HNSJ Humanitarian & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net
مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة

عنوان البحث

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

أسماء نايف الصرايرة[1] فهد مطلق جريان العازمي[2]

[1]جامعة مؤتة

[2] جامعة مؤتة

تاريخ الاستلام: 2020/09/22م تاريخ النشر: 2020/10/01م

المستخلص

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).

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

RESEARCH ARTICLE

SELF-EFFICACY AND ITS RELATIONSHIP TO BEHAVIORAL PROBLEMS AMONG STUDENTS OF THE COLLEGE OF EDUCATION AT KUWAIT UNIVERSITY

Asma' Nayif Alsrayrt[1] Fahd Mutlaq Jurayan Aleazimi[2]

[1] **University of Mu'tah, 2020**
[2] **University of Mu'tah, 2020**

Received at 22/09/2020 **Published at 01/10/2020**

Abstract

This study aimed to identify the relationship between self-efficacy and behavioral problems among students of the College of Education at Kuwait University, whose number is (5832) male and female students, and the sample of the study consisted of (280) students from the College of Education at Kuwait University, and it was chosen in a random cluster method by adopting the curriculum. Relational descriptive, and two scales were used, namely, self-efficacy, which consisted of (30) items, and the scale of behavioral problems, consisting of (35) items. The study found the following results: 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).

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

خلفية البحث وأهميته:

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).

1- 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).

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.

وتتطور 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.

وتنبعُ 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.**

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 يختصُ 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.

ويتضح لنا من خلال العديد من الدراسات أن أهمّ المشكلات السلوكية 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.

وهناك العديد من الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية ووصلتها بمتغيرات أخرى منها على سبيل الذكر:

دراسة هانُوفر (Hanover, 2000) التي سعت 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 إلى أنّ الطلاب مرتفعي الكفاءة الذاتية ذوي التحكم الداخلي كان أداؤهم الأكاديمي أعلى نسبياً من منخفضي المستوى في هذه المتغيرات إلا أن تلك الفروق لم تصل إلى حد الدلالة.

وهدفت دراسة الصقر (2005) إلى الكشف عن مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك, تكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبةً في مرحلة البكالوريوس, وقد استعملَ الباحث مقياس النمو الأخلاقي (defining issues test) لرست المعرب, ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي قام الباحث ببنائه، وأظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمة من أفراد العينة جاءوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الأخلاقي (التمسك بالعرف والقانون), 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 أنثى) بمتوسط عمري 27سنة, وانحراف معياري (5,36), طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الكفاءة الذاتية, وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية للكفاءة الذاتية وكذلك بين الدرجة الكلّية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية, وعدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الأبعاد الفرعية للكفاءة الذاتية, وكذلك في الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية.

أما الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية ووصلتها بمتغيرات أخرى نذكر بعضها كما يلي:

الدراسة التي قام بها صابر (2003) 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.

مشكلة البحث وأسئلته:

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 خلال التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة، ولغرض صقل شخصياتهم ورفع مستوى قدراتهم، وبالتالي القدرة على استغلال هذا التطور لزيادة كفاءتهم الذاتية المدركة. حيث تشير نتائج الدراسات التي أجريت على "توقعات الكفاءة الذاتية" إلى صلاحية هذا البناء في تعديل السلوك والتنبؤ به في مجالات مختلفة، 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 الاجتماعية, فبالنسبةِ للأسرة أصبحَ الشغل الشاغل للوالدين توفير حياة 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، لذا تسعى الدراسة للإجابة 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.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 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.

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.

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.

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.

حدود الدراسة:

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

الحدود الزمانية: تمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي ةالثاني من العام الجامعي (2020 / 2021).

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

الحدود الموضوعية: تتجلى في أدوات الدراسة ونتائجها وأدواتها والعلاقة بين الكفاءة الذاتية والمشكلات السلوكية.

منهج البحث: 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.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث 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

أداة البحث:

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 ثلاثة 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 (2)

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 من0.01 ، 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 (3)

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 (4):

جدول رقم (4)

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 أقوم به من أعمال.	0.475**	0.323**
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**	40.52**
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 (5).

جدول رقم (5)

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.	**30.70	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.	**310.3	**4620.
18	أستطيع أن أجد الحلول المناسبة لأي مشكلات تواجهني.	0.646**	0.501**
19	أستطيع إقناع الآخرين حتى لو خالفوني في الرأي.	0.568**	73**40.
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 (5) 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 (6):

جدول رقم (6)

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**	4**10.5
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.	**90.7 1	**80.63
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**	**10.39
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 (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 (0.521– 0.719). ويوضح 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 (7)

معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط
المبادرة	0**10.7
المجهود	**10.79
المثابرة	4**30.7

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

يبين الجدول (7) 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 (8) يبين هذه المعاملات.

جدول رقم (8)

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 (8) 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
3.68 – 5	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. 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 (9)

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	0.409*	0.164**

	سليمة.		
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 (9) 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 (10)

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**	4**10.5
9	تكثر المشاجرات بيني وبين زملائي في الجامعة.	0.549**	0.513**
10	أميل إلى العناد وتحدي الآخرين.	17**60.	0.508**
11	أميل إلى التمرد على الانظمة والقوانين.	0.449**	**8330.
12	يسهل علي إبداء رأي عند مناقشة بعض الأمور (-)	51**50.	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 (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 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	4**10.5	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.	80.63**	0.353**
24	اشعر باليأس والملل بسهولة.	0.406**	0.282**

** 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). ويوضح 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 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**	4**10.5
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.	90.7 1**	80.63**
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 (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). ويوضح 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 (13)

معامل ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط
الاضطرابات المعرفية	0**10.7
المشكلات الاجتماعية	**10.79
المشكلات الانفعالية	4**30.7
المشكلات الأدائية	0.780**

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

يبين الجدول (13) 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,

جدول رقم (14)

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 (14) 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.

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:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية ومجالاته

الجدول رقم (15)

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 (15) 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).

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:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية ومجالاتها

الجدول رقم (16)

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 (16) 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).

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 (17) يوضح ذلك:

جدول رقم (17)

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 (17) 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 ($\alpha \leq 0.01$). 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 (α≥0.01).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) في مستوى الكفاءة الذاتية 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 في مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي, والمستوى الدراسي), والجدول رقم (18) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في جامعة الكويت تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس, والمستوى الدراسي), كالآتي:

جدول رقم (18)

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
الإجمالي	3.129	4.258	4.053	3.650	3.8964

تشير النتائج الواردة في الجدول (18) 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 (19):

جدول رقم (19)

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		
الإجمالي	4317.078	280			
الاجمالي المعدل	66.074	279			

يتبين من الجدول (19) ما يلي:

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

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤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 (20)

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 (20) 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 (21):

جدول رقم (21)

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		
الإجمالي	1951.175	280			
الاجمالي المعدل	36.349	279			

يتبين من الجدول (21) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) 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.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

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 ورفع 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

أولاً: المراجع العربية:

- 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.
- أبو رياش, حسين وعبد الحق, زهرية. (2007), علم النفس التربوي (ط1), دار الميسرة, عمان.
- أبو غزال, معاوية محمود. (2013). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية (ط1), دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان.
- 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.
- 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.
- 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 والطائف, مجلة بحوث التربية النوعية, جامعة المنصورة, عدد (22), ص(340-372).
- الداهري, صالح, 2008, دراسة للعلاقة بين المشكلات السلوكية والاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن, مجلة الثقافة والتنمية, العدد (25), ص1-22.
- 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.
- 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 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 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.
- غباري, ثائر, وأبو شعيرة, خالد, (2007). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية (ط1), مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع, عمان, ص328.
- كازدين, آلان (2000): الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين, ترجمة: عادل عبد الله, دار الرشاد, القاهرة.
- 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.

المراجع ثانياً: الأجنبية:

- 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. (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.
- 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.