بحث بعنوان

فاعلية الذات وعلاقتها بطرائق حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين

(دراسة مقارنة)

إعداد

د. علي عمر بولطيعة

أستاذ مساعد بقسم الإرشاد وعلم النفس

كلية الآداب/ جامعة عمر المختار

د. حميدة عبد السلام الأوجلي

محاضر بقسم الإرشاد وعلم النفس

كلية الآداب/ جامعة عمر المختار

aliboltai@yahoo.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات، وكذلك التعرف على مستوى فاعلية الذات ومستوى مهارة حل المشكلات وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين)، والكشف عما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات ومقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغيرات (النوع، مستوى الطلاب، الفصل الدراسي، التخصص) . أجريت الدراسة على عينة قوامها (72) من الطلاب المتفوقين والعاديين السنة الأولى والثانية القسم العلمي، بمدينة البيضاء للعام الدراسي 2019 / 2020 بالفصل الدراسي الأول، مدى أعمارهم (15–18) سنة، بمتوسط عمرى وانحراف معياري (16±0.9) . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن.

اظهرت النتائج:

– وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05) بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وأبعادها فكلما كان مستوى فاعلية الذات عال زادت البراعة في تنويع طرائق حل المشكلات.

– ارتفاع متوسط العينة عن المتوسط الفرض لمقياس فاعلية الذات وكذلك لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وهذا يدل على تمتع العينة بمستوى عال من مستوى فاعلية الذات وبالتالي التمتع بمستوى عال في طرائق حل المشكلات وأبعادها .

– وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وقد كانت الفروق لصالح الطلاب العاديين .

– وجود فروق بين الطلاب المتفوقون والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وعلى البعد الخاص بتعريف المشكلة وقد كانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين، أما بقية أبعاد مقياس طرائق حل المشكلات فلم تكن هناك فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين .

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقون والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وكذلك على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث).

– وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقون والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وقد كانت الفروق لصالح طلاب الفصل الدراسي الثالث .

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقون والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده، إلا البعد الخاص بالتقييم فقد كانت هناك فروق لصالح طلاب الفصل الدراسي الثالث

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وعلى الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وفقاً لمتغير التخصص.

وقد نُوقشت هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، واستكمال الجوانب المتعلقة بالدراسة، توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The study aimed to identify whether there is a relationship between self-efficacy and problem-solving skills

As well as identifying the level of self-efficacy and the level of skill of solving problems and their dimensions among the study sample members in general (the excelling and the ordinary), and revealing whether there are differences between the average scores of the members of the study sample in general (the excelling and the ordinary) on the scale of the self-efficacy and the scale of methods of solving problems and its dimensions According to the variables (gender, student level, class, specialization).

The study was conducted on a sample of (72) students from the top and regular students in the first and second year of the scientific section, in Al-Bayda city for the academic year 2019/2020 in the first semester, their ages (15-18) years, with an average age and standard deviation (16 ± 0.9)

The study used the descriptive approach in its two related and comparative aspects.

The results showed:

The presence of a statistically significant positive relationship at the level of significance (0.01 and 0.05) between self-efficacy and problem-solving skills and their dimensions. The higher the level of self-efficacy, the greater the dexterity in diversifying problem-solving methods.

- The average sample height is higher than the assumption average for the measure of self-efficacy, as well as for the scale of methods for solving problems and its dimensions. This indicates that the sample has a high level of the level of self-efficacy and therefore enjoying a high level in methods of solving problems and removing them.

- There were statistically significant differences between the high and ordinary students on the total score for the scale of self-efficacy. The differences were in favor of ordinary students.

- There are differences between the superior and ordinary students on the total score for the scale of problem-solving methods and for the dimension of defining the problem. The differences were in favor of the superior students. As for the rest of the dimensions of the scale of problem-solving methods, there were no differences between the superior and ordinary students.

- There are no statistically significant differences between the superior and ordinary students on the total score for a measure of effectiveness on the total score for a scale of methods for solving problems and its dimensions according to the gender variable (male - female).

- There were statistically significant differences between the high and ordinary students on the total score for the measure of self-efficacy. The differences were in favor of the third semester.

- There were statistically significant differences between the high and ordinary students on the total score for the measure of self-efficacy. The differences were in favor of the third semester.

- There were no statistically significant differences between the superior and ordinary students on the total score for the scale of methods for solving problems and its dimensions, except for the evaluation dimension, there were differences in favor of the third semester

- There are no statistically significant differences between ordinary and superior students on the total score for the self-efficacy scale on the total score for the scale of methods for solving problems according to the variable of specialization.

-These results were discussed in the light of the theoretical framework and previous studies, and to complete the aspects related to the study, the two researchers came up with a number of recommendations and proposala.

تحديد مشكلة الدراسة:

يواجه الأفراد العديد من المشكلات في حياتهم اليومية والتي تشكل عقبة أمام تحقيق طموحاتهم وأهدافهم مما تعكر عليهم صفو حياتهم، فلا يجدون بد من مواجهة تلك المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها والخروج منها بأساليب فاعلة، مستندين في ذلك إلى أساليب علمية بدلاً من التخبط والعشوائية أو التفكير في حلول قد تقودهم إلى الفشل والإحباط، لذلك فهم ينتهجون طرائق مدروسة لمواجهة المشكلات التي تعترضهم لأجل تحقيق التوافق والسعادة في حياتهم (الجميل ومحمد، 2004: 173).

وموضوع مهارة حل المشكلات يشكل مطلباً أساسياً في عملية التعلم من خلال تطبيق الطلاب لمبادئ علمية في حل مشكلاتهم ليكونوا أكثر فاعلية على اتخاذ القرارات السليمة والهادفة في حياتهم (اللهو، 2014: 32).

إذ تعد مهارة حل المشكلات من أهم الأشياء التي تُنمّي التفكير، فالأفراد القادرون على حل المشكلات التي تعترضهم بمهارة وإتقان هم الذين يتمتعون بمستوى عال من التفكير، وكذلك قادرون على اتخاذ قراراتهم بإتقان (العطار، 2004: 17).

ومدارسنا تعاني من قصور في جانب تدريب وتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب في مختلف المقررات الدراسية (اللهو، 2014 : 19).

وفي ذلك يشير ملحم (2011: 229) إلى أن أهمية مهارة حل المشكلات تبرز في حياة الأفراد باعتبار أنهم هرم التعليم، حيث إنها بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار أن الأفراد يقومون بسلوكياتهم في ضوء المعلومات التي يتلقونها، حيث إن مهارات التفكير تمكن الطلاب من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم.

لذلك ينبغي تقديم الموضوعات الدراسية في صورة مشكلات، فهذا بدوره يعمل على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، مما يدفعهم بقوة إلى الحصول على المعرفة العلمية واكتساب مهارات التفكير وبالتالي تحسين نواتج التعليم (Scholes, 2002:498).

بينما يرى وين (Wynne, 2001) أنّ المناهج القائمة على صورة مشكلات ليست فاعلة بل تعمل على تضييق الفجوة بين الموقف التعليمي الصفي والموقف الحقيقي، وذلك لأن هذه المناهج ستعمد على مشكلات ترتبط بحاجات الطلاب واهتماماتهم من جهة كما أنها تعتمد على مواقف البحث والتقصي والتجريب من جهة أخرى (في الفقي والشناوي، 1996: 120).

ومن أهم التغيرات التي تفسر سلوك الأفراد، والتي تساعدهم على تقرير نوع الجهد ومستواه الذي سيبذلونه في محاولة إيجاد الحلول للمشكلات التي قد تعترضهم هي فاعلية الذات (عبد الرحمن وهاشم، 1990 : 389).

ففاعلية الذات جزء مكون للصحة النفسية للأفراد وتمثل مثيراً مهماً في دافعيتهم للقيام بأي نشاط يساعدهم في إيجاد الحلول لما قد يواجهونه من مشكلات (المزروع، 2007: 78).

*حيث يؤكد فنج (Fung, 2010: 215) أن فاعلية الذات من أبرز المؤشرات النفسية التي تؤثر على طرائق حل المشكلات، فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يرسمون خططا ناجحة، ويضعون لأنفسهم المزيد من الخيارات الوظيفية، وتكون لديهم القدرة على الوصول

لأهدافهم المنشودة، بينما يميل الآخرون ذوو الإحساس المنخفض بفاعليتهم الذاتية إلى رسم خطط غير ناجحة أو غير ملائمة (العزب، 2004: 43). *

وفي هذا ذكر أبو هاشم (1994) أن التعرف علي مستوي فاعلية الذات لدي الأفراد من الأمور المهمة والملحة بوصفها مؤثرة علي المهام التي يقومون بها فيما يعترضهم من مشكلات .

وقد ركّزت الدراسة الحالية على طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين منهم والعاديين، فبالإضافة إلى أهمية مرحلة الدراسة الثانوية لكونها تقابل نهاية مرحلة مميزة من مراحل العمر وهي مرحلة المراهقة، حيث تصقل فيها مجموعة من الخصائص كنضج التفكير والرغبة في البحث والتقصي عن المعلومات لاعتمادها في حل المشكلات بصورة صحيحة (في المهدي، 2004: 40).

فإن الطلاب المتفوقين هم من الفئات المهمة، الذين يمثلون الركيزة الأساسية للمجتمعات، إذا ما أُحسن الاهتمام بهم، أما إذا أُهملوا سوف تخسر المجتمعات خسارة كبيرة (أبو جادو، 2004: 25).

ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- هل هناك علاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات؟

2- ما مستوى فاعلية الذات ومهارة حل المشكلات وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين)؟.

3- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) في فاعلية الذات وفي طرائق حل المشكلات وابعاده وفقاً لمتغيرات (النوع، مستوى الطلاب، الفصل الدراسي، التخصص)؟

أهمية الدراسة:

1- تظهر أهمية الدراسة الحالية في ضوء الأهداف التي يسعى الباحثان لتحقيقها وهي دراسة العلاقة بين فاعلية الذات وطرائق حل المشكلات والتوصل إلى توصيات ومقترحات في مجال الإرشاد .

2- كما تتجلى أهمية الدراسة من أهمية دراسة المتفوقين فهم نوعية متميزة من القوى البشرية ، حيث يشكلون ثروة وطنية وقومية للبلد ، فمنهم رواد الفكر والمعرفة والعلماء والمبتكرين في مختلف مجالات الحياة ومقارنتهم بالعاديين في فاعلية الذات وحل المشكلات ، لذلك كان الاهتمام بهم ضرورة حتمية تفرضها التحديات التي تواجها مجتمعاتنا في عالمنا المعاصر (عبد القوي، 2002 : 28).، وكذلك أهمية مرحلة الثانوية لكونها تقابل نهاية مرحلة المراهقة التي تصقل بها كل الخصائص البشرية.

3- قد تساعد نتائج هذه الدراسة على بناء استراتيجية فعالة تساعد الذهن على التعمق في النشاط العقلي للمتعلمين لابتكار حلول اصيلة وجادة للمشكلات .

اهداف الدراسة :

1- التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات؟

2- التعرف على مستوى فاعلية الذات ومستوى مهارة حل المشكلات وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين).

3- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات ومقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغيرات (النوع، مستوى الطلاب، الفصل الدراسي، التخصص) .

تحديد مصطلحات الدراسة:

- فاعلية الذات:

هي معتقدات وأحكام يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكانياته بالقيام بالأنشـــطة المتعددة المطلوبة في أي موقف بشكل مميز (حجازي2013: 41) .

وتعرف فاعلية الذات **إجرائياً** بأنها أحكام أو توقعات الفرد في المواقف المختلفة وتنعكس على اختيار الأنشطة التنظيمية في إنجاز السلوك، وتقاس فاعلية الذات بالدرجة التي سيحصل عليها الفرد على مقياس فاعلية الذات للخالدي (2007).

- مهارة حل المشكلات:

وهي نشاطات تحتاج من الفرد أن يركز في عملية حل المشكلة وتحدد هذه النشاطات خطوات واضحة يتبعها الفرد في الحل، وأن يكون لديه القدرة على اختيار الأساليب المناسبة للحل وكذلك لابد من عملية التدريب على حل المشكلات حتى يتمكن الفرد من الحل (الصادق والأمين، 2001: 245).

وتعرف مهارة حل المشكلات **إجرائياً** بأنها استجابات تتناسب ومقتضيات الموقف ويسمى حلولاً، وعندما تحدث هذه الحلول يتم تخطي المشكلة أو تتميز البيئة بحث تعمل على إيقاف المشكلة (جابر، 1976: 57)، ويعبّر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس القوة على حل المشكلات حمدي (1998).

الطلاب المتفوقون: جميع طلاب وطالبات السنة الأولى والثانية بمركز المتفوقين بمدينة البيضاء البالغ عددهم (40) طالب وطالبة بواقع (24) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي منهم (13) ذكور، و(11) إناث و (16) طالب وطالبة بالصف الثاني الثانوي القسم العلمي منهم (04) ذكور، و(12) إناث.

الطلاب العاديون: هم الطلاب العاديون الدارسون بمدرستي الجلاء الثانوية للبنات ومدرسة الربيع العربي الثانوية بنين بمدينة البيضاء للعام الدراسي 2019 / 2020 بالفصل الدراسي الأول.

إطار نظري:

اولاً: مهارة حل المشكلات:

القدرة على حل المشكلات من الأساليب المعرفية التي تعد نوعاً من المهارات العقلية، التي من خلالها ينظم الأفراد عملياتهم المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته مستخدمين التفكير بمختلف أساليبه، خصوصاً تلك المشكلات التي لم يسبق لهم المرور بها، كما أن طرائق حل المشكلات قابلة للتعميم والتطبيق على قيود ومحددات أي موقف مشكل، ولكنها تختلف باختلاف

خصائص ذلك الموقف المشكل من حيث البساطة أو التعقيد ومن حيث نوعية الحل هل هو واحد أم متعدد؟ وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم الإنتاج؟ (الزيات، 2001: 328).

تعريف المشكلة:

يشير جروان إلى أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بعناصر ثلاثة هي:

1. المعطيات: وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.
2. الأهداف: وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.
3. العقبات: تشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة، وإن الحل أو الخطوات لمواجهة العقبات غير جاهزة.

كما عرف كل من كيرك (Kirk, 1977) وجانيه (Gagne, 1970) (في الزيات، 2001: 96) المشكلة بأنها تقتضي وجود هدف يريد الفرد بلوغه أو وجود عقبة تعترض الفرد في الوصول لذلك الهدف أو وجود سلوك معين يقوم به لأجل التغلب على هذه العقبة وتحقيق هدفه.

من خلال هذه التعريفات يرتبط مفهوم المشكلة بوجود عائق أو عقبة أمام الهدف المنشود، حيث يخلق حالة من التوتر تستدعي البحث عن حلول أو طريقة للوصول إلى الهدف وتخطي العائق بطريقة فاعلة.

- مفهوم مهارات حل المشكلات:

عرف الكثير من العلماء مهارات حل المشكلات بطرائق مختلفة، فقد عرف جروان (2011: 23) مهارات حل المشكلات بأنها: سلوكيات وعمليات فكرية موجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية ومعرفية

وفي هذا يرى هيرد (Herreid, 2004) أن حل المشكلات يتطلب قدراً من التفكير الناقد لدى الأفراد يساعدهم على إدراك وتحديد الموقف المشكل تحديداً تاماً، ومن ثم التوصل إلى حلول تتسم بالدقة والخبرة، كما يقول كارماك (Carmack, 2000) أن المهارة في حل المشكلات تتطلب نشاطاً ذهنياً معرفياً يسير في خطوات معرفية مرتبة منظمة في ذهن الأفراد للوصول إلى الحلول للمشكلات بكفاء عالية (في رافع، 2017: 611).

- النظريات المفسرة لحل المشكلات:

1- النظرية السلوكية:

يعد التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ذا أهمية بالغة في حل المشكلات تبعاً للنظرية السلوكية، حيث يحدث التعلم بصورة تدريجية، ويقاس التعلم بتناقص الزمن أو تناقص عدد الأخطاء، وتكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحول تدريجياً إلى قصدية عن طريق الاختيار والربط، فعندما يواجه الفرد مشكلة جديدة، يجمع من خبراته السابقة ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة ومألوفة أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي واجهته في السابق فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا لجأ إلى أسلوب المحاولة والخطأ، لذلك يرى السلوكيون أن حل المشكلات موقف يخضع للتعلم،

وهذا الموقف يقسم إلى مجموعة من الأجزاء أو العناصر، بحيث يسير المتعلمون في الموقف خطوة بخطوة، ويحدد لكل خطوة معيار للنجاح فيها، وعندما يتحقق ذلك ينتقل المتعلمون إلى الخطوة الآتية حتى يصلوا إلى الحلول الثابتة (الشافعي، 1998: 35).

2- النظرية المعرفية:

للمجال المعرفي مكانة مهمة في حدوث المشكلات وحلها تبعاً للنظرية المعرفية، فهذه النظرية ترى أن المشكلة تمثل موقف يتحدى القدرات المعرفية التي يمتلكها الأفراد، ويتفاعلون معها ويستحضرون من خلال هذا الموقف خبراتهم السابقة، إضافة إلى أن حل المشكلة تساعد الأفراد على الارتقاء في معالجتهم الذهنية للموقف المشكل، حتى يتمكنوا من الوصول إلى خبرة جديدة، والتي تمثل بدورها حلولاً للمشكلة (الجميل ومحمد، 2004: 123).

3- نظرية الجشتالت:

ينظر الجشتالتيون إلى حل المشكلات كعملية معرفية داخلية تقوم على إدراك المثيرات التي يتضمنها المجال الإدراكي للأفراد، بناءً على أن هؤلاء الأفراد القادرين على حل المشكلات هم الذين يستطيعون إدراك الظاهرة الرئيسة للمشكلة والمثيرات والأوضاع القائمة على المشكلة، ولهذا يعتمد وجود المشكلة على الطريقة التي يتم بها إدراك الموقف في حين يتطلب الحل تغيير في علاقات الإدراك، فالمشكلة لا تحل إذا لم يتم الشعور بها، ووجهة نظر نظرية الجشتالت في حل المشكلات ترتكز على أعراض المشكلة وتعطي أهمية كبيرة للثبات في التفكير (الشافعي، 1988: 37).

4- نظرية معالجة المعلومات:

في هذه النظرية يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً فيها المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والأعداد.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن مستوى الأداء عند حل أي مشكلة يكون ناتج من عدة عوامل منها (البيانات المتاحة، وتنوع مصادر التجهيز أو الإعداد للمعلومات، وكلاً من المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءً من هذه المعلومات).

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن هناك تشابهاً بين الإنسان والكومبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية ويعالجها بأساليب معرفية محددة وينتج استجابات نهاية.

إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق لوجود العديد من التعبيرات الأخرى التي تسهم بدرجات متقاربة في النشاط الفكري كالدافعية والخبرات (نشواتي، 1988: 458).

5- نظرية الأزقة وحل المشكلات:

الفكرة الأساسية لهذه النظرية تقوم على أنه عندما يتعرض الفرد لمشكلة أو أزمة يلجأ إلى تقديرها معرفياً لتحديد طرائق مواجهتها، ويتحدد هذه التقدير وفقاً لخصائص ثلاث متفاعلة والتي تؤثر بصورة منفردة أو مجتمعة في رد الفعل المبكر للأزمة وهذه الخصائص هي (الخصائص الديموغرافية والشخصية للفرد، الخصائص الفيزيقية والاجتماعية، جوانب الأزمة ومكوناتها).

وهذه الخصائص تلعب دوراً بالصحة الجسمية والتكيف النفسي للفرد، وتحدد كيفية وصوله إلى مغزى للحدث، كما أنها تحدد المهارات التكيفية والمهارات التي يوظفها الفرد أثناء الأزمة حتى يصل إلى حل مرضي لها وتجاوز آثارها الضارة (الشافعي، 1988: 33).

- أنواع المشكلات:

صنف فلود و روبرت (Floof & Robert, 2005:134) المشكلات التي تعترض الأفراد في حياتهم اليومية إلى ما يأتي:

1. مشكلات النظم: والتي تعبّر عن ضعف نظم المعلومات، ووجود فجوات في إجراءات العمل وظروف وخفض الرقابة على الجودة.

2. مشكلات إنسانية: مثل ضعف الشعور بالانتماء وقلة التحفيز وضعف التعاون والتنسيق والانضباط.

3. مشكلات اقتصادية: والمتعلقة بزيادة مستوى المصروفات والتكاليف وضعف معدلات السيولة، وضعف استثمار الموارد.

كما صنف كل من روث وجامس وفرانك (Roth, James & Frank, 2006:270) أنواع المشكلات بناءً على درجة الوضوح والمعطيات والأهداف إلى أنواع خمسة هي:

1- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

2- مشكلات تحدد فيها المعطيات بينما الأهداف غير واضحة.

3- مشكلات تحدد فيها الأهداف بينما المعطيات غير واضحة.

4- مشكلات غير واضحة الأهداف والمعطيات.

5- مشكلات ذات الإجابة الصحيحة ولكن الإجراءات اللازمة من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

ثانياً: فاعلية الذات:

تعد فاعلية الذات من أقوي عمليات التنظيم الذاتي، فعندما تكون فاعلية الذات عالية المستوي فإن المرء يكسب الثقة في قدرته علي أداء السلوكيات التي تتيح السيطرة علي ظرف من الظروف الصعبة التي يمر بها الفرد، كما أن فاعلية الذات تعد أساساً مهماً لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي (Gistand , 1996:570)

فمستوى فاعلية الذات يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاطٍ ما. بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه والعكس صحيح و يعد مفهوم فاعلية الذات من مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا Bandura والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة ولذا فإن فاعلية الذات يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية، إما

في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكانياته التي يقتضيها الموقف على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجاه تحديات الحياة والتدرب على التعامل معها بمرونة ومثابرة(حدان، 2015: 19) .

ويشير باندورا Bandura في كتابه (أسس التفكير والأداء): بأن نظرية فاعلية الذات تؤكد 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 (العتيبي ، 2012 : 143).

وفاعلية الذات ليست فقط تقدير قدرة فرد لكن أيضًا المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدرته لإكمال مهمة بنجاح وتطور فاعلية الذات نتيجة العلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك حيث تؤثر فاعليةالذات في إكمال المهمة وإجراء العمل المشاركة بنشاط يرتبط هذا الفهم للفاعلية الذات مع قدرة الفرد لإكمال المهمة (Gistand ,1996:579) .

يؤثر الإيمان بفاعلية الذات بقوة على مستوى الإنجاز الذي يمكن تحصيله ومن ثم يمكن التنبؤ بالإنجاز من خلاله، كما أن المثابرة المرتبطة بفاعلية الذات العالية من المحتمل أن تؤدي إلى الأداء الذي يؤدي تباعا إلى رفع الروح المعنوية والإحساس بالفاعلية، بينما الاستسلام المرتبط بفاعلية الذات المنخفضة يساعد على الفشل الذي يخفض الثقة والروح المعنوية (حدان، 2015: 32) .

فاعلية الذات تسبب اختلافاً في كيف الناس تشعر وتفكر وتتصرف،طبقا للنظرية والبحث وفيما يخص الشعور فإن الإحساس المنخفض بالفاعلية الذات مرتبط بالقلق و العجز لدى هؤلاء الأفراد فيما يخص التفكير والإحساس القوى بالكفاءة يسهل العمليات المعرفية والأداء في أماكن مختلفة ،متضمنًا جودة صنع القرار وتحصيل أكاديمي، وعندما يتعلق الأمر بالتصرف (إعداد الفعل) المعرفة المرتبطة بالذات مكون رئيس لعملية الحماس ، والفاعلية الذاتية يمكن أن تحسّن أو تعيق الدافعية ويختار ذوو الفاعلية الذاتية العالية المهام الصعبة ويضعوا لأنفسهم أهدافاً أعلى ويلتزمون بها، ويكوّن الناس سيناريوهات متفائلة أو متشائمة متوافقة مع مستوى فاعلية الذات لديهم، وفي العمل نجد ذوي فاعلية الذات العالية يستثمرون مجهوداً أكثر ويثابرون مدة أطول وعندما تحدث نكسات يتعافون بسرعة أكبر ويحافظون على مواصلة الالتزام بأهدافهم ويملكون القدرة على الاختيار واستكشاف بيئاتهم الجديد على عكس منخفض فاعلية الذات(احمد، 2011: 77).

كما يرى باندورا Bandura أن الإيمان بفعالية الذات يحدد كمية المجهود التي يبذلها الإنسان في أداء المهمة ومدة المثابرة فيها، والناس ذوو الإيمان بالفاعلية الذاتية العالية يبذلون مجهوداً كبيراً للسيطرة العالية ، بينما ذوي الإيمان بالفاعلية الذات المنخفضة يختزلون المجهود ويستسلمون بسرعة، وتُعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية المهمة التي تُوجه سلوك الفرد، وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته، وإمكانياته لها دور مهم في التحكم في البيئة، مما أسهم في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء بدرجة كبيرة وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق والقيام بسلوكيات معينة، والتقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى

مثابرته، وللجهد الذي سيبذله، مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقاومته للفشل(حدان، 2015: 38)

وذكر باندورا Banadura مصادر أربعة لفاعلية الذات:

الإنجازات الأدائية: وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله، فالنجاح يزيد الفاعلية والفشل يخفضها.

والخبرات البديلة: وتشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تُنتج توقعات مرتفعة، ويطلق على ذلك التعلم بالأنموذج من خلال ملاحظة الآخرين.

الإقناع اللفظي: ويعني المعلومات التي تأتي الفرد عن طريق الآخرين لفظياً، قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو العمل.

وأخيراً **الحالة النفسية والفسيولوجية:** وتمثل دور العاطفة او الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابياً؛ إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة بينما يكون تقييمه سلبياً؛ إذا كان في حالة مزاجية سلبية، وذلك يعني: أن الحالات الانفعالية الايجابية تعزز فاعلية الذات في حين الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها. (أحمد، 2011: 78).

وكما يري باندورا Banadura أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات .حيث إنه عندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون من مجهوداتهم بل و يحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة وتنعكس فاعلية الذات للفرد في التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط ومدى تنبؤه بالجهد اللازم و بين توقعات فاعلية الذات (والتي تعني الاعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤديها بنجاح)، وبين توقعات النتائج والتي تعني اعتقاد الشخص بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج مطلوبة (في حدان 2015 : 41).

ويرى "كيرتش" أن فاعلية الذات تعني: ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك بعيداً عن شروط التعزيز"، ويري أيضا أن فاعلية الذات هي ميكانزم ينشا من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانيته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء المهمة (الجاسر،2007 :41).

ويعرف اليوسف (2013) فاعلية الذات بأنها: ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى مرونته مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل.

وينظر العدل (2001 : 65) إلى فاعلية الذات على أنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات متطلبات الكثيرة وغير المألوفة .

أنواع فاعلية الذات:

يمكن تصنيف فاعلية الذات إلى أنواع عدة منها:

1- الفاعلية القومية:

إن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة. والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد(عبد الحميد :1990: 14) .

2-الفاعلية الجماعية:

الفاعلية الجماعية هي: مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها ويشير Bandura إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعياً، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر في ما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمُن في فاعلية أفراد هذه الجماعة، مثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدراته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح (أبو هاشم: 1994: 25) .

3- فاعلية الذات العامة:

ويقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (حدان، 2015: 47).

- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

صنفت هذه العوامل في تأثيرات ثلاثة:

1- التأثيرات الشخصية:

أشار زيمرمان (Zimmerman, 1989) إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربعة مؤثرات شخصية:

أ- المعرفة المكتسبة: وذلك وفقاً للمجال النفسي لكل طالب.

ب- عمليات ما وراء المعرفة: وهي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى الطلاب.

جـ- الأهداف: إذ إن الطلاب الذين يتطلعون إلى أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم وعلى المؤثرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتياً.

د. المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الطالب ودافعيته ومستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

2- التأثيرات السلوكية:

وتتدرج هذه التأثيرات في مراحل ثلاث هي:

أ. ملاحظة الذات: فملاحظة الطالب لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد أهدافه.

ب. الحكم على الذات: وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج. رد فعل الذات: الذي يحتوي على ردود ثلاثة هي:

- ردود الأفعال السلوكية: وفيها يبحث الطلاب عن الاستجابة التعليمية النوعية.
- ردود الأفعال الذاتية (الشخصية): وفيها يبحث الطلاب عما يرفع من أساليبهم أثناء عملية التعلم.
- ردود الأفعال الذاتية: وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم (في سالم، 2008: 138).

3- التأثيرات البيئية:

لقد أكد باندورا (Bandura, 1977) على موضوع النمذجة في تغيير إدراك الطالب لفاعلية ذاته مؤكداً على الوسائل المرئية (في أحمد، 2011 :87).

4- فاعلية الذات الخاصة:

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية "الإعراب، التعبير" .

5- فاعلية الذات الأكاديمية:

تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (أبوهاشم:1994: 31).

أهمية فاعلية الذات:

وتأتي أهمية فاعلية الذات من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن:

1- اختيار الأنشطة: حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد أنه سوف ينجح فيها، ويتجنب التي يعتقد أنه سيفشل في حلها.

2- التعلم والإنجاز: يميل الأفراد مرتفعو الإحساس بفاعلية الذات إلى الإنجاز والتعلم مقارنة بمنخفضي الإحساس بالفاعلية الذاتية.

3- الجهد والمثابرة: يميل الأفراد مرتفعو الإحساس بالفاعلية الذاتية إلي بذل جهد أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وأكثر إصرارا عند مواجهة ما يعيق ثقتهم ونجاحهم، وأما منخفضو

فاعلية الذات فيبذلون جهدا أقل عند أداء المهام، ويتوقفون عن الاستمرار عندما يجدون ما يعيقهم أثناء أداء المهام . (أحمد، 2011 : 88).

الدراسات السابقة:

قام ليّ (Lee, 1992) بدراسة هدفت إلى التعرف على أوجه الاختلاف والتباين في مهارات حل المشكلات وذلك من عينات ثلاث مختلفة من الموهوبين هي (الموهوب فكرياً– الموهوب الخلاق– الموهوب فكرياً وخلاق) كما هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في استخدام مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير النوع (ذكور–إناث) .تكونت العينة من (97) طالب وطالبة من موهوبي الصف الثاني الثانوي، بواقع (50) طالب، (47) طالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات الموهوبين وبين مهارات حل المشكلات فكلما ارتفعت درجات الموهبة ازدادت السرعة في حل المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الموهوبين الثلاث في استخدام مهارات حل المشكلات لصالح مجموعة الموهوب فكرياً وخلاق، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياُ في مهارات حل المشكلات تعزى لمتغير النوع (ذكور–إناث).

كما قام شوي (Choi, 1998) ببناء نموذج لاختبار العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والاستراتيجية المعرفية والدافعية وفاعلية الذات والقلق والتحصيل في مقرر الحساب.

ولأجل ذلك تم بناء مقاييس في حل المشكلات والدافعية وفاعلية الذات واختبار تحصيلي في مقرر الحساب. طبقت هذه المقاييس على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن القدرة على حل المشكلات تمثل العامل الأساس في التأثير على استراتيجية حل المشكلات والدافعية وفاعلية الذات، كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي المعرفة السابقة كانوا يستخدمون الاستراتيجية المعرفية أكثر، مما جعلهم أقل قلقاً وأكثر تحسناً في التحصيل الأكاديمي، كما أن الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية كانوا أكثر تحسناً في الأداء الأكاديمي في الحساب، أما القدرة على حل المشكلات فقد كان لها تأثير غير مباشر على تحصيل الطلاب الأكاديمي.

وذكر المطرفي (1999) في دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، طبقت الدراسة مقياس فاعلية الذات إعداد عبد الله و العقاد (2008)، وكذلك مقياس مهارات حل المشكلات إعداد حمدي (1998)، تكونت العينة من (235) طالب وطالبة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وكانت الفروق لصالح التخصص الشرعي، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الفصل الدراسي لصالح طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي، و لم تشر نتائج الدراسة إلى أي فروق في الأداء لحل المشكلات وفقاً لمتغير (النوع– التخصص– الفصل الدراسي).

كما ذكر يوشدا (Yoshida, 2000) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين فاعلية الذات والجهد العقلي المبذول في حل المشكلات الرياضية للطلاب، تكونت العينة من (48) طالب وطالبة بواقع (21) ذكور و(27) إناث تراوحت أعمارهم ما بين (18–25)عام، تم قياس الجهد العقلي عن طريق التقرير الذاتي والمهام على حل المشكلات وتم تصنيف الطلاب في الفاعلية الذاتية إلى (مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي) الفاعلية الذاتية. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين

فاعلية الذات والجهد العقلي المبذول، حيث كلما كانت فاعلية الذات مرتفعة زاد الجهد العقلي بين (مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي) الفاعلية الذاتية وكانت لصالح مرتفعي الفاعلية الذاتية.

وأورد الشعراوي (2000) دراسة هدفت إلى دراسة الفروق في فاعلية الذات وفقاً متغيرات النوع (ذكور–إناث) والصف الدراسي (الأول–الثاني) الثانوي، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير تفاعل (النوع والصف الدراسي) في اختلاف متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات، تكونت العينة من (467) طالب وطالبة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (النوع "ذكور–إناث"– الصف الدراسي) كما لم تجد نتائج الدراسة تأثير دال لتفاعل (النوع والصف الدراسي) في التأثير على مستوى فاعلية الذات.

كما أورد هو فمان (Hoffman, 2006) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير فاعلية الذات وقدرة الذاكرة العاملة وتعقيد المشكلات في الأداء على حل المشكلات. حيث تم تكليف عينة من الطلاب بمهام إكمال عمليات الذاكرة العاملة ومعدل فاعلية الذات في الأداء على حل المشكلات باستخدام الورق أو الآلة الحاسبة. أظهرت النتائج وجود تفاعل بين تعقيد المشكلات وفاعلية الذات على الطلاقة على حل المشكلات، كما أظهرت النتائج تأثير حل المشكلات بكل من فاعلية الذات والذاكرة العاملة بينما كان تأثير فاعلية الذات أكبر على حل المشكلات.

كما أجرى زهنج وآخرون (Zheng et. At, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة على العبء المعرفي وفاعلية الذات وقدرة الطلاب على حل المشكلات. ولأجل ذلك تم بناء مقاييس في العبء المعرفي وفاعلية الذات وحل المشكلات. تكونت العينة من (220) طالب وطالبة من الطلاب الجامعيين وقسموا إلى مجموعتين أحداهما تجريبية وتتعلم بمساعدة الوسائط التفاعلية، والأخرى ضابطة وتدرس بدون استخدام الوسائط. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث تحسنت لديها فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات بشكل واضح، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة).

وهدفت دراسة إيدنز (Edins, 2009) إلى دراسة كيفية تأثير مكوني احترام الذات والفاعلية الذاتية على الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين. تكونت العينة من تلاميذ المدارس الابتدائية في المدى العمري (6–11) عام. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في مستوى فاعلية الذات وكانت الفروق لصالح الطلاب غير الموهوبين، حيث كانت متوسط درجات الطلاب الموهوبين أقل من متوسط درجات الطلاب غير الموهوبين.

وأجرى خالدي (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستوى فاعلية الذات تبعاً لمتغيرات (نوع الدراسة "حكومي–خاص"– النوع "ذكور–إناث"– التخصص العلمي "أدبي–علمي"). تكونت العينة من (422) طالب وطالبة، طورت الدراسة مقياس لفاعلية الذات. أظهرت النتائج ارتفاع

مستوى فاعلية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات وفقاً للتخصص (علمي–أدبي) وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي. وكذلك وجدت فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً للنوع (ذكور–إناث) وكانت لصالح الإناث، كما كان للتفاعل بين النوع (ذكور–إناث) ونوع الدراسة (حكومي–خاص) أثر على مستوى فاعلية الذات وكانت نتائج التفاعل لصالح الإناث، بينما لم تكشف عن وجود أثر للتفاعل بين (النوع والتخصص) أو التفاعل الثلاثي بين (النوع– نوع الدراسة– التخصص).

كما هدفت دراسة محمود والجمالي (2010) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسياً، وتكونت العينة من (202) طالب وطالبة بواقع (166) متفوقين و(36) متعثرين دراسياً. استخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات ومقياس لجودة الحياة. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت النتائج فروق دالة في إدراك فاعلية الذات بين أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص (أدبي–علمي) وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي، أما بالنسبة لجودة الحياة لم تكن هناك فروق وفقاً التخصص (أدبي–علمي)، بينما لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق في إدراك فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور–إناث) أما بالنسبة لمتغير جودة الحياة فقد وجدت نتائج الدراسة فروق وفقاً للنوع (ذكور–إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في إدراك فاعلية الذات بين الطلبة المتفوقين والمتعثرين دراسياً وكانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين. وأخيراً أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال إدراك فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

وكذلك هدفت دراسة اللهو (2014) التعرف على فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية، كما أظهرت الدراسة إلى التعرف على الفروق في فاعلية الذات وفقاً لمتغيرات (قياس الموهبة– النوع "ذكور–إناث"– التخصص الأكاديمي "أدبي–علمي")، وكذلك التعرف على الفروق في مهارات حل المشكلات وفقاً لمتغيرات (الموهبة– النوع– التخصص الأكاديمي). تكونت العينة من (633) طالب وطالبة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد فاعلية الذات وعلى الدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور–إناث)، والتخصص الأكاديمي، وقياس الموهبة والتفاعل بينهما. وكذلك لم تظهر النتائج أثر التفاعل (النوع– التخصص الأكاديمي– قياس الموهبة) على مستوى فاعلية الذات، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في أبعاد مهارات حل المشكلات باختلاف النوع (ذكور–إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور ولكن لم تظهر النتائج وجود فروق في مهارات حل المشكلات باختلاف (التخصص الأكاديمي– وقياس الموهبة) والتفاعل بينهما.

وجاء سرهيد (2016) بدراسة هدفت الى التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات المتفوقين والعاديين على مهارات حل المشكلات الفيزيائية، وانتاج حلول صحيحة اخرى لدى طلاب الصف الخامس العلمي . تكونت العينة من (100) طالب وطالبة، بواقع (50) طالب وطالبة من المتفوقين و (50) طالب وطالبة من العاديين، حيث كان معيار التفوق هو حصول الطالب على معدل (85%) فما فوق، أما العاديون فهم من تحصلوا على معدل يتراوح من (70$ – أقل من 84%) . اعتمدت الدراسة على اداة لحل المشكلات تضمنت ستة مشكلات (6) فيزيائية، تضمنت كل مشكلة من المشكلات الستة، سبعة (7) مهارات هي (اعادة صياغة المشكلة – تمثيل المشكلة في شكل تخطيطي – تحديد المعطيات في صورة رمزية – تحديد

المطلوب في صورة رمزية–تخطيط الحل وكتابة العلاقات الفيزيائية – تنفيذ الحل – تحديد المعنى الفيزيائي للناتج النهائي)، مع اقتراح حلول اخرى لحل المشكلة . أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصـائياً بين الطلاب من الجنسـين المتفوقين منهم والعاديين في جميع مهارات حل المشـكلات السبعة وهى (إعادة صياغة المشكلة – تمثيل المشكلة في شكل تخطيطي – تحديد المعطيات في صورة رمزية – تحديد المطلوب في صورة رمزية–تخطيط الحل وكتابة العلاقات الفيزيائية – تنفيذ الحل – تحديد المعنى الفيزيائي للناتج النهائي) وكذلك في مهارة اقتراح حلول أخرى لحل المشكلة وكانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين من الجنسين .

مناقشة الدراسات السابقة :

إن معظم الدراسات السابقة تناولت المنهج الوصفي وبذلك تتفق مع الدراسة الحالية. هدفت بعض الدراسات السابقة إلى فحص العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والاستراتيجية المعرفية والدافعية وفاعلية الذات والقلق والتحصيل وكذلك فحص علاقة فاعلية الذات والجهد المبذول في حل المشكلات كما في دراسة شوى (Choi,2000)، يوشدا (Yoshida,2000) ، ودراسة المطرفي (1999)، اللهو (2014)، زهنج واخرون (Zhang et.al,2009)، أما أغلب الدراسات فقد هدفت إلى التعرف على الاختلاف والتباين في مهارات حل المشكلات لدى الموهوبين، وكذلك التعرف على الفروق في استخدام مهارات حل المشكلات وفق متغيرات النوع (ذكور – إناث) كدراسة لى (Lee,1992)، في الوقت الذى هدفت فيه دراسات أخرى الى دراسة الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى افراد العينة وفق متغيرات النوع (ذكور – إناث) ، الصف الدراسي (الاول – الثاني) الثانوي، اضافة الى معرفة أثر التفاعل بين (النوع والصف الدراسي) في التأثير على مستوى فاعلية الذات كدراسة الشعراوي (2000)، إيدنز (Edins,2009)، خالدي (2007)، محمود والجمالي (2010)، ودراسة هوفمان (Hoffman,2006).

أجريت الدراسات السابقة على عينات عادية من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية في أكثر من بلد مثل السعودية، الكويت، مصر، العراق ، فمن الدراسات التي أجريت على طلاب الثانوي دراسة شوى (Choi,2000)، يوشدا (Yoshida,2000) ، الشعراوي (2000)، المطرفي (1999)، ودراسة هوفمان (Hoffman,2006)، بينما اعتمدت دراسة زهنج وآخرين (Zhang et.al,2009) على الطلاب الجامعيين . في الوقت الذى ركزت فيه دراسة إيدنز (Edins,2009) على تلاميذ من المدارس الابتدائية في المدى العمرى (6 – 11) عام. بينما اجريت دراسة اللهو (2014)على طلاب موهوبين من المدارس الثانوية . وكذلك ركزت دراسة إيدنز (Edins,2009)على إجراء مقارنة بين طلاب موهوبين وغير موهوبين، في الوقت الذى أجريت فيه دراسة محمود والجمالي (2010) مقارنة بين الطلاب الموهوبين والمتأخرين دراسياً .

ـ أما حجم العينة فقد اختلف من دراسة إلى أخرى حيث كان أكبر حجم عينة (633) في دراسة اللهو (2014) وأصغر حجم في دراسة يوشدا (Yoshida,2000) حيث بلغت (48) طالب وطالبة.

أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات كدراسة المطرفي (1999)، ودراسة زهنج وآخرين (Zhang et.al,2009)، كما

أسفرت النتائج على أن للموهبة أثراً على السرعة في مهارات حل المشكلات، فكلما كانت درجات الموهبة عالية زادت السرعة في حل المشكلات كدراسة لى (Lee,1992).

وكذلك وجدت فروق في مهارات حل المشكلات وفقاً لفئات الموهبة (موهوب فكرياً – موهوب خلاق – موهوب فكرياً وخلاق) وكانت الفروق لصالح فئة موهوب فكرياً وخلاق كدراسة لى (Lee,1992) ،كما لم توجد نتائج الدراسات السابقة فروقاً في النوع في مهارات حل المشكلات كما في دراسة لي (Lee,1992)، وكذلك لم تجد بعض الدراسات فروقاً في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) كدراسة الشعراوي (2000) ، ودراسة محمود والجمالي (2010)، بينما وجدت دراسات أخرى فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وكانت الفروق لصالح الإناث كدراسة خالدي (2007)، واكدت نتائج بعض الدراسات على ان الافراد ذوى فاعلية الذات المرتفعة هم الاكثر قدرة على حل المشكلات كدراسة شوى (Choi,2000)، يوشدا (Yoshida,2000) ، هوفمان (Hoffman,2006)، واكدت دراسات اخرى على وجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لنوع الدراسة (حكومي – خاص) وكانت الفروق لصالح التعليم الحكومي حيث تمتع الطلاب في هذا النوع من التعليم بمستوى عال من فاعلية الذات كدراسة خالدي (2007)، وفي المقابل لم توجد فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الاول والثاني) الثانوي كدراسة الشعراوي (2000) ، بينما وجدت دراسة المطرفي (1999) فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول والثاني) الثانوي وكانت الفروق لصالح الصف الثاني الثانوي، كما وجدت الدراسات فروقاً في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير التخصص (أدبي – علمي) وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي كدراسة خالدي (2007)ودراسة محمود والجمالي (2010) بينما كانت الفروق لصالح التخصص الأدبي (الشرعي) في دراسة المطرفي (1999) ، وقد وجدت فروق في مستوى فاعلية الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين وكانت الفروق لصالح غير المتفوقين حيث كان متوسط درجاتهم اعلى من المتفوقين كدراسة إيدنز (Edins,2009)، كما وجدت فروق في جميع مهارات حل المشكلات (إعادة صياغة المشكلة – تمثيل المشكلة في شكل تخطيطي – تحديد المعطيات في صورة رمزية – تحديد المطلوب في صورة رمزية–تخطيط الحل وكتابة العلاقات الفيزيائية – تنفيذ الحل – تحديد المعنى الفيزيائي للناتج النهائي) وكذلك في مهارة اقتراح حلول أخرى لحل المشكلة بين المتفوقين والعاديين وكانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين من الجنسين كدراسة سرهيد(2016)

كما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث)، التخصص (ادبي – علمي)، فئات الموهبة (موهوب فكرياً – موهوب خلاق – موهوب فكرياً وخلاق)، والتفاعل بينهما كدراسة اللهو (2014)، أما بالنسبة لمهارات حل المشكلات فلقد كانت هناك فروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور كدراسة اللهو (2014) . ولكن لم توجد فروق في مهارات حل المشكلات وفقا لمتغيرات النوع (ذكور – إناث)، التخصص (أدبي – علمي)، فئات الموهبة (موهوب فكرياً – موهوب خلاق – موهوب فكرياً وخلاق) والتفاعل بينهما كدراسة المطرفي (1999) ودراسة اللهو (2014) .

ومن الدراسات التي أشارت إلى أن تعقد المشكلات يزيد من مستوى فاعلية الذات ويزيد من الطلاقة في حل المشكلات كدراسة هوفمان (Hoffman,2006) .

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بشقية الارتباطي والمقارن، فهو الأكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية فالمنهج الوصفي لا يقوم فقط بجمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما وتفسيرها والتنبؤ بها بل يتعدى ذلك ليشمل اجراء المقارنات وتحديد أوجه الشبة والاختلاف بين الظواهر أو العينات (عبد العزيز، 2010: 187).

عينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية بالنسبة للمتفوقين من جميع طلاب وطالبات السنة الأولى والثانية بمركز المتفوقين بمدينة البيضاء البالغ عددهم (40) طالب وطالبة بواقع (24) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي منهم (13) ذكور، و(11) إناث و (16) طالب وطالبة بالصف الثاني الثانوي القسم العلمي منهم (04) ذكور، و(12) إناث، اختير من بينهم (36) فرداً بطريقة عشوائية، وذلك استناداً لجدول كريسى و مورجان (Krejcie & Morgan 1970) وهو حجم العينة المناسبة عند مستويات مختلفة من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح ذلك .

جدول (1) يوضح مجتمع الدراسة

الفصل الدراسي	الاقسام	الذكور	الإناث	المجموع
الأول	عام	13	11	24
الثانى	علمي	04	12	16
المجموع		17	23	40

وفقاً لأهداف الدراسة فقد تم اختيار عينة المتفوقين وفقاً للمعاينة العشوائية النسبة الطبقية وفقاً للمعادلة التالية ($ل\overline{X}_{ط}$)، حيث (ل= العدد المقترح للعينة، ط عدد الطبقة "النوع"، ن= عدد المجتمع بالكامل) لأن طبقة مجتمع الدراسة متباين من طبقات عدة حيث سيكون لجميع أفراد مجتمع الدراسة فرصة متساوية ومستقلة لكى يدخلوا العينة كما أن الاختيار العشوائي هو أفضل طريقة مفردة للحصول على عينة ممثلة، ولكن الاحتمال الأكبر أن يحقق هذا الأسلوب أفضل تمثيل عن الأساليب الأخرى، وثمة نقطة أخرى في صالح العينة العشوائية، وهى أنها ضرورية حتى تستخدم الأساليب الإحصائية الاستدلالية، وهذا أمر مهم، لأن الإحصاء الاستدلالي يتيح للباحث أن يتوصل إلى استدلالات غن مجموعات البحوث، مستنداً في ذلك إلى أسلوب اختيار العينات وخصائصها (جاي، 1993: 111)، وبعد أن تم تحديد حجم العينة وفقاً لجدول كريسي و مورجان (Krejcie & Morgan 1970) حيث بلغ (36) ولاستخراج النسبة المئوية لكل طبقة من مجتمع الأصلي تم قسمة عدد الطلاب والطالبات في كل الفصول الدراسية على إجمالي عدد الطلبة والطالبات المتفوقين ككل وهو (40) ثم ضرب حجم العينة المقترح في مائة وفقاً لهذه المعادلة ($ل\overline{X}_{ن}^{ط}$)، وبالتالي تم تحديد عدد الأفراد في كل متغيرات الدراسة وهى

الفصـــل(الأول – الثاني) والتخصـــص (الأدبي – العلمي) والنوع (الذكور والإناث) والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) يوضح عينة الدراسة للطلاب المتفوقين

السنة الدراسية	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الفصل الأول	عام	11	10	21
الفصل الثالث	علمي	04	11	15
المجموع		15	21	36

أما بالنســبة للطلاب العاديين تم اختيارهم بطريقة المزاوجة مع الطلاب المتفوقين وفق متغيرات (السنة الدراسية، النوع، التخصص) من مدرستي الجلاء الثانوية للبنات ومدرسة الربيع العربي الثانوية بنين بمدينة البيضاء للعام الدراسي 2020/2019 بالفصل الدراسي الأول حيث أصـبح عدد أفراد العينة تبعاً لذلك (72) طالب وطالبة من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين، مدى أعمارهم (15–18) ســـنة، بمتوســـط عمرى وانحراف معياري (16±0.9) والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) يوضح الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة

افراد العينة / التخصص الدراسي	متفوقون		عاديون		مجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
أولى عام	11	10	11	10	42
ثانية علمي	04	11	04	11	30
مجموع	15	21	15	21	72

أدوات الدراسة:

أولاً– مقياس فاعلية الذات: إعداد خالدي (2007)، يتضمن المقياس (45) عبارة، ويحتوي المقياس عدد من العبارات الموجبة هي العبارات ذات الأرقام (1–2–3–4–8–9–10–12–15–16–18–19–20–21–22–23–24–25–26–27–28–29–30–31–32–33–35–

37-38-39-40-41-44-45)، بينما تشمل العبارات السالبة الأرقام (5-6-7-11-13-14-17-34-36-42-43).

وتكون الأوزان في حالة العبارات الموجبة (5-4-3-2-1) بينما تعكس الأوزان في حالة العبارات السالبة (1-2-3-4-5)، وقد بُني المقياس على أساس مقياس ليكرث الخماسي (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- ابداً) تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (45-225) درجة.

الخصائص السيكو مترية الأصلية لمقياس فاعلية الذات:

1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس وقد كانت نسبة الاتفاق بينهم عالية جداً.

2- الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال الإعادة إذا تم تطبيقه على عينة بفاصل زمني أسبوع واحد حيث وصل معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأولى والثاني إلى (0.84).

المعايير السيكو مترية لمقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية:

1- الصدق:

أ- الصدق الظاهري: تم حسابه بتوزيع نسخ من المقياس على عشرة (10) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بجامعتي عمر المختار و بنغازي وقد حصل الباحثان على نسبة اتفاق تراوحت من (8- 10) من الأساتذة المحكمين، بنسبة مئوية تراوحت ما بين (80 - 100 %)، مع بعض التوضيحات في اتجاه توضيح المعنى.

ب- الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي عن طريق أخذ أعلى الدرجات وأقل الدرجات وبعد ذلك تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين (الدرجات العليا والدرجات الدنيا) في مقياس فاعلية الذات.

جدول (4) يوضح دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طرائق حل المشكلات	الدرجات العليا	19	141.32	13.6	-12.98	36	**0.001**
	الدرجات الدنيا	19	189.12	8.5			

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة أخصائياً عند مستوى دلالة(0.001) لصالح مجموعة الدرجات العليا مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين أعلى الدرجات على فاعلية الذات، وأقلها وهذا يدل على صدق المقياس وملاءمته لما وضع لقياسه.

2- الثبات:

أ- **طريقة ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الفا كرو نباخ وطريقة التجزئة النصفية بطريق سيبرمان براون التصحيحية على العينة الكلية والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح ثبات لمقياس فاعلية الذات باستخدام الفا كرو نباخ والتجزئة النصفية للمقياس

أبعاد المقياس	عياراته	الفا كرو نباخ	(التجزئة النصفية (سبيرمان براون	
			معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان براون التصحيحية
الدرجة الكلية	45	0.72	0.80	0.89

يتضح من الجدول (5) أن الثبات باستخدام ألفاكرنباخ (0.72) وباستخدام التجزئة النصفية كان (0.80) وبتطبيق معادلة سبيرمان بروان التصحيحة وصل إلى (0.89) وهذا يدل على تمتع المقياس بمستوى ثبات عال.

ب-ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات المقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6) يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0.29	0.05	24	0.35	0.01
2	0.59	0.01	25	0.66	0.01
3	0.32	0.01	26	0.40	0.01
4	0.57	0.01	27	0.33	0.01
5	0.23	0.05	28	0.37	0.01
6	0.41	0.01	29	0.69	0.01
7	0.24	0.05	30	0.54	0.01
8	- 0.23	0.05	31	0.36	0.01

9	0.36	0.01	32	0.40	0.01
10	0.55	0.01	33	0.28	0.05
11	0.56	0.01	34	0.23	0.05
12	0.23	0.05	35	0.59	0.01
13	0.39	0.01	36	0.27	0.05
14	0.23	0.05	37	0.37	0.01
15	0.23	0.05	38	0.59	0.01
16	0.34	0.01	39	0.60	0.01
17	- 0.23	0.05	40	0.61	0.01
18	0.48	0.01	41	0.64	0.01
19	0.23	0.05	42	0.32	0.01
20	0.53	0.01	43	0.24	0.05
21	0.49	0.01	44	0.47	0.01
22	0.37	0.01	45	0.66	0.01
23	0.60	0.01			

ومن الجدول **(6)** يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة ومرضية عند مستوى أقل من (0.01 و0.05) مما يشير إلى صدق المقياس.

ثـانيـاً- مقيـاس حـل المشـــكلات: إعـداد حمـدي (1998) بنـاءً على نموذج هبنر (Heppner,1978) في حل المشـكلات، يتضـمن المقياس (40) عبارة تصـف الطريقة التي يستخدمها الناس عادةً في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية.

يحتوي المقياس على عدد من العبارات الموجبة هي العبارات ذات الأرقام (1-2-3-4-6-7-11-12-15-17-19-20-22-23-25-28-29-33-34-35-36-37-38-39-40) بينما العبارات السالبة (5-8-9-10-13-14-16-18-21-24-26-27-30-31-32).

الأوزان في حالة العبارات الموجبة (4-3-2-1) وتعكس الأوزان في حالة العبارات السالبة (1-2-3-4).

وقد بني المقياس على أساس مقياس ليكرث الرباعي (لا تنطبق أبداً- تنطبق بدرجة بسيطة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة كبيرة) تتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (40-160) بينما تتراوح الدرجة على كل بعد ما بين (8-32) درجة.

يقترح هبنر (Heppner,1978) أن مهارات حل المشكلات تستخدم خمسة (5) أبعاد، لكل بعد (8) عبارات كما يأتي:

1-التوجه العام: ويحتوي على العبارات هي (1-6-11-16-21-26-31-36).

2- تعريف المشكلة: ويحتوي على العبارات هي (2-7-12-17-22-27-32-37).

3- توليد البدائل: ويحتوي على العبارات هي (3-8-13-18-23-28-33-38).

4- اتخاذ القرارات: ويحتوي على العبارات هي (4-9-14-19-24-29-34-39).

5- التقييم: ويحتوي على العبارات هي (5-10-15-20-25-30-35-40).

الخصائص السيكو مترية الأصلية لمقياس طرائق حل المشكلات:

1- الصدق:

2) صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (18) ثمانية عشر محكماً من المختصين في التربية وعلم النفس، حيث وصلت نسبة الاتفاق بينم إلى أكثر من 90% لم تكن بها بعض الملاحظات في اتجاه المعنى، فلم يجري أي تعديل جوهري في فقرات المقياس.

ب) صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس فكان معامل الارتباط على النحو الآتي:

جدول(7) يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
التوجه العام	0.73	0.01
تعريف المشكلة	0.70	0.01
توليد البدائل	0.63	0.01
اتخاذ القرار	0.65	0.01

التقييم	0.65	0.01

2- الثبات:

أ) إعادة الإجراء: ثم إجراء الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني وقدرة اسبوعين على عدد (56) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية في الجامعة الأردنية، فكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.86) للدرجة الكلية.

ب) ثبات الاتساق الداخلي: حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة الدرجة الكلية للمقياس وكذلك ارتباط الفقرة بالبعد المنتمية إليه على العينة الكلية للدراسة وعددها (434) فكانت قيمة معامل الارتباط (0.91) لارتباط العبارة بالدرجة الكلية و(0.69) لارتباط العبارة بالبعد المنتمية إليه.

كما أجرى أبو زيتون ونبات (2010) ثبات مقياس حل المشكلات بطريق ألفا كرونباخ حيث بلغ (0.78) على كل عينة الدراسة البالغ عددها.

المعايير السيكو مترية لمقياس طرائق حل المشكلات في الدراسة الحالية:

1- الصدق:

أ- **الصدق الظاهري:** تم حسابه بتوزيع نسخ من المقياس على عشرة (10) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بجامعتي عمر المختار و بنغازي وقد حصل الباحثان على نسبة اتفاق تراوحت من (8- 10) من الأساتذة المحكمين، بنسبة مئوية تراوحت ما بين (80 – 100 %)، مع بعض التوضيحات في اتجاه توضيح المعنى.

ب- صدق الاتساق الداخلي: يشير بعض المؤلفين ومنهم معمريه (2007)، وخليفة (2000) في جعيجع ومنصور (2015 : 160)، إلى أنه يمكن الاعتماد على معاملات الارتباط بين درجات المقياس ككل والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد فيما بينها، واستناداً لذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات، فضلاً عن حساب الارتباط بين الابعاد فيما بينها .

جدول (8) يوضح معاملات ارتباط المقياس بأبعاده والأبعاد فيما بينها

أبعاد المقياس	التوجه العام	تعريف المشكلة	توليد البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	الدرجة الكلية
التوجه العام	-	0.33**	0.29*	0.45**	0.23*	0.65**
تعريف المشكلة	.33**	-	0.43**	0.24*	0.23*	0.71**
توليد البدائل	.29*	0.43**	-	0.64**	0.23*	0.72**

اتخاذ القرار	.45**	0.24*	0.64**	-	0.29*	0.75**
التقييم	0.23*	0.23*	0.23*	0.29*	-	0.50**
الدرجة الكلية	0.65**	0.71**	0.72**	0.75**	0.50**	-

** 0.01 * 0.05

يتضح من الجدول (8) تمتع أبعاد مقياس طرائق حل المشكلات بمعاملات ارتباط قوية سواء مع الدرجة الكلية او ارتباطها مع بعضها البعض، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.50 – 0.75) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، أما بين الأبعاد فيما بينها فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.23 – 0.43) وهي كلها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01 و 0.05) .

ج- الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التمييزي عن طريق أخذ أعلى الدرجات وأقل الدرجات وبعد ذلك تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين (الدرجات العليا والدرجات الدنيا) في مقياس طرائق حل المشكلات.

جدول (9) يوضح دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طرائق حل المشكلات	الدرجات العليا	19	122.74	5.00	12.405	36	0.001
	الدرجات الدنيا	19	99.05	6.6			

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0.001) لصالح مجموعة الدرجات العليا مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين أعلى الدرجات على طرائق حل المشكلات واقلها وهذا يدل على صدق المقياس وملاءمته لما وضع لقياسه.

2- الثبات:

أ- طريقة الفا كرو نباخ والتجزئة النصفية: تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية بطريق سيبرمان براون التصحيحية على العينة الكلية والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) يوضح ثبات المقياس باستخدام الفا كرو نباخ والتجزئة النصفية للمقياس وأبعاده

أبعاد المقياس	فقراته	الفا كرو نباخ	(التجزئة النصفية (سبيرمان براون	
			معامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان براون التصحيحية
التوجه العام	8	0.62	0.60	0.76
تعريف المشكلة	8	0.67	0.65	0.78
توليد البدائل	8	0.56	0.54	0.66
اتخاذ القرار	8	0.63	0.58	0.74
التقييم	8	0.59	0.55	0.72
الدرجة الكلية	40	0.68	0.82	0.90

يتضح من الجدول (10) أن الثبات باستخدام ألفاكرنباخ (0.68) وباستخدام التجزئة النصفية كان (0.82) وبتطبيق معادلة سبيرمان بروان التصحيحة وصل إلى (0.90) وهذا يدل على تمتع المقياس وأبعاده بمستوى ثبات عال.

ب- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات المقياس عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (11) يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	الفقرة	ارتباطها بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0.25	0.05	21	0.37	0.01
2	0.32	0.05	22	0.42	0.01
3	0.40	0.01	23	0.23	0.05
4	0.47	0.01	24	0.23	0.05
5	0.23	0.05	25	0.50	0.01

0.01	0.34	26	0.01	0.41	6
0.01	0.58	27	0.01	0.51	7
0.01	0.23	28	0.01	0.46	8
0.01	0.44	29	0.05	0.23	9
0.05	0.23	30	0.01	0.34	10
0.01	0.41	31	0.01	0.47	11
0.01	0.44	32	0.01	0.45	12
0.01	0.47	33	0.01	0.33	13
0.01	0.54	34	0.05	0.28	14
0.01	0.23	35	0.01	0.47	15
0.01	0.43	36	0.01	0.36	16
0.01	0.46	37	0.01	0.43	17
0.05	0.28	38	0.01	0.41	18
0.05	0.23	39	0.01	0.43	19
0.05	0.25	40	0.01	0.42	20

ومن الجدول**(11)** يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة ومرضية عند مستوى أقل من(0.01 و0.05) مما يشير إلى صدق المقياس.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:**

نتائج الهدف الأول: والذي ينصّ على التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات؟

للكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وأبعادها لأفراد العينة بصفة عامة، استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون والجدول (12) يوضح ذلك .

جدول (12) يوضح معاملات الارتباط بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وأبعادها

طرائق حل المشكلات وأبعاده	فاعلية الذات	مستوى الدلالة
التوجه العام	0.24	0.05
تعريف المشكلة	0.34	0.01
توليد البدائل	0.36	0.01
اتخاذ القرار	0.38	0.01
التقييم	0.26	0.05
الكلية	**0.28**	**0.05**

يتضح من الجدول(12) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01 و 0.05) بين فاعلية الذات ومهارات حل المشكلات وأبعادها اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة المطرفي (1999)، و زهنج واخرون (Zhang et.al,2009)، فكلما كان مستوى فاعلية الذات عالياً زادت البراعة في تنويع طرائق حل المشكلات، حيث إن فاعلية الذات تساعد الافراد على أن يقرروا المستوى الذى يبذلونه من جهد في مقاومة الصعاب التي يمرون بها .

نتائج الهدف الثاني: (أ) والذي ينص على التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين)؟

جدول (13أ) قيمة اختبار (ت) ودلالته الإحصائية للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس فاعلية الذات

المقياس	العدد	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	72	135	166.26	19.93	13.31	71	0.01

يتضح من جدول (13أ) ارتفاع متوسط العينة عن المتوسط الفرضي لمقياس فاعلية الذات وهذا يدل على تمتع العينة بمستوى عال من مستوى فاعلية الذات، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خالدي (2007) التي أشارت إلى تمتع الطلاب بمستوى عال من فاعلية الذات ويفسر الباحثان هذه النتيجة بتساوي الظروف بين أفراد العينة ذكورا وإناثا، متفوقين وعاديين في الظروف الاجتماعية والثقافية .

(ب) والذي ينص على التعرف على مستوى مهارة حل المشكلات وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين)؟

جدول (13ب) قيمة اختبار (ت) ودلالته الإحصائية للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مهارات حل المشكلات وأبعاده.

المقياس	العدد	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوجه العام	72	20	23.01	2.86	8.97	71	0.01
تعريف المشكلة	72	20	22.81	3.24	7.34	71	0.01
توليد البدائل	72	20	22.50	2.67	7.89	71	0.01
اتخاذ القرار	72	20	23.01	2.85	8.97	71	0.01
التقييم	72	20	20.81	2.80	2.44	71	0.01
الكلية	72	100	110.88	9.96	9.27	71	0.01

يتضح من جدول (13ب) ارتفاع متوسط العينة عن المتوسط الفرض لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وهذا يدل على أن تمتع العينة بمستوى عال من مستوى فاعلية الذات عنصر أساس في تمتعهم بمستوى راق في طرائق حل المشكلات وأبعادها ، اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات شوى (Choi,2000)، يوشدا (Yoshida,2000)، هوفمان (Hoffman,2006)،**التي أشارت** إلى أن الأفراد ذوى فاعلية الذات المرتفعة هم الأكثر قدرة على حل المشكلات، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن فاعلية الذات جانب مهم من جوانب الشخصية تدفع بالأفراد الى تفهم ما يعترضهم من مشكلات وبالتالي إيجاد الطرائق الكفيلة بتجاوزها وحلها.

نتائج الهدف الثالث: أ- الذي ينص على التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات ومقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغير مستوى الطلاب .

جدول (14أ) قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	متفوقون	36	171.22	18.23	2.165	70	0.034

الدرجة الكلية لفاعلية الذات	عاديون	36	161.31	20.57			
التوجه العام	متفوقون	36	23.25	3.48	0.700	70	0.486
	عاديون	36	22.78	2.07			
تعريف المشكلة	متفوقون	36	23.58	3.34	2.081	70	0.041
	عاديون	36	22.03	2.99			
توليد البدائل	متفوقون	36	22.92	3.08	1.374	70	0.174
	عاديون	36	22.056	2.15			
اتخاذ القرار	متفوقون	36	23.2500	3.47542	.700	70	0.486
	عاديون	36	22.7778	2.07173			
التقييم	متفوقون	36	21.1389	2.98714	1.012	70	0.315
	عاديون	36	20.4722	2.59104			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	متفوقون	36	113.3056	11.98289	2.123	70	0.037
	عاديون	36	108.4444	6.72498			

يتضح من جدول (14أ) وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وقد كانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة إيدنز (Edins,2009) التي أشارت الى وجود فروق في مستوى فاعلية الذات بين المتفوقين وغير المتفوقين وكانت الفروق لصالح غير المتفوقين حيث كان متوسط درجاتهم اعلى من المتفوقين، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بان الطلاب المتفوقين يستخدمون الأفكار العميقة والمستندة الى قوانين مجربة ، وبالتالي تميزهم بمستوى مرض من فاعلية الذات، ويتضح من جدول (14أ) كذلك وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وعلى البعد الخاص بتعريف المشكلة وقد كانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين، ويفسر الباحثان ذلك بان الطلبة المتفوقين من الذكور والإناث لديهم القدرة على تحديد المفاهيم، وتنظيم المعرفة وكبقية تطبيقها في انتاج حلول جديدة، فالطلاب المتفوقين اكثر اجرائية

حيث يقومون بتحليل المشكلة الى عناصرها الأساسية وإعادة بنائها مما يساعدهم على سرعة انتاج الحلول ،بعكس الطلاب العاديين الذين يعتمدون على الأفكار السطحية المحفوظة وبالتالي يواجهون صعوبة في انتاج الحلول الجديدة. أما بقية ابعاد مقياس طرائق حل المشكلات فلم تكن هناك فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين، اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سرهيد(2016) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين حيث كانت الفروق لصالح الطلاب المتفوقين من الذكور والإناث .

في جميع مهارات حل المشكلات (اعادة صياغة المشكلة – تمثيل المشكلة في شكل تخطيطي – تحديد المعطيات في صورة رمزية – تحديد المطلوب في صورة رمزية– تخطيط الحل وكتابة العلاقات الفيزيائية – تنفيذ الحل – تحديد المعنى الفيزيائي للناتج النهائي – مهارة اقتراح حلول اخرى لحل المشكلة).

ب– الذي ينص على التعرف على ما اذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع.

جدول (14ب) قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	ذكور	30	163.00	23.51	-1.177	70	0.243
	إناث	42	168.60	16.81			
التوجه العام	ذكور	30	22.57	3.13	-1.127	70	0.264
	إناث	42	23.33	2.63			
تعريف المشكلة	ذكور	30	163.00	23.52	-1.177	70	0.243
	إناث	42	167.50	16.83			
توليد البدائل	ذكور	30	22.13	3.071	-.945	70	0.348
	إناث	42	22.73	2.36			
اتخاذ القرار	ذكور	30	22.5667	3.12590	-1.127	70	0.264
	إناث	42	23.3333	2.62880			
التقييم	ذكور	30	20.5000	3.09337	-.781	70	0.437

	إناث	42	21.0238	2.58030			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	ذكور	30	109.1667	11.83532	-1.235	70	0.221
	إناث	42	112.0952	8.29578			

يتضح من جدول (14ب) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وعلى الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) ،اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الشعراوي (2000) ، ومحمود والجمالي (2010)، ودراسة اللهو (2014) التي لم تجد فروقاً في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور– إناث)، كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة لى (Lee,1992)، المطرفي (1999) ودراسة اللهو (2014)، التي لم تشر الى وجود أي فروق في النوع (ذكور – إناث) في مهارات حل المشكلات، يمكن تفسير هذه النتيجة بتساوي أفراد العينة ذكورا وإناثا في الظروف الثقافية والاجتماعية ، بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة خالدي (2007)، التي أشارت بوجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وكانت الفروق لصالح الإناث، يمكن تفسير هذه النتيجة أكثر اجتهاداً ومتابعة للدروس المنهجية وبالتالي حصولهن على درجات مرضية خصوصاً في المقررات المعتمدة على الحفظ والأفكار السابقة، التي كانت السبب الرئيس في تمتعهن بمستوى عال من الفاعلية الذاتية، واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة اللهو (2014) التي أشارت إلى وجود فروق في مهارات حل المشكلات بين افراد العينة وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) وكانت الفروق لصالح الذكور وتفسر هذه النتيجة بأن الطلاب الذكور غالباً ما تتاح لهم فرص أكبر للاحتكاك بالمصادر المعرفية، وأكثر انطلاقاً وانفتاحاً على العلم مقاربة بالإناث .

ج– الذي ينص على التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات وفقاً لمتغير الفصل الدراسي.

جدول (14ج) قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	الفصل الأول	42	162.36	20.80	-2.009	70	0.046
	الفصل الثالث	30	171.73	17.56			
التوجه العام	الفصل الأول	42	22.81	2.90	-.717	70	0.476

	الفصل الثالث	30	23.30	2.81			
تعريف المشكلة	الفصل الأول	42	22.70	2.74	-.354	70	0.724
	الفصل الثالث	30	22.97	3.90			
توليد البدائل	الفصل الأول	42	22.36	2.73	-.481	70	0.632
	الفصل الثالث	30	22.67	2.63			
اتخاذ القرار	الفصل الأول	42	22.81	2.90	-.717	70	0.476
	الفصل الثالث	30	23.30	2.81			
التقييم	الفصل الأول	42	20.17	2.73	-2.367	70	0.021
	الفصل الثالث	30	21.70	2.68			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	الفصل الأول	42	109.33	9.17	-1.571	70	0.121
	الفصل الثالث	30	113.03	10.74			

يتضح من جدول (14ج) وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وقد كانت الفروق لصالح الفصل الدراسي الثالث، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المطرفي (1999) التي قالت بوجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول والثاني) الثانوي وكانت الفروق لصالح الصف الثاني الثانوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في الفصل الدراسي الثالث قد امتلكوا خبرات مكنتهم من التصدي للمعضلات بكفاءة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الشعراوي (2000) التي أشارت بعدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول والثاني) الثانوي، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وأبعاده فلم تكن هناك فروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين، إلا البعد الخاص بالتقييم فقد كانت هناك فروق لصالح الفصل الدراسي الثالث، وهذا راجع الى امتلاك الخبرة طيلة سنة كاملة تعلموا منها كيفية مواجهة العقبات التي اعترضتهم .

د- الذي ينص على التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بصفة عامة (المتفوقين والعاديين) على مقياس فاعلية الذات وفقاً لمتغير التخصص.

جدول (14د) قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالته الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات

المجموعات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	عام	30	163.00	23.52	-1.177	70	0.243
	علمي	42	168.60	16.83			
التوجه العام	عام	30	22.57	3.12	-1.127	70	0.264
	علمي	42	23.33	2.63			
تعريف المشكلة	عام	30	22.73	3.16	-.159	70	0.874
	علمي	42	22.86	3.34			
توليد البدائل	عام	30	22.13	3.07	-.945	70	0.348
	علمي	42	22.74	2.36			
اتخاذ القرار	عام	30	22.5667	3.12590	-1.127	70	.264
	علمي	42	23.3333	2.62880			
التقييم	عام	30	20.50	3.09	-.781	70	0.437
	علمي	42	21.02	2.58			
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	عام	30	109.17	11.84	-1.235	70	0.221
	علمي	42	112.10	8.30			

يتضح من جدول (14د) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتفوقين والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات على الدرجة الكلية لمقياس طرائق حل المشكلات وفقاً لمتغير التخصص (عام – علمي)، اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت الية نتائج دراستي المطرفي (1999) و اللهو (2014) اللتين أشارتا الى عدم وجود فروق في مهارات حل المشكلات وفقا للتخصص (أدبي – علمي) ، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خالدي (2007) ودراسة

محمود والجمالي (2010) اللتين أشارتا بوجود فروق في مستوى فاعلية الذات وفقاً لمتغير التخصص (أدبي – علمي) وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي ، واختلفت هذه النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة المطرفي (1999) التي أشارت بأن الفروق لصالح التخصص الأدبي (الشرعي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب في التخصصين العلمي والأدبي يتطلقون نفس الخبرات، ولديهم طموحات كلاً في مجاله لتحقيق أهدافه، ففي ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية يكون شعور الفرد بالفاعلية الذاتية يؤثر في مظاهر متعددة من سلوكهم، التي تتضمن اختيارهم للأنشطة والأهداف والتعلم والإنجاز والجهد بغض النظر عن تخصصاتهم الدراسية.

التوصيات:

1- توعية أسر الطلاب المتفوقين بأهمية الفاعلية الذاتية لأبنائهم المتفوقين، وبأهمية البرامج التربوية التي يمكن من خلالها المساهمة في رفع فاعليتهم الذاتية، عن طريق مجالس الآباء، واجتماعات الإدارة المدرسية مع أولياء الأمور، لتكون نبراساً يرشدهم لمواجهة الصعاب التي قد يواجهونها.

2- العمل على إيجاد مناخ يسوده التفاهم والوئام بين أفراد الأسرة من خلال إبداء الرأي والتحاور فيما بينهم.

3- اهتمام المدرسة ومعلميها والأخصائيين بمناقشة الوسائل التي من شأنها زيادة الفاعلية الذاتية لطلاب المرحلة الثانوية ليتمكنوا من حل ما يعترضهم من مشكلات.

المقتر حات:

1- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث على مفهوم الفاعلية الذاتية وعلاقتها بطرائق حل المشكلات لدى الطلاب المتفوقين بمرحلة التعليم الأساسي أو الجامعة .

2- دراسة فاعلية الذات وعلاقتها بطرائق حل المشكلات لدى معلمي المتفوقين.

قائمة المراجع

- أبو زنيون، جمال عبد الله ونيان، سهيلة محمد (2010) التكيف النفسي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين، مجلد (11)، ع (2) يونيو، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ص ص 40-64.

- أبو هاشم، السيد محمد(1994) أثر التغذية الراجعة علي فاعلية الذات، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

- ابوجادوا، صالح (2006) علم النفس التربوي. ط5 .عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أحمد حسانين أحمد(2011). سيكولوجية الألم، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

- الجاسر، البندري عبد الرحمان محمد(2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإد راك القبول – الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الجميل، عبد السميع ومحمد، عبدالله (2004) تقويم مقرر العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات سلوك حل المشكلة. مجلة كلية التربية جامعة بنها. مج (14)، ع (59)، ص ص 173 – 198.

- الزيات، فتحي مصطفي (2001) علم النفس المعرفي – دراسات وبحوث الجزء الاول. القاهرة. دار النشر للجامعات.

- الشافعي، فداء سالم (1998) علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح بنابلس بالضفة الغربية. رسالة ماجستير (غبر منشورة)، قسم الادارة التعليمية، كلية الآداب، جامعة النجاح.

- الشعراوي، علاء (2000) فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة. ع (44)، ص ص 287 – 325.

- الصادق، إسماعيل محمد والأمين محمد (2001). طرائق تدريس الرياضيات (نظريات وتطبيقات)، القاهرة، دار الفكر العربي.

- العتيبي، ضحى حباب (2012) فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الاكاديمي لدى طالبات قسم الاحياء بكلية التربية. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج (5)، ع (1)،ص ص 187 – 250.

- العدل، عادل (2001). 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، العدد 250.

- العزب، محمد سامح(2004). الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- العطار، محمد (2004) استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها على مهارات حل مشكلات الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج (14)، ع (58)، ص ص 1 – 30.

- الفقى، إسماعيل والشناوي، محمد (1996) تقنين مقياس أسلوب حل المشكلات على البيئة السعودية. الرياض مركز البحوث التربوية.

- اللهو، عمر حماد (2014) فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى فئات من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير (غبر منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

- المزروع ، ليلى (2007)فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج (8) ،ع (4)، ص ص 67 – 90.

- المطرفي، فهد على (1999) فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الظهران بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير (غبر منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة البحرين.

- المهدى، محمد (2004) الثانوية العامة – مرحلة دراسة أم أزمة. القاهرة. عالم للكتب للنشر والتوزيع.

- اليوسف، رامي محمود (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، قسم علم النفس، جامعة حائل، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد 1، ص327-365.

- جابر، عبد الحميد وعايق، حبيب (1976). أساسيات التدريس، بغداد، مكتبة المعاني.

- جاي، (1993) مهارات البحث التربوي، ترجمة جابر، عبد الحميد جابر. القاهرة. دار النهضة العربية.

- جروان، فتحي (2011) تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. ط5. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- جعيجيع، عمر و منصور، هامل (2015) تقنين مقياس الذكاء الوجدانى لـــ بار- آون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع (18). ص ص 149 – 166.

- حجازي، جولتان حسن (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، مجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (9)، ع (4).ص ص 23- 50.

- حدان، ابتسام (2015). فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن، دراسة مقارنة لدي عينة من المرضي وغير المرضي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- حمدي، نزيه (1998) علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات للعلوم التربوية. مج (25) ،ع (1)، ص ص 90 – 99.

- خالدي، عبدالله (2007) فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير (غبر منشورة)، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة اليرموك – الأردن.

- رافع، سامر (2017) الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج (8) ،ع (1)، ص ص 594 – 620.

- سالم ، رفقة خليف (2008) علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمى بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلاب كلية عجلون الجامعية . مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ع (23) ، ص ص 134 – 169 .

- سرهيد، حيدر محسن (2016) دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والعاديين في مهارات حل المشكلات الفيزيائية وإنتاج الحلول لدى طلبة الصف الخامس العلمي. مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مج (23)، ع (2) ،ص ص.

- عبد الحميد جابر، جابر(1990). نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو، طرائق البحث والتقويم، القاهرة دار النهضة العربية.

- عبد القوى، مصطفي (2002) معلم الموهوبين في مناهج الرياضيات المدرسية ومتطلباته في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. مجلة العلوم التربوية. ع (3)، ص ص 1 – 43.

- عبد الرحمن ، محمد السيد و هاشم ، سامى محمد (1990) فعالية الذات لدى الأسوياء والجانحين . مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق . ع (12) ، ص ص 387 – 432 .

- عبدالعزيز، مفتاح محمد (2010) مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية وأساليبها وتقنياتها. بيروت. دار النهضة العربية.

- غنيم، محمد أحمد إبراهيم (2001). الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية، جامعة بنها، مجلة كلية التربية، بجامعة بنها، مج (12)، ع (47)، ص ص 1-30.

- محمود، هويدة والجمالي، فوزية (2010) فاعلية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. مجلة الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا (اماراباك) الولايات المتحدة الامريكية. مج(1)، ع (1)، ص ص 61 – 115.

- معمرية، بشير (2007) القياس النفسى وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، سلسلة دراسات. الجزائر. منشورات الحبر.

- ملحم، سامى محمود (2001) سيكولوجية التعلم والتعليم. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع

- نشواتي، عبدالمجيد (1996) علم النفس التربوي. عمان. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- Choi,B.(1998) Structursl model of problem solving ability, self Efficacy, effort worry and achievement in calculus university of southern cailfornia.

- Edins,C,A.(2009) Self-efficacy and self-esteem in Gifted and Nongifted Students in the Elementary school system. A Dissertation presented in partial fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of philosophy, Capella university.

- Flood,S.,& Robert,L.(2005) Solving problem Solving ;A potent Force for Effective Management .New York ,Ny;Wiley.

- Fung,L.Y.(2010) Astudy on the self-Efficacy and expectancy for success of pre-university students. Eropean Journal of social Sciences . Vol (13), N0 (4),pp.514 – 524.

- Gistand Pajares , F.(1996) self-Efficacy beliefs in academic settings Review of Educational Research .No (66).pp.543-578.

- Heppner, P.P.A.(1978) AReview of of problem solving literature and its Relationship to the counseling process Journal of counseling psychology.Vol(25) , No (3).pp.166-375.

- Hoffman,B. (2006) The Influence of self-Efficacy and working Memory Capacity on problem solving Efficacy. Ph.D, university of Nevada,Las vogas .

- Krejcie, Robert. V. & Morgan, Daryle. W; (1970): Determining sample size for research activities educational and psychological measurement, 30, pp. 607-610.

-Lee,J.(1992) Problems- solving strategics of different types of gifted Students on three types of problems . Athens, GA; university of Georgia.

- Roth,W.,James,R.,& Frank,v.,(2006) Problem solving for Results . Delray Beach , FL;st.Lucie press.

- Scholes.(2002)Games worth playing effective science teaching through active learning starfield festschrift south African Journal of scince .Vol(98),No(10),pp.497-500.

- Wynne,C.(2001)High school Students use of meiosis when solving Genetics problems. International Journal of science Education.Vol(23),No(5).pp.501-515.

- Yoshida,Christing (2000) The Relationsship Between self Efficacy and Amount of Metal Effort Invested In.Mathematics problem solving By Adults Ed.D, university 0f Southern California.

- Zheng,R.,Mcalack,Wilmes,B.,Kohler-Evans,P.,&Williamson,J .(2009) Effects of multimedia cognitive load, self-Efficacy, and multiple rule-based problem solving. Britis Journal of Education Technology . No(5).pp.790-803.