جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت

إعداد الطالب

فهد مطلق جريان العازمي

إشراف

الدكتوره أسماء نايف الصرايرة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً
لمتطلبات الحصـــول على درجة الماجستير في
علـم النفـس التربـــوي/ قســم علـــم النفـــس

جامعة مؤتة، 2020

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر
بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب فهد مطلق جريان العازمي

والموسومة بـــ: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

القســـم: علم النفس التربوي في تاريخ ٢٠٢٠/٠٧/٢٧

من الساعة ١ إلى الساعة ٣ قرار رقم ١٧/٢٠٢٠

أعضاء اللجنـــة:	التوقيـــع	
د. اسماء نايف سلطي المرايره		مشرفا ومقررا
أ.د عماد عبدالرحيم عبدالله الزغول		عضوا
أ.د فؤاد طه طالب الطلافحة		عضوا
د. ثائر احمد فضيل الغباري		عضو خارجي

عميد كلية الدراسات العلي

أ. عمر المعايطة

CamScanner الممسوحة ضوئيا بـ

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى

عائلتي واخوتي واخواتي

الـــى

كافة الاهل والاصدقاء

الـــى

من مهدوا الطريق امامي للوصول الى ذروة العلم

اهدي هذا الجهد المتواضع،،،

فهد مطلق جريان العازمي

الشكر والتقدير

أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى الدكتورة الفاضلة اسماء الصرايره، التي لم تبخل عليَّ بوقتها، الذي طالما شغلته رسالتي بالتصويب والتنقيح والقراءة والمراجعة، فأسال الله سبحانه وتعالى أن يجزيها عني خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر والتقدير لاعضاء هيئة المناقشة الذين تلطفوا بقبول المشاركة في مناقشة هذه الرسالة.

فهد مطلق جريان العازمي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملحقات	ح
الملخص باللغة العربية	ط
الملخص باللغة الإنجليزية	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	3
4.1 أهداف الدراسة	5
5.1 أهمية الدراسة	6
6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية	7
7.1 حدود الدراسة	7
الفصل الثاني:الاطار النظري والدراسات السابقة	
1.2 الاطار النظري	9
2.2 الدراسات السابقة	40
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة	48
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
1.3 منهجية الدراسة	49
2.3 مجتمع الدراسة	49
3.3 عينة الدراسة	50

4.3 أدوات الدراسة 50
5.3 إجراءات الدراسة 65
6.3 متغيرات الدراسة 66
7.3 المعالجات الإحصائية 66
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
1.4 عرض النتائج ومناقشتها 67
2.4 توصيات الدراسة 83
المراجع 85
الملاحق 93

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس واالمستوى الدراسي	49
2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب االجنس والمستوى الدراسي	50
3	قيمة معامل الارتباط بين كل مجال مع الدرجة الكلية (ابو غالي، 2012)	52
4	معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية (ابو غالي ، 2012)	52
5	معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات ومجال (المبادرة) التي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية	53
6	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مجال (المجهود) والمجال التي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	55
7	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (المثابرة) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	56
8	معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس	57
9	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات الأداة والدرجة الكلية	58
10	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (الاضطرابات المعرفية) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	60
11	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (**المشكلات الاجتماعية**) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	60
12	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (**المشكلات الانفعالية**) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	62
13	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (**المشكلات الأدائية**) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	63
14	معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس	64
15	معامل الاتساق الداخل ي كرونباخ ألفا للمجالات الأداة والدرجة الكلية	65

16 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية ومجالاته 67
17 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المبادرة 68
18 متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المجهود 69
19 متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المثابرة 70
20 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس المشكلات السلوكية 72
21 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس (المشكلات السلوكية) 73
22 متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإضطرابات المعرفية 74
23 متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات الإجتماعية 75
24 متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات الإنفعالية 76
25 متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات الأدائية 77
26 قيم معاملات الارتباط متوسطات درجات أفراد الدراسة على مستوى الكفاءة الذاتية ومستوى المشكلات السلوكية 78
27 المتوسطات الحسابية لمستوى الكفاءة الذاتية حسب لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي) 79
28 تحليل التباين الثنائي (الجنس، والمستوى الدراسي) على مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت 81
29 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات 81

السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (لجنس، والمستوى الدراسي)
30 تحليل التباين الثنائي (الجنس، والمستوى الدراسي) على مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت 82

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
أ	الاستبيانة بصورتها الاولية	94
ب	قائمة المحكمين	103
ج	الاستبيانة بصورتها النهائية	105

الملخص

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت

فهد مطلق جريان العازمي

جامعة مؤتة، 2020م

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت والبالغ عددهم (5832) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (280) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الكويت وتم اختيارها بطريقة عنقودية عشوائية باعتماد المنهج الوصفي الإرتباطي، وقد تم استخدام مقياسين هما الكفاءة الذاتية وتكون من (30) فقرة، ومقياس المشكلات السلوكية وتكون من (35) فقرة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وانحراف معياري (0.49)، وأن مستوى المشكلات السلوكية قد جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري (0.51).

أن مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.6151) وانحراف معياري (.36095).

وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (**0.552−) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للمستوى الدراسي:

- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الأولى والثانية لصالح الثانية
- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الأولى والثالثة لصالح الثالثة
- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الأولى والرابعة لصالح الرابعة
- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الثانية والثالثة لصالح الثانية
- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الثانية والرابعة لصالح الثانية
- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الثالثة والرابعة لصالح الثالثة
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للتفاعل بين (النوع الاجتماعي * المستوى الدراسي).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للجنس.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للمستوى الدراسي:

- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الأولى والثانية لصالح الأولى
- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الأولى والرابعة لصالح الرابعة
- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الثانية والثالثة لصالح الثالثة
- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الثانية والرابعة لصالح الرابعه
- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الثالثة والرابعة لصالح الرابعه
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للتفاعل بين (الجنس* المستوى الدراسي).

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، المشكلات السلوكية، كلية التربية، جامعة الكويت.

Abstract

Self-efficacy and its relationship to behavioral problems among students of the College of Education at Kuwait University

Fahd Mutlaq Jarian Al-Azmi

Mutah University, 2020

This study aimed to identify the relationship between self-efficacy and behavioral problems among the students of the College of Education at Kuwait University, who numbered (5832) students, and the study sample consisted of (280) male and female students from the students of the College of Education at Kuwait University and was chosen in a random cluster method by adopting the curriculum Descriptive and descriptive, two measures were used, namely, self-efficacy, which consist of (30) items, and a behavioral problems scale, consisting of (35) items.

The study reached the following results:

That the level of self-efficacy among students of the College of Education at Kuwait University was high, with an arithmetic mean of (3.90) and a standard deviation (0.49), and that the level of behavioral problems was average, with an arithmetic mean of (3.61) and a standard deviation (0.51).

The level of behavioral problems among students of the College of Education at Kuwait University was average with an arithmetic mean of (2.6151) and a standard deviation of (.36095).

The existence of an inverse correlation between the level of self-efficacy and behavioral problems among students of the College of Education at Kuwait University, and the value of the correlation coefficient was (0.552 ** -), which are statistically significant values at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$).

The existence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of self-efficacy among students of the College of Education at Kuwait University due to gender and in favor of males.

The presence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of self-efficacy among students of the College of Education at Kuwait University due to the academic level:

• There are differences in self-efficacy between the first and second years in favor of the second

• There are differences in self-efficacy between the first and third years in favor of the third

• There are differences in self-efficacy between the first and fourth years in favor of the fourth
• There are differences in self-efficacy between the second and third years in favor of the second
• There are differences in self-efficacy between the second and fourth years in favor of the second
• There are differences in self-efficacy between the third and fourth years in favor of the third
• There were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of self-efficacy among students of the College of Education at Kuwait University due to the interaction between (gender * academic level).

There are no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the level of behavioral problems among students of the College of Education at Kuwait University due to gender.

The presence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of behavioral problems among students of the College of Education at Kuwait University due to the academic level:

• There are differences in behavioral problems between the first and second years in favor of the first
• There are differences in behavioral problems between the first and fourth years in favor of the fourth
• There are differences in behavioral problems between the second and third years in favor of the third
• There are differences in behavioral problems between the second and fourth years in favor of the fourth
• There are differences in behavioral problems between the third and fourth years in favor of the fourth
• The presence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of behavioral problems among students of the College of Education at Kuwait University due to the interaction between (gender * academic level).

Key words: Self-efficacy, Behavioral problems, College of education, Kuwait University.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة:

يُمثل التعليم الجامعي قمة السلم التعليمي؛ فهو يتعامل مع صفوة شباب المجتمع الفئة العمرية (24/18) عاماً، ويعوّل عليه إعداد العنصر البشري الذي يُعدّ البعد الأساسي للتنمية. (الدمياطي، 2010).

والجامعاتُ في عصرنا الحاضر، لم تعد مجرد مراكز أكاديمية للبحث العلمي البحت، فيستشعر فيها الطلاب انفصالاً عن الحياة العامة في المجتمع، بل أضحت تنظيمات ثقافية للشباب، يتم في رحابها تفاعل حيوي وضروري بين شتى الاتجاهات الفكرية، فتصبح الحياة الجامعية ضرباً من التفاعل الثقافي والفكري ليصل إلى أعلى مستوى، ومن أجل هذا؛ ينبغي أن يكون جهدها موجّهاً نحو إعداد الطلاب وتهيئتهم لتحمل المسؤولية، ومساعدتهم في مواجهة مشكلاتهم، وهذا يمثل الدور الاستراتيجي للجامعة الذي يميزها عن باقي المؤسسات التربوية الأخرى (صقر، 2003).

والمرحلة الجامعية هي مرحلة فيها كثير من النمو، الذي يظهر في الجانب المعرفي، والانفعالات، والحماس، والحساسية، إلى أن تصلَ إلى مرحلة الاستقلال والاستقرار والنضج الانفعالي، وخلال هذه المرحلة ينمو الشباب اجتماعياً، ويؤكد ذاته، ويتصل برفاق سنه وأصدقائه، ويساير سلوكهم.

لذا، فإن الكشف عن مشكلاتهم وإرشادهم وتوجيههم، يعني رعايتهم وتوجيههم نفسياً وتربوياً ومهنياً واجتماعياً، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم (Bernedo, Fusies and Fernandez, 2008).

ويمثل انتقال الطلبة من محيط الأسرة ورفاق المدرسة إلى الجامعة مرحلة هامة في حياتهم، نظراً لما يكتنف هذه المرحلة من مشاعر الخوف والرهبة والغربة والقلق، تختلف عما كانت عليه من قبل (Walker, 2015)، كما أن التوافق مع مرحلة الانتقال هذه أمر يتطلب وقتاً وإعداداً من جانب المحيطين بالطلبة، حتى يتسنّى للطلبة التوافق النفسي والاجتماعي مع المرحلة الانتقالية في حياتهم (ملحم، 2004).

وتُمثل مرحلة المراهقة المتأخرة مرحلة التعليم العالي. وهي المرحلة التي تسبق مباشرة تحمل المسؤولية في حياة الرشد (العامري، 2003). ومن هنا كانت هذه المرحلة مرحلة اتخاذ القرارات الهامة والصحيحة مثل قرار اختيار الحصنة واختبار الزواج... كما تتميز هذه المرحلة بالقدرة على المشاركة الانفعالية والأخذ والعطاء وزيادة الولاء، والواقعية في فهم الآخرين. (Mason, 2000).

ولا شك أن التغيرات التي تحدث للمراهق في هذه المرحلة تستدعي السعي نحو تحقيق أهدافه وإشباع رغباته الملحّة. من أجل الوصول إلى مرحلة تكيفية جديدة (Berk, 2001). وخلال محاولاته المستمرة لتحقيق التكيف المأمول تظهر صراعات واضطرابات عديدة لهُ.

فقد أشارت دراسة ربيكا ويونج (Rebecca & young, 1997) إلى أن المراهقين ذوي المشكلات السلوكية يميلون إلى سلوك الانتحار، وإيذاء النفس، كما أنهم ينزعون إلى السلوك التدميري، والفوضوي، والعدواني، والاندفاعي، وإيذاء الآخرين، وأن النقد اللاذع لهؤلاء المراهقين يجعلهم لا يشعرون بالارتياح، وتضطرب علاقتهم بالزملاء والمدرسين، والبيئة الجامعية، وتتدني بذلك ثقتهم بأنفسهم والبيئة المحيطة بهم، وبقدرتهم على الإنجاز، وبالتالي تنعكس سلباً على توقعات الكفاءة الذاتية يدربهم، حيثُ أشارت العديد من الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية يمكن أن يكون لها قيمة كبيرة في تفسير سلوك الفرد وتعديله (عبد الرحمن، 1998).

وتعد الكفاءة الذاتية من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لما لها من أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب الكفاءة الذاتية المدركة دوراً رئيسياً في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب عندما تكون لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد يميل إلى التصرف بناءً على هذه الفكرة والعملية تبادلية حيث إن السلوك الذي يمارسه الفرد يؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها ذاته (زهران، 2003).

إنّ الصورةَ التي يكوّنها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفية التي تطورت عبر التنشئة الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها تزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرضه لمواقف وخبرات معينة، وبالتالي فإنّ مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا كانت

الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة، ويعتمد الفرد في تطوير مفهوم كفاءته الذاتية المدركة على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات وبين قدرات رفاقه و،إمكانياتهم واستعداداتهم (الزيات، 2001).

كما بيّنت نتائج دراسة بونج (Bong, 1997) أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية مدركة ** قدرة تلقائية في أداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهداً إضافياً عند أداء وظائف معينة، وإن هؤلاء الطلبة يتعرضون للمشكلات السلوكية أقل من غيرهم وأنهم قادرون على تنظيم أنفسهم. وكشفت نتائج دراسة لنت (Lent, 2005) أن الكشف عن الكفاءة الذاتية يُعد من أهم الأسس التي يقوم بها العلاج العقلاني والانفعالي للكثير من مشكلات الإحباط ومشكلات الضبط الذاتي للسلوك وانخفاض الأداء الأكاديمي، مما يُسهم في حل هذه المشكلات ووضع الحلول المناسب وللكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية والأكاديمية مما يعود بالفائدة الكبيرة إلى من هم بحاجة لمثل هذه الحلول (الزيات، 2001).

2.1 مشكلة واسئلة الدراسة :

تُعدّ توقعات الكفاءة الذاتية بعداً من أبعاد الشخصية التي تتمثل في القناعات الذاتية وقدرة السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وذلك من خلال تصرفاته الذاتية، وترتبط هذه الكفاءة بما يعتقده الفرد حول إمكاناته في التعامل مع المثيرات البيئية، وهذا التعامل هو نوع من المهمات التي يجب على الفرد القيام بها إزاء تلك المثيرات البيئية (زهران، 2003).

ومما لا شكّ فيه وجود علاقة بين التطورات العلمية وكثرة التغيرات الاجتماعية ومدى قدرة الفرد وكفاءته الذاتية المدركة في استيعاب ذلك التطور السريع، وبالتالي مدى تأثر كفاءته الذاتية بتلك التغيرات المتعاقبة والمتسارعة، وما تشكله من ضغوط ومشكلات نفسية وأخلاقية واجتماعية في مختلف جوانب الحياة.

ومن هنا يبرز دور الجامعة في القدرة على وع الخطط والبرامج التربوية بما يكفل استيعاب هذا التطور والكم الهائل من الثورة المعرفية والمعلوماتية، وذلك من

خـلال التعـرف علـى الكفـاءة الذاتيـة المدركـة لـدى طلبـة الجامعـة، ولغـرض صـقل شخصـياتهم ورفـع مسـتوى قـدراتهم، وبالتـالي القـدرة علـى اسـتغلال هـذا التطـور لزيـادة كفاءتهم الذاتية المدركة. حيث تشير نتائج الدراسات التي أجريت على "توقعات الكفاءة الذاتيـة" إلـى صـلاحية هذا البنـاء فـي تعديل السلوك والتنبؤ بـه فـي مجـالات مختلفـة، كالإنجاز الدراسي والارتقاء والاضطرابات الانفعاليّة، والصحة النفسية والجسدية (جابر، 1990).

كما تزايد في الآونة الأخيرة معدل انتشار المشكلات السلوكية خاصة بين طلبة الجامعة، ففي ظل التغيرات الاجتماعية والسياسية والتقدّم التكنولوجي الهائل خاصةً في وسائل الاتصال كالإنترنت والفضائيات والهاتف المحمول، نتج عن هذا دخول بعض العادات والقيم الغربية على مجتمعنا مما أدى إلى اهتزاز القيم خاصةً مع تدنّي الحالة الاقتصادية وما ينتج عن ذلك من إحباطات أدت إلى حالة الانفلات الاجتماعي التي نراها الآن في المجتمع ومن العوامل التي ساعدت على هذا اضمحلال دور مؤسسات التنشئة الاجتماعيـة، فبالنسـبةِ للأسـرة أصـبحَ الشـغل الشـاغل للوالـدين تـوفير حيـاة اقتصادية كريمة للأبناء دون الاهتمام الكافي بغرس القيم والأخلاق الفضيلة ومحاولة معالجة مشكلاتهم بصورة سريعة قبل تفاقمها، أي حدث هناك فجوة كبيرة بين الآباء والأبناء في كثير من الأسر وذلك لانشغال الوالدين عن الأبناء.

إن المشكلات السلوكية تمتد آثارُها إلـى المجتمـع ككل، فهـي تقتل الإحساس بالانتماء والولاء للمجتمع مما يسبب خطراً على أمن البلاد ويساعد على وجود مشكلة الإرهاب كتعبير غاضب عن واقع صعب ومؤلم ومرير فالمشكلات السلوكية تؤدي إلى الشعور بالخوف والقلق والإحباط نتيجة عجز الفرد عن إشباع حاجاته الضرورية مما يساعد ذلك على تكون مشاعر عدائية تجاه البيئة والتي تعبر عن نفسها بارتكاب السلوك المنحرف (فهمي ومنير، 2004).

والذي قد يزداد إذا تُرك دون بحث لأسبابه وتحديد طُرق الوقاية والعلاج لذا فهي جديرة بالدراسة؛ حيث تؤثر مشكلات الطلبة السلوكية في إنجازهم الدراسي، وطرق تكيفيهم، وأساليب المواجهة لديهم، كما تؤثر في نمط تفاعلاتهم مع الآخرين، وتتأثر بذلك توقعاتهم حول كفاءتهم الذاتية، (جابر، 1990).

وهُنا يتجلى الدور المنوط بالجامعة بالاهتمام بالطلبة وبما يُحيط بهم من ظُروف، وذلك بصفة خاصة بالإضافة إلى الرغبة الشديدة بالعمل بمعايير الجودة التعليمية الشاملة والتي تهتم بجميع الجوانب الروحية والنفسية والعقلية والاجتماعية والمعرفية للطلبة للنهوض بالطلبة وجعلهم بمستوى قادرين على تحمل مسؤوليات المستقبل والمساهمة بشكل فعّال في تقدّم المجتمع ورقيه، من هنا تولد الإحساس لدى الباحث بضرورة الكشف عن الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت.

وتحديداً سوف تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت.

2- ما مستوى المشكلات السلوكية، لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين الكفاءة الذاتية المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) في الكفاءة الذاتية.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة) في المشكلات السلوكية .

4.1 أهداف الدراسة:

- التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت.
- التعرف إلى مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت.
- الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية في ضوء بعض المتغيرات وهي: الجنس والمستوى الدراسي والكلية.

- الكشف عن الفروق ودلالتها الإحصائية على مقياس الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية.

5.1 أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية:

- أهمية دور الجامعة التي تعدّ من أهم المؤسسات التربوية، حيث تتركز فيها القوى والمؤثرات الاجتماعية والطبيعية ذات الفعالية في تكوين شخصية الطالب الجامعي والتأثير في سلوكه وتنمية قدراته وبناء مفهوم أكثر وضوحاً عن ذاته.
- تركز الدراسة الحالية على عينة مهمة من المجتمع، تتمثل في طلبة الجامعة والذين يُشكلون شريحة كبيرة من المجتمع الكويتي، لذا كان الاهتمام منصباً على دراسة مستوى الكفاءة الذاتية لديهم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية.
- تأتي هذه الدراسة في باكورة الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت – ففي حدود علم الباحث – لا توجد دراسة عربية واحدة ربطت المتغيرين مع بعضهما البعض.
- تقديم إطار نظري واستعراض رؤى مختلفة وعدد من الدراسات السابقة حول الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية بما تتضمنه من جوانب فكرية ومنهجية متعددة تزيد في إثراء المكتبة العربية.

الأهمية التطبيقية

- إن تحديد مستوى الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى الطلبة في عملية التربية يُعد تغذية راجعة ضرورية لتجنب المعوقات والصعوبات التي تحول بين الطالب والتوافق السليم.
- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة من بناء البرامج التربوية والإرشادية للمساعدة في زيادة الكفاءة الذاتية والحد من المشكلات السلوكية للطلبة.

- إن الكشف عن الكفاءة الذاتية المدركة يعد من أهم الأسس التي يقوم بها العلاج العقلاني والانفعالي لكثير من مشكلات الإحباط ومشكلات الضبط الذاتي للسلوك وانخفاض الأداء الأكاديمي، مما يسهم في حل هذه المشكلات ووضع الحلول المناسبة للكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية والأكاديمية، مما يعود بالفائدة الكبيرة إلى من هم بحاجة لمثل هذه البرامج.

6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الكفاءة الذاتية: عرّف باندورا (Bandura, 1997) الكفاءة الذاتية بأنها الأحكام التي يصدرها الأفراد على قُدراتهم، لتنظيم وإنجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء. في حين عرّفها العدل (2000) بأنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة.

وتعرّف إجرائياً: بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد بعد الإجابة على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

المشكلات السلوكية:

اصطلاحاً: عرفها (صابر، 2000، 13) بأنّها المعاناة وعدم الارتياح، تُصيب الطالب نتيجة لصعوبات تواجهه في أثناء حياته الجامعية، مما تفضي به إلى سوء التوافق مع ذاته. وتؤثر في تفاعله مع الواقع بشكل سلبي، على المستوى المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، والأدائي لديه.

وتعرّف إجرائياً: بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد بعد الإجابة على فقرات مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في هذه الدراسة.

7.1 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية في جامعة الكويت كلية العلوم التربوية على الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2020 / 2021).

الحـدود الزمانيـة: تـمّ تطبيـق أدوات الدراسـة علـى عينـة الدراسـة فـي الفصـل الدراسـي ةالثاني من العام الجامعي (2020 / 2021).

الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة الكويت كلية التربية.

الحـدود الموضـوعية: تتجلـى فـي أدوات الدراسـة ونتائجهـا وأدواتهـا والعلاقـة بـين الكفـاءة الذاتية والمشكلات السلوكية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

يواجه طلبة الجامعة العديد من المشكلات السلوكية، التي تفرض على الجامعة النظر إليها بعين الاعتبار، على أساس أنها من ضمن مسؤوليات الجامعة، التي تفرض على إدارتها وأساتذتها تقديم المشورة والتوجيه إلى الطلبة، بهدف التوصل إلى أفضل السبل للتغلب على تلك المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك من منطلق أن تنمية الشباب تنمية متكاملة وشاملة، مما يعني أن دفعهم في المجالات الإنتاجية يمثل أهم أدوار الجامعة في التنمية، فما يحكم جودة التعليم الجامعي ليس التعليم في حد ذاته، وإنما قدرته على مواجهة هذه المشكلات على المستوى الفردي والاجتماعي، وهذا يتطلب من الجامعة أن تكون نظاماً قادراً على تغيير هيكل عمليات التعليم داخلها، وتأمين حاجات الطلاب والمجتمع وتطوير قدراتهم ومهاراتهم.

1.1.2 الكفاءة الذاتية

يشكل مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) محوراً رئيساً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية Social (Cognitive Theory) التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية؛ فالأفراد لديهم نظم من المعتقدات الذاتية (Self-Behliefs) يمكّنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم (Bandura, 1986). ووفقاً لذلك فإن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها؛ إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد؛ فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنّه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (Bandura, 1997).

وقد تناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح Self-Efficacy، وترجم إلى مصطلحي كفاءة الذات، أو فعالية الذات، وأحياناً يستخدم مصطلح Self-Efficacy بمعنى فعالية الذات.

وتُعد الكفاءة الذاتية بمثابة مرايا معرفية Cognition mirrors فهي مؤشر لمدى قدرة الفرد على الحكم في أفعاله الشخصية، وأعماله، فالفرد لديه إحساس عالٍ بمعتقدات كفاءته الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فاعلية، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، واتخذا القرارات، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عالٍ، بينما الشعور بنقص معتقدات الكفاءة الذاتية يرتبط بالاكتئاب، والقلق، والعجز، وانخفاض التقدير الذاتي، وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الإنجاز، والنمو الشخصي، وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد العالم ألبرت باندورا (Albert Bandura) (الزيات، 2001).

ويرى باندورا (Bandura, 2008) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية يبذلون جهداً عالياً، ويظهرون مثابرةً، ومرونةً مرتفعةً في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة وأن معتقدات الفرد عن إمكانياته وقدرته على القيام بمهام معينة تعد محددات قوية لمستوى إنجازه، وبناءً عليه فإن الكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير في النمو المعرفي الذي يقود إلى النجاح الأكاديمي فالأفكار المتبلورة حول هذه الكفاءة تتوسط بين ما لديه من معرفة ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية.

وتؤكد عدة دراسات أن الكفاءة الذاتية لا ترتبط فحسب بمستويات عالية من التحصيل، بل بالعديد من النواتج الأكاديمية التكيفية مثل مستويات عالية من المثابرة والإصرار المتزايد في أداء مهام صعبة ومعقدة (Shunk, 2003)، ودلت دراسة أجراها كل من لينبرينك وبنترش (Linnenbrink & Pintrinch, 2003) على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية للطالب واستخدامه لاستراتيجيات التنظيم المعرفي، كما أشارت الدراسات التي أجريت على طلبة الجامعات (Schunk, 2003، الزق، 2009) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية يزداد بزيادة المستوى الدراسي.

وتشير الدراسات إلى أن أداء الطلبة يُمكن تطويره من خلال تعزيز مفهوم الكفاءة الذاتية (Worng, 2005)، وأن معتقدات الكفاءة الذاتية متنبئات أفضل للنجاح من متغيرات الإنجاز السابق للطالب ومهاراته ومعرفته (Schunk, 1991)، وتعتبر الكفاءة الذاتية أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما يُنجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه (Bandura,

1986)، ويُضيف باندورا (Bandura, 1996) أن إدراك الأفراد لكفاءتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة الذاتية يضعون غالباً خططاً ناجحةً، فالذين يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة الذاتية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والفشل المتكرر.

ووفقاً لباندورا (Bandura, 1997) فإن إدراكات الكفاءة الذاتية تؤثر في الدافعية، فهي تحدد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم والجهود التي سيتناولونها لتحقيق هذه الأهداف، واستعدادهم لمواجهة الفشل ومقاومته، فالأفراد الذين يتلقون في مهاراتهم الأكاديمية يتوقعون الحصول على درجات عالية على الاختبارات، ويتوقعون الحصول على نتائج مميزة نتيجة قيامهم بأعمال متقنة (Schunk, 1991).

ويعرّف باندورا (Bandura, 1997) الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الناس حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء.

ويضيف باندورا Bandura المشار إليه في (Artino, 2006) بأن الكفاءة الذاتية هي أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك.

ويعرّف الزيات (2001) الكفاءة الذاتية بأنّها: اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فعالية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات، أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

فيما قدّ حسيب (2001) رؤيته حول الكفاءة الذاتية بأنها القدرة على التحكم بالأحداث والظروف البيئية المحيطة.

بينما أشارَ كلٌ من هالين ودانهير (Hallin, & Danher, 1994) إلى أن الكفاءة الذاتية هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كانت لديه القدرة على إنجاز الهدف.

ويعرفها العدل (2001) بأنها: 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.

ويعرّفها الشعراوي (2000، ص290) بأنها: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز.

ويعرّفها أبو رياش وعبد الحق (2007) بأنها مجموعة من التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحظى بالنجاح.

ويعرفها غباري وأبو شعيرة (2007، ص328) بأنها معتقدات الفرد حول قدراته للتحكم في كل نواحي حياته.

ويعرّفها أبو غزال (2013): هي اعتقاد الفرد بقدرته على إتقان مهمة ما، وتحقيق نتائج إيجابية.

تتطور معتقدات الكفاءة الذاتية اعتماداً على أربعة مصادر رئيسية هي:

1. **الإنجازات الأدائية:**

ويمثل المصدر الأكبر تأثيراً في الكفاءة الذاتية لدى الفرد، وذلك لأن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الكفاءة الذاتية، (Bandura, 1977) وخاصة عندما يعلم الفرد أنه بذل أقصى ما لديه من جهد (السيد، 2013)، ويكتسب الفرد معلومات شخصية مؤثرة من خلال ما يقوم به من أعمال وخبرات، ويتعلم من خلال خبرته الأولى، معنى النجاح والشعور بالسيطرة على البيئة (أبو غزال، 2013).

ولكن الإنجازات الأدائية أكثر المصادر تأثيراً في الكفاءة الذاتية، عبارة عامة من وجهة نظر جابر (1990)، لذلك يضع لها عدة اعتبارات، أولها: أن النجاح في الأداء يرفع الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل، ثانيها: أنّ الأعمال التي تنجز بنجاح من قبل الفرد تكون أكثر كفاءةً من تلك التي يتمها بمساعدة الآخرين. ثالثاً: الإخفاق يؤدي على الأغلب إلى إنقاص الكفاءة حين نعرف أننا بذلنا أفضل ما لدينا من جهدٍ.

مما سبق يتضح أن هذا المصدر من مصادر الكفاءة الذاتية يشير إلى أداء الفرد وخبراته المباشرة، وأن الأداء الناجح يزيد من الكفاءة الذاتية للفرد، بينما الإخفاق المتكرر يؤدي إلى خفضها وبالخصوص عندما يكون الفرد قد بذل أقصى ما عنده.

2. **الخبرات البديلة:**

يشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد من الآخرين، فملاحظة الآخرين وهم ينجحون برفع الكفاءة الذاتية، وفي المقابل فإن ملاحظة الآخرين وهم يخفقون في أداء المهام يعمل على خفض الكفاءة الذاتية للفرد وخاصةً إذا كان هؤلاء الآخرون بنفس مستوى الكفاءة. وبالرغمِ من كون الخبرات البديلة أو غير المباشرة أضعفُ من الإنجازات الأدائية إلا أن لها أهميتها "عندما يكون الفرد غير واثق من قدراته أو أن خبراته السابقة بالنشاط محدودةً" (السيد، 2013). ويطلق على هذا المصدر أيضاً "التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين" (Bandura, 1986)، فالفردُ يمكن أن يقنع نفسه بإمكانية القيام بأعمال وسلوكيات متعددة، عندما يلاحظ أن من يشبهونه، قادرون على القيام بها والعكسُ صحيحٌ، ويصدق هذا الأمر في المواقف التي نعتقد فيها أنّ لدينا نفس ما لدى الآخرين من قدرات. (أبو غزال، 2013).

وتعمل النماذج البديلة والخبرات التمثيلية في تحسين وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المعلم خاصة إذا كانت النماذج تتشابه مع الفرد في ظروفه وحالته الاجتماعية والمرحلة العمرية والتخصص وتعد النمذجة الحيّة والنمذجة الرمزية من أكثر الإجراءات أهميّةً في تشكيل الكفاءة الذاتية وفق هذا المصدر. (عبد الوهاب، 2007).

3. **الإقناع اللفظي:**

ويعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة. (Bandura, 1977).

ويتضمّن الإقناع اللفظي عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، ويمكن أن يكون الإقناع اللفظي داخلياً، ويأخذ شكلاً يطلق عليه الحديث الإيجابي من الذات

(السيد، 2013)، وبالرغم من أن تأثير الإقناع اللفظي يعد محدوداً، إلا أنّه قد يكون ذا تأثيرٍ أكبر عندما يكون الشخص الذي يقوم بالإقناع مصدراً موثوقاً.

ويفيد الإقناع اللفظي في تشكيل وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الفرد خاصة في ظل إجراءات ومناقشات موضوعية جيدة وتغذية راجعة وتفسيرات مقنعة من قبل أفراد يتمتعون بالمصداقية والخبرة والقدرة على الإقناع. (عبد الوهاب، 2007).

4. **الحالات الانفعالية الفسيولوكية:**

وهي من المصادر المؤثرة على كفاءة الذاتية، وتتضمن ردات الفعل الانفعالية الناتجة من مواجهة الفرد لمهمة معينة، والتي تؤثر في مستوى إنجازه لتلك المهمة، كالخوف الشديد والقلق الحاد. "وتؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تأثيراً عاماً أو معمماً على الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد". (الزيات، 2001)، فالناس يراقبون أحوال الجسم في إصدار الأحكام التي تتعلق بها إذا كانوا يستطيعون أن يعملوا جيداً أم لا، وعندما يشعر الأفراد بالخوف، أو القلق فمن المحتمل أن يتوقعوا الفشل، أما الأفراد الذين يشعرون بالإثارة أو الاهتمام ولا يشعرون بالتوتر فمن المحتمل أن يروا أنفسهم قادرين على النجاح (حسن، 2005)، فالاستثارة الانفعالية المرتفعة عادةً ما تضعف الأداء (مصبح، 2011)، فنحن نفسر التعب والتوتر الذي يصيبنا على أنهما مؤشران على صعوبة المهمة التي ننوي إنجازها. (أبو غزال، 2013).

تقف الكفاءة أو الفاعلية الذاتية للفرد خلف: طموحاته وتوقعاته، وسلوكياته وأفعاله وجهوده ومثابرته، وردود أفعاله الانفعالية أو الوجدانية، وعلى ذلك فإن النواتج المعرفية لديه ترتبط على نحو موجب باعتقادات، أو إدراكات الكفاءة أو الفاعلية الذاتية.

وتتبعُ أهمّيةُ الكفاءة الذاتية من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

- اختيارُ السلوك: تؤثر الكفاءة الذاتية للفرد على انتقاء الفرد للسلوكيات؛ حيثُ يختار الناس الأعمال والمهام التي يعتقدون بأنهم قادرون على النجاح

فيها، ويتجنبون الأنشطة والمجالات التي يشعرون فيها بانخفاض الثقة والكفاءة على النجاح فيها.

- كم ومعدل الجهد: تحدد الاعتقادات عن الكفاءة الذاتية كم ومعدل الجهد الذي يبذله الناس، ومدى حرصهم على مواصلته أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف، فالأشخاص الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية يبذلون جهوداً أكبر من أولئك الذين يمتلكون مستويات أخفض من الكفاءة، كما أنهم يحتفظون لمدد أطول بمعدلات من النشاط والمثابرة.
- أنماطُ التفكير وردود الأفعال: حيث تؤثر الكفاءة الذاتية على أنماط التفكير وردود الأفعال الانفعالية من أمثال الضغوط والإحباطات وغيرها. (الزيات، 2001).

ويؤكد باندورا (Bandura) أن الأداء الإنساني يُمكن أن يُفسر من خلال المقابلة بين السلوك والعوامل المعرفية والشخصية والبيئية، ومن أهم الافتراضات التي ذكرتها النظرية المعرفية الاجتماعية، والتي استفادت منها نظرية الكفاءة الذاتية، ما يلي:

- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار، والخبرات الذاتية وهي القدرة تتيح لهم التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك، كما يمتلكُ 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 بناءً على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.
- يتعلّم الأفراد عن طرق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية – (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية)، والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، وهذا بدوره يؤثر على البيئة وكذلك على الحالات المعرفية.
- مبدأ الحتمية المتبادلة يشير إلى تأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية الفاعلية الذاتية إلى 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 وبالتالي يمتلكون التوقعات المتعلقة بالفاعلية وتنظيم سلوكهم الاختياري، ويمكن تحديد الجهد المبذول اللازم للقدرات الذاتية من خلال القدرات الخلّاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار على مواجهة الصعوبات، والخبرات الانفعالية (العدل، 2001).

وتتأثر الكفاءة الذاتية للأفراد بنوعين من التوقعات، ذات تأثير قوي على السلوك هما: التوقعات الخاصة بكفاءة الذات، والتوقعات المتعلقة بالنتائج، والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

- التوقعات الخاصة بكفاءة الذات: تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معين أم لا في همة معينة، كما أن هذه التوقعات تحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، كما تحدد هل يمكن لسلوكه أن يتغلّب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

- التوقعات الخاصة بالنتائج: الانخراط في سلوك محدد يكون وفقاً لتوقع نتائج معينة، ولذلك يمكن ملاحظة العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بكفاءة الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية (ود، ومحمد، 2016).

وتأخذ توقعات النتائج ثلاثة أشكال، حيثُ تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث، في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق ويمكن توضيح هذه الأشكال على النحو الآتي:

1- الآثار البدنية الإيجابية والسلبية التي ترافق وتتضمن الخبرات الحسية السارة، أو المنفرة، والآلام، وعدم الراحة الجسدية.

2- الآثار الاجتماعية السلبية والإيجابية: فالآثار الإيجابية تشملُ التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كتغيرات الانتباه، والموافقة والتقدير الاجتماعي، والتعويض المادي، ومنح السلطة أما الآثار السلبية فهي تشمل عدم الاهتمام وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.

3- ردود الفعل الإيجابية والسلبية للتقييم الذاتي لسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي، والإطراء، والتكريم والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفوق، في حين أن توقع خيبة الأمل من الآخرين، وفقدان الدعم ونقد الذات يؤدي إلى مستوى أداء ضعيف. (Bandura, 1997).

أوردَ السيد (2013) والمطيري (2017)، عدداً من العوامل التي تؤثر في تطور الكفاءة الذاتية ومعتمدين على تصورات باندورا (Bandura) وتأتي هذه العوامل على النحو التالي:

المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية:

1- المعرفة المكتسبة: وتتم عبر عدد من المراحل وهي:

- نشأة الشعور بالسيادة الشخصية: عبر الطريقة الاجتماعية التي ينشأ بها الأفراد من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من خلال إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث، إلى فهم أسباب وقوع

الأحداث وأخيراً إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بالكفاءة الذاتية، كما تساهم طريقة تعامل الأسرة مع الفرد وتنشئته منذ الصغر من خلال التعامل معه كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية.

- المصادر العائلية للكفاءة الذاتية: تنمية الأسرة عبر تعامل الوالدين سلوك الأطفال نحوَ الشعور بالإنجاز وبالتالي نحو تصورات ومعتقدات إيجابية عن القدرات الخاصة بهم، فالوالدان عندما يهيئان بيئة نشطة للأطفال للحركة من أجل الاستكشاف ويشجعان الأطفال على أن يجربوا الأنشطة الجديدة ويعضدان الجهود المبكرة يعملان على تسهيل تطوير كفاءة الذات لدى أطفالهم، حيثُ يشكلان شخصية ذات كفاءة ذاتية من خلال تنمية القدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة.
- اتساع الكفاءة الذاتية من خلال تأثيرات جماعة الرفاق: يستطيع الأفراد من خلال علاقتهم بالإقران زيادةَ معرفتهم الذاتية عن قدراتهم، حيث يقدم الأقران نماذج سلوكية فعالة، كما يميل الأفراد في عملية انتقاء الأقران إلى اختيار الأصدقاء الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، فالأفراد الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعياً ينسحبون اجتماعياً، ويدركون فاعلية منخفضة بين أقرانهم، ويملكون شعوراً متدنياً لتقدير الذات.
- المدرسة كقوة لغرس الكفاءة الذاتية تعمل المدرسة على تقوية الكفاءة المعرفية للفرد، فهي المكان الذي ينمي فيه الأفراد كفاءاتهم المعرفية واكتساب المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلاً، وهذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفعالية، وهذا يحدث بفعل تطور الكفاءة *** .

2- **وضع الأهداف الشخصية واستخدام عمليات ما وراء المعرفة:** إنّ الطلاب الذين يضعون أهداف بعيدة المدى ويستخدمون عمليات ما وراء المعرفة في تنظيم أعمالهم الذاتية والخارجية، يكونوا أكثر إدراكاً للكفاءة الذاتية لديهم، كما يدركون إمكانياتهم وقدراتهم ويستخدمون المعرفةَ التي يكتسبونها وينظمونها بطريقة تحقق أهدافهم بالطرق المناسبة.

المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية وتشمل ثلاث مراحل:

أ- **ملاحظة الذات:** إذ إن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب- **الحكمُ على الذات:** وتعني استجابةَ الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج- **ردُّ فعلِ الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي:** ردود الأفعال السلوكية وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية، ردود الأفعال الذاتية الشخصية وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجياتهم أثناء عملية التعلم، ردود الأفعال الذاتية البيئية وفيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية:

والتي تظهرُ من خلال مشاهدة النماذج المتعددة البيئية والتي تؤثر في السلوك وتعمل على إحداث تغييرات في تفكير وسلوك الأشخاص، حيثُ يتبنّى بعض الأفراد بعض السلوكيات من واقع النماذج البيئة التي يعيشون معها وقد تؤثر هذه النماذج بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كما أن هذه النماذج قد تكون في محيطه الأسري أو الاجتماعي وقد يتفاعلون معها بطريقة ملموسة أو مرئية أو حتى يقرأون لها من خلال وسائل التواصل الإلكتروني المنتشرة.

حدد باندورا (Bandura) ثلاثة أبعاد تتغير الكفاءة الذاتية تبعاً لها وهي ذات علاقة بأداء الأفراد:

1- الفاعلية: ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف وتظهر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبةً 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،

فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة، والمعلومات السابقة. (أبو هاشم، 1994).

2- العمومية: وهي انتقال توقعات الفاعلية، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية والأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة. وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجةُ تماثل الأنشطة، ووسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية معرفية انفعالية" والخصائص الكيفية للموقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك. (الزيات، 2001).

3- القوة أو الشدة: إن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، وفي حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية، فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابليةً للتأثر بما يلاحظه مثال: عندما يلاحظ فرد بأنه يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون أداؤه ضعيفاً فيها فإن هذا قد يؤثر على معتقداته حولَ كفاءته وقدرته في الأداء، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية واتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصلُ طالبان على درجة ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرةً على مواجهة الموقف فاعليةً الذات لديه مرتفعة والآخر أقل قدرةً" فاعلية الذات لديه منخفض. (Bandura, 1997).

كما أن القوة تتحد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف. (الشعراوي، 2000).

ومن السمات المعرفية والانفعالية لذوي لكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة ما ذكره قطامي (2005) وكما يظهر بالجدول الرقم (1) وعلى النحو التالي:

جدول (1)

السمات الشخصية المعرفية ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة والمنخفضة

الفاعلية الذاتية المرتفعة	الفاعلية الذاتية المنخفضة
أهداف واقعية، مفهومه وواضحة وقابلة للتحقق	أهداف غير واضحة ومشكك بها
يطور حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه	يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافه
يسيطر على الأحداث المؤثرة في حياته	يفشل في السيطرة على الأحداث وخاصة الغامضة
تفكير تحليلي يساعدهم على تحديد أدائهم لتلبية طموح عالي	أكثر شكاً وشروداً، متدني الطموح والأداء
يتوقعون تحقيق أهدافهم	يشككون في إمكانية مواجهة الصعاب في تحقيق أهدافهم

كما يشير باندورا (Bandura, 1997) أن الفاعلية الكفاءة تؤثر على النواحي الانفعالية والسلوكية لدى الأفراد أثناء الأداء في مختلف الأعمال المهنية والأكاديمية، ويمكن ملاحظة هذا على النحو الآتي:

- الاستعداد للعمل: فالأفراد ذوو الكفاءة المرتفعة يفضلون أداء مهام أكثر صعوبةً.
- درجة التوافق الشخصي والاجتماعي: فالكفاءة الذاتية تؤثر على درجة التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الفرد وكذلك قدرته على حل المشكلات.
- الاختيار الأكاديمي والمهني: حيث تؤثر اعتقادات الكفاءة الذاتية على الاختيار الأكاديمي والمهني للفرد، وتوفر قدر من المثابرة والمرونة اللازمان للتوافق المهني والأكاديمي.
- التطلعات المهنية: حيثُ تؤثر على التنظيم الذاتي والاجتماعي والأكاديمي للفرد والذي بدوره يحدد نشاطاته، وتطلعاته المهنية والأكاديمية.

- الأمان الوظيفي: حيث تسهم الكفاءة الذاتية بشكلٍ ملحوظٍ في شعور الفرد بالأمان الوظيفي.
- التحصن ضد القلق والاكتئاب: وهو ما يتضح من شكوى منخفضي الكفاءة الذاتية من مشكلات النوم والقلق والأفكار الانتحارية والعجز والاكتئاب، بعكس مرتفعي الكفاءة الذاتية الذين لديهم تدني في درجات القلق، ويواجهون الإحباط بفاعلية ويتفوقون على مصادره، ويسيطرون على المخاوف التي تحيط بهم، ولديهم ثقة بالنفس في مواجهة الصعوبات والعقبات، وهم متكيفون مع أنفسهم ومع مثيرات البيئة من حولهم.

2.1.2 المشكلات السلوكية :

تعد دراسة السلوكات التي يمارسها الطلبة والاهتمام بها من أبرز المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات وتطورها؛ لأن الاهتمام بالطلبة هو في واقع الأمر اهتمام بمستقبل الأمة كلها. لذلك؛ يسعى علم النفس الحديث إلى دراسة السلوك الإنساني وتفسيره، محاولة منه لضبطه وتعديله بالصورة المناسبة (الداهري، 2008).

ويحتل موضوع المشكلات السلوكية لدى الطلبة حيزاً كبيراً من اهتمامات الآباء والمربين والباحثين، وقد تمثل ذلك الاهتمام في الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا الموضوع في مختلف المجالات التربوية، حيثُ يواجه طلبة الجامعة العديد من المشكلات السلوكية، التي تفرض على الجامعة النظر إليها بعين الاعتبار، على أساس أنها من ضمن مسؤوليات الجامعة، التي تفرض على إدارتها وأساتذتها تقديم المشورة والتوجيه إلى الطلبة؛ بهدف التوصل إلى أفضل السبل للتغلب على تلك المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك من منطلق أن تنمية الشباب تنمية متكاملة وشاملة، مما يعني أن دفعهم في المجالات الإنتاجية يمثل أهم أدوار الجامعة في التنمية، فما يحكم جودة التعليم الجامعي ليس التعليم في حد ذاته، وإنّما قدرته على مواجهة هذه المشكلات على المستوى الفردي والاجتماعي، وهذا يتطلّب من الجامعة أن تكون نظاماً قادراً على تغيير هيكل عمليات التعليم داخلها، وتأمين حاجات الطلاب والمجتمع وتطوير قدراتهم ومهاراتهم.

والمشكلات السلوكية ميدان جديد تمّ البحث فيه في العقدين السابقين، إلا أنه اختلف الاختصاصيون والتربويون في تحديد تعريف واحد له، وقد استخدمت تسميات وتعريفات تتعلق بالمشكلات السلوكية منها: سوء التكيف الاجتماعي، الاضطرابات الانفعالية، الاضطرابات السلوكية، الإعاقة الانفعالية، الانحراف (الجنوح). (يحيى، 2000؛ العزة، 2002).

يرجع الباحثون في ميدان المشكلات السلوكية عدم وجود تعريف واحد متفق عليه بشكل عام للمشكلات السلوكية إلى عدّة أسباب منها:

عدم توافر تعريف متفق عليه للصحة النفسية، مع صعوبة قياس السلوك والانفعالات، وتباين السلوك والعواطف، وتنوع الاتجاهات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة، بالإضافة إلى تباين الجهات والمؤسسات التي تصف الأفراد المضطربين (القاسم، 2000).

قام كلٌ من السرطاوي وسالم (1997) باقتراح وضع التعريفات الخاصة بالمشكلات السلوكية في مجموعات تخضع لمعايير محددة وعلى النحو التالي:

أولاً- التعريفات التي تتبع المعيار الاجتماعي:

- تعريفُ سميث ونيثورت (Smith & Nuothtr, 1975) استخدما مصطلح سوء التكيف الاجتماعي للدلالة على الاضطرابات السلوكية، وأشارا إلى أنّ مشاكل التكيف تقسم إلى قسمين كبيرين هما: الاضطراب الانفعالي وسوء التكيف الاجتماعي، فغالباً ما نجدُ أي فرد من الأفراد يمر بخبرات من سوء التكيف في الحياة، وأن مثل هذه الخبرات تكون عادية إذا ما استمرت لفترة زمنية قصيرة ولم تتكرر.

ثانياً- التعريفات التي تتبع المعيار النفس – اجتماعي:

- تعريف هارينج وفيليبس (Haring & Philips, 1962) الأفراد المضطربين انفعالياً هم الذين يعانون من مشاكل صغيرة أو كبيرة مع الناس الآخرين والزملاء والآباء والمعلمين. وهم يتصفون بأنهم غير سعداء وغير قادرين على العمل مع أنفسهم بصورة تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم، وبشكلٍ

عام فإنه يمكن القول بأن المضطرب انفعالياً لديهِ معايير فشكل كبير في الحياة بدلاً من معايير النجاح (الظاهر، 2004).

- تعريفُ جروبر (Gruber, 1973): ويعرف الاضطرابات السلوكية بأنها مجموعة من أشكال السلوك المنحرف والمتطرف بشكل ملحوظ، وتتكرر باستمرار وتخالف توقعات الملاحظ وتتمثل في الاندفاع والعدوان والاكتئاب والانسحاب (يوسف، 2000).
- تعريفُ (رواقه وآخرون، 1998): يقصد بالمشكلات السلوكية بأنها السلوكيات التي تثير الشكاوى أو التذمر لدى الفرد أو أهله أو العاملين في المؤسسة التربوية (الجامعة) والتي تستوجب تقديم النصح أو الإرشاد من المختصين للتغلب على تلك المشكلات. وكأمثلة على ذلك الخجل والغياب، الهروب، وعدم الانضباط، وعدم الثقة بالنفس، العدوانية وغيرها (العزة، 2000).

ثالثاً- التعريفات التي تتبع المعيار الإحصائي:

- تعريف شيا (She, 1978): حيث أعتمد بشكل أساسي على المعيار الإحصائي في تعريفه للفرد المضطرب سلوكياً، حيث يرى الفرد المضطرب انفعالياً هو الذي يتراوح معدل انخفاض سلوكه عن المتوسط (ظاهر، 2004).
- تعريف يوسف (2000): يرى أن الفرد يعتبر مضطرب سلوكياً إذا أبدي سلوكاً إيجابياً (أقل) أو سلبياً (أعلى) من درجة جوهرية عن أقرانه.

كما أورد العديد من الباحثين تعريفاً للمشكلات السلوكية، فيعرّفها صابر (2003) بأنّها حالة من المعاناة وعدم الارتياح تصيب الفرد نتيجةً لوجود صعوبات تواجهه، ويحسّ بها في أثناء حياته الجامعية، مما يجعله بعيداً عن التوافق مع ذاته، وتؤثر في تفاعله مع الواقع بشكل سلبي سواء على المستوى المعرفي أو الاجتماعي أو الانفعالي أو الأدائي، ومنها على سبيل المثال: القصور في النشاط العقلي، من حيثُ الصعوبة في التركيز وفهم المعلومات واكتسابها، أو الجانب الاجتماعي المتمثل في عدم القدرة على الاندماج مع الآخرين والتواصل معهم، أو قصور في الجانب الانفعالي

الذي يتمثل في مشاعر عدم الرضا والإحباط وضعف الطموحات والتطلعات، أو القصور والمعاناة في الجانب الأدائي الذي يتمثل في سوء التصرف والعبث بالممتلكات، من مثلِ: الكتابة على الجدران، ومحاولة الغش، والتغيب عن المحاضرات.... وغير ذلك.

ويعرّف القاسم (2000) المشكلات السلوكية بأنها الانحراف الواضح والملحوظ في سلوك ومشاعر وانفعالات الفرد حول نفسه وحول بيئته، ويستدل على وجود المشكلات عندما يتصرف الفرد تصرفاً يؤذي نفسه والآخرينَ.

ويُعرّف أبو دف (2006) المشكلة السلوكية بأنّها الأخطاء السلوكية الصادرة عن الأفراد في أقوالهم وأفعالهم في المجالات العقائدية والأخلاقية والاجتماعية.

أمّا كيرك (Kirk, 2003) فيعرّف المشكلة السلوكية بأنها انحراف عن السلوك الملائم للعمر والذي يتدخّل في نمو الفرد وتطوّره وحياة الآخرين. ويُضيف فقيهي (2006) بأن المشكلة السلوكية هي كل ما يصدر عن المراهق من ممارسات سلوكية داخلية وخارجية غير توافقية تجاه الذات والآخرين والتي لا تتفقُ ومعاييرَ المجتمع وينعكس أثرُها سلباً على المراهق سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية.

ظهرتْ عدّة تصنيفات للمشكلات السلوكية، إلا أنّه من المؤكد عدم وجود إنفاق على تصنيف واحد، وهذا ما أكّد عليه كازدين (2000)، حيث اعتبر أن تشخيص المشكلات السلوكية والانفعالية أصعبُ من تشخيص المشكلات الجسمية، أما الطحان (2002) فيشير إلى أنّ حصر المشكلات التي تواجه الأفراد أمر عسير وصعب على أي دارس لهذه المشكلات الإحاطة بها نظراً لتعدد جوانب الحياة لذا يراعى أنّه من الضروري القيام بتصنيف تلك المشكلات إلى مجالات متعددة لأن ذلك بدوره يؤدي إلى دقّةِ التشخيص وسهولة المقارنة بين مشكلات الطلاب ويؤدي ذلك إلى سهولة مقارنة النتائج المختلفة (الظاهر، 2004).

ومن أهمّ التصنيفات التي انتشرت في مجال المشكلات السلوكية:

1-تصنيفُ منظمة الصحة العالمية (WJHO):

بحلول عام (1948) أحرزتْ منظمة الصحة العالمية التصنيف الدولي للأمراض والذي يختصُّ الباب الخامس منه بالأمراض العقلية International

Classification of Diseases والمعروفُ اختصاراً I.C.D، وقد روج هذا الدليل عدة مرات، وبالوصول إلى عام (1968) كانتْ الطبعة الثامنة فيه قد أقرت وقسمت التشخيصات الواردة فيها إلى ثلاث مجموعات هي: (الذهان والعصاب واضطراب الشخصية، اضطرابات عقلية أخرى غير ذهنية، التأخر العقلي).

ثم روجعت هذه الطبعة وظهرت الطبعة التاسعة عامَ (1987) I.C.D 9 وظلت تستخدم حتى عدلت عام (1991) وظهرت الطبعة العاشرة I.C.D.10 عامَ (1992) والتي تستخدم في الوقت الراهن وتشمل على قائمة بالصفات ثلاثية الصفة وتبدأ من صفر حتى 99 (يوسف، 2000).

2-تصنيفُ الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA):

يعتبر دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders) والذي يعرف اختصاراً DSM، والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA من أكثر الأنماط التصنيفية استخدماً على مستويات العالم، وقد تم مراجعته عدّة مرات وتعرض للتطوير عدة مرات منذ ظهوره عام (1952)، فكانت الطبعة الذاتية منه عامَ (1968م)، والطبعة الثالثة عام (1980م)، والطبعة الثالثة المعدلة عام 1987، ثمّ الطبعة الرابعة عام 1994 (كازدين، 2000).

والمحاور التي يتضمنها الدليل هي:

المحور الأول: الاضطرابات الإكلينيكية والحالات الأخرى التي تستدعي الاهتمام الإكلينيكي.

المحور الثاني: اضطرابات الشخصية والتأخر العقلي.

المحور الثالث: الحالات الطبية العامة.

المحور الرابع: المشكلات النفسية الاجتماعية والبيئية.

المحور الخامس: الفحص الإجمالي للأداء. (يوسف، 2000).

3-التصنيف الطّبي:

اعتمدت معظم التصنيفات القديمة للاضطرابات السلوكية على الأسلوب الطبي، ومن أبرز هذه التصنيفات تصنيفُ كانفروساسلو (Conifer & Saslow, 1967) حيث صنف الاضطرابات السلوكية إلى ثلاث فئات هي:

- التصنيف على أساس الأمراض: ويتضمن هذا التصنيف تجميع الاضطرابات السلوكية طبقاً لأسبابها المرضية الشائعة والمعروفة.
- التصنيف على أساس الاستجابة للعلاج: وفق هذا التصنيف فإنه يتم تجميع الاضطرابات السلوكية، حسب درجة استجابتها للعلاج.
- التصنيف على أساس الأعراض: يعتمد هذا التصنيف على ما تشمل عليه الاضطرابات السلوكية من أعراض أو مظاهر جسمية ملازمة لهذه الاضطرابات (القاسم، 2000).

4-التصنيفُ حسب شدة الاضطراب:

حيث قام وودي (Woody، 1969) بتصنيف المشكلات السلوكية إلى:

- الاضطرابات السلوكية البسيطة: وتضم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ويمكن للمعلم في المدرسة أن يقدم لهم المساعدة من خلال البرامج الإرشادية.
- الاضطرابات السلوكية المتوسطة: وتضم الأطفال الذين يعانون من مشاكل، ولكن يحتاجون إلى مساعدة شخص واحد أو أكثر، وهم بحاجة إلى خدمات إرشادية خاصة.
- الاضطرابات السلوكية الشديدة: وتضم الأطفال الذين يعانون من مشكلات انفعالية، ويحتاجون إلى خدمات فريق التقييم المختص، وإلى معلم مختص في التربية الخاصة لمساعدتهم. (الظاهر، 2004).

5-التصنيف النفسي التربوي:

ويعتمد هذا التصنيف على وجود مشاكل في مجالات الحياة المختلفة للطفل ومن هذه المجالات:

- الأسرةُ والتفاعل مع أفرادها والآخرين.

- مشكلات في الانفعال (الهياج، ثورات الغضب) الصراخ وغيرها...
- مشكلات في المدرسة مثل الهروب والتشتت وتدني مستوى التحصيل الدراسي.
- الصحبة السيئة.
- تعاطي المخدرات والتدخين وغيرها.
- مشكلات تكيفية غير آمنة مثل الاكتئاب والقلق والسلوك وإيذاء الذات والعدوان.
- مشكلات مع الرفاق والأخوة بشكل متكرر غير طبيعي.
- عدم القدرة على تكوين صداقات.
- عدم المعرفة بطرق الاتصال والتواصل.
- عدم القدرة على تعلم مهارات حل المشكلات.
- تدنّي مفهوم الذات.
- ظهور المشكلات الانسجابية (العزلة والانطواء).
- ظهور مشكلات عدوانية متكررة في سلوكه.
- عدم القدرة على اختيار مهنته.
- الأنانية والاعتماد والفوضوية.
- عدم القدرة على الاستفادة من البرامج التربوية والتعليمية المتاحة له.
- عدم تقبُّل التغير والتجديد.
- وجود صراعات وقلق. (العزّة، 2002).

تصنيف كوي (Quay, 1972): عمد كوي إلى وضع نظام تصنيف متعدد الأبعاد، يعتمد على تقديرات الوالدين والمعلمين للسلوك أو تاريخ الحالة، واستجابة الطفل على قوائم التقدير.

ويتألّف تصنيف كوي من أربعة أبعاد هي:

1. اضطرابات التصرف Conduct disorders وتشتمل على: عدم الثقة بالآخرين، المشاجرة، التخريب.
2. اضطرابات الشخصية Personality disorders وتشتمل على الانسحاب، القلق، الإحباط.

3. عـدم النضـج Immaturity وتشـمل علـى قصـر الانتبـاه، وأحـلام اليقظـة، والفوضى.
4. الانحراف الاجتماعي Socialized delinquency ويشتمل على السرقة، انتهاك القانون.

تصنيف (شيفر وسليمان، 1996):

1. السلوك غير الناضج مثل: النشاط الزائد، التهريج، أحلام اليقظة، الفوضوية، الأنانية، الاعتمادية الزائدة، سوء استخدام الوقت.
2. السلوك المرتبط بعدم الشعور بالأمن مثل: القلق، الخوف، تدنّي مفهوم الذات، الحساسية الزائدة، الخجل، القهرية.
3. اضطرابات العادات مثل: مص الإصبع، قطم الأظافر، التبول اللاإرادي، اضطرابات النوم، مشكلات الأكل، التلعثم، الأزمات.
4. مشكلات العلاقة مع الرفاق، مثل: العدوانية، القسوة، الصحية السيئة، التنافس الأشقاء، العزلة الاجتماعي.
5. السلوكيات اللاإجتماعية مثل: العصيان، نوبات الغضب، السرقة، عدم الأمانة، الكذب، الغش، الهروب من المدرسة/ البيت، التخريب، الكلام البذيء.
6. مشكلات أخرى مثل: السلوك الجنسي غير المناسب، عادات الدراسة الخاطئة، سوء استخدام العقاقير.

تصنيف محمود وأحمد (2002):

حيث قاما بتصنيف المشكلات السلوكية إلى ثلاث فئات:

- مشكلات فحص علاقة التلميذ مع نفسه.
- مشكلات فحص علاقة للتلميذ مع المدرسة والنظام المدرسي.
- مشكلات فحص علاقة التلميذ مع الآخرين.

قام زهران (2003) بتقسيم أسباب المشكلات السلوكية إلى عوامل ومنها العوامل البيولوجية:

1. تؤثر الوراثة على الناحية السلوكية والعاطفية، ويتم التأكد من ذلك بدراسة التاريخ العائلي لمضطربي السلوك.

2. شذوذ الجينات الوراثية: أورد ميخائيل معوض (1993) أن شذوذ الجينات (xyy – xy) يصاحبه اضطراب السلوك ويتأخر الإنجاز اللغوي.
3. اضطراب وظيفة الدماغ: لوحظ في بعض الدراسات وجود اضطراب في تخطيط الدماغ لمضطربي السلوك مقارنةً بغيرهم بفارق ذي دلالة، واضطراب السلوك يرجع إلى نقص نضج الجهاز العصبي كعامل يساعد في أحداث الاضطراب.
4. اضطراب وظيفة الجهاز الغددي: الهرمونات هي مواد كيماوية يفرزها الجهاز الغددي: وتسيطر هذه الهرمونات على تصرفات الشخص وأخلاقياته وعادته وأحكامه على الأمور.
5. عوامل بيولوجية أخرى: يؤدي عدم اكتمال مدّة الحمل أو حدوث تسمم أثناء الحمل إلى كثير من الحوادث والإصابات، وسط مضطربي السلوك.

ويوضح حواس (2002) أهم العوامل الاجتماعية التي تعمل على إبراز المشكلات السلوكية ومن أهمها:

1. اضطراب الجو العاطفي داخل الأسرة من شجار وانفصال بين الوالدين.
2. اضطراب سلوك أحد الوالدين أو مرضه النفسي.
3. القسوة في العقاب مما يعرض الأبناء للأمراض البدنية والنفسية ويجعلهم أكثر عدوانية.
4. تشجيع الآباء لأبنائهم على خرق القوانين وغياب القدوة للطلاب.

ثانياً– البيئة الجامعية: يأتي دور الجامعة وتأثيرها وذلك بما فيها من طلاب وأساتذة وأساليب تربوية ومهنية، فقد تسهم تلك المكونات أو بعضها في تطوير المشكلات السلوكية ونموها لدى الطلاب، فالطالب يقضي وقتاً طويلاً في الجامعة يتأثر تأثراً مباشراً بالنظام الدراسي بما فيه من مكونات إيجابية وسلبية يمكن أن تؤدي إلى المشكلات السلوكية لدى الطلاب إذا توفرت الظروف المواتية كما في الحالات التالية: عدم تلبية المناهج الدراسية للفروق الفردية الواسعة بين الطلاب في الاهتمامات والقدرات والميول. واتباع نظام ضبط واحد يعتمد على الكبت المفرط أو الشدّة المفرطة

من قبل الأستاذ الجامعي أو إدارة الجامعة. وعدم قيام الجامعة بمكافأة السلوك السوي ولا تعمل على معالجة المشكلات السلوكية للطالب.

ثالثاً- الطالب نفسه: قد يكون السبب الأساسي في المشكلات السلوكية ناتج عن بعض الخصائص لدى الطالب كالصدمات النفسية المبكرة لدى الطالب والإعداد الناقص للمراهقة والافتقار للمهارات الأساسية وعدم تميز الذات وتكاملها.

ويمكن أن تعود الأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية إلى ما يلي: (الظفيري، وبيان، 2014)

1. افتقار العملية التعليمية والتربوية لسهولة التواصل بين مفرداتها وبين الطلبة.
2. فقدان التفاعل والمشاركة بين المدرس والطلبة في قاعات الدرس وعدم إعطاء الطالبة الدور الأساسي في عملية التدريس واقتصار مصادر التلقي على المعلمة فقط.
3. ترك المجال لوسائل الإعلام المختلفة لصياغة الطلبة دون وضع الضوابط اللازمة لصيانتها من آثارها التي تؤدي إلى نشوء مشكلات سلوكية تعاني منها العملية التربوية.
4. تعدد الثقافات الحياتية في المأكل والملبس، والقادمة من بيئات مختلفة وتقليدها في جماعات الرفاق مما ينجم عنه من مظاهر غير سوية تؤدي إلى أن تكون الطلبة هدفاً سهلاً دون وجود مناعة تذكر مما يؤدي إلى مشكلات سلوكية يعاني منها الهيكل التعليمي.
5. اختلاف الطلبة في السمات الشخصية فيما بينهم في إصدار أحكامهم على الآخرين، وفي تقديرهم لذاتهم واختلافهم بمستوى النضج والانضباط الذاتي وتحمل المسؤولية.
6. سوء البيئة والتنشئة الاجتماعية، فالسلوك المنحرف يتعلمه الفرد كما يتعلم السلوك السوي.
7. العزلة الاجتماعية وضعف الارتباط بالآخرين.

كما أشارتْ أبو بكر (2010) إلى التحديات والمشكلات التي يواجهها الشباب، التي تختلف من شاب إلى آخرَ باختلاف ظروفهم وبيئتهم وطرائق تفكيرهم في

مواجهتها، ومن هذه المشكلات: المشكلات الأسرية، والمشكلات الدراسية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات الانفعالية، والمشكلات الصحية. ولعلّ أبرزها المشكلاتُ الانفعاليةُ، التي تتمثل في عدم الشعور بالمسؤولية وعدم القدرة على تحمُّلها، وفي نقص الثقة بالنفس، وفي القلق الدائم من غير سبب ظاهر، وفي الشعور بالخجل والارتباك والمشكلات الاجتماعي التي تتمثل في عدم قدرة الشباب على التعامل مع بعض المواقف الاجتماعية وعلى اتصاله بالآخرين، وبالإضافة إلى الخوف من مقابلة الناس، مما يؤدي إلى رفض الجماعة له نتيجة عدم فهم دواعي تصرفاته. لذا؛ فهم يواجهون ضغوطات نفسية وتحديات قد لا يتمكنون من تجاوزها بنجاح، إضافةً إلى عبء التخطيط للمستقبل. وعليه؛ يعد النظام التربوي هو المسؤول بصورة مباشرة عن تنمية شخصية الفرد لمواجهة مثل هذه الضغوط والتحديات (الطحّان وأبو عيطة، 2002).

وهناك عدد من المشكلات التي يُعاني منها طلبة الجامعة متمثلةً في التغيرات الانفعالية السريعة والاندفاعية والقهرية، وعدم الضبط وتكرار السلوك غير المناسب والانسحاب الاجتماعي والانطواء، والنزوع إلى الكسل والخمول، وشرود الذهن (الفريوطي والصمادي والسرطاوي، 2001) وأيضاً الخجل، وانخفاض مستوى الإحباط، وعدم الشعور بالسعادة، وعدم القدرة على بناء العلاقات الشخصية المتبادلة أو الاحتفاظ بها وارتفاع مستوى القلق بشكل ملحوظ (هارون، 2000)، كما يتعرض الطلبة إلى مشكلات تتعلق بالحياة والمباني الجامعية:

ويقصد بها الصعوبات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء المباني والحياة الجامعية، من مثل: عدم وجود مياه صالحة للشرب، أو ازدحام الطلاب في قاعات الدراسة، أو عدم توافر الأماكن المناسبة للاستراحة بين المحاضرات. **مشكلات تعليمية:** ويقصد بها الصعوبات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء المقررات الدراسية، وافتقارها إلى التجديد والابتكار. **مشكلات نفسية:** ويقصد بها الصعوبات التي يدركها الطالب الجامعي التي تؤدي بها الصعوبات التي يدركها الطالب الجامعي التي تؤدي إلى عدم توافر الانسجام والتوافق والتكيف النفسي، وعدم التركيز والتشتت الذهني، وتقلّب المزاج، واضطرابات النوم، والشعور بالانطواء (البنا والربعي، 2006).

وباستقراءِ ما سبق من تلخيص لأهم المشكلات التي تواجه طلاب الجامعة كما وردت في الأدبيات التربوية، إضافة إلى المشكلات التي تم حصرها من الدراسة الاستطلاعية التي طبقت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، يتضح أن أهمّ المشكلات السلوكية التي يمكن تلخيصها في الأبعاد التالية:

1- المشكلات المعرفية: يقصد بها تلك الصعوبات التي تواجه الطالب الجامعي على المستوى المعرفي المتمثل في صعوبة التركيز والاستيعاب والتعبير والقدرة على مواجهة المشكلات الدراسية، وافتقار الرغبة في الاطلاع والإبداع.

2- المشكلات الاجتماعية: يقصد بها تلك الصعوبات التي تواجه الطالب الجامعي على المستوى الاجتماعي المتمثل في الميل للعزلة والانطواء والسلوكات العدوانية، وصعوبة في تكوين الصداقات والاندماج مع الآخرين، وتبادل الأحاديث، وإبداء الرأي، وتحمُّ المسؤولية.

3- المشكلات الانفعالية: يقصدُ بها تلك الصعوبات التي تواجه الطالب الجامعي على المستوى الانفعالي المتمثل في عدم الرضا والثقة بالنفس، والشعور بالدونية والظلم والقلق، وضعف الطموحات والتطلُّعات.

4- المشكلات الأدائية: يُقصد بها تلك السلوكات السلبية التي يقوم بها الطالب الجامعي المتمثلة في العبث بالممتلكات العامة، وكثرة الغياب، والتأخر الصباحي، ومحاولة الغش، وإهمال الواجبات، والضحك والكلام داخل المحاضرات، وعدم الالتزام بالآداب العامّة وقواعد النظافة والنظام داخل المحاضرات وخارجها.

ومن أبرز الاتجاهات النظرية المفسرة للمشكلات السلوكية ما يلي:

أولاً- الاتجاه التحليلي: (الخطيب، 1998)

يعتبر (سيجموند فرويد) مؤسس نظرية التحليل النفسي والذي قدر له من خلال نظريته هذه أن يمارس أكبر تأثير علم النفس، ويكمن جوهر نظرية التحليل النفسي التي أسسها فرويد في ثلاث مسلمات أساسية للطبيعة الإنسانية:

أولها: أن الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد هي من أهم سنوات حياته وأشدها تأثيراً في سلوكه خلال سنوات عمره الثانية في حالتي السواء وعدمه.

ثانيها: أن الدفعات الغريزية الجنسية للفرد هي التي يتحدد في ضوئها سلوكه العام، وتعرف هذه الدفعات الغريزية الجنسية بأنه تعني حاجة كل فرد إلى إشباع مطالبه الجسدية.

ثالثها: أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لا شعورية، وكان قد نما الاعتقاد لدى فرويد بأن السلوك الحالي للفرد إنما يتحدد بمجموعتين من العوامل هما:

- هي العلاقات بين المكونات الداخلية لبنائه النفسي، وأطلق فرويد على هذه المسلمة اسم (الحتمية النفسية) فالإنسانُ عند فرويد لا يملك مصيره تماماً، حيثُ أن سلوكه تحكمه وتوجهه الحاجة إلى إشباع الدوافع الغريزية البيولوجية الأساسية.
- هي أن السلوك لا يحدث صدفةً أو اعتباطاً، وإنما يخضع لخبرات الفرد الماضية.

هذا وتعتمد نظرية التحليل النفسي على بعدين هامين هما:

- مكوناتُ الجهاز النفسي (مكونات الشخصية).
- مستويات الحياة النفسية (مستويات الوعي.

أولاً- مكونات الجهاز النفسي:

يفترض فرويد أن الجهاز النفسي (الشخصية) يتكون من:

- الهو Id: هو منبع الطاقة الحيوية الطاقة الحيوية والنفسية ومستودع الغرائز والدوافع الفطرية التي تسعى إلى الإشباع في صورة وبأي ثمن. وهو الصورة البدائية للشخصية قبل أن يتم تهذيبها من خلال قوانين المجتمع.
- الأنا Ego: هو مركز الشعور والإدراك الحي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية والمشرف على الحركة والإدارة، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها.

- الأنا الأعلى Super Ego: وهو مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية، ويعتبر بمثابة سلطة داخلية أو رقيب نفسي. (القاسم وآخرون، 2000).

ووفقاً للتقسيم السابق فإن لكل مكون أو قسم من أقسام الجهاز النفسي (الشخصية) وظيفة خاصة به، (فالهو) يدافع عن المطالب الغريزية للشخصية ويسعى بكل الطرق لتحقيقها، وهو لا يهتم إلا باللذة، لذلك همه الأول والأخير البحث عن (اللذة) ومطالب (الأنا الأعلى)، حينما يتدخل (الأنا) لفك الصراع بين مطالب الهو ومطالب الأنا الأعلى، فهو بمثابة جسر العبور الذي يستطيع بواسطته التوفيق بين متطلبات الهو ومتطلبات الأنا الأعلى كل ذلك وفق متطلبات الواقع المحيط بالفرد من أجل المحافظة على بقاء كيان الفرد والمحافظة على التوافق الاجتماعي، هذا ويعتبر أي خلل في الدور الذي تقوم به الأنا أي الدور التوفيق بين متطلبات الهو والأنا الأعلى مقدمة إلى السلوك المضطرب.

هذا وتؤكد (يحيى، 2000) على أنّ مدرسة التحليل النفسي تنظر إلى عدم ملاءمة السلوك (اضطراب السلوك) على أنّه نتيجة للصراع بين مكونات الشخصية وهي: الهو، والأنا، والأنا الأعلى. ويضيفُ (القاسم وآخرون، 2000: 99) على أن اضطراب سلوك الفرد مرهونٌ بنجاحٍ (الأنا) في حلّ الصراع بين الهو والأنا الأعلى وإيصال الجهاز النفسي إلى حالة التوازن، أمّا إذا فشل الأنا في هذه المهمة ظهرت أعراض العصاب والاضطرابات السلوكية بشكلٍ عام.

ثانياً- مستويات الحياة النفسية (مستويات الوعي):

تتكون الحياة النفسية حسب وجهة نظر فرويد من ثلاث مستويات هي:

- الشعورُ Consciousness: وهو منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي، وهو الجزء السطحي من الجهاز النفسي. ويطلق يونج على الشعور اسم "العقل الواعي" الذي يتكون من المدركات والذكريات والمشاعر الواعية.
- ما قبلَ الشعور Preconscious ness: وهو المستوى الذي يحتوي على ما هو كامل وليس في الشعور ولكنه متاح ويسهل استدعاؤه إلى الشعور

مثل الذكريات. بمعنى آخر ما هو موجود بين الشعور واللاشعور ويمثل الحد الفاصل بينهما.

- اللاشعور Unconsciousness: هو المستوى الذي يكون معظم الجهاز النفسي، وهو يحتوي على ما هو كامن وليس متاحاً ومن الصعب استدعاؤه إلى حين الشعور إلا من خلال الأحلام، وهفوات اللسان والتداعي الحر والتنويم المغناطيسي (زهران، 2003).

مراحل النمو: (يحيى، 2000)

يقول معظم أصحاب هذا الاتجاه بأننا لا نعي القوى والأمور الداخلية التي تؤثر على سلوكنا (لا نعي دوافعنا الداخلية)، بالإضافة إلى ذلك فإنه ينظر إلى الشخصية على أنّها دينامية، وهكذا فإن النمو الإنساني عادةً نفهمه من خلال مراحل، وقد اقترح فرويد خمس مراحل وخطوات لتشكيل الشخصية من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي، يمكن أن ينظر عليها كنمو جنسي – سيكولوجي، حيث يمر النمو بالمراحل التالية:

1. المرحلة الفمية Oral Stage
2. المرحلة الشرجية Anal Stage
3. المرحلة القضيبية Phallic Stage
4. المرحلة الكامنة Latency Stage
5. المرحلة الجنسية Genital Stage

أسباب المشكلات السلوكية ووجهة النظر التحليلية:

حاولت نظرية التحليل النفسي التي وضع فرويد أصوله ومبادئها، تفسير الانحرافات السلوكية من خلال خبرات الأطفال في الفترات المبكرة من الحياة في ظل مبادئ التحليل النفسي، حيث أن بعض الخبرات المبكرة غير السارة تكبت في اللاشعور إلا أن هذه الخبرات المكبوتة تستمرّ في أداء دورها في توجيه السلوك، وتؤدي بالتالي إلى الانحرافات السلوكية. ويفسر أنصار التحليل النفسي الاضطرابات السلوكية في هذا الإطار (يحيى، 2000).

هـذا ويؤكـد (الخطيـب، 1998: 207–208) علـى أن فرويـد يـرى أن منشـأ الاضطراب السلوكي يكمن داخل الفرد نتيجةً لاختلال قيام الفرد بوظائفه النفسية عبر مسارين هما:

المسارُ الأول: تعليم غير ملائم في مراحل الطفولة الأولى (الخمس سنوات الأولى).

المسار الثاني: اختلال التوازن بين منظمات النفس (الهو) و(الأنا) و(الأنا الأعلى).

ومن الجدير ذكره أن الاتجاه والتحليل اتجاه عريض يضم عدداً من المدارس والتوجهات النظرية بعضها خرج على مؤسس النظرية وكون له مدارس خاصة، مثل كارل يونج (Jung) الذي أسس "علم النفس التحليلي"، وألفريد أدلر (Adler) الذي أسس "علم النفس الفردي". كما أن بعض تلاميذ فرويد مثل كارين هورناي (Horney) وايرك فروم (Fromme) وهاري ستال سولفيان (Sulivan) وآنا فرويد واريكسون طوروا في نظريته وإن اعتبروا أنفسهم تحليليين ولا يزالون ينطوون تحت اللواء التحليلي الفرويدي ويسمون التحليليين الجدد أو الفرويديون الجدد (كفافي، 1990).

ثانياً– الاتجاه السلوكي:

بـدأ هـذا الاتجـاه السـلوكي باكتشـاف ايفـان بتـروفتيش بـافلوف (Pavlov) الفسيولوجي الروسي للشرطة الكلاسيكية، وكان هذا الاكتشاف بداية لعد كبير من التجارب انتهت بتأسيس الاتجاه السلوكي. ويمثل هذا الاتجاه السلوكي المنافس الوحيد للاتجاه التحليلي. والعالم الذي يرجع إليه الفضل في بلورة هذا الاتجاه هو "جون واطسن" (كفافي، 1990).

هذا ويطلق على النظرية السلوكية اسم المثير والاستجابة وتعرف كذلك باسم "نظرية التعلم"، والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك تكيف يُتعلم وكيف يتغير، وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية الإرشاد التي تتضمن عملية تعلم ومحو تعلم وإعادة تعلم، والتعلم هو محور نظريات العلم التي تدور حولها النظرية السلوكية (زهران، 2005).

أسبابُ المشكلات السلوكية من وجهة النظر السلوكية:

يرى هذا الاتجاه أن (المشكلات السلوكية) هو سلوك متعلم يتعلمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها حيث يعتبر هذا الاتجاه بأن الإنسان ابن البيئة بما تشتمل عليه من مثيرات واستجابات مختلفة لها علاقة بمختلف مجالات حياته الاجتماعية والنفسية والبيولوجية وغيرها وتتشكل لدى الفرد حتى تصبح جزءاً من كيانه النفسي، والفرد عندما يتعلم السلوكيات الخاطئة والشاذة إنما يتعلمها من محيطه الاجتماعي عن طريق التعزيز والنمذجة وتشكيل وتسلسل السلوكيات غير المناسبة، كما يرى هذا الاتجاه بأن المحو أو العزل أو الإطفاء أو النمذجة الإيجابية وغيرها من أهمّ أساليب تعديل السلوك (العزّة، 2000).

هذا ويؤكد (القاسم، 2000) على أنّ العلماء من أصحاب هذا الاتجاه السلوكي تواصلوا توصلوا إلى تفسير مفاده أن الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية ما هي إلا عادات تعلّمها الإنسان ليقلل من درجة توتره ومن شدّة الدافعية لديه، وبالتالي كون ارتباطات عن طريق المنعكسات الشرطية لكن تلك الارتباطات الشرطية حدثت بشكل خاطئ وبشكل مرضي. كما ويرى أصحاب الاتجاه السلوكي أن السلوك المضطرب هو نتاج ومحصلة للظروف البيئية وليست للعمليات النفسية الداخلية كما يرى ذلك الاتجاه التحليلي في علم النفس، لذلك فهو يهتمُّ بالأعراض السلوكية ولا يهتمُّ بما في اللاشعور أو في الأعماق الإنسانية من عقد أو غيرها، كما يرى ذلك الاتجاه التحليلي، لذلك يعتبر هذا الاتجاه السلوك بأنه ظاهرة متعلمة تُكتسب وفقاً لقوانين محددة (قوانين التعلم أو الاشراط).

ثالثاً- الاتجاه البيوفسيولوجي:

كما ويرى كلٌ من (Heward & Orlansky) أن بعض المختصين يعتقدون أن كل الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد البيولوجي، ومع أن هذا الاستعداد قد لا يكون السبب في اضطراب السلوك إلا أنه قد يدفع الطفل إلى الإصابة بالاضطراب أو إلى المشاكل السلوكية. فالأدلة على الأسباب البيولوجية واضحة أكثر في الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة والشديدة جداً. ويضيف (هالاهان دكوفماف، 1982) إلى أن السلوك يمكن أن يتأثر بالعوامل الجنسية والعصبية والبيوكيميائية، أو بأكثر من عامل فيها، وأن هناك علاقة بين جسم الفرد وسلوكه لذلك من ينظر إلى العوامل

البيولوجية على أنها وراء الاضطراب السلوكي والانفعالي ونادراً ما يكون بالإمكان إظهار العلاقة السببية بين العالم البيولوجي المحدد والاضطراب السلوكي والانفعالي (يحيى، 2000).

أما (العزّة، 2002)، فيشيرُ إلى أن هذا الاتجاه البيفسيولوجي يرى أن الاضطراب السلوكي هو نتاج ومحصّلة لخلل في وظائف أعضاء جسم الإنسان الأمر الذي ينتج عنه اضطراب في السلوك لديه قد يكون.

رابعاً- الاتجاه البيئي:

يقومُ هذا الاتجاه على مبدأ أن المشكلات السلوكية التي تحدث للطفل لا تحدث من العدم أو من الطفل وحده، بل هي تحدث نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به.

وبالنسبة للبيئة المحيطة بالفرد لا يقصد بالبيئة النطاق الجغرافي ولا المحلي ولا العالمي، وإنما المقصود بها ذلك النتاج الكلي لجميع المؤثرات التي تؤثر في الفرد من الحمل إلى الوفاة ويعرّف خوري (1996) البيئة بأنها "جميع المؤثرات الاقتصادية، الجغرافية، الفكرية، السياسية، التي تؤثر في الفرد منذ بدء حياته وحتى مماته. ويقول البيئيون إن حدوث الاضطراب السلوكي والانفعالي لدى الأفراد يعتمد على نوع البيئة التي ينمو بها، فالبيئة السليمة لا تؤدي إلى حدوث الاضطراب السلوكي لدى الطفل. فالنظريات النفسية المختلفة ودراسة السلوك الإنساني وتطبيقاتها في تدريس الطفل المضطرب سلوكياً مبنيةٌ على أساس الفلسفة النظرية الفردية للإنسان والطبيعة والعالم. هذا ويرى (Shea, 1978) أن الطفل المضطرب سلوكياً يحتاج لنمط معين من البيئات بحيثُ يتجه ويميل لممارسة حياته العامة بشكل طبيعي.

والاتجاه البيئي يميلُ لربط الفرد في البيئة في مفهوم واحد، فالفرد لا ينفصل عن بيئته وبالتالي فإن مشاكل الفرد تصبح شائعة لدى المجتمع، ولا يتم التعامل مع المشاكل بشكل فردي وكنتيجة إذا كان هناك اضطراباً لدى المجتمع، فإن الفرد سيتأثر بالبيئة، فالنظام البيئي يقدّم لنا نموذجاً بقول: لقد أسألت لي، وأنا سوف أسيء لك (يحيى، 2000).

2.2 الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع ومتغيرات الدراسة التي تمّ التوصل إليها بعد الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة كالمجلات الدورية المحكمة والأبحاث والدراسات العلمية، وفيما يلي عرضٌ للدراسات السابقة وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث واستناداً لمحاور رئيسة هي:

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية وصلتها بمتغيرات أخرى.

سعت دراسة هانُوفر (Hanover, 2000) إلى الكشف عن دور الجنس في تطور الكفاءة الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (187) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الجامعية، واستخدم الباحث مقياس هارتر للكفاءة الذاتية المدركة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ متغير الجنس يقوم بدور أساسي في تطور الكفاءة الذاتية المدركة وإن الاختلافات في الطرائق التي يتغير بموجبها الذكور والإناث عبر الزمن يمكن إرجاعها للسلوك المنمط جنسياً، وكذلك الفروق في الخصائص الذاتية.

وأجرى كلٌ من ديفنبورت ولاين (Devonport & Lane, 2003) دراسة تناولت العلاقة بين الكفاءة الذاتية، ومواجهة الصعوبات والاستمرارية في الجامعة على عينة تكونت من (87) طالباً و(44) طالبةً من طلبة كلية التربية الرياضية في المملكة المتحدة، وقد دلت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية لديهم قدرات عالية في مواجهة التحديات والصعوبات، وأنهم سجلوا أعلى المعدلات في الاستمرارية بالجامعة مقارنةً بذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطاً سلبياً بمعدلات الانسحاب من الجامعة، وترتبط ارتباطاً إيجابياً بالنجاح الأكاديمي ومواجهة الصعوبات والتحدِّيات.

واهتمت دراسة كارتر (Carter, 2004): بتعرف أثر الكفاءة الذاتية ومركز التحكم وتقدير الذات في الأداء الأكاديمي لطلاب قسم التربية الأساسية ضمن برامج الخدمات العامة، إذ تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الاعتقاد في التحكم الشخصي، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج Rosenberg، واستمارة البيانات الديموغرافية إذ تكونت عينة الدراسة من (125) طالباً. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة

إلـى أنّ الطـلاب مرتفعـي الكفـاءة الذاتيـة ذوي الـتحكم الـداخلي كـان أداؤهـم الأكـاديمي أعلى نسبياً من منخفضي المستوى في هذه المتغيرات إلا أن تلك الفروق لم تصل إلـى حد الدلالة.

وهدفت دراسة الصقر (2005) إلى الكشف عن مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتيـة المدركـة والعلاقـة بينهمـا لـدى طلبـة جامعـة اليرمـوك، تكونـت عينـة الدراسـة مـن (654) طالبـاً وطالبـةً فـي مرحلـة البكـالوريوس، وقـد اسـتعملَ الباحـث مقيـاس النمـو الأخلاقي (defining issues test) لرست المعرب، ومقياس الكفاءة الذاتيـة المدركـة الـذي قـام الباحـث ببنائـه، وأظهـرت نتـائج الدراسـة أن الغالبيـة العظمـة مـن أفـراد العينـة جـاءوا فـي المستوى الثـاني مـن مستويات النمـو الأخلاقـي (التمسك بـالعرف والقـانون)، وثمة فروق فردية ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الأخلاقي يُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وأظهرتْ النتائج أن الغالبية العُظمى من أفراد عينة الدراسة جاءوا في المستوى المتوسط في الكفاءة الذاتية المدركة، كما أظهرتْ النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تُعزى لمتغير التخصص.

وأجرى كل من عبد الله وعبد الهادي (2008) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، وتكونت عينة البحث من (246) طالباً وطالبةً بالدراسات العليا بالجامعة (151 ذكراً، 95 أنثـى) بمتوسـط عمـري 27سـنة، وانحـراف معيـاري (5,36)، طبـق علـيهم مقيـاس الـذكاء الوجـداني ومقيـاس الكفـاءة الذاتيـة، وقـد أشـارت نتـائج هـذه الدراسـة إلـى وجـود علاقـة ارتباطيـة موجبـة بـين الأبعـاد الفرعيـة للـذكاء الوجـداني والأبعـاد الفرعيـة للكفـاءة الذاتيـة وكذلك بين الدرجـة الكلّيـة للذكاء الوجداني والدرجـة الكليـة للكفـاءة الذاتيـة، وعدم وجود فروق دالّـة إحصـائياً بين الطـلاب والطالبات فـي الأبعاد الفرعيـة للكفـاءة الذاتيـة، وكذلك في الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية.

كمـا هدفت دراسـة الـزق (2009) إلـى معرفـة مستوى الكفـاءة الذاتيـة الأكاديميـة المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، تبعاً لمتغيرات الكلية، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينهما، وتألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية ونصفهم من الكليات الإنسانية، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة

الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق وفقاً للمستوى الدراسي، حيثُ إن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكونُ في أدنى مستوياتها في السنة الثانية وتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، كما أشارتْ النتائج إلى عدم وجود فروق وفقاً للجنس.

وقامَ عمر (2012) بدراسة هدفت التعرّف إلى الدور الذي تلعبه الكفاءة الذاتية العامة المدركة في تعديل درجة العلاقة بين الضغوط الحياة المدركة، وأساليب مسايرة هذه الضغوط، وتكونت العينة من (163) طالباً وطالبة، من طلاب الدبلوم المهني والدبلوم العام في جامعة طنطا، وأظهرت النتائج أهمية الدور الرئيسي الكفاءة الذاتية المدركة في تعديل درجة العلاقة بين الضغوط الحياة المدركة وأساليب مسايرة هذه الضغوط لصالح أصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة.

وقام العرسان (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة حائل، وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة منهم (200) طالب و(250) طالبة خلال العام الدراسي 2014–2015م تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس مهارة حل المشكلات، وباستخدام المتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ولصالح الطلبة في المستوى الدراسي الأعلى، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل تعزى للجنس. وكذلك أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للمستوى الدراسي ولصالح الطلبة في المستوى الدراسي الأعلى. وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للتخصص الأكاديمي ولصالح طلبة العلوم، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة داخلة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات.

2.2.2 الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية وصلتها بمتغيرات أخرى.

قام صابر (2003) بدراسة عن واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام – السعودية على عينة قوامها (201) من الطلاب، وتوصلت إلى عدم وجود أثر للمتغيرات الديموغرافية (المستوى الدراسي، التخصص، العمر) على المشكلات السلوكية، وتوصلت إلى أن المشكلات المتعلقة بالجانب الأدائي تأتي في المرتبة الأولى، ثم المشكلات المتعلقة بالجانب المعرفي، وبعدها جاءت المشكلات المتعلقة بالجانب الانفعالي، بينما جاءت المشكلات المتعلقة بالجانب الاجتماعي في المرتبة الأخيرة.

وفي دراسة قام بها باكر ومايرز ولي (Bakker, Myers and Lee, 2004) هدفت إلى تعرف مشكلات الطلاب الجامعيين على عينة من (829) طالباً وطالبةٍ، وقد كشفتْ نتائج هذه الدراسة عن أن النسبة المئوية لمشكلات الطلاب في المجال النفسي تساوي (17.78%) المتمثلة في القلق من عدم توافر وظيفة مناسبة، والخوف من المستقبل، وصعوبة التركيز في الاستذكار، والإرهاق النفسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإناث أكثر قلقاً وخوفاً من الذكور، كما أن الطلاب ذوي المعدل التراكمي المرتفع أكثر معاناةً من المشكلات النفسية، أما مشكلة صعوبة التركيز في الاستذكار؛ فهي منتشرة بصورة أوضح لدى ذوي المعدل التراكمي المتوسط والمنخفض.

وأجرى كلٌ من هيلز وفلوي وموبلت (Hills, Fluee & Moplet, 2005) هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة المرحلة الجامعية من وجهة نظر أساتذة الجامعة على عينة من (321) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن المشكلات المتعلقة في قلة الانتباه والتشتت، والاضطرابات النفسية، مثل: لفت الانتباه، والعدوان، وإلقاء اللوم على الآخرين، وعدم احترام الزميلات، واللامبالاة ظهرت لدى

الطالبات بشكل ملحوظ، بينما ظهرت مشكلات الألفاظ البذيئة وكثرة الضحك والمزاح والتدخين لدى الطلاب بشكل أكبر.

كما هدفت دراسة القطب ومعوض (2007) إلى الوقوف على مشكلات طلاب جامعة طيبة في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحصيلهم العلمي، وعلاقة تلك المشكلات ببعض المتغيرات: كالمستوى الدراسي، والمستقبل الوظيفي، والبيئة الجامعية، وتكوين العلاقات مع الآخرين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المشكلات الشخصية والأكاديمية، ومشكلات الخدمات والمرافق الجامعية، والمشكلات الأسرية التي تواجه طلاب الجامعة تؤثر في مستوى تحصيلهم العلمي ومستواهم الدراسي، واتجاهاتهم نحوَ البيئة الجامعية بدرجة مرتفعة.

أما دراسة العناني (2008) فقد هدفت إلى تعرف المشكلات التي تواجهه طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية، والفروق في المشكلات التي تُعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي والتخصص، وتوصلتْ نتائج الدراسة إلى أن ترتيب المشكلات جاء كما يأتي: المشكلات القيمية، ثم المشكلات الإرشادية، ثم المشكلات الدراسية، وبعد ذلك المشكلات النفسية، وأخيراً المشكلات الاقتصادية. كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى شعور الطلبة بالمشكلات تعزى إلى الجنس أو المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة ارشيدة (2009) إلى التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية المساهمة في العنف الجامعي لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (713) طالباً وطالبة، ومن (204) أعضاء هيئة تدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت بصورتها النهائية من (53) فقرة، موزعة على ثمانية عوامل هي: مهارات الاتصال، والسياسات الإدارية داخل الجامعة، والانتماء، والعلاقات بين الطلبة، والعامل الاقتصادي، والعامل الأكاديمي، والعلاقات بين الطلبة والمدرسين، والشعور بالأمن، وتم التحقق من صدق وثبات الاستبانة لأغراض الدراسة الحالية، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1-إنّ درجة إسهام العوامل النفسية والاجتماعية في العنف الجامعي لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم ونظر أعضاء هيئة التدريس هي كبيرة.

2-جاء عامل مهارات الاتصال في المرتبة الأولى من حيثُ درجة الإسهام في العنف الجامعي، تلاه في المرتبة الثانية عامل السياسات الإدارية داخل الجامعة، وجاء عامل الانتماء في المرتبة الثالثة، والعلاقات بين الطلبة والمدرسين، وعامل الشعور بالأمن على درجة تقدير متوسطة.

3-وجود فورق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس، حسب متغير الجامعة في العامل الأكاديمي، وعامل العلاقات بين الطلبة والمدرسين لصالح الحكومة، في حين لا توجد فروق في باقي العوامل والأداة ككل.

4-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول العوامل النفسية والاجتماعية المساهمة في العنف الجامعي، وقد تفاوتت هذه الفروق بينهما حسب العوامل.

وهدفت دراسة الجهني (2011) إلى التعرف على أثر مكان الإقامة والجامعة والتفاعل بينهما على الذكاء الانفعالي، وأثر تعليم الأم والأب والتفاعل بينهما على الذكاء الانفعالي والعلاقة بين الذكاء الانفعالي والاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل، والاضطرابات السلوكية، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (215) طالباً منهم (70) طالبًا من جامعة الملك عبد العزيز، (145) طالباً من جامعة الطائف، من كليات مختلفة بالجامعتين، طبق عليهم مقاييس للذكاء الانفعالي وقلق المستقبل، والاضطرابات السلوكية، وقد أسفرتْ الدراسة عن عدم وجود تأثير لمتغير مكان الإقامة أو الجامعة أو التفاعل بينهما على الذكاء الانفعالي سواء للأبعاد أو الدرجة الكلية، ووجدت دلالة تفاعل مستوى تعليم الأب مع مستوى تعليم الأم على بعد إدارة الانفعالات من أبعاد الذكاء الانفعالي، بينما لم توجد دلالة لتأثير مستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب والتفاعل بينهما على بقية الأبعاد، وكانت قيم معاملات الارتباط

بين الذكاء الانفعالي ولقلق المستقبل سالبةً ودالةً في معظم الأبعاد، وكانت قيم معاملات الارتباط بين الاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل موجبةً ودالَّةً في معظم الأبعاد، وتقدم الباحث بعدد من التوصيات بناءً على ما أسفرتْ عنه الدراسة.

وقام العسيري (2011) بدراسة هدفت التعريف على المشكلات الدراسية والاقتصادية والاجتماعية التي يواجهها طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود وكذلك التعرف على الفروق في درجة المشكلات وفقاً لمتغيرات الدراسة (المستوى الدراسي والتقدير الأكاديمي مقر الإقامة الأصلي). ودلّت النتائج على أن الطلاب يواجهون مشكلات تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.14 – 2.35)، واحتلّ محور المشكلات الاقتصادية الترتيب الأول ثم محور المشكلات الاجتماعية فمحور المشكلات الدراسية وقدّمت

دراسة الأسطل (2011) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إدمان الإنترنت والاغتراب النفسي والعلاقات العاطفية والانحرافات الجنسية في ضوء مجموعة من المتغيرات لدى المترددين على مراكز الإنترنت في محافظة خانيونس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية قوامها (204) من المترددين على مراكز الإنترنت، واشتملت أداة الدراسة على استبانة إدمان الإنترنت واستبانة الاغتراب النفسي، واستبانة العلاقات العاطفية، واستبانة الانحرافات السلوكية، وقد اعتمدت على أسلوب تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق، واختبار شيفيه، واختبار الفا كرونباخ، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في العلاقات العاطفية، بينما لم توضح وجود فروق بين الذكور والإناث في إدمان الإنترنت والاغتراب النفسي.

وأجرت البلوى (2015) دراسة هدفت إلى تعرف المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك، كما هدفت إلى تعرف الفروق في هذه المشكلات وكل من المتغيرات الآتية: المسار الدراسي، والمعدل التراكمي، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري للأسرة، ونوع الإقامة، وذلك على عينة مكونة من (491) طالبة، باستخدام استبانة خاصة بالمشكلات السلوكية من إعداد الباحثة. وقد أسفرتْ نتائج الدراسة عن وجود مشكلات سلوكية شائعة بين

طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك أكثرها المشكلات الانفعالية تليها المشكلات الأدائية، ثم المشكلات المعرفية وأخيراً المشكلات الاجتماعية. وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في جميع أبعاد المشكلات السلوكية والدرجة الكلية باختلاف المسار الدراسي؛ إذ كانت الفروق في بعد المشكلات المعرفية لصالح طالبات المسار العلمي، أما بالنسبة لبقية أبعاد المشكلات السلوكية والدرجة الكلية، فقد كانت الفروق لصالح طالبات المسار الأدب]، إضافةً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في بعض أبعاد المشكلات السلوكية (الاجتماعية، والانفعالية) والدرجة الكلية باختلاف المعدل التراكمي لصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي المنخفض، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في بعض أبعاد المشكلات السلوكية (المعرفية، والاجتماعية) باختلاف الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيً في جميع أبعاد المشكلات السلوكية والدرجة الكلية باختلاف الدخل الشهري للأسرة ونوع الإقامة.

وقامتْ كلٌ من محمد، والدُّغمى (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف باستخدام اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية البسيطة. أمّا أداة جمع المعلومات فقد تمثلت في استمرار المعلومات الأولية، واستبانة المشكلات السلوكية من إعداد الباحثين، فيما يتعلق بالطرق الإحصائية فقد تم استخدام اختبار (ت) واختبار فريد مان وبيرسون، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: تتسم جميع أبعاد المشكلات السلوكية بالانخفاض بين طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، وتأتي مشكلة الغش في الاختبار في المركز الأوّل وتليها المشكلات الاجتماعية، والدراسية، ،الفكرية، أما مشكلات العدوان، والسرقة، والكتابة على الجدران فقد أتت في المستوى الأدنى. كما توجد فروق دالة إحصائية في الغش والعدوان والكتابة على الجدران لصالح الأم معلى قيد الحياة. بينما لا توجد فروق دالة في بقية الأبعاد وتوجد علاقة عكسية دالة في أبعاد المشكلات الدراسية والعدوان والجنسية والكتابة على الجدران وبين المستوى التعليمي للأب بينما لا توجد علاقة في بقية الأبعاد، ولا توجد علاقة ارتباطية بين جميع أبعاد المشكلات ومستوى تعليم الأم. ويوجد ارتباط عكسي دال إحصائياً في بعد السرقة والعدوان

والجنسية والكتابة على الجدران وتعليم الوالدين، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة في أبعاد المشكلات الدراسية والغش في الاختبار والكتابة على الجدران، بينما يوجد ارتباط عكسي دال إحصائياً في أبعاد مشكلات السرقة والعدوان والمشكلات الاجتماعية والفكرية وعمر طالبات كلية التربية بجامعة الجوف.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

من الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية وصلتها بمتغيرات أخرى مثل دراسة كل من هانُوفر (Hanover, 2000)، ديفنبورت ولاين (Devonport & Lane, 2003)، كارتر (Carter, 2004)، الصقر (2005)، عبد الله وعبد الهادي (2008)، الزق (2009)، عمر (2012)، العرسان (2017) والتي اظهرت ان مستوى الكفاءة الذاتية تراوح بين المتوسط والمرتفع، والبعض اظهر ان هناك فروق تعزى للجنس أو المستوى الدراسي بينما الأخر اوضح انه لا فروق تعزى للجنس أو المستوى الدراسي

أما الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية وصلتها بمتغيرات أخرى مثل دراسة صابر (2003)، باكر ومايرز ولي (Bakker, Myers and Lee, 2004)، هيلز وفلوي وموبلت (Hills, Fluee & Moplet, 2005)، القطب ومعوض (2007)، العناني (2008)، ارشيدة (2009)، الجهني (2011)، العسيري (2011)، الأسطل (2011) ، البلوى (2015)، محمد، والدُّغمى (2016) ، والتي اظهرت ان مستوى المشكلات السلوكية تراوح بين المتوسط والمرتفع، والبعض اظهر ان هناك فروق تعزى للجنس أو المستوى الدراسي بينما الأخر اوضح انه لا فروق تعزى للجنس أو المستوى الدراسي. أما الدراسة الحالية فتتميز انها درست العلاقة بين المتغيرين معا وهما الكفاءة الذاتية و المشكلات السلوكية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضا لمنهجية الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأداتين المعتمدتين في جمع البيانات، وكيفية إعدادها وتطويرها، وكيفية التحقق من صدقهما وثباتهما، كما تضمن إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات واستخلاص النتائج.

1.3 منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باعتماد المنهج الوصفي الإرتباطي، لملاءمته لطبيعة الدراسة، وقد تضمن استطلاع ميداني لجمع البيانات بواسطة أداتي الدراسة وتحليلهما إحصائيا للإجابة عن أسئلة الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية في جامعة الكويت والبالغ عددهم (5832) طالباً وطالبة، حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل التابعة لجامعة الكويت والجدول (1) يبين أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس واالمستوى الدراسي:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس واالمستوى الدراسي

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	طالب	2187	37.5
	طالبة	3645	62.5
	الكلي	5832	100.0
المستوى الدراسي	الأولى	478	8.2
	الثانية	1230	21.1
	الثالثة	2730	46.8
	الرابعة	1394	23.9
	الكلي	5832	100.0

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (280) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة الكويت، وتم اختيارها بطريقة عنقودية عشوائية. حيث تم توزيع (300) استبانة، استرجعت (295) استبانة، وبعد إدخال البيانات تم استبعاد (15) استبانة كونها غير صالحة للتحليل، وبهذا تكونت عينة الدراسة من (280) طالباً وطالبة، والجدول (2) يبين أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي

المتغير	الفئة	المستوى الدراسي				
		اولى	**ثانية**	**ثالثة**	**رابعة**	**الاجمالي**
الجنس	طالب	11	29	40	25	105
	طالبة	12	30	91	42	175
	الكلي	23	59	131	67	280

4.3 أدوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، والدراسات السابقة، ذات العلاقة بالموضوع، وهو الكفاءة الذاتية وصلتها بمتغيرات أخرى، ومنها دراسة هانُوفر (Hanover, 2002)، ديفنبورت ولاين (Devonport & Lane, 2003)، كارتر (Carter, 2004)، الصقر (2005)، عبد الله وعبد الهادي (2008)، الزق (2009)، عمر (2012)، العرسان (2017) منها شيرار (Sherer 1982) ، العلي وسحلول(2006) ، وفي ضوء ذلك تم

تحديد المجالات التي يتكون منها المقياس واشتقاق الفقرات ، وتم العمل على تحديد الأدوات المناسبة وتطويرها، حيث تم استخدام أداتان هما:

مقياس الكفاءة الذاتية (ابو غالي ، **2012**)

بعد الإطلاع على الأدب النظري المتعلق في الكفاءة الذاتية والمقاييس المتعلقة في الكفاءة الذاتية، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الذي وضعته ابو غالي (2012) وتكون المقياس من (30) فقرة موزعة على ثلاث مجالات:

المجال الأول: مجال المبادرة ويتكون من (10) فقرات.

المجال الثاني: مجال المجهود ويتكون من (10) فقرات.

المجال الثالث: مجال المثابرة ويتكون من (10) فقرات

صدق وثبات مقياس (ابو غالي ، 2012)

ظهر صدق المقياس في أكثر من دلالة وهي:

1. **دلالات الصدق الظاهري "المحكمين":**

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والمتخصين بالمجال؛ وذلك لتعديل ما يرونه مناسبا عَلى فقرات المقياس، إما بالحذف وإما بالإضافة وإما بالتعديل، وقد كانت نسبة موافقة المحكمين على فقرات المقياس لا تقل عن(% 90)، كما تم صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً؛ مما يعني أن المقياس صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أُعطيت تقديرات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ،5)، لمقياس خماسي الدرجات(أوافق بشدة ، أوافقً ، محايد ،لا أوافق، لا أوافق بشدة) ؛ وبلغ عدد فقرات كل مجال من مجالات مقياس فاعلية الذات (10)فقرات لكل مجال من المجالات الثلاث، وتتراوح درجة المجال من (10–50) ، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (30–150).

2. صدق البناء:

تم التأكد من صدق البناء للأداة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (3) على النحو الآتي:

جدول (3)

قيمة معامل الارتباط بين كل مجال مع الدرجة الكلية (ابو غالي، 2012)

م	المجال	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المبادرة	0.73	**
2	المجهود	0.72	**
3	المثابرة	0.71	**

**دالة عند مستوى0.01

تبين من الجدول أن مجالات المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.01 ، وحيث بلغت معاملات الارتباط للمجالات (0.71 –0.73) وذلك دليل كاف على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق عال.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس؛ قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (40)من طالبات جامعة الأقصى من خارج عينة الدراسة، ومن ثم استخدمت الطرق التالية كما هو موضح في جدول (4)

جدول (4)

معاملات الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية (ابو غالي ، 2012)

الطريقة	معامل الثبات
طريقة التجزئة النصفية	0.80
طريقة ألفا – كرونباخ	0.81
طريقة إعادة تطبيق	0.86

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

- **صدق مقياس:** ظهر صدق المقياس في أكثر من دلالة وهي:

1. **دلالات الصدق الظاهري "المحكمين":**

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ملحق (ج)، من ذوي الخبرة والكفاءة للوقوف على

قدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف وإضافة أو إعادة صياغة للفقرات ومناسبتها للموضوع، وقد تم اعتماد كل فقرة اجمع على ملاءمتها (90%) فأكثر، كما هو مبين في الملحق (ج) حيث لم يتم حذف أي فقرة.

2. صدق البناء:

تم التأكد من الصدق البناء للأداة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والفقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معامل ارتباط كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية، على النحو الآتي:

- **المجال الأول: المبادرة**

تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة ومجال المبادرة التي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس ، كما هو مبين في الجدول (5):

جدول رقم (5)

معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات ومجال (المبادرة) التي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية

م	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس
1	أتجنب محاولة تعلم أشياء جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي.	0.538^{**}	0.431^{**}
2	أنزعج من القيام بأي محاولة قد تبدو معقدة بالنسبة لي	0.523^{**}	0.321^{**}
3	عندما تحدث مشاكل غير متوقعة ، لا أتعامل معها جيداً.	0.371^{**}	0.336^{**}
4	أحتاج دائماً إلى من يساعدني فيما	0.475^{**}	0.323^{**}

	أقوم به من أعمال.		
5	ينبغي أن أضع لنفسي أهدافاً بعيدة وأسعى إلى تحقيقها	0.446**	0.229**
6	أثق بقدراتي في مساعدة الآخرين عندما تواجههم مشكلة.	0.580**	0.480**
7	أثق في قدراتي لتحمل الكثير من المسؤوليات.	0.552**	0.510**
8	حينما أقرر القيام بشيء ما؛ فإنني أتوجه مباشرة للبدء فيه.	0.529**	0.524**
9	عند محاولة تعلم شيء جديد فسريعاً ما أتوقف إذا لم أنجح في البداية.	0.642**	0.410**
10	اتجنب مواجهة الصعاب.	0.589**	0.511**

** دال على مستوى (0.01) ** دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (5) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والمجال التي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.371- 0.589). وبوضح أيضاً الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.321- 0.524).

- **المجال الثاني: المجهود**

تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس ، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول رقم (6)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مجال (المجهود) والمجال التي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
11	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب الجهد.	0.489**	0.471**
12	أنا على يقين أنني أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها.	0.602**	0.438**
13	أضع لنفسي هدفاً كبيراً ثم أحاول جاهداً بلوغه أو تحقيقه.	0.535**	0.465**
14	قدرتي على التعامل مع المشاكل التي أتعرض لها في حياتي محدودة.	0.419**	0.353**
15	أجد متعة في حل مشكلة يصعب على الآخرين حلها.	0.703**	0.536**
16	أحرص على العمل بحيوية ونشاط فيما أقوم به من أعمال.	0.608**	0.552**
17	أعتمد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني أي مصاعب.	0.331**	0.264**
18	أستطيع أن أجد الحلول المناسبة لأي مشكلات تواجهني.	0.646**	0.501**
19	أستطيع إقناع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي.	0.568**	0.473**
20	أمتلك أفكاراً لحل أي مشكلة أتعرض لها مما يساعدني على حلها.	0.505**	0.436**

** دال على مستوى (0.01)　　** دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والمجال التي تنتمي إليه ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.331- 0.703). وبوضح أيضاً الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.264- 0.552).

- **المجال الثالث: المثابرة**

تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (7):

جدول رقم (7)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (المثابرة) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
21	عندما أحدد الأهداف الهامة لنفسي، أجد صعوبة في تحقيقها.	0.631**	0.442**
22	من السهل علي التخلي عن الأشياء قبل الانتهاء منها.	0.611**	0.514**
23	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي؛ للوصول للهدف.	0.549**	0.513**
24	ينبغي أن ألاّ يعود الإنسان لممارسة عمل سبق له الفشل فيه.	0.713**	0.508**
25	أحرص على معاودة القيام بعمل معين أكثر من مرة حتى أحقق ما أرتضيه أو أسعى إليه.	0.7 19**	0.638**

26	يستحسن أن يحرص الفرد على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما يقوم به من أعمال.	0.648**	0.406**
27	يسهل علي تحقيق أهدافي وطموحاتي.	0.711**	0.578**
28	أستطيع أن أتعامل مع معظم المشاكل التي أتعرض لها في حياتي.	0.694**	0.449**
29	أشعر بعدم الأمان حول قدراتي للقيام بأشياء.	0.521**	0.391**
30	إذا كنت لا أستطيع القيام بعمل من أول مرة؛ أستمر بالمحاولة حتى أستطيع.	0.647**	0.416**

** دال على مستوى (0.01) ** دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (7) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والمجال التي تنتمي إليه ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.521– 0.719). وبوضح أيضاً الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.391– 0.638).

ولتحقق من صدق البناء للمجالات، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الكلية للمجال مع الدرجة الكلية للمقياس، على النحو الآتي:

جدول رقم (8)

معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط
المبادرة	0.710**
المجهود	0.791**
المثابرة	0.734**

** دال على مستوى (0.01) ** دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (8) أن معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.710- 0.791).

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق، كرونباخ ألفا للمجالات الأداة والدرجة الكلية، حيث تم حساب معامل الثبات على العينة الاستطلاعية والبالغ حجمها (30) طالب وطالبة، والجدول رقم (9) يبين هذه المعاملات.

جدول رقم (9)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات الأداة والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
المبادرة	10	0.81
المجهود	10	0.85
المثابرة	10	0.87
الدرجة الكلية	30	0.91

يبين من الجدول (9) أن معامل ثبات كرونباخ للمجالات قد تراوحت بين (0.81-0.87)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (0.91)، وتعتبر هذه القيم ملائمة ومناسبة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (موافق شدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتعطي الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1 – 2.33	منخفض
2.34-3.67	متوسط

5 – 3.68	مرتفع

- **مقياس المشكلات السلوكية**

بعد الإطلاع على الأدب النظري المتعلق في المشكلات السلوكية والمقاييس المتعلقة في المشكلات السلوكية ، مثل صابر (2003)، باكر ومايرز ولي (Bakker, Myers and Lee, 2004)، هيلز وفلوي وموبلت (Hills, Fluee & Moplet, 2005)، القطب ومعوض (2007)، العناني (2008)، ارشيدة (2009)، الجهني (2011)، العسيري (2011)، الأسطل (2011)، البلوى (2015)، محمد، والدُّغمى (2016) ، وتم تطوير مقياس المشكلات السلوكية حيث تكون المقياس من (35) فقرة.

صدق مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في الدراسة الحالية

ظهر صدق المقياس في أكثر من دلالة وهي:

1. **دلالات الصدق الظاهري "المحكمين":**

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على (10) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ملحق رقم (ج)، من ذوي الخبرة والكفاءة للوقوف عل بقدرتها على تحقيق الغاية المرجوة منها، وللتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وإجراء أي تعديل من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة للفقرات ومناسبتها للموضوع، وقد تم اعتماد كل فقرة اجمع على ملاءمتها (90%) فأكثر، حيث تك ونت الأداة في صورتها النهائية من (17) فقرة ، كما هو مبين في الملحق (ج).

2. صدق البناء:

تم التأكد من الصدق البناء للأداة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، على النحو الآتي:

جدول رقم (10)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (الاضطرابات المعرفية) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	أجد صعوبة في استيعاب المقررات الدراسية.	0.491**	0.121**
2	أجد صعوبة في التركيز أثناء المحاضرات.	0.478**	0.166**
3	أجد صعوبة في التعبير عن المفاهيم المشروحة داخل المحاضرة بأسلوب صحيح وصياغة سليمة.	0.409*	0.164**
4	أشعر أن ميلي إلى المذاكرة يقل يوماً بعد يوم.	0.443**	0.358**
5	أفتقر إلى الرغبة في البحث العلمي والاطلاع.	0.575**	0.236**
6	أفتقر إلى الخيال المنقح المبدع.	0.566*	0.200**

** دال على مستوى (0.01)　　** دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (10) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والمجال التي تنتمي إليه ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.521- 0.719). وبوضح أيضاً الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.391- 0.638).

جدول رقم (11)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (**المشكلات الاجتماعية**) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
7	أفضل العُزلة والانطواء عن الاندماج مع الآخرين.	0.631**	0.442**
8	أجد صعوبة في تبادل الأحاديث مع الآخرين.	0.611**	0.514**
9	تكثر المشاجرات بيني وبين زملائي في الجامعة.	0.549**	0.513**
10	أميل إلى العناد وتحدي الآخرين.	.60**17	0.508**
11	أميل إلى التمرد على الانظمة والقوانين.	0.449**	0.338**
12	يسهل علي إبداء رأي عند مناقشة بعض الأمور (-)	.50**51	0.406**
13	أتحمل بكفاءة ما يلقى عليّ من مسؤوليات (-)	0.486*	0.537**
14	تعليقاتي تُثير السخرية بين الطلبة	0.339**	0.532**
15	أميل إلى مقاطعة المدرسين أثناء المحاضرة.	0.328**	0.428**

** دال على مستوى (0.01)　　* دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (11) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والمجال التي تنتمي إليه ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.521- 0.719). وبوضح أيضاً الجدول أن معاملات

الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.391– 0.638).

جدول رقم (12)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال (**المشكلات الانفعالية**) الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
16	لا أشعر بالرضا عن نفسي.	0.568**	0.266**
17	كلي ثقة بنفسي	0.324**	0.264**
18	غالباً أشعر بأني أقل من الآخرين.	0.540**	0.397*
19	يشعرني بالظلم التمييز بالمعاملة بيني وبين زملائي.	0.442**	0.375**
20	اشعر بالقلق لأبسط الأمور	0.514**	0.238**
21	أستسلم لرغباتي وأهوائي بسهولة.	0.513**	0.343**
22	المواقف المحبطة تجعلني أستسلم بسهولة للمشكلات.	0.508**	0.397**
23	من السهل أن تثبط عزيمتي.	0.638**	0.353**
24	اشعر باليأس والملل بسهولة.	0.406**	0.282**

** دال على مستوى (0.01)　　** دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (12) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والمجال التي تنتمي إليه ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.521– 0.719). وبوضح أيضاً الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.391– 0.638).

جدول رقم (13)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال ومجال **(المشكلات الأدائية)** الذي تنتمي إليه وكل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع المجال	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
25	أميل إلى الكتابة والرسم على الجدران ومنضدة الدراسة.	0.631**	0.442**
26	أتغيب كثيرا واتاخر عن موعد المحاضرة.	0.611**	0.514**
27	كلما سمحت الفرصة أقوم بالغش.	0.549**	0.513**
28	أميل إلى إهمال واجباتي الدراسية والأعمال الموكلة إلي.	0.713**	0.508**
29	أقوم بالضحك والكلام أثناء المحاضرات.	0.7 19**	0.638**
30	ألتزم بالآداب الاجتماعية عند السؤال والاستئذان	0.648**	0.406**
31	أجلس في الأماكن غير المخصصة لذلك، مثل:مداخل البوابات ومصاعد الدرج.	0.491**	0.330**
32	أميل إلى صرعات الموضة الخاصة بالشعر والملابس.	0.568**	0.363**
33	ألقي النفايات في الأماكن المخصصة لذلك.	0.409*	0.375**
34	استخدم الهاتف النقال (الموبايل)أثناء المحاضرة.	0.443**	0.366**
35	أميل الى تأجيل الامتحانات بلا أعذار منطقية.	0.551**	0.365**

** دال على مستوى (0.01)　　** دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (13) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والمجال التي تنتمي إليه ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.521- 0.719). وبوضح أيضاً الجدول أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.391- 0.638).

ولتحقق من صدق البناء للمجالات، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الكلية للمجال مع الدرجة الكلية للمقياس، على النحو الآتي:

جدول رقم (14)

معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط
الاضطرابات المعرفية	0.710**
المشكلات الاجتماعية	0.791**
المشكلات الانفعالية	0.734**
المشكلات الأدائية	0.780**

** دال على مستوى (0.01) ** دال على مستوى (0.05)

يبين الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للمقياس ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.710- 0.791).

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق، كرونباخ ألفا للمجالات الأداة والدرجة الكلية، حيث تم حساب معامل الثبات على عينة الاستطلاعية بلغ حجمها (30) طالب وطالبة، والجدول رقم (10) يبين هذه المعاملات.

جدول رقم (15)

معامل الاتساق الداخل ي كرونباخ ألفا للمجالات الأداة والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
الاضطرابات المعرفية	6	0.71
المشكلات الاجتماعية	9	0.74
المشكلات الانفعالية	9	0.75
المشكلات الأدائية	11	0.77
الدرجة الكلية	35	0.87

** دال على مستوى (0.01)　　** دال على مستوى (0.05)

يبين من الجدول (15) أن معامل ثبات كرونباخ للمجالات قد تراوحت بين (0.71–0.77)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (0.87)، وتعتبر هذه القيم ملائمة ومناسبة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تتم الاستجابة على المقياس عن طريق سلم ليكرت الخماسي (موافق شدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتعطي الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ويتم الحكم على المستوى بالاعتماد على المعيار التالي:

المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
1 – 2.33	منخفض
2.34–3.67	متوسط
3.68 – 5	مرتفع

5.3 إجراءات الدراسة

تم تنفيذ إجراءات الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- الإطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة لبناء أدوات الدراسة.

- اعتماد الأدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة مؤتة إلى جامعة الكويت ومن ثم الحصول على إذن بتطبيق أدوات الدراسة من إدارة جامعة الكويت، ملحق رقم(د).
- اختيار عينة الدراسة من طلبة كلية التربية في جامعة الكويت بالطريقة العشوائية الميسرة بشكل يضمن تمثيل عينة الدراسة لمجتمع الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة

- الجنس، وله فئتان : طالب، طالبة.
- المستوى الدراسي، وله أربع فئات: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة.
- الكفاءة الذاتية.
- الإضطرابات السلوكية .

7.3 المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مستوى الكفاءة الذاتية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مستوى المشكلات السلوكية .
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية .
- للإجابة عن السؤالان الرابع والخامس تم استخدام تحليل التباين المتعدد.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة، ومن ثم تقديم بعض التوصيات.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، وفيما يلي النتائج:

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية ومجالاته

الجدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية ومجالاته

المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	المستوى
المبادرة	3.9075	0.5361	2	مرتفع
المجهود	4.0914	0.5641	1	مرتفع
المثابرة	3.6904	0.6565	3	مرتفع
الدرجة الكلية	3.8964	0.4866	-	مرتفع

يبين الجدول (16) أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.90) وانحراف معياري (0.49)، وجاء مجال المجهود في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري (0.56)، في حين جاء مجال المثابرة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.66).

ثانياً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات الكفاءة الذاتية، كالآتي:

- **مجال المبادرة**

الجدول رقم (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المبادرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.1	أتجنب محاولة تعلم أشياء جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي.	3.93	0.965	7	مرتفع
.2	أنزعج من القيام بأي محاولة قد تبدو معقدة بالنسبة لي	4.06	0.956	3	مرتفع
.3	عندما تحدث مشاكل غير متوقعة ، لا أتعامل معها جيداً.	3.94	1.101	6	مرتفع
.4	أحتاج دائماً إلى من يساعدني فيما أقوم به من أعمال.	3.87	0.954	8	مرتفع
.5	ينبغي أن أضع لنفسي أهدافاً بعيدة وأسعى إلى تحقيقها	3.50	1.301	9	متوسط
.6	أثق بقدراتي في مساعدة الآخرين عندما تواجههم مشكلة.	3.98	0.910	5	مرتفع
.7	أثق في قدراتي لتحمل الكثير من المسؤوليات.	3.40	1.396	10	متوسط
.8	حينما أقرر القيام بشيء ما؛ فإنني أتوجه مباشرة للبدء فيه.	4.03	0.991	4	مرتفع
.9	عند محاولة تعلم شيء جديد فسريعاً ما أتوقف إذا لم أنجح في البداية.	4.24	0.890	1	مرتفع
.10	اتجنب مواجهة الصعاب	4.13	0.915	2	مرتفع
	الدرجة الكلية	**3.907**	**0.536**		**مرتفع**

يبين الجدول (17) أن مستوى المبادرة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.907) وانحراف معياري (0.536)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.40- 4.24) وانحرافات المعيارية (1.396- 0.890)، وجاءت الفقرة (9) والتي نصها " عند محاولة تعلم شيء جديد فسريعاً ما أتوقف إذا لم أنجح في البداية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.24) وانحراف معياري (0.89)، في حين جاءت الفقرة (7) والتي نصها " أثق في قدراتي

لتحمل الكثير من المسؤوليات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.40) وانحراف معياري (1.39).

- **مجال المجهود**

الجدول رقم (18)

متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المجهود

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.11	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب الجه د.	4.00	1.153	9	مرتفع
.12	أنا على يقين أنني أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها.	4.14	.856	5	مرتفع
.13	أضع لنفسي هدفاً كبيراً ثم أحاول جاهداً بلوغه أو تحقيقه.	4.20	1.052	2	مرتفع
.14	قدرتي على التعامل مع المشاكل التي أتعرض لها في حياتي محدودة.	4.12	.989	6	مرتفع
.15	أجد متعة في حل مشكلة يصعب على الآخرين حلها.	3.60	1.305	10	متوسط
.16	أحرص على العمل بحيوية ونشاط فيما أقوم به من أعمال.	4.09	1.035	7	مرتفع
.17	أعتمد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني أي مصاعب.	4.07	1.055	8	مرتفع
.18	أستطيع أن أجد الحلول المناسبة لأي مشكلات تواجهني.	4.16	.904	4	مرتفع
.19	أستطيع إقناع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي.	4.35	.915	1	مرتفع
.20	أمتلك أفكاراً لحل أي مشكلة أتعرض لها مما يساعدني على حلها.	4.17	1.124	3	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.0914	0.564		مرتفع

يبين الجدول (18) أن مستوى المجهود لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وانحراف معياري (0.56)، وقد تراوحت

المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (2.60- 4.35) وانحرافات المعيارية (1.305- 0.915)، وجاءت الفقرة (19) والتي نصها " أستطيع إقناع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.35) وانحراف معياري (0.915)، في حين جاءت الفقرة (15) والتي نصها " أجد متعة في حل مشكلة يصعب على الآخرين حلها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.60) وانحراف معياري (1.30).

- **مجال المثابرة**

الجدول رقم (19)

متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المثابرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.21	عندما أحدد الأهداف الهامة لنفسي، أجد صعوبة في تحقيقها.	3.19	1.240	10	متوسط
.22	من السهل علي التخلي عن الأشياء قبل الانتهاء منها.	3.56	1.385	6	متوسط
.23	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي؛ للوصول للهدف.	3.48	1.412	9	متوسط
.24	ينبغي أن ألاّ يعود الإنسان لممارسة عمل سبق له الفشل فيه.	3.63	1.416	5	متوسط
.25	أحرص على معاودة القيام بعمل معين أكثر من مرة حتى أحقق ما أرتضيه أو أسعى إليه.	3.55	1.463	8	متوسط
.26	يستحسن أن يحرص الفرد على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما يقوم به من أعمال.	3.76	1.375	4	مرتفع
.27	يسهل علي تحقيق أهدافي وطموحاتي.	4.23	.907	1	مرتفع
.28	أستطيع أن أتعامل مع معظم المشاكل التي أتعرض لها في حياتي.	4.12	1.083	2	مرتفع
.29	أشعر بعدم الأمان حول قدراتي للقيام بأشياء.	3.56	1.162	7	متوسط
.30	إذا كنت لا أستطيع القيام بعمل من أول مرة؛ أستمر بالمحاولة حتى أستطيع.	3.82	1.038	3	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.690	0.66		مرتفع

يبين الجدول (19) أن مستوى **المثابرة** لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.66)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.19- 4.23) وانحرافات المعيارية (1.24- 0.907)، وجاءت الفقرة (27) والتي نصها " يسهل علي تحقيق أهدافي وطموحاتي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وانحراف معياري (0.907)، في حين جاءت الفقرة (21) والتي نصها "عندما أحدد الأهداف الهامة لنفسي، أجد صعوبة في تحقيقها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وانحراف معياري (1.24).

ومن الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية والتي اتفت نتائجها مع هذه الدراسة مثل دراسة هانُوفر (Hanover, 2002)، ديفنبورت ولاين (Devonport & Lane, 2003)، كارتر (Carter, 2004)،

ومن الدراسات التي اختلفت مع هذه الدراسة حيث كان مستوى الكفاءة الذاتية متوسطا، الصقر (2005)، عبد الله وعبد الهادي (2008)، الزق (2009)،
عمر (2012)، العرسان (2017)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: ما مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات السلوكية ومجالاتها الاربع لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، وفيما يلي النتائج:

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية ومجالاتها

الجدول رقم (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس المشكلات السلوكية

المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الاضطرابات المعرفية	2.8339	0.41753	1	متوسط
المشكلات الاجتماعية	2.8103	.39877	2	متوسط
المشكلات الانفعالية	2.4095	.66208	4	متوسط
المشكلات الأدائية	2.5045	.48275	3	متوسط
الدرجة الكلية	2.6151	.36095	-	**متوسط**

يبين الجدول (20) أن مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (2.6151) وانحراف معياري (.36095)، وجاء مجال الاضطرابات المعرفية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.8339) وانحراف معياري (.41753)، في حين جاء مجال المشكلات الاجتماعية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.8103) وانحراف معياري (.39877)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال المشكلات الأدائية بمتوسط حسابي بلغ (2.5045) وانحراف معياري (.48275)، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال المشكلات الانفعالية بمتوسط حسابي بلغ (2.5045) وانحراف معياري (.48275).

ثانياً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من مجالات المشكلات السلوكية، كالآتي:

- **مجال الإضطرابات المعرفية**

الجدول رقم (21)

متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإضطرابات المعرفية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1.	أجد صعوبة في استيعاب المقررات الدراسية.	2.01	1.173	6	منخفض
2.	أجد صعوبة في التركيز أثناء المحاضرات.	3.57	0.594	2	متوسط
3.	أجد صعوبة في التعبير عن المفاهيم المشروحة داخل المحاضرة بأسلوب صحيح وصياغة سليمة.	2.09	1.112	4	منخفض
4.	أشعر أن ميلي إلى المذاكرة يقل يوماً بعد يوم.	3.57	0.613	3	متوسط
5.	أفتقر إلى الرغبة في البحث العلمي والاطلاع.	2. 09	1.113	5	منخفض
6.	أفتقر إلى الخيال المنقح المبدع.	3.67	0.634	1	متوسط
	الدرجة الكلية	2.8339	0.4175		متوسط

يبين الجدول (21) أن مستوى الإضطرابات المعرفية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (2.83) وانحراف معياري (0.42)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (2.01– 3.67) وانحرافات المعيارية (1.17– 0.63)، وجاءت الفقرة (1) والتي نصها "أجد صعوبة في استيعاب المقررات الدراسية" في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.01) وانحراف معياري (1.17)، في حين جاءت الفقرة (6) والتي نصها " أفتقر إلى الخيال المنقح المبدع " في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وانحراف معياري (0.63).

- **مجال المشكلات الإجتماعية**

الجدول رقم (22)

متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات الإجتماعية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.7	أفضل العُزلة والانطواء عن الاندماج مع الآخرين.	2.05	1.120	7	منخفض
.8	أجد صعوبة في تبادل الأحاديث مع الآخرين.	3.53	0.528	4	متوسط
.9	تكثر المشاجرات بيني وبين زملائي في الجامعة.	2.11	1.232	6	منخفض
.10	أميل إلى العناد وتحدي الآخرين.	3.61	0.617	3	متوسط
.11	أميل إلى التمرد على الانظمة والقوانين.	1.94	1.147	9	منخفض
.12	يسهل علي إبداء رأي عند مناقشة بعض الأمور	3.97	1.134	1	مرتفع
.13	أتحمل بكفاءة ما يلقى عليّ من مسؤوليات	3.85	1.200	2	مرتفع
.14	تعليقاتي تُثير السخرية بين الطلبة	2.03	1.250	8	منخفض
.15	أميل إلى مقاطعة المدرسين أثناء المحاضرة.	2.20	1.192	5	منخفض
	الدرجة الكلية	2.81	0.397		متوسط

يبين الجدول (22) أن مستوى المشكلات الإجتماعية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (2.81) وانحراف معياري (0.397)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (1.94– 3.97) وانحرافات المعيارية (1.15– 1.13)، وجاءت الفقرة (12) والتي نصها " يسهل علي إبداء رأي عند مناقشة بعض الأمور" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.97) وانحراف معياري (1.13)، في حين جاءت الفقرة (11) والتي نصها "أميل إلى التمرد على الانظمة والقوانين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.94) وانحراف معياري (1.15).

- **مجال المشكلات الإنفعالية**

الجدول رقم (23)

متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات الإنفعالية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.16	لا أشعر بالرضا عن نفسي.	2.20	1.228	6	منخفض
.17	كلي ثقة بنفسي	4.04	1.050	1	مرتفع
.18	غالباً أشعر بأني أقل من الآخرين.	1.81	1.010	8	منخفض
.19	يشعرني بالظلم التمييز بالمعاملة بيني وبين زملائي.	2.18	1.316	4	منخفض
.20	اشعر بالقلق لأبسط الأمور	2.39	1.384	3	متوسط
.21	أستسلم لرغباتي وأهوائي بسهولة.	2.41	1.289	2	متوسط
.22	المواقف المحبطة تجعلني أستسلم بسهولة للمشكلات.	2.06	1.185	7	منخفض
.23	من السهل أن تثبط عزيمتي.	2.35	1.359	4	متوسط
.24	اشعر بالضجر والملل بسهولة.	2.25	1.302	5	منخفض
	الدرجة الكلية	2.41	0.662		متوسط

يبين الجدول (23) أن مستوى المشكلات الإنفعالية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء متوسطا، بمتوسط حسابي بلغ (2.41) وانحراف معياري (0.66)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (4.04- 1.81) وانحرافات المعيارية (1.01- 1.05)، وجاءت الفقرة (18) والتي نصها " غالباً أشعر بأني أقل من الآخرين" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.81) وانحراف معياري (1.01)، في حين جاءت الفقرة (17) والتي نصها " كلي ثقة بنفسي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.04) وانحراف معياري (1.05).

- **مجال المشكلات الأدائية**

الجدول رقم (24)

متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشكلات الأدائية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.25	أميل إلى الكتابة والرسم على الجدران ومنضدة الدراسة.	2.30	1.406	5	منخفض
.26	أتغيب كثيرا واتاخر عن موعد المحاضرة.	2.52	1.373	4	متوسط
.27	كلما سمحت الفرصة أقوم بالغش.	2.27	1.294	7	منخفض
.28	أميل إلى إهمال واجباتي الدراسية والأعمال الموكلة إلي.	2.02	1.235	10	منخفض
.29	أقوم بالضحك والكلام أثناء المحاضرات.	2.30	1.479	6	منخفض
.30	ألتزم بالآداب الاجتماعية عند السؤال والاستئذان	3.42	1.251	2	متوسط
.31	أجلس في الأماكن غير المخصصة لذلك، مثل:مداخل البوابات ومصاعد الدرج.	2.07	1.270	9	منخفض
.32	أميل إلى صرعات الموضة الخاصة بالشعر والملابس.	2.77	1.406	3	متوسط
.33	ألقي النفايات في الأماكن المخصصة لذلك.	3.64	1.412	1	متوسط
.34	استخدم الهاتف النقال (الموبايل) أثناء المحاضرة.	2.01	1.142	11	منخفض
.35	أميل الى تأجيل الامتحانات بلا أعذار منطقية.	2.22	1.298	8	منخفض
	الدرجة الكلية	2.505	0.483		**متوسط**

يبين الجدول (24) أن مستوى المشكلات الأدائية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت جاء متوسطاً، بمتوسط حسابي بلغ (2.51) وانحراف معياري (0.48)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (2.01- 3.64) وانحرافات المعيارية (1.41-1.14)، وجاءت الفقرة (34) والتي نصها " استخدم الهاتف النقال (الموبايل) أثناء المحاضرة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.01) وانحراف معياري (1.14)، في حين جاءت الفقرة (33) والتي نصها " ألقي النفايات في الأماكن المخصصة لذلك" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري (1.41).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة صابر (2003)، باكر ومايرز ولي (Bakker, Myers and Lee, 2004)، هيلز وفلوي وموبلت (Hills, Fluee & Moplet, 2005)، القطب ومعوض (2007)، العناني (2008)، ارشيدة (2009)، الجهني (2011)، العسيري (2011)، الأسطل (2011)، البلوى (2015)، محمد، والدُّغمى (2016) التي أظهرت نتائجها إن مستوى المشكلات السلوكية متوسطاً، ويعزو الباحث في ذلك إلى أن طلبة كلية التربية لديهم مستوى عالي من المشكلات السلوكية وهذا يدل على أن مستوى تعليمهم يزيد من خلال امتلاكهم للدافعية الأخلاقية، حيث أن المشكلات السلوكية هي ما يميز الشباب، أي أمتلاكهم للنشاط والحماس الذي يساعدهم في القيام بالأنشطة والأعمال التي تطلب منهم بالإضافة إ لى القدرة على تنظيم الذات عند مرور في مواقف تتطلب سلوكاً ما، إن المشكلات السلوكية تتناسب مع الخصائص النفسية والاجتماعية للطلبة الجامعة لأنهم يحرصون على الظهور بشكل لائق أمام المجتمع،

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين مستوى الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، والجدول رقم (25) يوضح ذلك:

جدول رقم (25)

قيم معاملات الارتباط متوسطات درجات أفراد الدراسة على مستوى الكفاءة الذاتية ومستوى المشكلات السلوكية

	الاضطرابات المعرفية	المشكلات الاجتماعية	المشكلات الإنفعالية	المشكلات الأدائية	المشكلات السلوكية
المبادرة	-0.272**	-0.249**	-0.380**	-0.149**	-0.366**
المجهود	-0.253**	-0.185**	-0.279**	-0.149**	-0.297**
المثابرة	-0.435**	-0.433**	-0.606**	-0.424**	-0.673**
الكفاءة الذاتية	-0.393**	-0.358**	-0.520**	-0.303**	-0.552**

يبين الجدول (25) وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (**0.552-) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$). كما يوضح الجدول وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مجالات الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (**0.149- الى **0.606-) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (االجنس، والمستوى الدراسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي، لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي)، والجدول رقم (26) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي)، كالآتي:

جدول رقم (26)

المتوسطات الحسابية لمستوى الكفاءة الذاتية حسب لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي)

	اولى	ثانية	ثالثة	رابعة	الاجمالي
ذكر	3.3727	4.3310	4.178	3.7040	4.0232
انثى	2.8861	4.1844	3.927	3.5952	3.8204
الاجمالي	3.129	4.258	4.053	3.650	3.8964

تشير النتائج الواردة في الجدول (26) إلى وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي)، ولبيان دلالة

الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (27):

جدول رقم (27)

تحليل التباين الثنائي (الجنس، والمستوى الدراسي) على مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المستوى الدراسي	27.622	3	9.207	71.882	0.000
النوع الاجتماعي	2.883	1	2.883	22.511	0.000
المستوى الدراسي * النوع الاجتماعي	.705	3	0.235	1.834	0.141
الخطأ	34.840	272	0.128		
الاجمالي	4317.078	280			
الاجمالي المعدل	66.074	279			

يتبين من الجدول (27) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للمستوى الدراسي كما يتضح من المقارنات البعدية ادناه.
  - وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الأولى والثانية لصالح الثانية
  - وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الأولى والثالثة لصالح الثالثة
  - وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الأولى والرابعة لصالح الرابعة

- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الثانية والثالثة لصالح الثانية
- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الثانية والرابعة لصالح الثانية
- وجود فروق في الكفاءة الذاتية بين السنه الثالثة والرابعة لصالح الثالثة

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للتفاعل بين (النوع الاجتماعي * المستوى الدراسي).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة هانُوفر (Hanover, 2002)، ديفنبورت ولاين (Devonport & Lane, 2003)، كارتر (Carter, 2004)، الصقر (2005)، عمر (2012)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية تعزى لمستوى الدراسي. ويعزو الباحث في ذلك أن جميع المستويات الدراسية المستهدفة يكون لدى طلبتها إحساس بأهمية الكفاءة الذاتية، وهذا يعني إن جميع طلاب الجامعة بغض نظر عن مستوى الدراسي لهم يتحملون الكفاءة الذاتية سواء من ناحية الأخلاقية والدينية أو تجاه وطنه أو مجتمعه. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جميع مجالات مسؤولية الاجتماعية باستثناء مجال مسؤولية الوطنية.

واختلفت نتيجة الدراسة مع كل من دراسة عبد الله وعبد الهادي (2008)، الزق (2009)، التي اظهرت عدم وجود فروق تعزى للجنس، ودراسة العرسان (2017) التي اظهرت ان الفروق لصالح الاناث، ويعزو الباحث في ذلك إلى أن الطالبات لديهم مسؤولية الاجتماعية وذلك لأن تنشئة الإناث تختلف عن تنشئة الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى الدراسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي، لاستجابات أفراد عينة الدراسة مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي)، والجدول رقم (28) يوضح المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، ومستوى الدراسي)، كالآتي:

جدول رقم (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي)

	اولى	ثانية	ثالثة	رابعة	الاجمالي
ذكر	2.6956	2.2759	2.3536	3.0937	2.5442
انثى	2.6881	2.3419	2.6352	2.9231	2.6576
الاجمالي	2.6917	2.3094	2.5492	2.9868	2.6151

تشير النتائج الواردة في الجدول (28) إلى وجود فرق ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول (29):

جدول رقم (29)

تحليل التباين الثنائي (الجنس، والمستوى الدراسي) على مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.084	1	.084	1.259	0.263
المستوى الدراسي	16.884	3	5.628	84.329	0.000
المستوى الدراسي * الجنس	2.146	3	0.715	10.716	0.000
الخطأ	18.153	272	0.067		
الاجمالي	1951.175	280			
الاجمالي المعدل	36.349	279			

يتبين من الجدول (29) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) في مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للمستوى الدراسي كما يتضح من المقارنات البعدية ادناه.

جدول رقم (30)

المقارنات المتعددة للمستوى الدراسي للمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت

المقارنات المتعددة

المشكلات السلوكية :المتغير التابع

(I) level	(J) level	(I-J) الفرق في الاوساط	الخطأ المعياري	المعنوية	فترة الثقة 95%	
					Lower Bound	Upper Bound
	ثانية	.3823*	.06350	.000	.2036	.5609
اولى	ثالثة	.1425	.05840	.116	-.0218-	.3068
	رابعة	-.2951-*	.06243	.000	-.4707-	-.1194-
	اولى	-.3823-*	.06350	.000	-.5609-	-.2036-
ثانية	ثالثة	-.2397-*	.04050	.000	-.3537-	-.1258-
	رابعة	-.6773-*	.04612	.000	-.8071-	-.5476-
	اولى	-.1425-	.05840	.116	-.3068-	.0218
ثالثة	ثانية	.2397*	.04050	.000	.1258	.3537
	رابعة	-.4376-*	.03880	.000	-.5467-	-.3284-
	اولى	.2951*	.06243	.000	.1194	.4707
رابعة	ثانية	.6773*	.04612	.000	.5476	.8071
	ثالثة	.4376*	.03880	.000	.3284	.5467

*. The mean difference is significant at the .05 level.

يشير الجدول (30) الى:

- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الأولى والثانية لصالح الأولى
- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الأولى والرابعة لصالح الرابعة
- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الثانية والثالثة لصالح الثالثة

- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الثانية والرابعة لصالح الرابعه
- وجود فروق في المشكلات السلوكية بين السنه الثالثة والرابعة لصالح الرابعه
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى للتفاعل بين (الجنس* المستوى الدراسي).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البلوي (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية المشكلات السلوكية تعزى للجنس، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة باكر ومايرز ولي (Bakker, Myers and Lee, 2004)، هيلز وفلوي وموبلت (Hills, Fluee & Moplet, 2005)، القطب ومعوض (2007)، ، ارشيدة (2009)، الجهني (2011)، العسيري (2011)، الأسطل (2011)
التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الكفاءة الذاتية تعزى للجنس ولصالح الذكور، ويعزو الباحث في ذلك إلى أن الطالبات لديهم مسؤولية الاجتماعية وذلك لأن تنشئة الإناث تختلف عن تنشئة الذكور.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة صابر (2003) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المشكلات السلوكية تعزى لمستوى الدراسي. ويعزو الباحث في ذلك أن جميع المستويات الدراسية المستهدفة يكون لدى طلبتها إحساس بأهمية المشكلات السلوكية، وهذا يعني إن جميع طلاب الجامعة بغض نظر عن مستوى الدراسي يتحملون المشكلات سواء من ناحية الأخلاقية والدينية أو تجاه وطنه أو مجتمعه.

2.4**توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي تم توصل إليها قام الباحث بتقديم عدد من التوصيات منها:

1-أجراء المزيد من الدراسات المتعلقة في المشكلات السلوكية وكيفية تنميتها لدى الطلبة.

2-أظهرت نتائج الدراسة إن مستوى الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية مرتفع، وعليه يوصى بتحفيز الطلبة بالاستمرار في تحمل المسؤولية و رفع المشكلات السلوكية لديهم.

3-بناء برنامج إرشادي متكامل لتنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات.

4-تضمين القيم والمبادئ التي تستند عليها كل من المشكلات السلوكية والكفاءة الذاتية في المناهج التعليمية.

5-إجراء مزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة الحالية لدى مجتمعات وعينات أخرى.

المراجع:

اللغة العربية:

الأسطل، يعقوب يونس (2011)، المشكلات النفس اجتماعية والانحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الإنترنت بمحافظة خانيونس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزّة.

أبو بكر، زينب (2010). التعليم وتمكين الشباب في المجتمع: رؤية مستقبلية للتخلص من المشكلات التي تواجه قطاع الشباب. مجلة شؤون اجتماعية، السنة (27)، العدد (106)، ص153-167.

البلوي، خوله (2015). المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك، دراسات، العلوم التربوية، المجلد (42)، العدد (3)، ص724-746.

البنا، أنور وعائد الربعي، (2006) مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزّة من وجهة نظر الطلبة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (14)، العدد (2)، ص505-537.

جابر، جابر عبد الحميد. (1990). نظريات الشخصية: البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث – التقويم. دار النهضة العربية للطبع والتوزيع، القاهرة.

الجهني، عبد الرحمن عيد (2011)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاضطرابات السلوكية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعتي الملك عبد العزيز والطائق، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، عدد (22)، ص(340-372).

حسن، السيد محمد أبو هاشم. (2005). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا، مركز بحوث كلية التربية – كلية التربية، جامعة الملك سعود.

حسيب، عبد المنعم عبد الله. (2001): المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. مجلة علم النفس، يوليو، أغسطس، (59) 15.

حواس، محمود، (2002)، مشكلات الشباب في العالم العربي، مجلة التربية، الدوحة: وزارة التربية والتعليم، السنة (31)، العدد (142)، ص190 – 202.

الداهري، صالح، 2008، دراسة للعلاقة بين المشكلات السلوكية والاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، مجلة الثقافة والتنمية، العدد (25)، ص1–22.

الدمياطي، سلطانة (2010) المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء – دراسة ميدانية، بحث مقدم في ندوة "التعليم العالي للفتاة... الأبعاد والتطلعات"، جامعة طيبة بالمدينة المنورة خلال الفترة (18–1431/1/20هـ) الموافق (4–2010/1/6م).

أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية. (2007)، علم النفس التربوي (ط1)، دار الميسرة، عمان.

رواقة (1998). أنشطة التربية المهنية ودورها في الحدّ من ظهور المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 14، العدد (1) ص63–78.

الزق، أحمد. (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، 38–58.

زهران، حامد عبد السلام (2003)، **علم النفس الاجتماعي**، ط6، القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام، (2003): دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

الزيات، فتحي مصطفى. (2001): علم النفس المعرفي، الجزء الثاني، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

الزيات، فتحي، (2001)، علم النفس المعرفي، الجزء الثاني، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

السيد إسماعيل، إبراهيم، (2013). أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ج1(82)، 164 – 231.

الشعراوي، علاء محمود. (2000): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 44(20)، 287–325.

صابر، ممدوح (2003). واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام – السعودية. اللقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: التربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية – الثلاثاء والأربعاء 27 – 28 صفر.

الصقر، تيسير محمد. (2005): مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

صقر، عبد العزيز (2003)، مشكلة الشباب الحالية والمستقبلية كما يراها طلاب جامعة طنطا، مستقبل التربية العربية، المجلد (9)، العدد (29)، مصر: المركز العربي للتعليم والتنمية، ص65–128.

الطحان، محمد، وسهام أبو عيطة، (2002) الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد (29)، العدد (1)، ص129–154.

ظاهر، قحطان أحمد (2004): تعديل السلوك، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

الظفيري، نواف؛ بيان، محمد سعد (2014). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كليات التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر الطلبة، دراسة ميدانية على طلبة قسم معلم الصف في كلية التربية بجامعة البعث، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج(12)، ع (1)، ص 70 – 89.

العامري، فاطمة (2003) المشكلات الأكاديمية لدى طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة: جامعة الإمارات، المجلد (20)، العدد (18)، ص119-183.

عبد الله، هشام إبراهيم وعبد الهادي، عصام عبد اللطيف. (2008): الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، كلية الآداب جامعة المنيا، مج 19.

عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2007). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان. مجلة التربية العلمية، 10 (3)، 215-263 . http://search,mandumah.com/Record/8190

العدل، عادل (2000)، تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ج1()، ع (25)، ص121- 131.

العدل، عادل محمد محمود. (2001). تحليل المسار بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، 1(25)، 121-178.

العرسان، سامر رافع (2017). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (18) ع(1)، ص593-616.

العزة، سعيد (2002): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

العناني، حنان (2008). المشكلات التي تواجه طلبة كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، العدد (1)، الجزء (1)، ص44-62.

أبو غزال، معاوية محمود. (2013). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية (ط1)، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

غباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد، (2007). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية (ط1)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ص328.
القاسم، جمال وآخرون (2000): الاضطرابات السلوكية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
قطامي، يوسف. (2005). علم النفس التربوي والتفكير. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
القطب، سمير وصلاح الدين معوض (2007) مشكلات طلاب وطالبات جامعة طيبة وأثرها على تحصيلهم العلمي وعلاقتها ببعض المتغيرات في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين، دراسة ميدانية، بحث مقدم في "ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي – الواقع والطموح"، جامعة طيبة بالمدينة المنورة خلال الفترة 17-1428/10/19هـ الموافق 29-2007/10/31م.
كازدين، آلان (2000): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين، ترجمة: عادل عبد الله، دار الرشاد، القاهرة.
كفافي، علاء الدين (1990): الصحة النفسية، هجر للطباعة، القاهرة.
متولي، فوزية عبد الحميد (1996): "المشكلات السلوكية الاجتماعية للمراهقين المقيمين بمساكن الإيواء محافظة البحيرة"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
محمد، عالية الطيب، والدغمى، مها عفان (2016). المشكلات السلوكية الشائعة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف: دراسة ميدانية، مجلة الجوف للعلوم الاجتماعية، مج (1)، (3)، ص221 – 235.
محمود، حواس (2002). مشكلات الشباب في العالم العربي، مجلة التربية، الدوحة: وزارة التربية والتعليم، السنة (31)، العدد (142)، ص190-202.
محمود، عبد الحي وأحمد، محمد (2002): إعزاءات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودرجة شيوع هذه المشكلات لديهم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (24)، المجلد الثاني عشر، ص ص 215-265.

مصبح، مصطفى عطية إبراهيم. (2011). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة غزّة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزّة.

المطيري، خالد علي. (2017). مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالفاعلية الذاتية وأساليب التفكير المساندة لدى طلاب جامعة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.

منصور، عبد المجيد. (2002)، السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هارون، صالح (2000)، تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي، الرياض: دار الزهراء.

ياسين، عبد الرزاق (2009)، الاضطرابات السلوكية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (59)، ص609-624.

يحيى، خولة (2000): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

يوسف، جمعة (2000): الاضطرابات السلوكية وعلاجها، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

اللغة الانجليزية:

Artino. A. R. (2006). Self-efficacy beliefs: From educational theory to instructional practice. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 499094).

Bakker A., Myers K. and Lee, C. 2004. Personal and Psychological Problems of College Students, Journal of Counseling and Development, 78, 343 - 347.

Bandura, A. (1986). Social foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory. NJ- Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997), Self-Efficacy: The Exercise of Control. NY: Freeman.

Bandura, A., Barbranell, C. , Caprara, V. & Pastorelli ,C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in theExercise of Moral Agency. Journal of Personality and Social psychology, 71(2), 364-374.

Bernedo. I., Fuentes, M. and Fernandez, M. (2008) Behavioral - Problems on Adolescents Raised by their Grandparents, The Spanish Journal of Psychology, 11(2): 453-463.

Bong, M. (1997): congruence of measurement specificity on relation between academic self-efficacy effort and achievement indexes (Eric Document Reproduction service, no.ed 411261).

Bong, M. (2013). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school Students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. South Carolina, Dept of Educational Psychology, Columbia, SC, US.

Carter, V. (2004). Effects of self-efficacy, locus of control and self esteem on academic performance of students enrolled in adult basic education and general education development program. Diss. Abst. Int. (A). 64 (12).P. 4281.

Hallian, P & Danher, P. (1994). The effect of contracted grades on self-efficacy and motivation in teacher. Practices Educational Research, 36. (1), 75-83.

Hanover, B (2000): Investigation of the role of the gender in developing self-efficacy, the development social psychology of gender, N.J. Lawrence-Erbaum associates.

Hills, M, Fluee, S. and Moplet, H. 2005. Solving Students' Behavior Problems through Teachers, Educational Psychology, 5(3): 33-65.

Lent, 2005 Relation of self-efficacy expectation to Academic Achievement and persistence, Journal of J counseling psychology, vol 31.

Linnenbrink, E., and Pintrich, P. (2003). The Role of Self- Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. Reading and Writing Quarterly, 19(1), 119-137.

Mason, A., Scott, G., Chapman, A. and Tu, S. 2000. A Review of Some Individual- and Community-Level Effect Size Indices for the Study of Risk Factors for Child and Adolescent, Development, Educational and Psychological Measurement, 60(3) 385, 410.

Rebecca, T. & Yong, G. (1997). The Dangers of the self-esteem Rhetoric in Education, Journal of Education, Vol (118), issue (1).

Schunk, D.(2003). "Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. Reading and Writing Quarterly, 19, 159-172.

Shunk, D.(1991). Self- Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychologist, 26:207-231.

Walker,L.J. and Frimer,J -A.(2015). Developmental Trajectories of Agency and Communion in Moral Motivation.Merrill-Palmer Quarterly, 61(3),412-439.

Wong, M.(2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy. Regional Language Centre. Journal, 36(3), 245-269.

الملاحق

الملحق (أ)

الاستبيانة بصورتها الاولية

جامعة مؤتة

كليّة الدراسات العليا

الاستبانة

حضرة الدكتور/الدكتورة ..... المحترمين

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسة ميدانية عنوانها " الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس، جامعة مؤتة.

أرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن وموضوعية وتحكيمها

شاكر لكم حسن تعاونكم....

الباحث: فهد العازمي

أولاً: البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (√) فيما ينطبق عليك:

1) النوع الاجتماعي: ☐ **طالب** ☐ **طالبة**

2) السنة الدراسية : ☐ **أولى** ☐ **ثانية** ☐ **ثالثة** ☐ **رابعة**

المعلومات الديموغرافية للمحكمين

- الرتبة :

أستاذ ☐ أستاذ مشارك ☐ أستاذ مساعد ☐

- التخصص العام : ..... التخصص الدقيق :.....
- الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

- نوع الجامعة :

حكومية ☐ خاصة ☐

المعلومات الديمغرافية للعينة

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المدرسة: .....

فيما يلي مجموعة من الفقرات المتعلقة بالدراسة يرجى التعبير من وجهة نظركم عن الفقرات التالية والتي تمثل مقياس لهذا المحور بوضع (✓) في المكان المناسب.

مقياس الكفاءة الذاتية

		سلامة الصياغة اللغوية للفقرات		وضوح الفقرات من حيث المعنى		المقترحات
رقم	المجال / الفرات	سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
	مجال المبادرة					
1	أتجنب محاولة تعلم أشياء جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي.					
2	أنزعج من القيام بأي محاولة قد تبدو معقدة بالنسبة لي					
3	عندما تحدث مشاكل غير متوقعة ، لا أتعامل معها جيداً.					
4	أحتاج دائماً إلى من يساعدني فيما أقوم به من أعمال.					
5	ينبغي أن أضع لنفسي أهدافاً بعيدة وأسعى إلى تحقيقها					
6	أثق بقدراتي في مساعدة الآخرين عندما تواجههم مشكلة.					
7	أثق في قدراتي لتحمل الكثير من المسؤوليات.					
8	حينما أقرر القيام بشيء ما؛ فإنني أتوجه مباشرة للبدء فيه.					
9	عند محاولة تعلم شيء جديد فسريعاً ما أتوقف إذا لم أنجح في البداية.					
10	اتجنب مواجهة الصعاب					
	مجال المجهود					

11	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب الجهد.					
12	أنا على يقين أنني أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها.					
13	أضع لنفسي هدفاً كبيراً ثم أحاول جاهداً بلوغه أو تحقيقه.					
14	قدرتي على التعامل مع المشاكل التي أتعرض لها في حياتي محدودة.					
15	أجد متعة في حل مشكلة يصعب على الآخرين حلها.					
	أحرص على العمل بحيوية ونشاط فيما أقوم به من أعمال.					
16	أعتمد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني أي مصاعب.					
17	أستطيع أن أجد الحلول المناسبة لأي مشكلات تواجهني.					
18	أستطيع إقناع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي.					
19	أمتلك أفكاراً لحل أي مشكلة أتعرض لها مما يساعدني على حلها.					
20	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب الجهد.					
	مجال المثابرة					
21	عندما أحدد الأهداف الهامة لنفسي، أجد صعوبة في تحقيقها.					
22	من السهل علي التخلي عن الأشياء قبل					

	الانتهاء منها.					
23	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي؛ للوصول للهدف.					
24	ينبغي أن ألاّ يعود الإنسان لممارسة عمل سبق له الفشل فيه.					
25	أحرص على معاودة القيام بعمل معين أكثر من مرة حتى أحقق ما أرتضيه أو أسعى إليه.					
26	يستحسن أن يحرص الفرد على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما يقوم به من أعمال.					
27	يسهل علي تحقيق أهدافي وطموحاتي.					
28	أستطيع أن أتعامل مع معظم المشاكل التي أتعرض لها في حياتي.					
29	أشعر بعدم الأمان حول قدراتي للقيام بأشياء.					
30	إذا كنت لا أستطيع القيام بعمل من أول مرة؛ أستمر بالمحاولة حتى أستطيع.					

مقياس المشكلات السلوكية

		سلامة الصياغة اللغوية للفقرات		وضوح الفقرات من حيث المعنى		المقترحات
رقم	المجال / الفرات	سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
*	**مجال الاضطرابات المعرفية**					
1	أجد صعوبة في استيعاب المقررات الدراسية.					
2	أجد صعوبة في التركيز أثناء المحاضرات.					
3	أجد صعوبة في التعبير عن المفاهيم المشروحة داخل المحاضرة بأسلوب صحيح وصياغة سليمة.					
4	أشعر أن ميلي إلى المذاكرة يقل يوماً بعد يوم.					
5	أفتقر إلى الرغبة في البحث العلمي والاطلاع.					
6	أفتقر إلى الخيال المنقح المبدع.					
*	**مجال المشكلات الاجتماعية**					
7	أفضل العُزلة والانطواء عن الاندماج مع الآخرين.					
8	أجد صعوبة في تبادل الأحاديث مع الآخرين.					
9	تكثر المشاجرات بيني وبين زملائي في الجامعة.					
10	أميل إلى العناد وتحدي الآخرين.					
11	أميل إلى التمرد على الانظمة والقوانين.					
12	يسهل علي إبداء رأي عند مناقشة بعض الأمور (-)					
13	أتحمل بكفاءة ما يلقى عليّ من مسؤوليات (-)					
14	تعليقاتي تُثير السخرية بين الطلبة					

15	أميل إلى مقاطعة المدرسين أثناء المحاضرة.					
*	**مجال المشكلات الانفعالية**					
16	لا أشعر بالرضا عن نفسي.					
17	كلي ثقة بنفسي (-)					
18	غالباً أشعر بأني أقل من الآخرين.					
19	يشعرني بالظلم التمييز بالمعاملة بيني وبين زملائي.					
20	اشعر بالقلق لأبسط الأمور					
21	أستسلم لرغباتي وأهوائي بسهولة.					
22	المواقف المحبطة تجعلني أستسلم بسهولة للمشكلات.					
23	من السهل أن تثبط عزيمتي.					
24	اشعر بالجر والملل بسهولة.					
*	**مجال المشكلات الادائية**					
25	أميل إلى الكتابة والرسم على الجدران ومنضدة الدراسة.					
26	أتغيب كثيرا واتاخر عن موعد المحاضرة.					
27	كلما سمحت الفرصة أقوم بالغش.					
28	أميل إلى إهمال واجباتي الدراسية والأعمال الموكلة إلي.					
29	أقوم بالضحك والكلام أثناء المحاضرات.					
30	ألتزم بالآداب الاجتماعية عند السؤال والاستئذان (-)					
31	أجلس في الأماكن غير المخصصة لذلك، مثل:مداخل البوابات ومصاعد الدرج.					
32	أميل إلى صرعات الموضة الخاصة بالشعر					

	والملابس.					
33	ألقي النفايات في الأماكن المخصصة لذلك. (_)					
34	استخدم الهاتف النقال (الموبايل)أثناء المحاضرة.					
35	أميل الى تأجيل الامتحانات بلا أعذار منطقية.					

الملحق (ب)

قائمة المحكمين

اسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	المكان
1.	د. احمد الطراونة	علم نفس تربوي/ تعلم ونمو	جامعة مؤتة
2.	أ.د فؤاد طلافحة	علم نفس تربوي	جامعة مؤتة
3.	د. وجدان الكركي	علم نفس تربوي/نمو	جامعة مؤتة
4.	د. اسماء الصرايرة	علم نفس تربوي/نمو	جامعة مؤتة
5.	د. لمياء الهواري	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة
6.	د. عبدالناصر القرالة	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة
7.	أ.د جهاد القرعان	تربية خاصة	جامعة مؤتة
8.	د. أنس الضلاعين	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة
9.	د.صهيب التخاينة	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة
10.	أ.د نايل الرشايدة	إدارة تربوية	جامعة مؤتة

الملحق (ج)
الاستبيانة بصورتها النهائية

جامعة مؤتة

كليّة الدراسات العليا

الاستبانة

عزيزي الطالب...../ عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسة ميدانية عنوانها " الكفاءة الذاتية وعلاقتها في المشكلات السلوكية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس، جامعة مؤتة.

أرجو قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن وموضوعية واختيار الدرجة التي تراها مناسبة، بوضع إشارة (√) على يسار كل فقرة من فقرات الاستبانة داخل العمود المناسب، علما بأن المعلومات التي تقدمها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكر لكم حسن تعاونكم....

الباحث:

أولاً: البيانات الشخصية

يرجىوضع إشارة (√) فيما ينطبق عليك:

النوع الاجتماعي: ☐ **طالب** ☐ **طالبة**

السنة الدراسية : ☐ **أولى** ☐ **ثانية** ☐ **ثالثة** ☐ **رابعة**

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
*	**مجال المبادرة**					
1	أتجنب محاولة تعلم أشياء جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي.					
2	أنزعج من القيام بأي محاولة قد تبدو معقدة بالنسبة لي					
3	عندما تحدث مشاكل غير متوقعة ، لا أتعامل معها جيداً.					
4	أحتاج دائماً إلى من يساعدني فيما أقوم به من أعمال.					
5	ينبغي أن أضع لنفسي أهدافاً بعيدة وأسعى إلى تحقيقها					
6	أثق بقدراتي في مساعدة الآخرين عندما تواجههم مشكلة.					
7	أثق في قدراتي لتحمل الكثير من المسؤوليات.					
8	حينما أقرر القيام بشيء ما؛ فإنني أتوجه مباشرة للبدء فيه.					
9	عند محاولة تعلم شيء جديد فسريعاً ما أتوقف إذا لم أنجح في البداية.					
10	اتجنب مواجهة الصعاب					
*	**مجال المجهود**					
11	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب					

	الجهد.					
12	أنا على يقين أنني أستطيع تنفيذ الخطط التي أضعها.					
13	أضع لنفسي هدفاً كبيراً ثم أحاول جاهداً بلوغه أو تحقيقه.					
14	قدرتي على التعامل مع المشاكل التي أتعرض لها في حياتي محدودة.					
15	أجد متعة في حل مشكلة يصعب على الآخرين حلها.					
16	أحرص على العمل بحيوية ونشاط فيما أقوم به من أعمال.					
17	أعتمد على قدراتي الذاتية في حال واجهتني أي مصاعب.					
18	أستطيع أن أجد الحلول المناسبة لأي مشكلات تواجهني.					
19	أستطيع إقناع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي.					
20	أمتلك أفكاراً لحل أي مشكلة أتعرض لها مما يساعدني على حلها.					
*	**مجال المثابرة**					
21	عندما أحدد الأهداف الهامة لنفسي، أجد صعوبة في تحقيقها.					
22	من السهل علي التخلي عن الأشياء قبل الانتهاء منها.					
23	الفشل يجعلني أزيد من محاولاتي؛ للوصول للهدف.					

24	ينبغي أن ألاّ يعود الإنسان لممارسة عمل سبق له الفشل فيه.					
25	أحرص على معاودة القيام بعمل معين أكثر من مرة حتى أحقق ما أرتضيه أو أسعى إليه.					
26	يستحسن أن يحرص الفرد على تخطيط وتنظيم تفاصيل ما يقوم به من أعمال.					
27	يسهل علي تحقيق أهدافي وطموحاتي.					
28	أستطيع أن أتعامل مع معظم المشاكل التي أتعرض لها في حياتي.					
29	أشعر بعدم الأمان حول قدراتي للقيام بأشياء.					
30	إذا كنت لا أستطيع القيام بعمل من أول مرة؛ أستمر بالمحاولة حتى أستطيع.					

ثالثاً: مقياس المشكلات السلوكية

مقياس المشكلات السلوكية

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	نادرا جدا
البعد الأول: الاضطرابات المعرفية						
.1	أجد صعوبة في استيعاب المقررات الدراسية.					
.2	أجد صعوبة في التركيز أثناء المحاضرات.					
.3	أجد صعوبة في التعبير عن المفاهيم المشروحة داخل المحاضرة بأسلوب صحيح وصياغة سليمة.					
.4	أشعر أن ميلي إلى المذاكرة يقل يوماً بعد يوم.					
.5	أفتقر إلى الرغبة في البحث العلمي والاطلاع.					
.6	أفتقر إلى الخيال المنقح المبدع.					
البعد الثاني: بعد المشكلات الاجتماعية						
.7	أفضل العُزلة والانطواء عن الاندماج مع الآخرين.					
.8	أجد صعوبة في تبادل الأحاديث مع الآخرين.					
.9	تكثر المشاجرات بيني وبين زملائي في الجامعة.					
.10	أميل إلى العناد وتحدي الآخرين.					
.11	أميل إلى التمرد على الانظمة					

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	نادرا جدا
	والقوانين.					
.12	يسهل علي إبداء رأي عند مناقشة بعض الأمور (-)					
.13	أتحمل بكفاءة ما يلقى عليّ من مسؤوليات (-)					
.14	تعليقاتي تُثير السخرية بين الطلبة					
.15	أميل إلى مقاطعة المدرسين أثناء المحاضرة.					
البعد الثالث: بعد المشكلات الانفعالية						
.16	لا أشعر بالرضا عن نفسي.					
.17	كلي ثقة بنفسي (-)					
.18	غالباً أشعر بأني أقل من الآخرين.					
.19	يشعرني بالظلم التمييز بالمعاملة بيني وبين زملائي.					
.20	اشعر بالقلق لأبسط الأمور					
.21	أستسلم لرغباتي وأهوائي بسهولة.					
.22	المواقف المحبطة تجعلني أستسلم بسهولة للمشكلات.					
.23	من السهل أن تثبط عزيمتي.					
.24	اشعر بالضجر والملل بسهولة.					
البعد الرابع: المشكلات الأدائية						
.25	أميل إلى الكتابة والرسم على الجدران ومنضدة الدراسة.					

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	نادرا جدا
.26	أتغيب كثيرا واتاخر عن موعد المحاضرة.					
.27	كلما سمحت الفرصة أقوم بالغش.					
.28	أميل إلى إهمال واجباتي الدراسية والأعمال الموكلة إلي.					
.29	أقوم بالضحك والكلام أثناء المحاضرات.					
.30	ألتزم بالآداب الاجتماعية عند السؤال والاستئذان (-)					
.31	أجلس في الأماكن غير المخصصة لذلك، مثل:مداخل البوابات ومصاعد الدرج.					
.32	أميل إلى صرعات الموضة الخاصة بالشعر والملابس.					
.33	ألقي النفايات في الأماكن المخصصة لذلك. (_)					
.34	استخدم الهاتف النقال (الموبايل)أثناء المحاضرة.					
.35	أميل الى تأجيل الامتحانات بلا أعذار منطقية.					

المعلومات الشخصية:

الاسم: فهد مطلق جريان العازمي

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: علم النفس

الدرجة العلمية: الماجستير

الهاتف: 0096565630333