات والأهداف مهتماً بالأسلوب المتبع لحل المشكلة مؤكداً أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها المفحوص، كما أنه لا يمكن إغفال أهمية الخبرات الاجتماعية الإدراكية المتعلقة كأحد العناصر المهمة في حل المشكلات (سعادة، ٢٠٠٨).

مراحل ونماذج حل المشكلات:

سوف يقوم الباحث باستعراض لأهم النماذج التي قدمها الباحثون حول حل المشكلات والتي تتضح فيها خطوات حل المشكلات وبها يتم ملاحظة المهارة والدقة للفرد في أثناء حل المشكلة التي تواجهه، وهذه النماذج كالاتي:

- نموذج بوليا (١٩٦٣): وهو من أشهر النماذج في حل المشكلات حيث يرى أن خطوات حل المشكلة هي كالاتي:

- ١- فهم المشكلة عن طريق تحديد أبعادها المختلفة حيث يوجه المعلم عدة تساؤلات للتلاميذ للتعرف على المعطيات أو البيانات المتوفرة وما هو المطلوب إيجادها في المشكلة وهل هناك زيادة أو نقص في المعطيات وهل يمكن إيجاد صلة بين المعطيات والمطلوب.
- ٢- ابتكار أو رسم خطة الحل وذلك بفهم الروابط بين عناصر المشكلة وصلة المجهول بالمعطيات الواضحة.
- ٣- تنفيذ الخطة التي تم تصميمها بعد الفهم الدقيق لأبعاد المشكلة. ويطلب المعلم من الطالب أن يفحص كل خطوة وأن يبرهن على صحة هذه الخطوة وهل تم مراعاة كل الشروط؟ وهل تم استخدام كل المعطيات في الحل.
- ٤- مراجعة الحل حين يكتمل ومناقشته والتحقق من صحته، إذ يوجه المعلم للتلميذ أسئلة مثل: هل تستطيع أن تتأكد من صحة الحل؟ هل الحل يحقق كل شروط المشكلة؟ هل هناك حلول أخرى؟ هل تم التوصل لصيغة عامة يمكن تطبيقها في مواقف أكثر عمومية.

• نموذج لي (Lee, 1982): ويتكون من:

١- مرحلة فهم المشكلة.

٢- مرحلة عمل وتكوين خطة عمل.

٣- مرحلة تنفيذ خطة العمل.

٤- مرحلة مراجعة الحل.

• قدم جيلفورد (Guilfor,1986) نموذجاً لحل المشكلات قائماً على نظريته في البناء

العقلي، وأطلق عليه " نموذج البناء العقلي لحل المشكلات " والخطوة الأولى في هذا النموذج تبدأ باستقبال النظام العصبى للفرد لمثير خارجى من البيئة أو مثير داخلى من الجسم قد يكون على شكل انفعالات، ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تنقية فى الجزء السفلى من الدماغ عن طريق نسيج شبكى يعمل كبوابة تتحكم فى عبور كل المثيرات القادمة إلى مراكز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة (Guilford, 1986).

فالمثيرات المهيجة للنظام العصبى التى يسمح لها باختراق البوابة تتبته الفرد لإدراك وجود مشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً، وعندها يبدأ الفرد عملية بحث فى مخزونه المعرفى لإيجاد الحل المناسب للمشكلة. وإذا لم يجد حلاً يلجأ إلى مصادر خارجية بحثاً عن مساعدة أو معطيات وحقائق جديدة ، وخلال هذه المرحلة تجرى عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التى تفرزها عمليات الذاكرة. وفى بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير تباعدى ، بمعنى أنه يتخطى مرحلة التفكير التباعدى وينتقل مباشرة إلى مرحلة التفكير

التقاربى عندما يصل إلى الإجابة الصحيحة بمجرد إحساسه بالمشكلة واستعداد ذاكرته للاستجابة (Guilford, 1992).

- نموذج الزيات (١٩٩٥): وذكر فيه بأن الخطوات التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات تتمثل في:

١- مرحلة فهم المشكلة: وفيها يتم تحديد أبعاد المشكلة من خلال المعطيات الموجودة لدى الفرد، وتكوين بناء أو تصورات الحل، تقسيم المشكلة الكلية إلى مشكلات فرعية أو جزئية.

٢- مرحلة الإنتاج: وتتضح في الأنشطة التالية: استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى وفحص المعلومات المتاحة في البيئة المحلية للمشكلة، ومعالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى، وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد، وإنتاج الحل المحتمل.

٣- مرحلة التقويم والحكم: وتتضح في الأنشطة الآتية: مقارنة الحل المستحدث بمعايير ومحكات الحل، واختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات الماثلة في المشكلة، والخروج بقرار حل المشكلة.

- نموذج بوست وبيرنان (Post & Bernnan, 1976): وقدا فيه نموذجاً لحل

المشكلات يتطلب من الفرد أن يقوم بعدة مهارات في أثناء حل المشكلة وهي:

١- فهم المشكلة وإدراك العلاقات المتضمنة فيها، من خلال قراءة المشكلة بعناية وإعادة صياغتها بلغة الطالب وتجزئة المشكلة إلى مشكلات فرعية.

٢- التخطيط للحل، وهي المرحلة التي يقوم بها الفرد باختيار وتصميم نموذج للحل بواسطة استدعاء البيانات الضرورية للحل، وتحديد الأنشطة المطلوبة للحل.

٣- تنفيذ العمليات والنموذج المصمم للحل، ويتم فيها إيجاد العلاقة بين المعلومات المعطاة والمجهولة، ورفض الفروض البديلة التي لا تحقق شروط المشكلة، واختبار صحة الفروض الباقية، وتطوير الأسلوب لتنفيذه على البيانات كأداة ممكنة للتأكد من صحة الفروض (الحلول الممكنة للمشكلة).

٤- يتم التحقق من صحة الناتج وتوفر الشروط المطلوبة فيه بعد جمع المعلومات الخاصة بذلك، وتعميم النتيجة واستخدامها في حل بعض المشكلات الأخرى.

• نموذج بابيت (Babbitt, 1993): ويتكون من ست خطوات لحل المشكلة وهي:

١- قراءة المشكلة بعناية للتأكد من جوانبها المختلفة.

٢- فهم المشكلة بعد الاطلاع على كافة التفاصيل المختلفة الخاصة بها.

٣- اختبار استراتيجيات الحل وتنفيذه.

٤- فحص للتأكد من إجابة سؤال المشكلة.

٥- فحص معقولية الإجابة.

٦- ضع في الحسبان تطبيقات وتعميمات المشكلة (Babbitt & Miller, 1996).

• يرى أبوعلام (٢٠٠٣): أن كثيرا من الباحثين تناولوا خطوات حل المشكلات من خلال

وجهات نظر مختلفة إلا أن أهم العناصر المشتركة بينهم في مراحل حل المشكلة يمكن

إيجازها كالتالي:

١- وجود دافع أو مرحلة تعرف على المشكلة، وفيها يشعر التلميذ بأنه يواجه مشكلة

ويرغب في حلها.

٢- مرحلة تخطيط يفكر فيها الشخص في عدة طرق أو وسائل لمعالجة المشكلة وكثيرا ما

تشتمل هذه المرحلة على تكوين الفروض التي يتم فيما بعد قبولها أو رفضها.

٣- المرحلة الثالثة وهي مرحلة اختبار الفروض وجمع المادة اللازمة، مثال مناقشة المشكلة مع الآخرين.

٤- المرحلة الأخيرة وهي تقويم المعلومات واتخاذ قرار بشأن المشكلة وفي هذه المرحلة يقوم التلميذ بتقويم ما فكر فيه من آراء أو حلول ويصل بصددتها إلى قرار يؤدي إلى حل المشكلة.

وعلى ضوء ما تم ذكره وبالنظر إلى النماذج والمراحل التي تم استعراضها حول حل المشكلة يتضح بأن بعض الباحثين صنف السلوك الذي يقوم به الفرد عند محاولته حل مشكلة تعترضه بأنه يخضع لعدد من الخطوات تظهر أثناء محاولته حل المشكلة، بينما صنف بعض الباحثين سلوك حل المشكلة بأنه يظهر عبر مراحل يتدرج من خلالها الفرد الذي يحاول حل مشكلة ما إلى أن يصل إلى الاستبصار ويزيل الغموض الذي يواجهه. بينما أشار بعض الباحثين بأن سلوك حل المشكلة يظهر كمهارة أثناء سعي الفرد للوصول إلى الحل. ويرى الباحث بأن سلوك حل المشكلة يظهر كمهارة يمكن ملاحظتها من خلال دقة الأداء لدى الفرد أثناء السعي للتغلب على العقبات أو الغموض الذي قد يواجهه الفرد أثناء سعيه للحل في كل مرحلة من مراحل حل المشكلة سواء أثناء تحديد المشكلة أو أثناء وضع الاحتمالات الممكنة، أو أثناء جمع المعلومات، أو أثناء تقويم المعلومات والبدائل الممكنة.

العوامل المؤثرة في حل المشكلات:

يتأثر تعلم حل المشكلة بعدد من العوامل المتنوعة، بعضها يتعلق بما اكتسبه الفرد من خبرات سابقة نتيجة لأساليب التنشئة سواء الأسرية أم المدرسية، وبعض العوامل تتصل بطبيعة المشكلة ذاتها كسهولة حلها أو صعوبتها أو وضوحها أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعض

العوامل المتصلة بحل المشكلات تتعلق بقدرات الفرد وأساليب تفكيره ومدى دافعيته ومثابرتة وتحمله للغموض لحل المشكلة.

أولاً: عوامل التنشئة الأسرية والمدرسية: إن الأسرة والمدرسة تقع على عاتقهما مسئولية تنمية التفكير وتعليم الأبناء طريقة حل المشكلات ولاسيما في المراحل الأولى من الطفولة في أثناء التعليم الأساسي من خلال الآتي:

١- الأسرة: عليها مسئولية تهيئة الظروف والمناخ المناسب لتعليم الأطفال التفكير السليم والمتمثل في تقليص المستوى الانفعالي في المناقشات الأسرية، وتعليم الأطفال كيفية تجميع المعلومات من عدة مصادر وعدم الاكتفاء بمصدر واحد للتأكد من الحقيقة، والواقعية في الأمور المختلفة ومساعدة الأبناء على تعلم مهارة تحمل الضغوط والصعوبات وعدم اليأس عند مواجهة العقبات المختلفة، وتدريب الأطفال على مهارات سؤال بعضهم بعضاً بشأن ردود أفعالهم عن أحداث معينة والخيارات المتاحة لردود الفعل تجاه الآخرين، ومحاولة الوصول إلى اتفاقات لكيفية تطوير سلوكهم مع مراعاة أن رد الفعل الوالدي سيكون مناسباً ومقبولاً في هذه الحالة وغرس الاتجاهات التعاونية من قبل الأسرة في نفوس أطفالها لاستخدامها في حل المشكلات (نشواتي، ٢٠٠٢)

٢- المدرسة: عليها تعليم الطالب من المراحل الأولى طرق التفكير السليمة بواسطة استخدام طرق تدريسية تعمل على تدريب العقل لدى الطالب مثل طرق التدريس التي تعتمد على الاستقصاء، وطرح الأسئلة والمناقشة والتفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب، والسماح للطلاب بتنظيم أفكارهم وترتيبها بطريقة منطقية بواسطة عرض المادة العلمية بطريقة حل المشكلات. والذي يعتمد على فهم المشكلة بعد تحديد جوانبها المختلفة، وتدريب الطلاب على توليد الفرضيات والاحتمالات المتوقعة للمشكلة وليس الاكتفاء بحل واحد

أو طريقة واحدة قد لا تكون جيدة لحل المشكلة، كذلك على المربين تدريب المتعلمين على اكتساب طريقة التغلب على الصعوبات والإحباطات الناتجة عن الفشل والعجز المرافق لعمليات حل المشكلة، بحيث يتم تدريبهم على مواجهة الصعاب من خلال مرونة التفكير والتي تجعل الطالب يدرك بأن الفشل في خطوة ممكن ولكن يؤدي إلى تصحيح الوضع نحو الحل الصحيح (المنصور، ٢٠٠٧).

ثانياً: عوامل تتعلق بطبيعة المشكلة وبطبيعة الفرد نفسه (عوامل شخصية):

١- مدى قابلية المشكلة للحل: يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل. وليست مشكلة غير قابلة للحل أو معطياتها والمعلومات الموجودة فيها غير واضحة، مما يؤدي إلى عدم فهم الطالب لأبعاد المشكلة بشكل دقيق.

٢- مستوى الخبرة ودرجة المعرفة السابقة: حيث إن الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة وتجهيز ومعالجة المعلومات. وليس من السهل على الفرد أن يحل مشكلة ما دون أن تكون لديه المفاهيم والمعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع المشكلة (الزيات، ١٩٨٤).

٣- القدرات المعرفية:

أ- القدرة على الاستدلال أو الاستقراء: تُعدّ مهارة التفكير الاستدلالي والاستقرائي من أهم المهارات العقلية التي يحتاجها الطالب للوصول إلى الحل في كثير من المشكلات. فالأسلوب الاستدلالي في الحل يستوجب القدرة على استنتاج حالات خاصة من حالة عامة. وعكس ذلك

بالنسبة للأسلوب الاستقرائي الذي يتمثل في مهارة استنتاج الحالة العامة من حالات خاصة (الحارثي، ٢٠٠٣).

ب- القدرة على تقويم المعلومات المتوفرة ومراجعتها: إن ضعف قدرة الطالب على تقويم المعلومات ومراجعتها قد تجعله لا يصل إلى الحل الدقيق والمناسب، وذلك لأنه لم يفحص ويتحقق ويراجع كل البدائل الممكنة للحل، فقد يختار حل للمشكلة بطريقة سريعة ولا يقوم بمراجعة الحل ومن ثم قد يقع في الخطأ، أما عندما يقوم الطالب بمراجعة الحل فإن هذا يعتبر صمام الأمان الذي يضمن له صحة الحل أو تعديل الخطأ واختيار الحل المناسب أو الأنسب والأفضل (عبدالعزیز، ٢٠٠١).

تعقيب:

يتضح للباحث مما سبق عرضه من أطر نظرية بأن مهارة حل المشكلة لدى الطالب يمكن ملاحظتها في طريقته أثناء حل المشكلة وهو ما يدل على طريقته في التفكير المنظم وتظهر على سلوكه وأدائه في أثناء تحديد أبعاد المشكلة وفهمها، ووضع أو تصميم خطة أو فروض احتمالية لحل المشكلة، وبواسطة جمع المعلومات الكافية للتحقق من الحلول الصحيحة، وتقويم الحلول واختيار الأنسب والأفضل لتحقيق الهدف النهائي. وهذا يرتبط بالنشاط العقلي وعملية تجهيز المعلومات لدى الطالب والتي تعبر عن أسلوبه المعرفي الذي يتميز به ويظهر في أدائه ومهارته في أثناء تناول المشكلات المختلفة التي تواجهه.

ثانيا: الدراسات السابقة :

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها من الترائين العربي والأجنبي ولقد قسمها الباحث إلى :

الأول : الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات.

هدفت دراسة راوند (Raowand, 1990) إلى الكشف عن الفروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذات وإدراك الأداء، وأثر متغير الجنس (ذكر/ أنثى) في الكفاءة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبا وطالبة من إحدى مدارس الولايات المتحدة الأمريكية واستخدم الباحث مقياس (هارتز) لفاعلية الذات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية ذات مرتفعة مقارنة بذوي التحصيل المنخفض ، كما أن فاعلية الذات لدى الطلاب أعلى مقارنة بالطالبات.

وقامت عواطف صالح (١٩٩٤) بإجراء دراسة عنوانها التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات، وتكونت العينة من (٢١٨) من المراهقين من الجنسين، بواقع (١٠٥) من الذكور، و ١١٣ من الإناث) طبق عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد عبدالرحمن والمغربي (١٩٨٩) ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من التسامح والتعاطف والتوجيه من قبل الأم والأب والفاعلية الذاتية للمراهقين، بينما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة للأم المتمثلة في الرفض والإذلال والإشعار بالذنب وفاعلية الذات، كما توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة للأب المتمثلة في الحماية الزائدة والإشعار بالذنب وفاعلية الذات.

وأجرى هانوفر (Hanovre, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الجنس في تطور فاعلية الذات، تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية،

استخدم الباحث مقياس (هارتز) لفاعلية الذات وأشارت نتائج الدراسة إلى دور الجنس الأساسي في تطور فاعلية الذات وأن الاختلاف في الأساليب يتغير بموجبها بين الذكور والإناث عبر الزمن ويمكن إرجاعها للسلوك المنمط جنسيا وكذلك إلى الفروق في الخصائص الذاتية.

كما قام شعراوي (٢٠٠٠) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين، وبين الصنفين الأول والثاني الثانوي في فاعلية الذات، وكذلك تأثير تفاعل الجنس، والصف الدراسي في تباین درجات الطلبة على مقياس فاعلية الذات وتحديد العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي، وتحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي، وأجريت على عينة قوامها (٤٦٧) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين، وبين الصنفين الدراسيين، والتفاعل بينهما في فاعلية الذات، وتوجد أيضا علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات وكل من الدافع للإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي، وتحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي.

ونرى كذلك دراسة ليندلي (Lindley, 2001) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من فاعلية الذات والتفاؤل وسمات الشخصية، على عينة مكونة من (٣١٦) من طلاب جامعة (أيوا Iowa University) منهم (١٠٥) من الذكور (٢١١) من الإناث، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد سالوفي وماير وكارسو Salovey (2001) & Mayer & caru ومقياس فاعلية الذات لشيرير (Sherer 1982) ومقياس التفاؤل لكارفر وشاير (Scheier & Cerver 1985) ومقياس سمات الشخصية لكوستا وماركا (Costa & McCare 1992) وأوضحت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من فاعلية الذات والتفاؤل وسمات الشخصية الإيجابية.

وفي دراسة وانج و زهايون (Wang & He-Zhiwen,2002) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والفاعلية العامة للذات والأساليب التربوية الوالدية، وذلك على عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بالصين (١٦١ من الطلاب، ٤٨ من الطالبات)، طبق عليهم مقياس للفاعلية العامة للذات، ومقياس سكوت وآخرون للذكاء الوجداني، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى أقل من فاعلية الذات للطالبات مقارنة بالطلاب، كما أظهرت النتائج كذلك وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات، وأن الأساليب التربوية الوالدية الإيجابية مثل الفهم والتعاطف والحماية والاهتمام ذات علاقة إيجابية بكل من الذكاء الوجداني وفاعلية الذات.

وهدفت دراسة ويلكا (Wilke, 2003) إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة أنجيلو في ولاية تكساس الأمريكية في مساق الفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء). واشتملت عينة الدراسة على مجموعة تجريبية تم تدريسها المساق من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط ومجموعة ضابطة تم تدريسها المساق ذاته من خلال توظيف أساليب التعليم الاعتيادية كأسلوب المحاضرة. ولتقييم تأثير استراتيجيات التعلم النشط على أفراد الدراسة خضع أفراد الفئتين لاختبار تحصيلي موحد في المساق ذاته. وبينت نتائج الاختبار التحصيلي أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير من نتائج طلبة المجموعة الضابطة، وكانت دافعتهم للتعلم أفضل في أثناء تدريس المساق، وكانوا أكثر فاعلية من أقرانهم في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في دافعية طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، كما بينت أن الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط،

وأفادوا أن التعلم النشط يساعدهم في تعلم المساقات الجامعية بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية.

كما قام سحلول (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، باليمن، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٥) طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث أداتين هما: مقياس فاعلية الذات لشفارتز تعريف المنصور (١٩٩٣)، واختبار الدافع للإنجاز الأطفال والراشدين، لهرماتز تعريب موس (١٩٨١)، واستخدم الباحث معامل بيرسون واختبار - test وتحليل التباين الثنائي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند المستوى (٠.٠٥) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الانجاز الدراسي المرتفعة.

وحاولت دراسة (الجاسر، ٢٠٠٧) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بكل من فاعلية الذات وإدراك الرفض والقبول الوالدي ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات نتيجة اختلاف الجنس والعمر والتخصص وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٣) طالبا وطالبة من جامعة أم القرى وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي لعثمان و رزق (١٩٩٨) ومقياس فاعلية الذات للعدل ٢٠٠١ واستبيان القبول والرفض الوالدي لرونر ترجمة ممدوحة سلامة (١٩٨٨) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات في متغير الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات وإدراك القبول و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف والتواصل الاجتماعي) وإدراك

القبول كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في بعد إدارة الانفعالات وفاعلية الذات وإدراك القبول لصالح الفئة العمرية الأكبر سناً و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية المختلفة في إدراك الرفض بأبعاده ودرجته الكلية لصالح الفئة العمرية الأصغر سناً و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من تخصصات دراسية مختلفة في بعدين من أبعاد الذكاء الانفعالي وهما (التنظيم الانفعالي والمعرفة الانفعالية) وإدراك القبول.

كما هدفت دراسة (عبدالله والعقاد، ٢٠٠٨) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٦ طالباً وطالبة بالدراسات العليا بالجامعة وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس فعالية الذات من إعداد الباحثان وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفعالية الذات وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لفعالية الذات.

الثاني : الدراسات المتعلقة بمهارات حل المشكلات.

قام الصراف (١٩٨٦) بدراسة الأسلوب التأملي-الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت حيث بلغ عدد العينة (٣٦) طالباً وطالبة متروين، (٣٤) طالباً وطالبة مندفعين، وقد تم تطبيق مقياسي اختبار مناظرة الأشكال المألوفة، واختبار حل المشكلات لنويل وسایمون، حيث لم تجد الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث سواء (التأملين أو الاندفاعيين) في سرعة الاستجابة على بنود اختبار حل المشكلات.

وأجرى جورجی (Gregory, 2001) دراسة بعنوان: دراسة العلاقة بين تدوين الملاحظات ووضع مخطط تفصيلي وحل المشكلات على عينة من الطلبة بلغت (٩٠)

بواقع (٤٢) طالب، (٤٨) طالبة. تم تطبيق عدة مقاييس عليهم وهي اختبار حل المشكلات واستبيان تدوين الملاحظات في أثناء حل المشكلات بالإضافة إلى تحليل البروتوكول اللفظي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب دالا إحصائيا بين درجات المفحوصين في حل المشكلات وتدوينهم للملاحظات في أثناء الحل. كما وجدت الدراسة بأن تدوين الملاحظات يساهم في حل المشكلات بسرعة ودقة، ويزيد من الطموح والمثابرة والحماس لدى المفحوصين في أثناء حل المشكلات.

وهدفت دراسة (Tandogan & Orhan, 2007) إلى استقصاء أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس اسطنبول في تركيا في مادة العلوم ومدى فهمهم للمفاهيم العلمية. واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. تم تدريس أفراد المجموعة الضابطة باستخدام طرائق التدريس التقليدية في حين تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية محتوى المنهاج ذاته باستخدام أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط. وقد أظهرت نتائج الدراسة التي استندت إلى الاختبار التحصيلي الذي أجري على المجموعتين الضابطة والتجريبية أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي كانت أعلى بكثير من أقرانهم في المجموعة الضابطة تعزى إلى طرائق التدريس المستخدمة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن لتوظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط أثر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم. كما بينت الدراسة أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط ساهم بشكل كبير في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

وأخيرا هدفت دراسة (الأحمد، ٢٠٠٨) إلى الكشف عن بعض أنماط السلوك التدريسي للمعلم كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بأساليب حل المشكلات لديهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥٠) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي ، وطبق عليهم مقياس أنماط السلوك التدريسي للمعلم من إعداد الباحث، ومقياس أساليب حل المشكلات من إعداد بول هايبنر (Paul Heppner) ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين سلوك المعلم التسلسلي وأسلوب الثقة في حل المشكلة والأقدام-الأحجام في حل المشكلات، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين سلوك المعلم الشوري وأسلوب الثقة في حل المشكلات والأقدام-الأحجام في حل المشكلات.

الثالث : الدراسات التي جمعت بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات.

درس بوفارد (Bouffard, 1990) تأثير فاعلية الذات على الاداء في المهام المعرفية ومن هذه المهام حل المشكلات، وفي دراسة تجريبية على عينة بلغت (٦٤) طالبا جامعيًا وتوصلا الدراسة إلى ان المستوى المرتفع لفاعلية الذات يرتبط بالكفاءة في استخدام استراتيجيات حل المشكلات وبالقدرة على حل عدد أكبر من المشكلات من ذوي فاعلية الذات المنخفضة.

وتهدف دراسة باجيرز وميلر (Pajares&Miller, 1994) إلى استخدام تحليل المسار كمنبأ لدور فاعلية الذات في حل المشكلات، وعلى عينة بلغت (٣٥٠) طالبا جامعيًا وتوصلت الدراسة إلى انه يمكن التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات من درجات فاعلية الذات.

كما قام العدل (٢٠٠٢) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وفاعلية الذات ، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالبا بجامعة الزقازيق واستخدم الباحث مقياسين أحدهما لفاعلية الذات من إعداده، وكذلك ترجمة مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتقنيته واستخدامه من إعداد (دزريلا ونيزو)،

وتوصل الباحث إلى وجود مسار للعلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفاعلية الذات، وإمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ومكوناتها الرئيسية وفاعلية الذات، ووجود تأثير لفاعلية الذات على درجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

وهدفت دراسة (عبدالقادر، ٢٠٠٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار وحل المشكلات لدى المراهقين من الجنسين ، وتكونت العينة من (١٦٠) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٩) عاما وقد قام الباحث بإعداد مقياس فاعلية الذات ومقياس اتخاذ القرار وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة وكذلك وجود علاقة بين فاعلية الذات وأساليب التفكير وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات واتخاذ القرار لصالح الذكور .

واخيرا هدفت دراسة (عبدالقادر وأبو هاشم، ٢٠٠٧) إلى التعرف على طبيعة البناء العامل للذكاء في ضوء تصنيف جارنر ، وتحديد مسار العلاقة بين الذكاءات المتعددة وكل من: فاعلية الذات ، وأسلوب حل المشكلات ، والتحصيل الدراسي ، وكذلك دراسة تأثير كل من: النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي والتفاعلات (الثنائية والثلاثي) بينها على درجات الذكاءات المتعددة، وتكونت العينة من (٤٧٥) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق ، منهم (١٨٤) طالبا ، (٢٩١) طالبة. وتم تطبيق قائمة الذكاءات المتعددة ، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس أسلوب حل المشكلات، ودرجات التحصيل الدراسي من واقع نتائج الاختبارات النهائية، وتم التوصل إلى وجود تأثير دال إحصائيا للذكاءات المتعددة على كل من: فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي .

التعقيب على الدراسات السابقة:

- ١- أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك فروقا بين الطلاب في حل المشكلات وهو مرتبط بالتحصيل وأنماط السلوك التدريسي والتعلم النشط ، مثل دراسات الأوار (1990 Elawar)، ودراسة (سعيد وعيد، ٢٠٠٦)، ودراسة (الأحمد، ٢٠٠٨).
- ٢- أظهرت بعض الدراسات والتي اعتمدت على تدريس الطلاب بطريقة حل المشكلة أن هناك فروقا بين الطلاب قبل تدريبهم على طريقة حل المشكلة وبعد تدريبهم على طريقة حل المشكلة، مثل دراسات القحطاني (١٩٩٥) ، ودراسة جريجوري (Gregory, 2001) ، ودراسة (عبدالعزیز، ٢٠٠١).
- ٣- تنوعت المناهج المتبعة في الدراسات السابقة مابين وصفية وتجريبية، اما الدراسة الحالية فاتبعت المنهج الوصفي لأنه أكثر قربا من الميدان الحقيقي لسلوك الإنسان.
- ٤- استخدمت بعض الدراسات مقياس هارتز لفاعلية الذات كدراسة راوند (1990 Raowand)، ودراسة هانوفر (Hanovre, 2000)، وهو مقياس يتسم بالقدم نوعا ما ، بينما استخدمت الدراسة الحالية مقياس (عبدالله و العقاد، ٢٠٠٩).
- ٥- استخدمت الدراسة الحالية مقياس مهارة حل المشكلات (حمدي، ١٩٩٨؛ في: أبو زيتون و بنات، ٢٠١٠) كما في دراسة (طبيب، ٢٠٠١).
- ٦- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المعالجات الإحصائية المستخدمة وهي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار ت، والعلاقة الارتباطية.
- ٧- ندرة الدراسات السابقة التي تتناول علاقة فاعلية الذات بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية _ على حد علم الباحث _ في البيئة المحلية والعربية، مما دعا إلى وجود هذه الدراسة، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة في الميدان التربوي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والأدوات التي جرى الاعتماد عليها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة ميدانياً، ويختتم هذا الفصل بالأساليب الإحصائية التي جرى من خلالها تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث لإجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي والفارقي) للكشف عن فاعلية الذات وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران، لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث والذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها ومن ثم تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينهما، ومعرفة الفروق بين هذه المتغيرات وتتجه الدراسات الوصفية إلى تصنيف الحقائق والبيانات وتحليلها ثم استخلاص النتائج وتعميمها (أبوعلام، ٢٠٠٧).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة الظهران في المملكة العربية السعودية، باختلاف تخصصاتهم وصفوفهم الدراسية والبالغ عددهم (٣١٥٠) طالباً، حسب الإحصاءات الرسمية لمكتب التربية والتعليم بالظهران للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

عينة الدراسة:

١-عينة الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت العينة الاستطلاعية للتحقق من المؤشرات السيكمترية لأداة الدراسة، حيث قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٥٤) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة الظهران في المملكة العربية السعودية، باختلاف تخصصاتهم وصفوفهم الدراسية ، ويوضح الجدول (١) توصيفا لعينة الدراسة الاستطلاعية .

جدول (١)

توصيف أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الصف الدراسي	التخصص	العدد	%
أول ثانوي	-	١١	٣٣,٨
ثاني ثانوي	شرعي	١٠	
	طبيعي	١٠	٣٢,٦
ثالث ثانوي	شرعي	١٢	
	طبيعي	١١	٣٣,٦
المجموع		٥٤	١٠٠,٠٠

٢-عينة الدراسة الرئيسية:

تألفت عينة الدراسة من (٢٣٥) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة الظهران في المملكة العربية السعودية وهو ما يمثل نسبة ٨% من مجتمع الدراسة الأصلي، باختلاف تخصصاتهم وصفوفهم الدراسية ، وتم اعتماد أسلوب العينة الطبقية العشوائية في اختيار أفراد العينة ، وشملت جميع صفوف المرحلة الثانوية (الأول - الثاني - الثالث)، من

جميع الأقسام (عام - علمي - أدبي). والجدول رقم (٢) يوضح بعض سمات أفراد العينة وفقاً لخصائصها الديموغرافية.

جدول (٢)

توصيف أفراد عينة الدراسة

المتغير	التخصص	العدد	%
الصف الدراسي	أول ثانوي	٧٩	٣٣,٦
	ثاني ثانوي	٨٤	٣٥,٧
	ثالث ثانوي	٧٢	٣٠,٦
التخصص	طبيعي	١٤٩	٦٢,٩
	شرعي	٨٦	٣٦,٣
المجموع		٢٣٥	١٠٠,٠٠

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس فاعلية الذات : من إعداد هشام عبدالله وعصام العقاد (٢٠٠٨)

قام عبدالله والعقاد (٢٠٠٨) بإعداد مقياس الفاعلية العامة للذات في ضوء نظرية باندورا

للتعلم الاجتماعي، وتم تطبيقه على البيئة السعودية، وقد تألف المقياس في صورته النهائية من

(٤٩) عبارة، تم توزيعها على ثلاثة أبعاد وهي مكونات فاعلية الذات عند باندورا وهي :

١ - المبادأة في السلوك.

٢ - الثقة بالذات.

٣ - المثابرة في مواجهة العقبات.

وللتحقق من صدق وثبات مقياس الفاعلية العامة للذات استخدم الباحثان الإجراءات التالية:

أولاً: الصدق

تم التحقق من ذلك باستخدام الصدق المنطقي، والصدق التمييزي للمفردات والصدق

العاملى وذلك على النحو التالى:

١ - **الصدق المنطقي:** عرض الباحثان مقياس الفاعلية العامة للذات فى صورته الأولى على

خمسة من المحكمين المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسى لإبداء الرأى حول المقياس وأبعاده وعباراته.

٢ - **صدق المقارنة الطرفية:** تم أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية العامة

للذات محكا للحكم على صدق مفرداته، فتم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد ترتيبا تنازليا وأخذ

أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧ % الطلاب المرتفعين، وتمثل

مجموعة أدنى ٢٧ % من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار (ت) فى المقارنة

بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين كما هو

موضح بالجدول (٣).

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية الإرباع الأعلى، والأرباع الأدنى في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لفاعلية الذات (ن = ٦١)

الأبعاد	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المبادأة في السلوك	الربيع الأدنى الربيع الأعلى	٢٥,٨٧ ٣٠,٢٢	١,٩٣ ١,١٦	**١٥.٤٧	.٠٠١
الثقة بالذات	الربيع الأدنى الربيع الأعلى	٣٧,٦٩ ٤٩,٢٤	٢,٤٧ ١,٠٩	**١٩.١٨	.٠٠١
المثابرة في مواجهة العقبات	الربيع الأدنى الربيع الأعلى	٤١,٥٣ ٥٢,٥٨	١,٢٥ ٢,٧٦	**١٤.٧٦	.٠٠١
الكلية	الربيع الأدنى الربيع الأعلى	١٠٨,٥٣ ١٣٥,٦٠	٥.٤١ ٤,٦٤	**١٥,٠٨	.٠٠١

** توجد دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات مجموعة الأرباع الأعلى ومتوسطات مجموعة الأرباع الأدنى في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

٣-الصدق العاملي :

للتعرف على التركيب العاملي لمقياس الفعالية العامة للذات تم حساب المصفوفة الارتباطية لعبارات المقياس، وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن وجود عامل واحد كما يوضح ذلك جدول (٤) .

جدول (٤)

الصدق العاملي لأبعاد مقياس الفاعلية العامة للذات

الأبعاد	التشبعات	الاشتراكيات
المبادأة في السلوك	٠,٨٠٢	٧٠,١٨١
الثقة بالذات	٠,٨٩٤	٨٩,٢٢٥
المثابرة في مواجهة العقبات	٨,١٤	١٠٠,٠٠٠
الجذر الكامن	٢,١٠٥	
نسبة التباين	% ٧٠,١٨	

يتضح من الجدول السابق تشبع محاور فاعلية الذات على عامل واحد بجذر كامن

٢,١٠٥ ويفسر ٧٠,١٨ من التباين الكلى .

ثانياً: ثبات المقياس:

قاما معدا المقياس للتحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس الفاعلية العامة للذات بطريقة التجزئة النصفية لعبارات كل بعد

وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، وصحح معامل الثبات بطريقة

سبيرمان سبراون وبطريقة جيتمان، كذلك فقد تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام

معامل ثبات ألفا لكرونباخ، كما يتضح من جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس فاعلية الذات

معامل الفا لكرونباخ	التجزئة النصفية		الأبعاد
	جتمان	سيبرمان-براون	
٠,٧٣٢	٠,٥٩٧	٠,٥٩٨	المبادأة في السلوك
٠,٨٣١	٠,٨٤٩	٠,٨٥١	الثقة بالذات
٠,٧٣٥	٠,٨٧١	٠,٧٨٩	المتابعة في مواجهة العقبات
٠,٨٨٦	٠,٨٠٢	٠,٨٠٦	الكلية

يتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات .

بدائل الإجابة:

مقياس الفاعلية العامة للذات من نوع التقرير الذاتي حيث تتم الاستجابة على عباراته في ضوء مقياس ثلاثي يبدأ بالاستجابة الأولى "موافق تماما" وينتهي بالاستجابة الثالثة "غير موافق تماما" .

وتصحح جميع العبارات في الاتجاه الإيجابي (٣-٢-١) عدا العبارات السلبية تصحح في الاتجاه العكسي ذات الأرقام (٢١-٣٥-٣٩-٤٤-٤٥-٤٨) ويوضح الجدول (٦) توزيع عبارات المقياس على الأبعاد.

جدول (٦)

يبين توزيع عبارات كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات

أبعاد فاعلية الذات	العبارات	عدد العبارات
المبادأة في السلوك	١٢-١	١٢
الثقة بالذات	٢٩-١٢	١٧
المتابعة في مواجهة العقبات	٤٩-٣٠	٢٠
المجموع		٤٩

أولاً: صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تأكد للباحث الحالي صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وقيامه بالإجراءات التالية:

١ - الصدق التلازمي:

وهو أحد أنواع صدق المحك ويعني الارتباط الذي يوجد بين الاختبار ومحك أو معيار خارجي. ويشترط فيه أن يتم جمع البيانات باستخدام الاختبار والمحك في نفس الوقت أو في أوقات متقاربة (أبو علام، ٢٠٠٧).

وقد قام الباحث بحساب صدق مقياس فاعلية الذات عن طريق حساب الصدق التلازمي حيث قام بتطبيق مقياس فاعلية الذات الذي أعده (محمود ، ٢٠٠٨) ليتناسب مع المرحلة الثانوية ، حيث تكون المقياس من (٣٣) فقرة واستعمل الباحث (٣) بدائل هي (تتطبق علي تماماً ، تتطبق علي قليلاً ، لا تتطبق علي أبداً) وأعطيت الأوزان (١،٢،٣) لل فقرات الإيجابية وتعكس الدرجات لل فقرات السلبية ، واستخرجت الخصائص السيكومترية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياسين كما يوضح الجدول (٧) هذه النتيجة.

جدول (٧)

الصدق التلازمي بين مقياس فاعلية الذات من إعداد (محمود) ومقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية

المقياس		مقياس فاعلية الذات من إعداد (محمود، ٢٠٠٨)
مقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية.	معامل الارتباط	٠,٨٨١**
	العدد	٥٤

** دالة عند المستوى ٠,٠١

بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٨١) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الصدق.

٢- صدق البناء :

لا يمكن الاكتفاء بمعاملات التمييز للتأكد من صدق المقياس. وإنما يرى أيكن أنه من المفيد في بناء الاختبارات والمقاييس التحقق من الصدق البنائي للتحقق من مدى ارتباط الدرجات على الاختبار بمقاييس السلوك (Aiken, 1982)، ويشير السيد (١٩٩٧) إلى أن الصدق البنائي يقاس بالتجانس الداخلي Internal Consistency لاختبار مدى تماسك مفرداته ، ويعتقد دالين (١٩٩٣) أن طريقة التجانس الداخلي تعد كافية للتأكد من صدق المقاييس الجديدة .

يوضح الجدول (٨) مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها ببعض، وبين كل بعد وجميع أبعاد المقياس.

جدول (٨)

مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	المبادأة في السلوك	الثقة بالذات	المثابرة في مواجهة العقبات
المبادأة في السلوك			
الثقة بالذات	**٠,٥٢٠		
المثابرة في مواجهة العقبات	**٠,٦٨٠	**٠,٦٤٨	
الكلية	**٠,٨٣٣	**٠,٨٣٨	**٠,٩١٥

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ويكشف الجدول رقم (٨) عن أن قيمة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس نفسها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن أبعاد المقياس متناسقة و مفرداته متماسكة.

ثانياً: ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم حساب ثبات

مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية وصحح معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون

لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بينهما، ، كذلك فقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، كما يتضح من جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس فاعلية الذات

الأبعاد	معامل الفا لكرونباخ	التجزئة النصفية سيبرمان- براون
المبادأة في السلوك	٠,٨٣٤	٠,٧٥٣
الثقة بالذات	٠,٨٣٤	٠,٨٦١
المثابرة في مواجهة العقبات	٠,٨٣٠	٠,٨٣٠
الكلية	٠,٩١٩	٠,٨٤٣

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس فاعلية الذات بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات .

ثانيا: مقياس مهارة حل المشكلات:

أعدّ المقياس نزيه حمدي (١٩٩٨) بالاعتماد على نموذج هينر في حل المشكلات

(Heppner,1978) إذ يقترح هينر أن مهارات حل المشكلات تستخدم في خمس مراحل هي :

التوجه العام ، تعريف المشكلة ،توليد البدائل، اتخاذ القرار ، التحقق من النتائج.

وتم تطبيقه على البيئة البحرينية، وتألف المقياس في صورته النهائية من (٤٠) فقرة

موزعة على أبعاد المقياس الخمسة ويهدف لقياس مهارة حل المشكلات موزعة على خمسة

أبعاد، وهي:

١- التوجه العام: تقيسه الفقرات ١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦

٢- تعريف المشكلة: تقيسه الفقرات ٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧

٣- توليد البدائل: تقيسه الفقرات ٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨

٤- اتخاذ القرار: تقيسه الفقرات ٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩

٥- التقييم: تقيسه الفقرات ٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠

صدق المقياس:

قام معد المقياس بفحص صدق المقياس بعدة طرق، هي:

١- الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس.

٢- صدق المفردات، أي قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي الدرجة على المقياس الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، وتمّ ذلك بحساب التباين بين الأعلى عن الأقل من ٢٥% لعينة الدراسة، ولكل مفردة من مفردات المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من قبل حمدي (١٩٩٨) بطريقة الإعادة بفواصل زمني مناسب على ٥٦ طالبا فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون ٠,٨٦ للدرجة الكلية وكما حسب الاتساق الداخلي لمقياس الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على عينة الدراسة الكلية فكانت قيمة كورنباخ الفا للمقياس الكلي ٠,٩١ وللمقاييس الفرعية تراوحت بين (٠,٦٣ - ٠,٧٣).

تصحيح المقياس:

وتتم الاستجابة على الفقرة على سلم من اربع درجات حسب طريقة ليكرت هي : لا تنطبق أبدا، وتنطبق بدرجة بسيطة، تنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة كبيرة، والتي تعطي القيم ١،٢،٣،٤، على التوالي وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس من (٤٠-١٦٠).

الخصائص السيكمترية لمقياس مهارة حل المشكلات في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

تأكد للباحث صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة التالية:

١- صدق البناء: ويطلق على هذا الصدق أحيانا صدق التكوين الفرضي لأنه يعتبر على

التحقق تجريبيا من مدى تطابق درجات المقياس مع السمة (Nannally, 1988).

وذلك من خلال حساب مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس المختلفة والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات

المكونات	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
التوجه العام					
تعريف المشكلة	**٠,٧٢٨				
توليد البدائل	**٠,٧٨٢	**٠,٦٤٠			
اتخاذ القرار	**٠,٥٨١	**٠,٦٣٧	**٠,٧٨٥		
التقييم	**٠,٦٩٩	**٠,٦٧٣	**٠,٧٦٧	**٠,٧٨٩	
الدرجة الكلية	**٠,٨٥٣	**٠,٨٤٠	**٠,٩٠٤	**٠,٨٧٧	**٠,٩٠٢

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

ثبات مقياس مهارات حل المشكلات:

تحقق الباحث من الثبات لمقياس مهارات حل المشكلات بطريقتي ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم حساب ثبات المقياس لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، كذلك فقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، كما يتضح من جدول (١١).

جدول (١١)

معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس مهارة حل المشكلات

ابعاد المقياس	معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية
التوجه العام	٠,٦٩٩	٠,٦٣١
تعريف المشكلة	٠,٦٩٣	٠,٦٧٢
توليد البدائل	٠,٧٠٣	٠,٦٥٧
اتخاذ القرار	٠,٧٥٣	٠,٧١٢
التقييم	٠,٦٨٢	٠,٦٥٥
الدرجة الكلية	٠,٩١٦	٠,٧٨٤

ويتضح من الجدول أن قيم الثبات مرتفعة وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام المقياس في تقدير مهارة حل المشكلات لدى الطلاب.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث في معالجة بيانات دراسته الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى الطلاب.
- اختبار (ت) لمعرفة الفروق في فاعلية الذات حسب التخصص الدراسي.
- تحليل التباين الأحادي لمعرفة فروق فاعلية الذات حسب الصف الدراسي.
- معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات.
- تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة إمكانية التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

- عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

- ملخص النتائج

- توصيات الدراسة

- الدراسات والبحوث المقترحة

- مراجع الدراسة

- ملاحق الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي توصل إليها الباحث ومناقشتها وتفسيرها وفيما يلي عرض ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

نتائج السؤال الأول :

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران من أفراد عينة الدراسة؟
وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات وبين درجات مهارة حل المشكلات لدى الطلاب من أفراد عينة الدراسة تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون للتعرف على دلالة العلاقة ، والجدول (١٢) يوضح هذه العلاقة.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات

المجموع الكلي لفاعلية الذات	أبعاد مقياس فاعلية الذات			معاملات ارتباط أبعاد مقياسي حل المشكلات وفاعلية الذات	
	الثقة بالذات	المبادأة في السلوك	المثابرة في مواجهة العقبات	أبعاد مقياس مهارة حل المشكلات	
**٠,٤٥١	**٠,٣٦٢	**٠,٢٨٨	**٠,٣١٢	التوجه العام	
**٠,٣٩٩	**٠,٢٨٦	**٠,٣١٥	**٠,٢٧٩	تعريف المشكلة	
**٠,٢٨٩	**٠,٣٥٩	**٠,٣٦٠	**٠,٣٦٥	توليد البدائل	
**٠,٤٠١	**٠,٤٥٤	**٠,٢٧٧	**٠,٣٩٢	اتخاذ القرار	
**٠,٣٧٨	**٠,٣١٠	**٠,٣٢١	**٠,٤١١	التقييم	
**٠,٣٥٨	**٠,٣٤٣	**٠,٣١٢	**٠,٣٧٨	الدرجة الكلية	

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات للطلاب في الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتشير النتيجة السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات للطلاب ومهارة حل المشكلات وهذا يعني انه كلما كانت فاعلية الذات لدى الطلاب مرتفعة ارتفعت لديهم مهارة حل المشكلات .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالقادر (٢٠٠٣) ودراسة (John & Ellas,1983) والتي مفادها أن فاعلية الذات تلعب دورا مهما في مهارة حل المشكلات.

كما تتفق مع ما يؤكد باندورا (Bandura,1986) أن مفهوم فاعلية الذات self- efficacy يحتل مركزا رئيسيا في تفسير القوة الإنسانية ، ففاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات ، والاستثارة الانفعالية ، وكلما أرتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية .

كما اعتبر باندورا فاعلية الذات هي نوعا من التفكير الذاتي التأهيلي الذي يؤثر في سلوك الشخص كما اعتبرها أهم أنواع التأمل الذاتي .

ويشير مفهوم فاعلية الذات للفرد إلى مدى سيطرته على نشاطه الشخصي ، أي عندما يكون لدى الفرد توقعاته وأفكاره الخاصة به حول ماهية السلوك المناسب ، أو لما يراه مناسباً ومتماشيا مع غير المناسب ، وبذلك يستطيع أن يختار أفعاله تبعا لمعايير السلوك الطبيعي في المجتمع.

ويضيف باندورا (Bandura,1986) أن تغير الفاعلية الذاتية للأفراد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على : الإدراك المسبق للقدرات الذاتية ، وصعوبة المهمة المدركة ، ومقدار الجهد المبذول ، وحجم المساعدات الخارجية ، والظروف التي تحيط بعملية الأداء ، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات بمعنى أن الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالفاعلية فإنها تقلل من هذا الشعور ، والأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفيا في الذاكرة .

أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة، هما درجة وقوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغير، عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة ، في حين أن من يمتلكون اعتقادا راسخا في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم ، وإن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق، ويضعون لأنفسهم أهدافا مليئة بالتحدي، ويستخدمون التفكير التحليلي.

ومبدئيا يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فاعليتهم ، ولتحديد مستوى طموحهم ، ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية ، وهذا في حد ذاته يعزز الأداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فاعليتهم الذاتية . إن مهارة حل المشكلات هو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجهه الطالب. وبذلك يكون الطالب قد تعلم شيئا جديدا هو سلوك حل المشكلة، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق.

ويرى الباحث أن سلوك حل المشكلات يقع بين ادراك تام لمعلومات سابقة، وعدم ادراك تام لموقف جديد معروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة، ليختار منها ما يطبقه في موقف المشكلة الجديدة التي تواجهه.

كما أن تدريب الطلاب على أسلوب حل المشكلات يتطلب تعريفهم لمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة، أو لمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية داخل بيئاتهم. تختلف المشاكل بين الأفراد، فما هو مشكلة لشخص ما في وقت ما قد لا يكون كذلك للشخص نفسه في وقت آخر، كما أن الأمر يتوقف على الفرد نفسه في قبوله ما يطرح عليه من مشكلة أيسعى لحلها أم لا. يضاف إلى ذلك أن ما يعتبر مشكلة بالنسبة للبعض قد لا يعتبر مشكلة بالنسبة لطلاب سبق له أن مر بهذا الموقف، حيث انه يصل إلى هدفه دونما مشقة، في حين يعتبر هذا الموقف مشكلة بالنسبة لطلاب آخر فهو يحتاج إلى استحضار خبراته الأدبية السابقة، والقيام بالتفكير في مهارات التذوق الأدبي، وقواعد النقد الأدبي المرتبطة بالنص الأدبي المعروض أمامه، ثم الانتقاء من هذه وتلك، ما يمكن تطبيقه في هذا الموقف الجديد، وصولاً إلى الحل المنشود.

إن الهدف الأساسي لتحقيق العملية التربوية هو الوصول إلى استخدام افضل الأساليب والطرائق التعليمية الميسرة ليكون التعلم أكثر سرعة وإتقان مع وجود إبداع وتجديد، كما أن تعليم حل المشكلات للطلاب ليس مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخلة، منها الدافعية، والاتجاهات، والتدريب، وتكوين الفروض، واللغة، وانتقال أثر التعليم، وعدم وجود محتوى محدد للتدريس في ضوءه، أو طريقة عامة تستند إلى خطوات مبرمجة.

وتقرر النتيجة السابقة ما أورده كل من إسماعيل الفقى ومحمد محروس الشناوى (١٩٩٦) أنه عندما حددا أسلوب حل المشكلة بمستوى إدراك الفرد لمدى فاعليته في حل المشكلة ، من حيث القدرة أو الوعي التقويى لقدراته أثناء الحل ، ودرجة الثقة في الحل ، وردود الأفعال عند الفشل أو الإحباط ، والكفاءة في تقويم النتائج وكذلك مستوى الانفعال أو رد الفعل الانفعالى أثناء الحل.

نتائج السؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية عينة الدراسة بمحافظة الظهران تُعزى لمتغير التخصص الدراسي(طبيعي/ شرعي)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات فاعلية الذات لدى الطلاب حسب متغير التخصص الدراسي (طبيعي/ شرعي) كما يوضح الجدول (١٣).

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ن=٢٣٥)

مقياس فاعلية الذات للطلاب	طبيعي=١٣٩		شرعي=٩٦		درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
	م	ع	م	ع			
	١٢١,٢٠١	١١,٤٤٩	١٢٥,٨٨٣	١٥,٤١٣	٢٣٣	٣,٧٨٥	٠,٠٠١

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

توضح نتائج الاختبار (ت) بالجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في متوسطات درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات من أفراد عينة الدراسة

حسب متغير التخصص الدراسي حيث كانت القيمة المحسوبة لاختبار (ت) تساوي (٣,٧٥٨) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح طلاب التخصص الشرعي حيث بلغ متوسط درجات فاعلية الذات لديهم (١٢٥,٨٨٣) بانحراف معياري مقداره (١٥,٤١٣) في حين بلغ متوسط درجات طلاب التخصص الطبيعي (١٢١,٢٠١) بانحراف معياري مقداره (١١,٤٤٩) .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة ويلكا (٢٠٠٣) ودراسة الجاسر (٢٠٠٧) والتي ترى بوجود فروق في فاعلية الذات بين الطلاب حسب التخصص الدراسي.

ويرى (المخلافي، ٢٠١٠) أن فاعلية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفاعليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين.

ويميل الأفراد إلى بذل جهد كبير في النشاطات والسلوكيات التي يكونون ناجحين فيها ، وأن الأفراد الذين يتحلون بإحساس قوة الكفاءة الشخصية يأخذون المهمات الشاقة بوصفها تحديات يطمحون التغلب عليها ، فهم يتمتعون بأهتمام وانهماك عميق في الفاعلية ويضعون لأنفسهم أهدافا تحمل تحديا لهم (Schunk& Pajares, 2002).

ومن المحتمل أن يشارك أكثر الناس في سلوكيات معينة عندما يعتقدون أنهم قادرون على أداء تلك السلوكيات بنجاح مما يعني أنهم يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية ، ويمكن أن ينظر إلى إن فاعلية الذات على إنها ثقة بالنفس تدفع إلى التعلم أو إنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح.

كما تعتبر فاعلية الذات أهم المؤثرات الذاتية، وهي مصدر الضبط والتفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية الشخصية، فهي متغير هام توجه الفرد نحو تحقيق أهداف معينة (جابر، 1990).

إن من مصادر فاعلية الذات عند باندورا الإنجازات الأدائية والتي تمثل المصدر الأكثر تأثيراً في فاعلية الذات لدى الفرد لأنها تعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الشخص ، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها ، والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذواتهم من خلال العجز ، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى الفرد (Bandura,1977).

وتأسيساً عليه يمكن القول: إن مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، وخاصة من وجهه نظر أصحاب نظريات التعلم الاجتماعي.

نتائج السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات تُعزى لمتغير الصف الدراسي (أول/ثاني/ثالث)؟

وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات لدى الطلاب تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لابعاد فاعلية الذات حسب متغير

الصف الدراسي كما هو موضح في الجدول (١٤).

جدول (١٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لفاعلية الذات حسب متغير الصف الدراسي

الانحراف المعياري	المتوسط	ن	ابعاد المشكلات	
٠,٣٧٣١٠	٢,٠٢٩٣	٧٩	أول ثانوي	المبادأة في السلوك الثقة بالذات
٠,٤١٢٤١	٢,١٠١٠	٨٤	ثاني ثانوي	
٠,٤١٦٨٢	٢,٠٧٠٣	٧٢	ثالث ثانوي	
٠,٤٠١٢٠	٢,٠٦٦٥	٢٣٥	المجموع	
٠,٣٨٣٧٤	١,٥٦٩٢	٧٩	أول ثانوي	المثابرة في مواجهة العقبات
٠,٣٥٣٧٨	١,٦٠٨٩	٨٤	ثاني ثانوي	
٠,٣٣٨٩٨	١,٥٤٧٩	٧٢	ثالث ثانوي	
٠,٣٥٩٤٥	١,٥٧٥٠	٢٣٥	المجموع	
٠,٣٥٣٥٤	١,٩٣٦٦	٧٩	أول ثانوي	الكلبي للمقياس
٠,٣٨٧٦٠	١,٩٦١١	٨٤	ثاني ثانوي	
٠,٣٢٠١٢	١,٩٣٠٩	٧٢	ثالث ثانوي	
٠,٣٥٣٨٨	١,٩٤٢٧	٢٣٥	المجموع	

وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات لدى الطلاب تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (١٥).

جدول (١٥)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المبادأة في السلوك	بين المجموعات	١١٠,٠٢٦	٢	١١٠,٠٢٦	٦,٨٥٢	**.٠٠٩
	داخل المجموعات	٣٧٤١,٣٦١	٢٣٣	١٦,٠٥٧		
	الكلية	٣٨٥١,٣٨٧	٢٣٥			
الثقة بالذات	بين المجموعات	١٣٨,٧٩٢	٢	١٣٨,٧٩٢	٤,٩٧٦	*.٠٢٧
	داخل المجموعات	٦٤٩٨,٩٩٦	٢٣٣	٢٧,٨٩٣		
	الكلية	٦٦٣٧,٧٨٧	٢٣٥			
المثابرة في مواجهة العقبات	بين المجموعات	٢٦٩,٥٥٦	٢	٢٦٩,٥٥٦	٧,٨٤٥	*.٠٣٤
	داخل المجموعات	٨٠٠٥,٥٢٥	٢٣٣	٣٤,٣٥٨		
	الكلية	٨٢٧٥,٠٨١	٢٣٥			
الكلية للمقياس	بين المجموعات	١٤٩٦,٨٠٠	٢	١٤٩٦,٨٠٠	٨,٦٠٤	**.٠٠٤
	داخل المجموعات	٤٠٣٢,٨٨٥	٢٣٣	١٧٣,٩٦١		
	الكلية	٤٢٠٢٩,٦٨٥	٢٣٥			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الصف الدراسي وكذلك في المحصلة الكلية لفاعلية الذات عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات لدى الطلاب تعزى لمتغير الصف الدراسي . ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات فاعلية الذات ذات الدلالة لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير الصف الدراسي ولصالح أي مستوى من المستويات الثلاثة تم إجراء المقارنات البعدية

باستخدام طريقة شيفيه (Sheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه الفروق وبيان
كما يوضح جدول (١٦).

جدول (١٦)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات فاعلية الذات
لعينة الدراسة تبعا لمتغير الصف الدراسي

المتغير	الصف	الصف	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
مقياس فاعلية الذات	اول	ثاني	-١٣,١٣٨٨٩*	٤,٩٢٥٩٩	٠,٠٠٨
		ثالث	-١٣,١٥٢٦٣*	٤,٥٠٩٠٨	٠,٠٠٤
	ثاني	اول	١٣,١٣٨٨٩*	٤,٩٢٥٩٩	٠,٠٠٨
		ثالث	-٠,٠١٣٧٤-	٢,٤٠٢٦٢	٠,٩٩٥
	ثالث	اول	١٣,١٥٢٦٣*	٤,٥٠٩٠٨	٠,٠٠٤
		ثاني	٠,٠١٣٧٤	٢,٤٠٢٦٢	٠,٩٩٥

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وبالنظر إلى نتائج المقارنات البعدية بين متوسطات درجات فاعلية الذات لدى عينة
الدراسة تعزى لمتغير الصف الدراسي، يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى
(٠,٠٥) لدى الطلاب على جميع مستويات الصفوف الدراسية ويميل اتجاه الفروق لصالح طلاب
الصف الثاني والثالث ثانوي.

ويعتبر الباحث أن الصف الدراسي من المتغيرات التي تعزو إليها اختلاف الطلاب، حيث
يتبلور مفهوم فاعلية الذات لدى الطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شعراوي (٢٠٠٠)
ودراسة عبدالقادر (٢٠٠٣).

ويرى الباحث أن نظرية فاعلية الذات تهتم بشكل رئيس بأثر العوامل المعرفية والذاتية
في نموذج الحتمية المتبادلة، التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة

على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية فاعلية الذات على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها.

ويرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات وبالتالي يمتلكون التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية للقدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية (الجاسر، ٢٠٠٧).

ويضيف فتحى الزيات (٢٠٠١) أن المدى المحدد لاستقرار وعى الفرد بفاعليته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية : فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته ، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف ، والجهد الذاتى النشط الموجه ، وحجم أو كم المساعدات الخارجية التى يتلقاها الفرد ، والظروف التى خلالها يتم الأداء أو الإنجاز . والخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل ، وأسلوب بناء الخبرة أو الوعى بها وإعادة تشكيلها فى الذاكرة ، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التى تميزها .

ويرى لامب (Lamb, 1978) إن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك الذي سوف يقودهم للوصول الى أهدافهم ، ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب أو العقاب ، أي إن كثير من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة أفعالهم.

ومن المعروف أن المراهق يكتسب سلوكه ويتعلمه ويتشرب معايير الاجتماعية من خلال التشبث الاجتماعية في الأسرة ، ومن المحيطين ببيئته ومدرسته ، أو كلما اتسعت دائرة اتصالاته الاجتماعية واحتكاكه بالآخرين (القريطي، ١٩٩٨)

وتعد المدرسة من المصادر الهامة في تكوين شخصية الفرد وبناءه النفسي، ولها الدور الكبير في إنتقال الثقافة واستمرارها ، وتحديد مواقفه إزاء مختلف المعايير الاجتماعية (سعيد، ٢٠٠٥).

نتائج السؤال الرابع :

هل يمكن التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات للطلاب في المرحلة الثانوية عينة الدراسة بمحافظه الظهران ؟

وللإجابة على السؤال استخدم الباحث أسلوب الانحدار المتعدد لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بمهارة حل المشكلات للطلاب من خلال فاعلية الذات والجدول (١٧) يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (١٧)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمهارة حل المشكلات للطلاب من خلال فاعلية الذات

المتغيرات	R^2 مربع معامل الارتباط	B معامل الانحدار المعياري	Beta معامل الانحدار	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة حل المشكلات للطلاب	٠,٤٢٣	١٣,٣١٢	٧,٥١١	١١,٨٩٧	٠,٠١**
فاعلية الذات للطلاب					

**دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١٧) أن فاعلية الذات لدى الطلاب تفسر نسبة كبيرة من مهارة حل المشكلات ، حيث بلغت نسبة التفسير (٠,٤٢٣) وجاءت قيمة (ت) لها (١١,٨٩٧) وهي نسبة دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتشير هذه النتيجة إلى أنه يمكن التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات للطلاب عينة الدراسة أي أنه كلما ارتفعت نسبة فاعلية الذات كلما ارتفعت نسبة التنبؤ بمهارة حل المشكلات للطلاب.

وينظر باندورا (Bandura) إلى فاعلية الذات بأنها تتمثل بالفكرة الشخصية المعبرة عن امتلاك الشخص لقابليات تؤهله لتكوين السلوك المطلوب، وأما عن كيفية تأثير فاعلية ذات في السلوك فتتضمن متعة النشاطات ، حيث يختار الأفراد عادة النشاطات التي يشعرون أنها ستكون ناجحة عند قيامهم بها بالجهد والإصرار فيميل الأفراد إلى بذل جهد كبير في النشاطات والسلوكيات التي يعتقدون أنهم سيكونون ناجحين فيها أو قادرين على تحقيقها ، فمن خلال التعلم والعمل و الإنجاز يميل الطلاب ذوي الكفاءة العالية إلى أن يكونوا طلابا جيدين ويحققون المزيد من النجاح.

وفي هذا السياق يذكر (أبو هاشم ، ٢٠٠٥) أنه باستخدام أسلوب التحليل البعدي Meta-

(Analysis) لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا تم التوصل إلى أن فاعلية الذات تكوين نظري وضعه باندورا (١٩٧٧) كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك ، ودرجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات ، وأحكام فاعلية الذات عملية استنتاجية تتوقف على معلومات من أربعة مصادر رئيسية هي : الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة النفسية أو الفسيولوجية، وتتميز في ضوء ثلاثة أبعاد هي : قدر الفاعلية والعمومية والقوة .

كما أن فاعلية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعنى استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها ، وإنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية .

وكذلك فإن فاعلية الذات ذات جانب دافعى يربطها إلى حد ما بالنتائج النهائية للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد فى مواجهة العقبات ، و تتأثر فاعلية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر فى أنماط التفكير والخطط التى يضعها الأفراد لأنفسهم .

نتائج الدراسة:

١-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومكوناته الفرعية ومهارة حل المشكلات للطلاب عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في متوسطات درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات من أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي حيث كانت القيمة المحسوبة لاختبار(ت) تساوي (٣,٧٥٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح طلاب التخصص الشرعي.

٣-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فاعلية الذات تعزى لمتغير الصف الدراسي (أول/ثاني/ثالث) في الدرجة الكلية لفاعلية الذات ومكوناته الفرعية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، ومستوى الدلالة ٠,٠١ ، لصالح طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي.

٤- يمكن التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال فاعلية الذات للطلاب عينة الدراسة حيث أن فاعلية الذات لدى الطلاب تفسر ما نسبته (٠,٤٢٣) وجاءت قيمة (ت) لها (١١,٨٩٧) وهي نسبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

• توصيات الدراسة:

- ١- إعداد دورات في تنمية فاعلية الذات لدى الطلاب من قبل التربويين .
- ٢- تصميم برامج تدريبية لتنمية قدرات الطلاب في كافة الجوانب ولاسيما في قدرتهم على حل المشكلات.
- ٣- إقامة دورات تدريبية للمرشدين التربويين على تطبيق مقياس فاعلية الذات عند الطلبة والإستفادة منه في تنمية فاعلية الذات لدى الطلاب.

• الدراسات المقترحة:

- يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة لنفس المرحلة ومراحل دراسية مختلفة ومن المقترحات :
- ١- دراسة فاعلية الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية.
 - ٢- أثر الدراسة بنظام المقررات في المرحلة الثانوية على مهارة حل المشكلات لدى الطلاب.
 - ٣- فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الأشول، عادل عز الدين. (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أبو جادو، صالح محمد. (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، عمان: دار المسيرة.
- أبو زيتون، جمال عبد الله و بنات، سهيلة محمود. (٢٠١١). التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١(٢)، ٦٤-٣٩
- أبوعلام، رجاء محمود. (٢٠٠٣). علم النفس التربوي. الكويت: دار القلم.
- أبوعلام، رجاء محمود. (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، السيد . (١٩٩٤) . أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- أبو هاشم ، السيد . (٢٠٠٥) . مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مجلة البحوث التربوية ، (٢٣٨) ، ١-٧٨.
- السيد، فؤاد البهي. (١٩٩٧). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.
- بوليا، جورج. (١٩٦٣). البحث عن الحل. ترجمة أحمد سعيدان. بيروت: دار مكتبة الحياة.
- جابر، عبد الحميد جابر . (١٩٩٠) . نظريات الشخصية - البناء ، الديناميات ، النمو ، طرق البحث والتقويم ، القاهرة: دار النهضة العربية .
- الjasر، البندري عبدالرحمن محمد . (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وادراك القبول - الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى.
- رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .
- الحارثي، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٣). تعليم التفكير. الرياض: مكتبة الشقري.

- الحلو، محمد وفائي. (٢٠٠١)، علم النفس التربوي، نظرة معاصرة ، غزة: دار المقداد للطباعة.
- حمدي، نزيه. (١٩٩٨). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتمال لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية ، ٢٥ (١)، ٩٠-١٠٠
- الزغلول، رافع و الزغلول، عماد. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزند، وليد خضر. (٢٠٠٤). التصاميم التعليمية، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.
- زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠١). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٨٤). نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات، مجلة التربية بالمنصورة، ٦ (٤).
- الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط١، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزيات ، فتحي مصطفى . (٢٠٠١) . البنية العملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، سلسلة علم النفس المعرفي، القاهرة : دار النشر للجامعات، ٢ (٦)، ٤٩١ - ٥٣٨ .
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٨). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، عمان: دار الشروق للنشر.
- سعيد ، نأسوا صالح (٢٠٠٥) . اثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
- الشرقاوي، أنور محمد. (١٩٩٨) . التعلم نظريات وتطبيقات ، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- الشعراوي، علاء محمود جاد. (٢٠٠٠). فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٤٤، ٢٨٦-٣٢٥.
- الشناوي، كمال أحمد الإمام (٢٠٠٦). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٤٦٩-٤٩٩.

الشويقي، أبو زيد سعيد. (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العلمي والذكاء العام وفاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

صالح ، عواطف حسن. (١٩٩٤). التنشئة الوالدية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى المراهقين من الجنسين، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٢٤، ٨٣ - ١١٢
عبد العزيز، أسامة إسماعيل. (٢٠٠١). مدى إتقان طلاب قسم الرياضيات بكلية التربية بالمدينة المنورة لمهارات حل المشكلات الرياضية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ١٤، ١٧٧ - ٢١٤.

عبدالله، هشام إبراهيم و العقاد، عصام عبد اللطيف. (٢٠٠٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، ١٩ (١٠)، ١٦٧ - ٢٢٠.

العتيبي، بندر بن محمد (٢٠٠٨). إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عدس، محمد عبد الرحيم، (١٩٩٧)، الذكاء من منظور جديد، ط١، عمان: دار الفكر العربي للطباعة.

العدل ، عادل. (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ، الجزء الأول (٢٥)، ١٢١ - ١٢٨.

علوان، مصعب محمد شعبان. (٢٠٠٩). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

غانم، محمود محمد. (٢٠٠٤). التفكير عند الأطفال، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- غني، سيد محمد. (١٩٨٧). *سيكولوجية الشخصية*، القاهرة: دار النهضة العربية.
- فان إلين، ديد بولد، ب (١٩٩٣). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- فراج ، محمد أنور ابراهيم. (٢٠٠٨) . *فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو علم النفس*، *مجلة كلية التربية*، جامعة الاسكندرية، ١٨ (٢).
- الفقي، اسماعيل و الشناوي، محمد محروس . (١٩٩٦). *تقنين مقياس أسلوب حل المشكلة على البيئة السعودية*، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، (١٢٠)، ٣٠-١
- القبالي، يحيى أحمد. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية*، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٤ (١)، ٢٥-١.
- القريطي ، عبد المطلب أمين. (١٩٩٨) . *في الصحة النفسية*، القاهرة: دار الفكر العربي .
- قطامي، نايفة وقطامي، يوسف. (١٩٩٦). *أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة*. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٢٣ (١)، ٢٠-١.
- المخلافي، عبد الحكيم. (٢٠١٠). *فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة: دراسة ميدانية علي عينة من طلبة جامعة صنعاء*، *مجلة جامعة دمشق*، ٥١٤، ٤٨١-٢٦.
- محمود كاظم محمود. (٢٠٠٨). *فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة*، *مجلة الأستاذ، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق*، (٧٢) ٣٥-٤٤.
- مسلم، إبراهيم أحمد. (١٩٩٣)، *الجديد في أساليب التدريس*، ط١، عمان: دار النشر للطباعة.

المشيخي، غالب بن محمد علي.(٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الطائف ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المنصور، غسان منصور.(٢٠٠٧). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ٢٣(١)، ٤١٧-٤٥٥.

نشواتي، عبدالمجيد.(٢٠٠٢). علم النفس التربوي، بيروت: مؤسسة الرسالة.
النفعي، فؤاد معتوق عبدالله. (٢٠٠٩) . المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

وافي، عبدالرحمن جمعه . (٢٠١٠) . المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

ثانيا: المراجع الأجنبية

Aiken, L (1982) *Psychological Testing Assessment*, Boston : Allen and Bacon Inc.

AlKfaween, E.M.(2010). Self-efficacy Among the Students of the University and Relation to Gender and Specialization, *European Journal of Scientific Research*,46,(3),416- 421.

Babbitt, B.C.& Miller,S.P.(1996): Using hypermedia to improve the mathematics problem-solving skills of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*,29 (4),391-401.

- Bandura, A. (1977) .Self Efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Journal of Psychological Review*,84(2),191-215.
- Bandura, A. (1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. & Cervone, D.(1986). Differential engagement of self-reactive mechanisms governing motivational effects of goal systems. *Organizational behavior and human decision processes*, 28,1-113.
- Bandura, A. (1988) .Self Efficacy Conception of Anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175- 1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura,A.(1995). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press.
- Bandura,A.(1997).*Self Efficacy. The Exercise of Control*, New York: W.H. freeman.
- Brightman, H.(1990). *Problem Solving: A Logical and creative Approach*. Atlanta, Georgia, Business Publishing Division.
- Cynthia.L. & Bobko . p . (1994). Self Efficacy Beliefs-comparison of five measures, *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 342-365.

- Gluckman, P. (2010). Improving the transition: reducing social and psychological morbidity during adolescence. Interim report. *Office of the prime minister's science advisory committee*. New Zealand.
- Guilford , J. (1986) . *Creative talents: Their nature , uses and development* . Buffalo , NY: Bearly limited.
- Guilford , J. (1992) . *The nature of human intelligence* . New York : Mc Graw – Hall.
- Heslin, P.A. & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. In SG. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial / Organizational Psychology*, 2, 705–708.
- Howard ,D. (1993) . *Cognitive Psychology : Memory ,Language and thought* . New York :Mac Millan .
- Hutchison, Mica A. & Follman, Deborah K. & Sumpter, Melissa .(2006). Factors Influencing the Self-Efficacy Beliefs of First-Year Engineering Students. *Journal of Engineering Education*, 95, (1), 39–47.
- Jozwiak, Jim.(2004). Teaching Problem-Solving Skills To Adults, *Journal of Adult Education*, 33,(1), 19–34 .
- Kantowski, M.(1977). Processes involved in mathematical problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8(3), 163–180.
- Lamp. J. E. (1987). Retaining quality teachers. *High School Journal*, 86(1). 57–75.

- Lee, K.S.(1982): Fourth graders heuristic problem solving behavior.
Journal for Research in Mathematics Education, 13(2), 110–123.
- Lyrakos, Dimitrios G .(2012). The Impact of Stress, Social Support,
 Self–Efficacy and Coping on University Students, *a Multicultural
 European Study, Psychology*,3,(2), 143–149 .
- Nevid, J. S. (2003). *Psychology: Concepts and Applications*. Boston:
 Houghton Mifflin Company. 486–487.
- Nunnally ,J.c.(1988) *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Pajares, F. & Schunk, D. H.(2001). *Self– beliefs idling and school
 success: self–efficacy, self–concept, and school achievement* .
 In R. Riding & S. Rayner Perception, London, Ablex Publishing.
- Post, T. & Bernnan, M.(1976).An experimental Study of the Effectiveness
 of a Formal Versus an Informal Presentation of aGeneral Heuristic
 Process on Problem–Solving in Tenth grade Geometry. *Journal for
 Research in Mathematics Education*, 7(1), 56–64.
- Preez, Jan Du (2010). *Co–constructing self–efficacy narratives: A study
 of four mature age university students*, Doctor of Philosophy,
 Queensland University of Technology .
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external
 control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic
 self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles, *Development of
 achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

Yong, Fung Lan. (2010). A Study on the Self-Efficacy and Expectancy for Success of Pre-University Students, *European Journal of Social Sciences*, 13(4) ,514-524 .

Zimmerman,B.J.(1989). Models of Self Regulated Learning and Academic Achievement. *Journal of American Educational*, 12(3),1-25.

Zurilla,D.T.& Goldfried, M.(1971). Problem Solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, (78), 107-126.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

خطاب جامعة البحرين لتسهيل مهمة الباحث

UNIVERSITY OF BAHRAIN

جامعة البحرين



College of Arts

كلية الآداب

Department of Psychology

قسم علم النفس

2012/11/18

إلى : مدير إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية سلمه الله

السالم عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

الرجاء التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ فهد علي محمد المطرفي الرقم الجامعي 20104189 والذي يدرس في برنامج ماجستير علم النفس الارشادي بقسم علم النفس بجامعة البحرين ، في أعمال التطبيق الميداني في إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية وذلك حتى يتمكن من إنجاز الأعمال الميدانية الخاصة بأطروحة الماجستير ، والتي عنوانها (فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية)

وذلك تحت إشراف الدكتور محمد مقداد بجامعة البحرين .

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام ،،،

رئيسة قسم علم النفس

د. امانى الشيراوي

أ.د. محمد مقداد

المشرف على الطالب



ملحق رقم (٢)

خطاب إدارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث

ملحق رقم (٣)

استمارة البيانات الأولية الأساسية

أخي الطالب /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؟؟؟؟ وبعد ..

أقوم حالياً بإجراء دراسة بعنوان "فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات

لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران " .

وتتطلب الدراسة تطبيق مقياس فاعلية الذات ومقياس مهارات حل المشكلات التي صممت لهذا الغرض.

وحيث أن الباحث يتطلع لتعاونكم البناء لإكمال الدراسة، فإنه يرجو أن تتكرموا بالاستجابة الموضوعية لمقاييس الدراسة. علماً بأن جميع المعلومات التي تُدوّن في هذه المقاييس هي محل السرية التامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

التعليمات:

- تحتوي هذه الصفحات على نموذج البيانات الأولية إضافة إلى استبانتيْن، الأولى عن فاعلية الذات، والثانية عن مهارات حل المشكلات.
- الإجابة عن جميع الأسئلة، مع ملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.
- ضع إشارة واحدة في واحد من الاختيارات .

بيانات أولية أساسية:

الاسم (اختياري):

العمر:

التخصص:

☐ شرعي

☐ طبيعى

الصف الدراسي:

☐ الثالث ثانوي

☐ الثاني ثانوي

☐ الأول ثانوي

ملحق رقم (٤)

مقياس فاعلية الذات :

من إعداد هشام عبدالله وعصام العقاد (٢٠٠٨)

م	العبارات	موافق تماماً	موافق إلى حد ما	غير موافق تماماً
١	أبادر بالتحدث مع الأفراد الآخرين.			
٢	أستطيع تكوين صداقات جديدة.			
٣	أتمكن من تغيير مجرى الحديث بلباقة إذا كان الموضوع ليس على ما يرام.			
٤	أسعى إلى أن أتعلم الأشياء الجديدة.			
٥	أبادر بإقناع الآخرين بوجهة نظري.			
٦	أسعى إلى العمل مع زملائي بروح الفريق.			
٧	أبادر باتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب			
٨	أجيد أداره الحوار مع مجموعة من زملائي.			
٩	أبادر بتلبية أي دعوة لمناسبة اجتماعية.			
١٠	أسعى إلى استئناف علاقتي الودية مع الآخرين إذا ما حدثت مشكله.			
١١	أقوم بتهديئة الآخرين عند شعورهم بالقلق.			
١٢	أحرص على أن أكون المتحدث باسم جماعة.			

م	العبارات	موافق تماماً	موافق إلى حد ما	غير موافق تماماً
١٣	أشعر بالثقة في قدراتي.			
١٤	من السهل على تحقيق أهدافي.			
١٥	أسعى باستمرار إلى تطوير ذاتي.			
١٦	أُطلع لمستقبلي بكل أمل وتفاؤل.			
١٧	أتمتع بالتفكير الإيجابي حول كل شيء من حولي.			
١٨	أسعى لأخذ المكانة التي تتناسبني.			
١٩	أحرص على منح الثقة لزملائي.			
٢٠	أشعر بتقدير مرتفع لذاتي.			
٢١	عندما أبدأ أي مهمة أشعر بأنني متجه للإخفاق.			
٢٢	لدى القدرة على التخطيط الجيد.			
٢٣	أعتمد على قدرتي الذاتية في معظم الأعمال.			
٢٤	أستطيع تحقيق ما أسعى إليه بنجاح.			
٢٥	لدى القدرة على استخدام أي معلومات متوافرة لإنجاز المهمة.			
٢٦	امتك مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.			

م	العبارات	موافق تماماً	موافق إلى حد ما	غير موافق تماماً
٢٧	لدى تصور إيجابي عن ذاتي.			
٢٨	أشعر بالقبول والتقدير من الآخرين حولي.			
٢٩	أثق في قدراتي وإمكاناتي لتحقيق أهدافي.			
٣٠	بذل أقصى ما في وسعي لتحقيق أهدافي.			
٣١	أستطيع التحلي بالشجاعة في المواقف الصعبة.			
٣٢	لا أحاول عمل الأشياء التي لا أحيدها.			
٣٣	لدى القدرة على التغلب على المواقف الصعبة.			
٣٤	عندما أخفق في أداء عمل فأنتني أحاول مرة أخرى حتى أنجح.			
٣٥	أشعر بالإرهاق في المواقف الصعبة.			
٣٦	أستمر في أداء العمل حتى أنهيه.			
٣٧	عندما تواجهني مشكلة أفكر في عدد من الحلول الممكنة لها.			
٣٨	أستطيع إنجاز أي عمل مهما كانت العقبات.			
٣٩	أتجنب المهام الصعبة.			
٤٠	أتعامل مع الموقف الصعبة بهذوء.			

م	العبارات	موافق تماماً	موافق إلى حد ما	غير موافق تماماً
٤١	أشعر بالسعادة أثناء المثابرة والكفاح في موقف التحدي.			
٤٢	أستطيع التعامل مع الأحداث حتى إذا كانت مفاجئة لي.			
٣٤	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون في موقف تحدي			
٤٤	أشعر بالقلق بسبب المواقف المزعجة.			
٤٥	أفضل المهام السهلة عن المهام الصعبة.			
٤٦	أمتلك أفكار متنوعة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهني.			
٤٧	أستطيع التصرف بعقلانية في المواقف المفزعة.			
٤٨	لا تستحق الأشياء أن أبذل المجهود من أجلها.			
٤٩	أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط عندما أخفق في عمل ما.			

ملحق رقم (٥)

مقياس مهارة حل المشكلات

من إعداد نزيه حمدي (١٩٩٨)

الفقرات	تطبيق بدرجة كبيرة	تطبيق بدرجة متوسطة	تطبيق بدرجة بسيطة	لا تطبق أبداً
١- انظر إلى المشكلات كشئ طبيعي في حياة الإنسان .				
٢- اعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني .				
٣- أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة .				
٤- أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة .				
٥- أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة .				
٦- اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية				
٧- أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح .				
٨- أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة .				
٩- احصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه .				
١٠- اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك .				
١١- استخدم أسلوباً منظماً في مواجهة لمشكلات .				
١٢- عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء فعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط .				
١٢- أجد تفكيري منحصرأ في حل واحد لمشكلة .				
١٤- احصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل لذي لا أميل إليه .				
١٤- احرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع .				

الفقرات

لا يطبق أبداً	يطبق بدرجة بسيطة	يطبق بدرجة متوسطة	يطبق بدرجة كبيرة	الفقرات
				١٦- أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة .
				١٧- احرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة .
				١٨- أجد نفسي منفصلاً خيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير .
				١٩- أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلاً معيناً .
				٢٠- أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها .
				٢١- عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير .
				٢٢- أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل .
				٢٣- أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أعرف على الاحتمالات المختلفة للحل .
				٢٤- أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته .
				٢٥- عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك .
				٢٦- احرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني .
				٢٧- عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أhandleها .
				٢٨- لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة .
				٢٩- أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب أو البعيد .
				٣٠- إصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة .

المفردات	مطلق الدرجة كبيرة	مطلق الدرجة متوسطة	مطلق الدرجة بسيطة	لا يمتثل أبداً
٣- أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني ه المشكلة .				
٣- لا اعرف كيف اصف المشكلة التي اجهها.				
٣- عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول مكنة قبل أن أتبنى واحداً منها .				
٣- أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة .				
٣- يتتابني شعور بالغضب والعصبية عندما أجد ن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلاً .				
٣- يتتابني شعور باليأس إذا واجهني أي مشكلة .				
٣- عندما تواجهني مشكلة لا اعرف من أين بدأ بحلها .				
٣- عندما تواجهني مشكلة فإنني استخدم في نها أول فكرة تخطر على بالي .				
٣- عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل لأكثر احتمالاً للنجاح .				
٤- عندما تواجهني مشكلة فإنني لا اشغل نفسي تقييم الحلول التي أتوصل إليها .				

Abstract

Self Efficacy and its relation to problem-solving skills among secondary school students in Dhahran province, Saudi Arabia

The study aimed to identify self efficacy and its relationship with the skills to solve problems among students in secondary school district Dhahran, Saudi Arabia , and to achieve the objectives of the study were applied measure of the effectiveness of self: preparation of Hisham Abdullah and Essam El Akkad (2008), and the measure of skill to solve problems of preparation measure fair Hamdi (1998), and that the sample consisted of 235 students of secondary high school in Dhahran province .

Through the use of the descriptive and statistical methods , the study resulted in the following findings : -

- 1 - The existence of a relationship statistically significant correlation between the effectiveness of self- and problem - solving skills in a sample study, the significance level (0.01) .
- 2 - The presence of statistically significant differences at the level of (0.01) on a scale the effectiveness of self- study sample due to the variable area of study for students of specialization legitimate , as well as the presence of statistically significant differences between the respondents on a scale the effectiveness of self- attributed to the classroom (first / second / third) .
- 3 - unpredictable skillfully solve problems through self - effectiveness of the study sample as the effectiveness of students ' self- interpreted (0.423) and came value (v) (11.897) which is significant at the significance level (0.01).

The study's recommendations, including: preparation courses in the development of self-efficacy in students by educators, in addition to the design of training programs for the development of students' abilities in all aspects, especially in their ability to solve problems.

Key words: self efficacy, problem-solving, students, secondary school

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts



Department of Psychology

**Self Efficacy and its Relation to Problem
Solving Skills among Secondary School
Students in Dahrn Municipality in
the Kingdom of Saudi Arabia**

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's
Degree in counseling Psychology

Submitted by
Fahad Ali Mohammed Al-Matrafy
Bachelor of Mathematics, College of Teachers,
Kingdom of Saudi Arabia , 1999

Supervised by
Dr. Mohamed Mokdad
Professor of Psychology
University of Bahrain

KINGDOM OF BAHRAIN

February/ 2014