37
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي

د.أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

38
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي

د. أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى، تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها. تألفت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات من الأولى حتى الرابعة، ١٦٠ من الذكور، و ٢٤٠ من الإناث. وقد طبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة على جميع أفراد العينة.

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المقياس. وللإجابة عن السؤال الثاني، والثالث تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.

أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي، حيث إنّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. ولعل سبب تدني مستوى شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية في السنة الثانية راجعٌ إلى بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعض الطلبة في السنة الأولى، أو إلى ضعف استراتيجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية حياتهم الجامعية. كما أشارت إلى عدم وجود فروق وفقا للجنس، إلا أن هناك تفاعلاً بين الجنس، والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، الفعالية الذاتية، الدافعية، الدافعية الداخلية، النظرية المعرفية الاجتماعية، التعليم العالي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٥/١م

المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

Academic Perceived Self-Efficacy Among Undergraduate Students at the University of Jordan and its Relation to Gender, College and Academic Level

Dr. Ahmad Y. Alzig
Dept. of Educational Psychology
The University of Jordan

Abstract

The aim of the study was to investigate the level of the academic perceived self-efficacy among undergraduate students at the University of Jordan and the relation of this efficacy with gender, level and college and the interaction among these variables. The sample consisted of 400 students (240 females/ 160 males), a half of them from scientific colleges and a half from human colleges from year one to four. The test of the academic perceived self-efficacy was administered on all the members of the sample.

To answer the study questions, means and standard deviations for students scores on the test were obtained. And to answer the second and third questions a three way analysis of variance was performed to study the effect of the independent variables on perceived efficacy.

Main findings indicated that, first, the level of perceived efficacy was moderate. Second, perceived efficacy was affected by the level of students as such students in year four perceive their selves as more efficacious than students in year two. Third, there was an interaction between students level and gender, and an interaction between students level and college.

Key words: self-efficacy, motivation, internal motivation, social cognitive theory, higher education.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي

د. أحمد يحيى الزق
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

المقدمة

تؤدي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة دورا بارزا في التأثير في الأداء الأكاديمي للطالب، وتتبلور هذه الكفاءة في شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها. فهذه الأفكار تتوسط بين ما لديه من معرفة ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية. ويذهب بعض علماء المدرسة المعرفية الاجتماعية إلى أن التحصيل السابق للطالب ومعرفته ومهاراته تعدّ عوامل ضعيفة من حيث مدى قدرتها على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي، وذلك لأن معتقدات الكفاءة لديه تؤثر بقوة في سلوكه (Pajares, 1996 c).

ويعرف باندورا الكفاءة الذاتية المدركة Perceived Self-Efficacy بأنها معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم، وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة (Bandura, 1997). وهي معتقدات الأفراد حول قدراتهم على إنتاج مستويات معينة من الأداء، الذي يؤثر على الأحداث المؤثرة في حياتهم (Bandura, 1994; Ewen, 1998). وهذه المعتقدات تؤثر في خيارات الأفراد وفي مسارات الفعل، والأهداف التي يسعون من أجلها(Pajares, 1996 c). فالفرد قد ينظر إلى ذاته على أنها ذات كفاءة عالية، قادرة على وضع الأهداف وتحقيقها، وقادرة على التأثير في البيئة المحيطة، أو أنه قد ينظر إليها على أنها ذات حظ قليل من هذه القدرة.

ولا ريب أن هذه المعتقدات تؤثر في السلوك. وهذا يشكل الأساس للمدرسة المعرفية الاجتماعية، التي تتفق مع السلوكية في أن السلوك الإنساني في مجمله سلوك متعلم، إلا أن باندورا وأتباعه يرون أن فهم الشخصية يتطلب أخذ عمليات التفكير، والمشاعر، والمعتقدات، والتوقعات بعين الاعتبار (الزق، ٢٠٠٦). ويفسر باندورا السلوك من خلال نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism فيرى أن كلاً من العوامل الشخصية والسلوك والأحداث البيئية تتفاعل وتؤثر في بعضها البعض بطريقة تبادلية (Bandura, 1997; 1986).

ويبرز أثر الكفاءة الذاتية المدركة من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف

الصعبة. فكلما زاد الإحساس بالكفاءة، زاد الجهد والمثابرة والصلابة. فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات، والأنشطة الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة (Pajares, 1996 a; 1996 c).

ومن ناحية أكاديمية، فكلما كان تقييم الطالب لقدراته على التعلم أكثر إيجابية، كانت مشاعره نحو الذهاب إلى المؤسسة التعليمية أفضل، وكان أكثر ميلا لتقييم الذهاب إليها بوصفه هدفاً بحد ذاته، وكان أكثر مثابرة، وبالتالي أكثر تحصيلا (Pintrich & DeGroot, 1990). وهذا يبرز أهمية التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين في الأردن.

وقد ميز الكثير من علماء النفس بين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وغيرها من المفاهيم النفسية، التي قد ترتبط معها، أو تتشابهها (Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman, 2000). من هذه المفاهيم تقدير الذات، ومفهوم الذات. ولعل أهم ما يميز مفهوم الكفاءة الذاتية هو أن هذا المفهوم أكثر حساسية للتغيرات في خبرات الفرد، وفي العوامل الموقفية. كما يرى بونج وسكالفيك (Bong & Skaalvik, 2003) أن الكفاءة الذاتية تتضمن مكونات معرفية في الغالب، في حين أن مفهوم الذات يتضمن مكونات وجدانية أيضا. كما ميز أبو علام (٢٠٠٤) بينهما من حيث إنّ مفهوم الذات يسود عدداً كبيراً من الأنشطة، أما الكفاءة الذاتية فهي أكثر خصوصية، إذ ترتبط بمجالات معينة.

كما ميز الباحثون بين أنواع مختلفة من الكفاءة الذاتية المدركة، العامة منها والخاصة، (Bandura, 1997; Pajares, 1996 c)، فقد درسوا مثلا الكفاءة الذاتية المدركة في مجال الرياضيات، أو العلوم، أو المهارات الجسدية، وكذلك في المجالات المهنية، وأحيانا الكفاءة الذاتية المدركة العامة. وسوف تتناول هذه الدراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بشكل عام، دون أن نخصصها في مجال معين.

وهناك أربعة مصادر تعمل على تطوير معتقدات الكفاءة (Bandura, 1994; Pajares, 1996 a). هذه المصادر تشمل: أولا: خبرات الإتقان Mastery Experiences؛ فنتائج الأفعال، وتفسيرات الفرد لهذه النتائج تلعب دورا بارزا في مستوى إدراك الفرد لكفاءته. وعموما، فإن خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية، والفشل يقلل منها. ثانيا: خبرات الإنابة Vicarious Experiences التي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة به. ثالثا: الإقناع Persuasion؛ فمعتقدات الكفاءة تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد حول مدى كفاءته. أخيرا: الحالات الانفعالية والفسيولوجية، مثل القلق، والضغط النفسي، والتعب الذي يشعر به الفرد خلال أو بعد قيامه بالأنشطة؛ فقد يفسر الفرد ردود الفعل السلبية على أنها مؤشرات على تدني الأداء، والكلفة الباهظة للنجاح. وعليه، فالكفاءة الذاتية تتأثر بالخبرات التي يتعرض لها الفرد. والطالب الجامعي يتعرض للعديد من خبرات النجاح والفشل. وهذا

يقودنا للتساؤل عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق بينهم تبعا للمستوى الدراسي والكلية والجنس.

وتشير الدراسات في مجال الكفاءة الذاتية، المدركة عموما، أن مستوى هذه الكفاءة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. ففي دراسة لحمدي وداود (٢٠٠٠) على عينة من طلبة كلية العلوم التربوية، وجد الباحثان أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسطي الذكور، والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للبعدين الانفعالي والمعرفي لصالح الذكور. وفي سياق مشابه وجد بيتز وهاكيت (Betz & Hackett, 1981) أن الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات كانت أقل مما هي لدى الطلاب في المهن التي يشغلها الذكور عادة، وكانت أعلى مما هي عند الذكور في المهن التي تشغلها الإناث عادة. في حين وجد تشيرتش ورفاقه (Chirch et al., 1992) أن الكفاءة الذاتية المهنية لدى الذكور كانت أعلى منها لدى الإناث في كافة المجالات المهنية. وخلافا لذلك، فقد وجد باجارس وفالينت (Pajares & Valiante, 1999) أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية المدركة في مهارة الكتابة. وإذن، فرغم أنه لا يوجد اتفاق حول أثر الجنس في الكفاءة الذاتية، إلا أن الاتجاه العام للدراسات يشير إلى ارتفاع مستواها عند الذكور عنها عند الإناث.

أما بالنسبة لمستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين، فإن الدراسات التي تناولت مستوى الشعور بالكفاءة لديهم قليلة. فقد حاول ليمونز (Lemons, 2006) التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للإبداع لدى الطلبة، إذ قدم استبيانة تتكون من أسئلة مفتوحة النهاية، يسأل فيها الطلبة ما الذي يعتقدونه حول قدراتهم الإبداعية. وجد أن غالبية أفراد العينة لا يوجد لديهم إدراك عال لكفاءتهم الذاتية على الإبداع. وبحثت جرين (Green, 2000) مستوى الكفاءة الذاتية المُدركة، والدافعية الداخلية، والخارجية لدى عينة من الطلبة الأمريكيين الإفريقيين في الجامعات الأمريكية، ووجدت أن مستوى الكفاءة لديهم كان مرتفعا، في حين أن مستوى الدافعية الداخلية، والخارجية كان متوسطا. وبالتأكيد، فإننا لا نستطيع أن نخرج بتعميمات من هاتين الدراستين حول مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، ومن هنا، فقد ساهمت قلة الدراسات في هذا المجال في بلورة السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة.

أما من حيث تطور الشعور بالكفاءة الذاتية، عبر المستويات الأكاديمية، فرغم أن الكفاءة الذاتية المدركة تكون مبالغاً فيها لدى الأطفال (Schunk & Pajares, 2002)، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أنها تتطور خلال السنوات الدراسية. وتشير الدراسات عموما إلى حدوث ارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية، انطلاقا من الصف السابع، وما يليه من صفوف. فقد وجد شل (Shell, 1995) أن الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة الصف العاشر أعلى منها عند طلبة الصف السابع. كما وجد باجارس وفالينت (Pajares & Valiante, 1999) أن

الكفاءة الذاتية تتراجع في الصف السابع عما كانت عليه في السادس، إلا أنها تعاود الارتفاع في الثامن، الأمر الذي يشير إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تتأثر بالمستوى الدراسي للمتعلم.

أما من حيث أثر المستوى الدراسي (السنة الدراسية) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الجامعيين، فلا يوجد اتفاق بين الباحثين حول مدى ثباتها، أو تغيرها خلال سنوات الدراسة الجامعية، فبينما نجد بعض الباحثين يشيرون إلى ازدياد إحساس الطلبة بكفاءتهم الذاتية مع تقدم المستوى دراسي، نجد آخرين يشيرون إلى ثبات الإحساس بالكفاءة الذاتية لديهم. وخلافا لذلك، فقد قارن تلز (Tellez, 1997) الكفاءة الذاتية المدركة بين عينة من طلبة السنة الأولى والرابعة من الطلبة الجامعيين. وتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين كلا المستويين الدراسيين. كما وجد مايلز (Miles, 2004) عدم وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى، مما يعني أنه لا فرق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى هؤلاء الطلبة بين بداية الفصل الأول ونهايته. كما وجد كيرك–كواي (Kirk-Kuwaye, 1994) تراجعاً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة بعد الحصول على درجات الاختبار مقارنة بأدائهم قبل الحصول على الدرجات، وذلك عند الطلبة الذين حصلوا على درجات متدنية. أو الذين حصلوا على درجات أدنى، أو أعلى مما توقعوا.

كما تبين أن معتقدات الكفاءة تؤثر في عدد المسائل التي يحلها الطالب (Collins, 1982; Pajares, 1996 b) كما أن درجات الطلبة في السنة الأولى ترتبط بالكفاءة الذاتية، والدافعية الخارجية، وأن درجاتهم في السنة الرابعة ترتبط بالكفاءة الذاتية والجهد (Lynch, 2006).

كما تتفق بعض الدراسات على أن الكفاءة الذاتية المدركة تلعب دورا وسيطا في تأثيرها في السلوك. فهناك ارتباط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية (Pentrich & De Groot, 1990). وعموما، فإن الطلبة الجامعيين في المستويات الدراسية العليا لديهم قدر أكبر من الوعي بالاستراتيجيات فوق المعرفية، مقارنة بالطلبة في السنوات، والمستويات الدراسية الأدنى (الوهر، ٢٠٠١).

أخيرا، تشير الدراسات إلى إمكانية زيادة وتطوير الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد من خلال: أولا: تزويد الطلبة باستراتيجيات تعلم وزيادة الوعي الماورائي (Liu, 1998). ثانيا: العلاج باللعب، والتدريب التوكيدي (مقدادي، ٢٠٠٣). ثالثا: الدراما النفسية (علي، ٢٠٠٠). رابعا: الممارسات الوالدية التي تقوم على تقدير الطفل، ودعم استقلاليته (الصرايرة، ١٩٩٢).

مشكلة الدراسة

يرى الكثير من الباحثين أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد أبرز العوامل المؤثرة في الأداء والمثابرة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل (Pajares,

1996 a; 1996 c) . ومن ثمَّ، فإن تمتع طلبة الجامعة الأردنية بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية يمكن اعتباره مؤشرا على سلامة العملية التربوية، في حين أن تدني مستوى الكفاءة الذاتية المدركة يشير إلى حاجة الطلبة إلى خبرات تدعم، وترفع من هذا المستوى لديهم. من هنا، تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، ومدى اختلافها تبعا لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، وكذلك إلى الكشف عن الفروق في هذا المستوى، تبعا لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بين هذه المتغيرات.

أسئلة الدراسة

وتحديدا فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما هو مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، تعزى لكل من المستوى الدراسي، الجنس، والكلية (علمية/ إنسانية)؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة عند طلبة الجامعة الأردنية، تعزى إلى التفاعل بين متغيرات المستوى الدراسي، والجنس، والكلية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من سعيها إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، الأمر الذي من شأنه أن يلقي الضوء على أحد أبرز العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة، ومدى اختلاف مستويات الكفاءة الذاتية عند الذكور عنها عند الإناث، واختلافها لدى طلبة الكليات العلمية عن الكليات الإنسانية. وكذلك مدى التطور الذي يطرأ على شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية خلال سنوات الدراسة الجامعية، مع نضج خبراتهم، واكتسابهم للعديد من استراتيجيات التعلم، والمذاكرة، وزيادة قدرتهم على فهم طبيعة الحياة الجامعية ومتطلباتها. وهذا –دون شك– له تطبيقات تربوية وإرشادية وتوجيهية مهمة.

ومن الناحية النظرية، تحاول هذه الدراسة التعرف إلى مدى مساهمة عوامل الجنس، والكلية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة. فقد توصل البحث

في الغرب مثلا إلى أن الإناث يظهرن مستويات أقل من الكفاءة الذاتية في مجال الرياضيات من نظرائهن الذكور، حتى عندما يكون أداؤهن يماثل، أو يتفوق على أداء الذكور. إلى أي مدى يمكن تعميم هذه النتيجة عندما يتم النظر إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بشكل عام، وعلى عينة أردنية. إن هذا يمثل أحد الأسئلة الأساسية التي تحاول الدراسة الإجابة عنها.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعة الأردنية للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، والجامعة الأردنية يمكن أن يكون لها مميزات مختلفة نسبيا عن باقي الجامعات، من حيث أسس القبول، ونظام الدراسة. فالجامعة الأردنية مثلا تتبع في التدريس نظام الساعات المعتمدة، كما أن نسبة الإناث فيها تبلغ تقريبا ٦٠٪ من إجمالي عدد الطلبة. لذا، فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بهذين العاملين: الزمني والمكاني. كما تتحدد نتائجها بمدى صدق وثبات أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة: وهي تشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم، وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية، وتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لأغراض هذه الدراسة.

الكلية: هي الكلية التي يدرس فيها الطالب، وقد تضمن هذا المتغير مستويين، هما: الكليات العلمية، والكليات الإنسانية. وتشمل الكليات الإنسانية كلاً من كلية الآداب، وكلية الشريعة، وكلية إدارة الأعمال، وكلية الحقوق، وكلية العلوم الإنسانية، وكلية الفنون والتصميم، وكلية العلوم التربوية وكلية التربية الرياضية. أما الكليات العلمية فتشمل كلية العلوم، وكلية الزراعة، وكلية الهندسة، وكلية طب الأسنان، وكلية التمريض، وكلية الصيدلة، وكلية الطب، وكلية علوم التأهيل، وكلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات.

المستوى الدراسي: ويشير إلى مستوى السنة الدراسية الجامعية للطلبة، ويشمل هذا المتغير أربعة مستويات وهي مستوى السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة ومجتمعها

بلغت عينة الدراسة ٤٠٠ طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة المتمثل في جميع طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، ومن جميع الكليات العلمية، والإنسانية. وبلغت نسبة الطلبة الذكور ٤٠٪

في حين بلغت نسبة الإناث ٦٠٪ من مجموع العينة، وهذه النسبة توازي نسبة الذكور إلى الإناث في الجامعة الأردنية. وقد تم اختيار شعبة من كل كلية إنسانية، أو علمية، وتم التركيز على الشعب التي يتركز فيها طلبة من أقسام مختلفة. ثم تم اختيار أفراد العينة من بين هذه الشعب اختيارا عشوائيا. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة بحسب الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة حسب الكلية والجنس والمستوى الدراسي

الكلية	الجنس	المستوى الدراسي				المجموع الكلي
		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
الكليات العلمية	ذكور	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٨٠
	إناث	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٢٠
الكليات الإنسانية	ذكور	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٨٠
	ذكور	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	١٢٠
المجموع الكلي		١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٤٠٠

أداة الدراسة

لقد تم تطوير مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في ضوء الاطلاع على الأدب النظري، والبحثي، والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية. فقد تمّت مراجعة مقياس الكفاءة الذاتية العامة لجروزلم وشوارتزر (Schwarzer & Jerusalem, 1993)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لهارتر (Harter, 1982)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لشيرر، والذي عربته الجبور (٢٠٠٢)، ومقياس الفاعلية الذاتية لحمدي وداود (٢٠٠٠).

تكون المقياس من ٢٢ فقرة مدرج كل منها على سلم من خمس درجات، وكانت الفقرة التي تدل على كفاءة ذاتية أكاديمية عالية تعطى (٥) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح تماما)، و(٤) درجات للإجابة (صحيح)، و(٣) درجات للإجابة (لا أعرف)، ودرجتين للإجابة (نادرا)، ودرجة واحدة للإجابة (غير صحيح على الإطلاق). أما الفقرات التي تدل على كفاءة ذاتية أكاديمية متدنية، فقد كانت تعطى الدرجات (١)، (٢)، (٣)، (٤)، (٥) للإجابات (صحيح تماما)، (صحيح)، (لا اعرف)، (نادرا)، (غير صحيح على الإطلاق). وكانت الدرجة الكلية، التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (٢٢–١١٠) درجة، تمثل الدرجات العليا كفاءة ذاتية أكاديمية مرتفعة، بينما تمثل الدرجات الدنيا كفاءة ذاتية أكاديمية متدنية. وتجدر الإشارة إلى أن الفقرات الواردة في المقياس التي تأخذ الأرقام (٣، ٤، ٨، ١٠، ١٢، ١٨، ٢٠) هي الفقرات السالبة، بمعنى أنها تدل على كفاءة ذاتية متدنية، في حين أن باقي الفقرات في المقياس هي فقرات إيجابية، بمعنى أنها تدل على الكفاءة الذاتية المرتفعة.

صدق أداة الدراسة وثباتها

تم استخراج دلالات الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي، نصفهم من حملة درجة الدكتوراه ونصفهم ممن يحضرون لنيل هذه الدرجة في الجامعة الأردنية. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لبعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. وقد تم استبقاء الفقرات التي اتفق ٨٠٪ من المحكمين على صلاحيتها، كما تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المختصين.

كذلك تم التوصل إلى دلالات عن صدق الاختبار بطريقة إحصائية، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة أولية، بلغت ١٢٠ طالباً، وكان المقياس في صورته الأولية يتكون من ٢٣ فقرة، وتم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار. وكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة باستثناء فقرة واحدة تم حذفها. وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية بين (٠,٣٩٦–٠,٦٦١). وقد تم اعتبار ذلك مؤشرا على القدرة التمييزية للفقرات. ومن ثمَّ، اعتبار الاختبار صادقا، الأمر الذي يبرر استخدامه لأغراض هذه الدراسة. كما تم استخراج دلالات ثبات الاختبار، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي Internal consistency للاختبار، بعد تطبيقه على العينة الأوليّة التي بلغت ١٢٠ طالبا. وقد بلغت قيمة كرونباخ ألفا المحسوبة (٠,٧٨)، وقد تم اعتبار هذه القيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات التنفيذ

بعد تحديد أفراد العينة بالشكل الذي وصف، تم تطبيق اختبار الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة من قبل الباحث على العينة، دون تحديد مدة زمنية للاختبار، إلا أن الطلبة أجابوا عنه خلال مدة لا تتجاوز ٢٠ دقيقة. تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة أجريت في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (٢٠٠٦/٢٠٠٧)، وهذا يعني أن طلبة السنة الأولى لم يكونوا تقدموا للاختبارات النهائية، ولكنهم تقدموا إلى بعض الامتحانات الفصلية. كما أن هذا يعني أن طلبة السنة الثانية قد خرجوا للتو من تجربة السنة الأولى، التي قد يعتريها بعض خبرات الفشل، والإحباط بسبب حصول الطلبة على درجات لم يكونوا يتوقعونها في السنة الأولى من دراستهم الجامعية. وتعدّ هذه المعلومات ذات أهمية كبيرة لفهم نتائج هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول من الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. أما السؤال الثاني والثالث فتهدف الدراسة من خلالهما إلى تحديد الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقا لمتغيرات المستوى الدراسي، والجنس، والكلية. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ذي التصميم (٤×٢×٢). وقد تم الإجابة عن أسئلة الدراسة على مستوى الدلالة الإحصائية ≤ α ٠,٠٥.

عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، وإلى معرفة الفروق في هذه الكفاءة تبعا لعامل المستوى الدراسي، والجنس، والكلية.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، تم استخراج المدى لدرجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وقد تراوحت درجات الطلبة بين ٣٧–١٠٥، كما تم استخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على هذا المقياس، ويبين الجدول (٢) قيم هذه المتوسطات، والانحرافات المعيارية لها. يتضح من الجدول أن متوسط علامات عينة الدراسة على المقياس ككل ٧٦,٥. وحيث إنّ العلامة القصوى على كل فقرة من فقرات الاختبار ٥، وعدد فقرات الاختبار ٢٢، فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ٥×٢٢= ١١٠. وهذا يعني أن علامات الطلبة على المقياس متوسطة.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة موزعة حسب الجنس والكلية والمستوى الدراسي

الكلية		الكليات العلمية			الكليات الإنسانية			الكلي
المستوى	الجنس	ذ	ث	ك	ذ	ث	ك	ك
السنة الأولى	م	٦٨,٣	٧٥,٩	٧٣	٧٥	٨٠	٧٧,٩	٧٥,٥
	ع	١٢,٤٥	١٣,٣٨	١٣,٤١	١٢,٠١	١٠,٣٧	١١,٢٥	١٢,٥٥
الثانية	م	٧٥,٣	٧٠,٤	٧٢,٣٦	٧٦,١	٧٣,٩	٧٤,٧٨	٧٣,٥٧
	ع	١١,٧٣	١٤,٩	١٣,٨١	٨,٦٠	١١,٨١	١٠,٦٠	١٢,٣١
الثالثة	م	٨٠,٤	٧٧,١	٧٨,٤	٧٣,٢	٧٧,٣	٧٥,٦	٧٧
	ع	١١,٩٤	١١,١٦	١١,٤٨	١٢,٣٢	١٠,٧٧	١١,٤٧	١١,٥٠
الرابعة	م	٨١	٨٠,٧	٨٠,٨	٧٩	٧٩	٧٩	٧٩,٩
	ع	٩,٥٦	١٠,٦١	١٠,١١	١٢,٩	١٣,٢٤	١٢,٩٨	١١,٦١
المجموع الكلي	م	٧٦	٧٦	٧٦,٢	٧٥,٨	٧٧,٥	٧٦,٨	٧٦,٥
	ع	١٢,٢٨	١٣,٠٣	١٢,٧١	١١,٥٦	١١,٧١	١١,٦٥	١٢,١٧

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري.

كما يلاحظ من الجدول أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية من حياتهم الجامعية، ثم تأخذ في التزايد إلى أن تبلغ أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. كما يلاحظ أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون أعلى

لدى طلبة الكليات الإنسانية منها لدى طلبة الكليات العلمية في السنة الأولى والثانية، إلا أن الأمر ينعكس في السنة الثالثة والرابعة. ويلاحظ من الجدول أيضا أنه لا فرق في متوسطات الأداء الكلي بين الذكور والإناث في الكليات العلمية، إلا أنّ متوسط الأداء الكلي للإناث في الكليات الإنسانية أعلى من الذكور. وسنرى تاليا عند الإجابة عن السؤال الثاني والثالث ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة أم لا. للإجابة عن السؤال الثاني والثالث، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ذي التصميم (٤×٢×٢). والجدول (٣) يوضح نتائج هذا التحليل.

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك فروقا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تعزى للمستوى الدراسي، ونلاحظ من الجدول (٢) أن متوسط الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة يكون ٧٥,٥، ثم ينخفض إلى ٧٣,٥٧، ثم يعاود الارتفاع بشكل تدريجي في السنوات الثالثة والرابعة. ولمعرفة أي المستويات الدراسية كانت هذه الفروق ذات دلالة في صالحه، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات طلبة السنوات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة. وكشف الاختبار عن أن هذه الفروق دالة إحصائيا، وهي لصالح طلبة السنة الرابعة، بالمقارنة بطلبة السنة الثانية، كما هو واضح من الجدول (٤).

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي على المتغير التابع وهو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٥٢,٨٧٤	١	٥٢,٨٧٤	٠,٣٧٣	٠,٥٤٢
الكلية	٢٧,٥١٨	١	٢٧,٥١٨	٠,١٩٤	٠,٦٦٠
المستوى	٢٠٤٦,١٢٣	٣	٦٨٢,٠٤١	٤,٨١٥	٠,٠٠٣*
الجنس × الكلية	٩٢,٠٥١	١	٩٢,٠٥١	٠,٦٥٠	٠,٤٢١
الجنس× المستوى	١١٧٠,٣٠٧	٣	٣٩٠,١٠٢	٢,٧٥٤	٠,٠٤٢*
الكلية × المستوى	١١١٩,١٨٥	٣	٣٧٣,٠٦٢	٢,٦٣٤	٠,٠٥٠*
الجنس×الكلية ×المستوى	٢٩٨,١٤٤	٣	٩٩,٥٤٨	٠,٧٠٣	٠,٥٥١
الخطأ	٥٣٥٤٢,٦٤٨	٣٧٨	١٤١,٦٤٧		
المجموع	٢٣٦٥٣٠٣	٣٩٤			

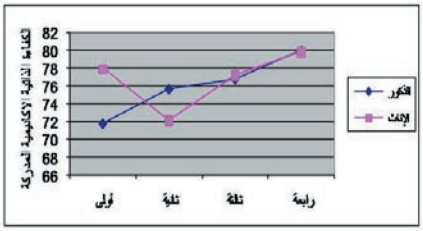
* مستوى الدلالة مقبول عند مستوى ≤ α ٠,٠٥

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقا للمستوى الدراسي

المقارنات	الفرق بين المتوسطات
سنة أولى-ثانية	١,٩٣
سنة أولى-ثالثة	-١,٥
سنة أولى-رابعة	-٤,٤
سنة ثانية-ثالثة	-٣,٤٣
سنة ثانية-رابعة	-٦,٣٣*
سنة ثالثة-رابعة	-٢,٩

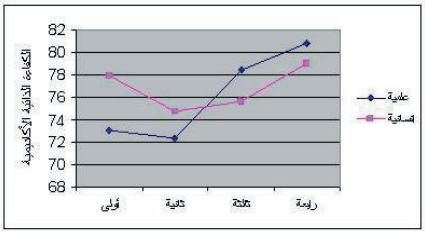
* مستوى الدلالة مقبول عند مستوى ≤ α ٠,٠٥

كما يشير الجدول رقم (٣) إلى أن هناك تفاعلاً دالاً إحصائيا (α < ٠،٠٥) بين الجنس والمستوى الدراسي. وكما هو واضح من الشكل رقم (١) فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون عند الذكور في أدنى مستوياتها في السنة الأولى، وتستمر في الارتفاع في السنوات الدراسية اللاحقة. أما عند الإناث، فتكون مرتفعة في السنة الأولى، ثم تتراجع بشكل واضح في السنة الثانية، ثم تعاود التزايد في السنوات الثالثة، والرابعة. من ناحية أخرى، يظهر الشكل عدم وجود فروق بين الذكور، والإناث في السنوات الثالثة، والرابعة.



الشكل رقم (١)
التفاعل بين المستوى الدراسي والجنس في تأثيره على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

كما يتضح من الجدول أن هناك تفاعلا بين الكلية والمستوى الدراسي يؤثر على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة. والشكل رقم (٢) يوضح هذا التفاعل. كما هو ملاحظ من الشكل، فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في الكليات الإنسانية أعلى منها في الكليات العلمية في السنة الأولى والثانية. غير أن الأمر ينعكس في السنوات الثالثة والرابعة؛ فتصبح الكفاءة الذاتية لدى طلبة الكليات العلمية في هذه السنوات أعلى منها لدى طلبة الكليات الإنسانية. والملاحظ من الشكل أيضا، أن الكفاءة المدركة لدى طلبة الكليات العلمية تكون متدنية نسبيا في السنة الأولى والثانية من حياتهم الجامعية، إلا أنها تأخذ في التزايد بشكل كبير في السنوات الثالثة والرابعة. أما في الكليات الإنسانية، فتكون مرتفعة في السنة الأولى، ثم سرعان ما تتعرض إلى تراجع كبير في السنة الثانية، غير أنها تعاود الارتفاع تدريجيا في السنوات الثالثة والرابعة، لكنها لا تزداد كثيرا عما كانت عليه في السنة الأولى.



الشكل رقم (٢)
التفاعل بين الكلية والمستوى الدراسي في تأثيرها على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة

مناقشة النتائج

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل عام متوسطة، فقد تراوحت درجات الطلبة على المقياس بين ٣٧–١٠٥، بمتوسط ٧٦,٥، والدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ١١٠. ويمكن إرجاع ذلك إلى نقص في حصول الطلبة على خدمات إرشادية، وتوجيهية ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، أو تزودهم بالمعرفة، والمهارات اللازمة للدراسة، والنجاح في المرحلة الجامعية. فالطلبة يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف عما ألفوه في المدرسة مما قد يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل، التي تؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم. ونتيجة هذه الدراسة لا تتفق مع دراسة جرين (Green, 2000) التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين مرتفعة، ولعل هذا الاختلاف راجع إلى الفروق الثقافية التي تميز البيئة الأردنية عن البيئة الأمريكية، أو أنه راجع إلى الفرق في العينة من حيث العدد والتخصص. وتختلف نتيجة هذه الدراسة أيضا عن دراسة ليمونز (Lemons, 2006) الذي وجد أن الكفاءة الذاتية للإبداع لدى الطلبة الجامعيين متدنية، ولعل هذا الاختلاف راجع إلى أن الإبداع عملية أكثر تعقيدا، وأقل شيوعا بين الأفراد، مقارنة بالتحصيل الأكاديمي. وعموما، يمكن أن نستنتج أن كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية أو الكفاءة الذاتية للإبداع بحاجة إلى تطوير لدى الطلبة الجامعيين إذا كنا نسعى إلى خلق جيل منتج، وذي تحصيل مرتفع، يتمتع بدرجة عالية من الشعور بالكفاءة، ومن ثم التكيف.

ولا شك أن المستوى المتوسط للكفاءة الذاتية المدركة يمكن أن ينعكس على التعلم، وعلى أداء حل المشكلات، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية لدى الطالب، كما أشارت دراسات كل من باجارس (Pajares, 1996 b)، كولنز (Collins, 1982)، ولنتش (Lynch, 2006)، وهذا ينعكس بالتالي على تحصيل الطالب. وهذا بالتالي يبرز أهمية سعي الجامعات إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة عند الطلبة.

وتبين نتائج تحليل التباين الثلاثي أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة يتأثر بالمستوى الدراسي؛ فالكفاءة الذاتية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية، ثم تأخذ في التزايد في السنة الثالثة، والرابعة. ويجدر التذكير هنا بأنّ الدراسة أجريت في بداية السنة الدراسية، قبل أن يتقدم طلبة السنة الأولى إلى اختبارات نهاية الفصل، أي قبل أن يتعرض بعض هؤلاء الطلبة إلى خبرات فشل، من شأنها أن تحد من شعورهم بالكفاءة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجد: أولا: تتفق هذه الدراسة مع دراسة شل (Shell, 1995) وكذلك دراسة باجارس وفاليانت (Pajares & Valiante, 1999) في أن الكفاءة الذاتية المدركة تتطور عموما مع تطوّر المستوى الدراسي. أما دراسة تلز (Tellez, 1997) التي أجريت على الطلبة الجامعيين فلم تجد فروقا بين طلبة السنة الأولى

والرابعة، وهذه النتيجة لا تختلف عن نتيجة الدراسة الحالية حيث إنّ المقارنات البعدية لم تظهر فروقا ذات دلالة بين طلبة السنة الأولى والرابعة، إلا أن الفروق كانت بين طلبة السنة الثانية، والرابعة، وهذا ما لم تبحثه دراسة تلز. فالتراجع في مستوى الشعور في الكفاءة يكون في بداية السنة الثانية، وليس الأولى.

والسؤال المهم الآن هو: لماذا تكون الكفاءة الذاتية المدركة في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من حياة الطلبة الجامعية؟ الواضح من النتائج أن الطالب يبدأ حياته الجامعية بمستوى جيد من الشعور بالكفاءة الذاتية، ثم يتناقص مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية إلى أدنى درجاته في بداية السنة الثانية، ثم يعاود الارتفاع في السنتين الثالثة والرابعة. ويبدو أن الطلبة في السنة الجامعية الأولى يأتون إلى الجامعة، ولديهم توقعات نجاح جيدة، إلا أن بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعض الطلبة تؤثر بشكل ملحوظ في هذه التوقعات، وبخاصة عند الإناث. لذلك ظهر مستوى الكفاءة الذاتية المدركة في أدنى مستوياته في السنة الثانية. لكن مع توالي الخبرات، واكتساب الطالب لاستراتيجيات المذاكرة، والدراسة الجامعية، كما أشارت دراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١) يتطور إحساس الطالب بالكفاءة، ويأخذ بتطوير توقعات أكثر واقعية حول أدائه الأكاديمي. فالأدب النظري في سياق الكفاءة الذاتية المدركة (Schunk & Pajares, 2002) يؤكد على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تتأثر بخبرات الفرد أكثر من غيرها من المفاهيم، من مثل مفهوم الذات مثلا.

وعموما، فإن المستوى الدراسي يتفاعل مع الكلية في تأثيره في الكفاءة الذاتية المدركة، كما تشير نتيجة تحليل التباين، كما هو واضح من الشكل (٢). فالكفاءة الذاتية تكون لدى طلبة الكليات الإنسانية أعلى منها لدى طلبة الكليات العلمية في السنة الأولى والثانية. غير أن الحال يختلف في السنوات الثالثة والرابعة؛ فتصبح الكفاءة الذاتية لدى طلبة الكليات العلمية في هذه السنوات أعلى منها لدى طلبة الكليات الإنسانية. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن الكثير من الطلبة في الكليات العلمية تكون لديهم توقعات مبالغ فيها حول صعوبة المواد الدراسية في هذه الكليات، مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية، إلا أنه وبعد اكتساب العديد من خبرات النجاح، واكتساب العديد من المهارات الدراسية، يزداد شعور الطالب بإمكانية السيطرة، والتحكم بنتائج الامتحانات، فيتزايد إدراك الطالب لكفاءته. أضف إلى ذلك، أن طلبة الكليات العلمية هم بشكل عام من ذوي القدرات المرتفعة، كون معدلات القبول في هذه الكليات أعلى من معدلات القبول في الكليات الإنسانية. وبعد السنة الثانية يزداد الشعور بالكفاءة الذاتية لديهم، ربما لأنهم يمرون ببعض خبرات النجاح، كما أنهم يكتسبون استراتيجيات تعلم ملائمة ترفع من شعورهم بالكفاءة، حيث إنّ الخبرات التي يمر بها الفرد تؤثر في مستوى الشعور بالكفاءة الذاتية لديه، كما يؤكد العديد من الباحثين (Pandura, 1994; Pajares, 1996 a).

لذلك، فإن الكفاءة المدركة لدى طلبة الكليات العلمية تكون متدنية نسبيا في السنة الأولى، والثانية من حياتهم الجامعية، إلا أنها تأخذ في التزايد بشكل كبير في السنوات الثالثة، والرابعة. أما في الكليات الإنسانية، فتكون مرتفعة في السنة الأولى، ثم سرعان ما تتعرض إلى تراجع كبير في السنة الثانية، غير أنها تعاود الارتفاع تدريجيا في السنوات الثالثة والرابعة، لكنها لا تزداد كثيرا عما كانت عليه في السنة الأولى.

والسؤال الآن: لماذا لا يكاد يحدث تغير يذكر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ما بين السنة الأولى والرابعة لدى طلبة الكليات الإنسانية؟ أو قل لماذا لا نلاحظ تطورا، يوازي التطور الذي يحدث على الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الكليات العلمية؟

أولا، يجب الإشارة إلى أن الكثير من هؤلاء الطلبة تم نقلهم من الكليات العلمية إلى الكليات الإنسانية، بعد أن فشلوا في الكليات العلمية. أي أنهم ذوو قدرات أو دافعية أكاديمية متدنية. وعليه، فإن مستوى شعورهم بالكفاءة لا يزداد كثيرا في السنة الرابعة عما كان عليه في السنة الأولى. ثانيا، من المفيد أن نشير أيضا أنه يتم قبول نسبة جيدة من الطلاب في مختلف الجامعات الأردنية الحكومية في الكليات الإنسانية، بشكل خاص، بطريقة استثنائية، بحيث تكون معدلاتهم في الثانوية العامة أقل من جيد، الأمر الذي قد يؤدي بالعديد من الطلبة ذوي القدرات المتدنية إلى دخول الجامعات، ليدرسوا الدراسة الجامعية التي لا تناسب قدراتهم. ومن ثمَّ، يمضي هؤلاء الطلبة سنوات دراستهم في الجامعة دون أن يتطور شعورهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. ولعلنا بحاجة إلى مزيد من الدراسات عن طلبة الكليات الإنسانية، وخاصة الذين يتم قبولهم بطرق استثنائية، للتعرف أكثر إلى مستوى تحصيل هؤلاء الطلبة، ومدى اكتسابهم للمفاهيم التي يدرسونها، والمشكلات التي يواجهونها، ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

أما عن الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فخلافا لما هو متوقع، أشارت نتائج تحليل التباين إلى عدم وجود فروق بين الجنسين. وهذا يختلف مع دراسات حمدي وداود (٢٠٠٠)، وبيتز وهاكيت من (Betz & Hackett, 1981) وتشيرتش وزملائه (Chirch et al., 1992)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الذكور أعلى منها عند الإناث. ولتفسير هذا الاختلاف نشير إلى أن متوسط معدلات قبول الذكور في الجامعة الأردنية أدنى من متوسط معدلات قبول الإناث وذلك، لأن متوسط تحصيل الإناث في الثانوية العامة أعلى من متوسط تحصيل الذكور. وهذا يعني أن الإناث أكثر تحصيلا من الذكور، ومن ثمَّ يمكن أن نعزو زوال الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى أن متوسط التحصيل عند الإناث أعلى من متوسط التحصيل عند الذكور. وهذا يتفق مع دراسة باجارس (Pajares, 1996 b) التي أشارت إلى أن الإناث يظهرن مستوى مماثلاً للذكور، من حيث الكفاءة الذاتية المدركة، وذلك عندما يكون أداؤهن يفوق

أداء الذكور، أما عندما يتماثل أداء الجنسين فيعبر الذكور عن مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية. لذلك، يمكن أن نستنتج أنه على الرغم من أن الاتجاه العام للدراسات في هذا المجال يشير إلى أن الذكور أكثر شعورا بالكفاءة من الإناث، إلا أن الإناث يمكن أن يظهرن مستوى مماثلاً للذكور من الشعور بالكفاءة الذاتية في الجامعات التي يكون معدل القبول فيها للإناث أعلى من معدل القبول للذكور.

كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين الجنس والمستوى، وكما يظهر الشكل (١) فإنه في السنة الأولى تعبر الإناث عن مستوى أعلى من الكفاءة الذاتية، مقارنة بالذكور. ويبدو أن هذا راجع إلى أن متوسط درجاتهن في الثانوية العامة أعلى من متوسط درجات الذكور. غير أن الأمر ينعكس في السنة الثانية، إذ يتراجع إدراك الإناث لكفاءتهن الذاتية بشكل كبير، في حين يرتفع إدراك الذكور لكفاءتهم الذاتية، ويمكن إرجاع هذا إلى بعض خبرات الفشل الدراسية، التي قد تمر بها الفتاة في حياتها الجامعية، خلال السنة الأولى، الأمر الذي قد يؤدي إلى تراجع الكفاءة الذاتية المدركة لديها في السنة الثانية. ويبدو أن الإناث أكثر تأثرا بهذا النوع من الخبرات، ربما لعوامل تتعلق بالتنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها. كما يؤكد الأدب النظري على أن مدركات الكفاءة تتأثر بردود الفعل الانفعالية، مثل القلق، والتعب، والضغط النفسي (Bandura, 1994; Pajares, 1996 a). ومن ثمَّ فقد يعود تراجع معتقدات الكفاءة لدى الإناث في السنة الثانية إلى بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعضهنّ. ويبدو أن هذه الخبرات تحدث لديهن ردود فعل انفعالية، وفسيولوجية قوية نسبيا، الأمر الذي يقود الفتاة إلى تفسير هذه الحالات على أنها تدنٌّ في كفاءتها. وعموما، فإن إدراك كل من الذكور والإناث لكفاءتهم الذاتية تتزايد في السنة الثالثة والرابعة. ويمكن إرجاع ذلك إلى نضوج خبرات الطلبة في هذه المستويات الدراسية، كما يمكن أن يكون هذا عائدا إلى اكتساب الطلبة لمزيد من المهارات الدراسية، كما أشارت دراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١).

التوصيات والمقترحات

يمكن من خلال هذه الدراسة أن نخرج ببعض التوصيات تتمثل في:

١. أنّ مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، وهذا يشير إلى ضرورة تطوير هذا الجانب لدى الطلبة الجامعيين، وذلك لخلق جيل منتج، وذي تحصيل مرتفع، يتمتع بدرجة عالية من الشعور بالكفاءة، ومن ثمَّ التكيف.

٢. تكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من حياة الطلبة الجامعية، ولعل هذا راجع إلى بعض خبرات الفشل التي يمر بها بعض هؤلاء الطلبة. وهذا يبرز حاجة الطلبة إلى لقاءات، ومحاضرات تزيد من معرفتهم بطبيعة الحياة، والمناهج،

وطرق التدريس، والتقويم، والمهارات، والاستراتيجيات الدراسية في المرحلة الجامعية.

٣. خلافا لطلبة الكليات الإنسانية، تكون الكفاءة الذاتية المدركة متدنية نسبيا لدى طلبة الكليات العلمية في السنة الأولى. وهذا قد يكون له آثار سلبية على تكيف هؤلاء الطلبة. وهذا يبرز مدى حاجة طلبة هذه الكليات، تحديدا، إلى التوعية بطبيعة الدراسة الجامعية كما ذُكر في النقطة السابقة.

٤. على الرغم من أن الاتجاه العام للدراسات في هذا المجال يشير إلى أن الذكور أكثر شعورا بالكفاءة من الإناث، إلا أن الإناث يمكن أن يظهرن مستوى مماثلاً للذكور من الشعور بالكفاءة الذاتية في الجامعات التي يكون معدل القبول فيها للإناث أعلى من معدل القبول للذكور.

كما نشير إلى بعض المقترحات تتمثل في:

١. لا يوجد تطور يذكر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ما بين السنة الأولى والرابعة لدى طلبة الكليات الإنسانية. وهذا يشير إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات، للتعرف أكثر إلى مستوى تحصيل طلبة هذه الكليات، والمشكلات التي يواجهونها، وسبل استثارة الدافعية للتعلم لديهم.

٢. تقود نتيجة هذه الدراسة إلى ضرورة التوجه إلى إجراء مزيد من الدراسات حول سبل تطوير الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الجامعيين، وبخاصة في السنوات الأولى والثانية، كما تقود إلى ضرورة بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية، من ناحية، والتحصيل والمواظبة على الدراسة لدى الطلبة الجامعيين من ناحية ثانية.

المراجع

أبو علام، رجاء (٢٠٠٤). **التعلم أسسه وتطبيقاته**. عمان: دار المسيرة.

ابو عليا، محمد والوهر، محمود (٢٠٠١). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. **دراسات، ٢٨** (١) ١–١٣.

الجبور، حنان (٢٠٠٢). **فعالية الذات لدى المدخنين والكحوليين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

حمدي، نزيه، وداود، نسيمة (٢٠٠٠). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **دراسات، ٢٧** (١) ٤٤–٥٦.

الزق، احمد (٢٠٠٦). **علم النفس**. عمان: دار وائل للنشر.

الصرايرة، خالد (١٩٩٢). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة للاستقلال الذاتي لدى الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

علي، احمد (٢٠٠٠). **فاعلية برنامج إرشادي في الدراما النفسية في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

مقدادي، يوسف (٢٠٠٣). **فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق وخفض التعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ:** Printice-Hall .

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), **Encyclopedia of human behavior** (pp. 71-81). NY: Academic press.

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The exercise of control.** NY: Freeman and company.

Bandura A. & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology, 41**, 586-598.

Betz, N. E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy and expectations and to perceived options in college women and men. **Journal of Counseling Psychology, 28,** 399-410.

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? **Educational Psychology Review, 15**(1), 1-40.

Church, A. T., Teresa, J. S., Rosebrook, R. & Szendre, D. (1992). Self-efficacy for careers and occupational consideration in minority high school equivalency students. **Journal of Counseling Psychology, 39,** 498-508.

Collins, J. (1982). **Self-efficacy and ability in achievement behavior.** Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, NY.

Ewen, R. B. (1998). **Personality: A topical approach.** London: lawrence erlbaum associates.

Green, A. L. (2000). **The perceived motivation for academic achievement among African American college students.** Unpublished Ph. D. dissertation, Florida State University.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. **Child Development. 53,** 87-97.

Kirk-Kuwaye, M. R. (1994). **Academic achievement motivation in college students: The effect of grade information on motivation.** Unpublished Ph. D. dissertation, University of Hawaii.

Lemons, G. K. (2006). **A qualitative investigation of college students' creative self-efficacy.** Unpublished Ph. D. dissertation, University of Northern Colorado.

Liu, J. M. (1998). **A support system for promoting met cognition in classrooms.** Unpublished doctorate dissertation, Pennsylvania State University.

Lynch, D. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. **College Student Journal. 40,** 423-428.

Miles D. G. (2004). **An investigation of learning style preferences and academic self-efficacy in first year college students.** Unpublished doctorate dissertation, Clemson University.

Pajares, F. (1996a). **Current directions in self research: Self-efficacy.** Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, NY.

Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. **Contemporary Educational Psychology, 21,** 325-344.

Pajares, F. (1996c). Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research, 66**(4), 543-578.

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

Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology, 82,** 33-40.

Schunk, D. & Pajares, F. (2002). The development of self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.) **Development of Academic Motivation.** San Diego: Academic press.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993). **The general self-efficacy scale.** Berlin: Germany.

Shell, D. F. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. **Journal of Educational Psychology, 87,** 386-397.

Tellez, E. N. (1997). **A comparison of freshman and senior university students regarding self-esteem, locus of control and self-efficacy in relation to academic success.** Unpublished MA dissertation, Texas A & M University.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology, 25**(1), 82-91.