جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

# الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس

إعداد
لينة وليد محفوظ قبها

إشراف
د. ربيع عطير

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس–فلسطين.

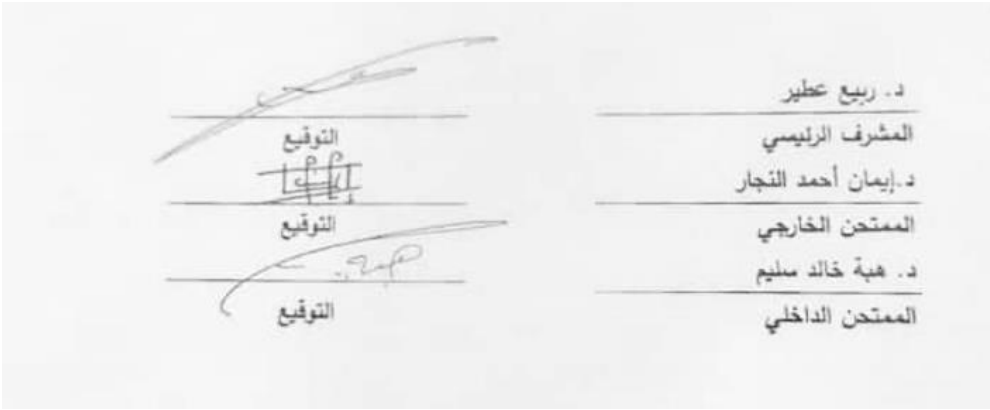
2025

# الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس


**إعداد**

**لينة وليد محفوظ قبها**


**نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2025/06/17، وأجيزت:**



# الإهداء

إن ما نطمح للوصول اليه سيأتينا في الوقت المناسب علينا فقط أن نثق بتدبير الله ونسعى. وقال أحدهم "جمال المكان بمن رافقك فيه، وجمال الوقت بمن شاركك فيه".

إلى من ايقنت بأن كل خطوة هي بتقدير الله، وأن لكل نهاية بداية أجمل، وأن كل امتياز هو استحقاق...

**إلى نفسي.**

إلى من كنت له سكنا وكان لي أمناً وطمأنينة، إلى من كنت له ثروة وكان بي جديراً وحفيظاً، إلى من كان سببا في الوصول إلى ما انا عليه اليوم...

**إلى زوجي.**

إلى من كان رضاهما ودعواتهما سببا في نجاحي في حياتي...

**إلى أبي وامي.**

إلى من كانوا دافعاً لي لتحسين نفسي والارتقاء بعلمي حتى أكون لهن قدوة صالحة...

**إلى بناتي.**

إلى سندي الذي لا يميل...

**إلى اخوتي.**

إلى كل من علمني وساهم في تطوير افق تفكيري, لكم خالص محبتي.

لينة قبها

## الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وبعد:

فإنَّني أشكر الله جميل الشكر أن أعانني ووفقني على إنجاز هذه الرسالة، ثم أتوجه بخالص الشكر إلى الأساتذة مشرفي الرسالة الدكتور " ربيع عطير" الذي كان له الأثر الأكبر في مساعدتي على إتمام هذا العمل بأساليبه المميزة وسمو أخلاقهم في متابعة هذه الأطروحة، وأتوجه بالشكر إلى أساذتي الذي تعلمت منهم الكثير وحصلت منهم على المعلومات الوفيرة والحديثة والعالمية في تخصص الإدارة التربوية، كما أتوجه بالشكر وخالص التقدير الى جميع الأساتذة الاجلاء الذين تعلمنا على أيديهم في جامعة النجاح الوطنية على ما يبذلونه من جهد في مساعدتنا الى ما نصبوا اليه.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة الكرام، فلكم مني جميعاً جميل الشكر والعرفان.

وفي النهاية أتوجه بالشكر لكل من مدَّ لي العون أو المساعدة بأي شكل كان ولو بأمر بسيط.

لينة قبها

## الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

# الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد، وأن هذه الرســـالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

**اسم الطالبة:** **لينة وليد محفوظ قبها**

**التوقيع:** **لينة**

**التاريخ:** **2025/6/**17

# فهرس المحتويات


الإهداء ..... ج
الشكر والتقدير ..... د
الإقرار ..... ه
فهرس المحتويات ..... و
فهرس الجداول ..... ط
فهرس الاشكال ..... ك
فهرس الملاحق ..... ك
الملخص ..... م
الفصل الأول: المقدمة والإطار النظري ..... 1
1.1 مقدمة الدراسة ..... 1
1.2 الخلفيّة النظرية ..... 3
1.2.1 الكفاءة الذاتية الأكاديمية ..... 3
1.2.2 الصعوبات الاجتماعية ..... 11
1.3 الدراسات السابقة ..... 18
1.4 مصطلحات الدراسة ..... 29
1.5 مشكلة الدراسة وأسئلتها ..... 29
1.6 فرضيات الدراسة ..... 32
1.7 أهداف الدراسة ..... 33
1.8 أهمية الدراسة ..... 34
1.9 حدود الدراسة ..... 35
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات ..... 36
2.1 منهجية الدراسة ..... 36
2.2 مجتمع الدراسة وعينتها ..... 36
2.3 أدوات الدراسة ..... 37
2.3.1 الخصائص السيكومترية لمقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ..... 38
2.3.2 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ..... 41
2.4 إجراءات تنفيذ الدراسة ..... 47
2.5 المعالجات الإحصائية ..... 49
الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ..... 50

3.1 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ..... 50
3.1.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ..... 50
3.1.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ..... 54
3.2 النتائج المتعلقة بالفرضيات ..... 56
3.2.1 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ..... 56
3.2.2 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ..... 56
3.2.3 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ..... 57
3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ..... 58
3.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ..... 58
3.2.6 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ..... 59
3.2.7 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ..... 60
3.3 النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة ..... 60
3.3.1 سؤال المقابلة الأول ..... 61
3.3.2 سؤال المقابلة الثاني ..... 64
3.3.3 سؤال المقابلة الثالث ..... 68
3.3.4 سؤال المقابلة الرابع ..... 71
الفصل الرابع: مناقشة النّتائج والتوصيات ..... 77
4.1 مناقشة النتائج المتعلقة بأسلة الدراسة ..... 77
4.1.1 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الأول ..... 77
4.1.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني ..... 78
4.2 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ..... 80
4.2.1 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى ..... 80
4.2.2 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية الثانية ..... 81
4.2.3 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية الثالثة ..... 82
4.2.4 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية الرابعة ..... 84
4.2.5 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية الخامسة ..... 85
4.2.6 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية السادسة ..... 86
4.2.7 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية السابعة ..... 87
4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة ..... 88
4.3.1 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الأول ..... 88
4.3.2 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الثاني ..... 89

4.3.3 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الثالث ..... 90
4.3.4 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الرابع ..... 91
4.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الخامس ..... 92
4.4 التوصيات..... 93
قائمة المصادر والمراجع..... 94
الملاحق..... 100
Abstract ..... B

# فهرس الجداول

جدول (2.1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية) ..... 37

جدول (2.2): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة مدارس قرى بسمة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) ..... 39

جدول (2.3): قيم معامل ثبات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا ..... 40

جدول (2.4): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30) ..... 42

جدول (2.5): قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا ..... 43

جدول (2.6): توزيع عينة الدراسة للمقابلة ..... 44

جدول (2.7): درجات احتساب مستوى الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة من وجهة نظر المعلمين ..... 46

جدول (3.1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمي المدارس وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً ..... 50

جدول (3.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصعوبات مع المجتمع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية ..... 52

جدول (3.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصعوبات داخل المدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي ..... 53

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصعوبات الاسرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية ..... 109

جدول (3.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً ..... 109

جدول (3.6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال السلوك الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية ..... 110

جدول (3.7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المهارات المعرفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية ..... 110

جدول (8.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال السياق الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي ..... 111Toc217157292_

جدول (3.9): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير الجنس ..... 111

جدول (3.10): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي 112

جدول (3.11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ..... 112

جدول (3.12): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة . 113

جدول (3.13): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال: (الصعوبات الأسرية) لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ..... 113

جدول (3.14): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس ..... 113

جدول (3.15): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ..... 114

جدول (3.16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ..... 114

جدول (3.17): نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ..... 115

جدول (3.18): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس (ن=94) ..... 115

# فهرس الاشكال

شكل (1): استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الأول ..... 61

شكل (2): استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الثاني ..... 64

شكل (3): استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الثالث..... 68

شكل (4): استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الرابعة ..... 71

شكل (5): استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الخامسة ..... 74

# فهرس الملاحق

الملحق أ: مقاييس الرسالة قبل التحكيم ..... 100

الملحق ب: مقاييس الرسالة بعد التحكيم ..... 105

ملحق ج: قائمة السادة المحكمين..... 108

ملحق د: الجداول..... 109

# الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس

**إعداد**

**لينة وليد محفوظ قبها**

**إشراف**

**د. ربيع عطير**

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة، وذلك من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ممثلًا بالاستبانة، إلى جانب المنهج الكيفي ممثلًا بالمقابلة. وتكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي المدارس الإعدادية في قرى بسمة، وعددهم (94) معلمًا، وفقًا لإحصاءات المجالس القروية في قرى بسمة للعام الدراسي 2025/2024، حيث تم اختيارهم بالطريقة القصدية. كما أجرت الباحثة مقابلات مع (8) من مديري ومعلمي المدارس للحصول على تفسيرات أعمق للنتائج الكمية. وقد صممت الباحثة مقياسين لأغراض الدراسة: مقياس الصعوبات الاجتماعية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ككل بلغ (2.52) بنسبة مئوية (50.4%) وبتقدير متوسط، في حين بلغ مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية (3.07) بنسبة مئوية (74.2%) وبتقدير متوسط كذلك. كما بينت النتائج عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها تعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي، في حين ظهرت فروق دالة في مجال "الصعوبات الأسرية" تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات. كما لم تظهر فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاتها تبعًا لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط عكسية ذات دلالة إحصائية بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية من

وجهة نظر المعلمين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (−0.477)، ما يشير إلى أنه كلما زادت الصعوبات الاجتماعية، انخفضت الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها انبثقت عنها توصيات عدّة، أهمّها: العمل على تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، من خلال تبني فلسفة إدارية وأساليب تنظيمية تدعم تطبيق مبادئ وأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما ينعكس إيجاباً على خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة.

**الكلمات المفتاحية:** الصعوبات الاجتماعية، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، قرى بسمة.

# الفصل الأول

# المقدمة والإطار النظري

## 1.1 مقدمة الدراسة

تمثّل مؤسسات التعليم في أي دولة أحد أهم مكوّنات النظام التعليمي، إذ تُعدّ المدارس مؤسسات تربوية وتعليمية تهدف إلى إعداد الطلبة للقيام بوظائف تعليمية وتربوية متعددة. ولتحقيق هذا الدور، لا بدّ من تهيئة الظروف الملائمة، وتوفير مختلف أنواع الرعاية والموارد اللازمة. وتؤدي المدرسة دورًا كبيرًا في تشكيل شخصية الطالب وبناء اتجاهاته الثقافية والاجتماعية والدراسية؛ فهي ليست مجرّد مكان لتلقي المعارف أو إجراء التجارب والاختبارات، بل هي بيئة تفاعلية وثقافية واجتماعية، يتفاعل فيها الطلبة فيما بينهم ومع الهيئة التدريسية والإدارية. ولا شك أن هذا التفاعل يتأثر بعدد من العوامل والمتغيرات.

وفي ضوء التوجهات الحديثة للعملية التربوية، التي جعلت من المتعلم محورًا رئيسيًا، وسعت إلى تمكينه من مهارات متعددة لمواكبة التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي، أصبح لزامًا على المؤسسات التعليمية أن تُعيد النظر في أدوارها وأهدافها، من خلال توفير بيئات تعليمية محفزة تُعزز من التعلم الذاتي والتفكير الناقد ومهارات حل المشكلات، بما يُسهم في إعداد الطلبة للحياة المدرسية والمجتمعية بشكل فعّال (قمر، 2022).

إلا أن هذا التوجه الطموح لا يمكن تحقيقه بمعزل عن معالجة التحديات التي قد تُعيق اندماج الطالب ونجاحه، وعلى رأسها الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها داخل المدرسة. حيث تؤثر هذه الصعوبات بشكل مباشر على توافق الطلبة النفسي والاجتماعي، وتعيق تقدمهم الأكاديمي وتحقيق طموحاتهم التعليمية. لذا، فإن التعامل الجاد مع هذه المشكلات من قِبل المختصين في المجال التربوي والنفسي يُعد ضرورة ملحة لضمان النمو السليم للطلبة في جميع جوانب حياتهم، خصوصًا وأن هذه الصعوبات ليست عارضة أو مؤقتة، بل قد تُشكّل تهديدًا مستمرًا إذا لم يتم التعامل معها بشكل ممنهج (الشمري، 2014).

وتُسفر الصعوبات الاجتماعية عن آثار سلبية متعددة تنعكس بوضوح على الفرد والمجتمعات التي ينتمي إليها، كما تطال بنية المجتمع وأنماط العلاقات السائدة فيه. إذ تُعد هذه الصعوبات بمثابة مؤشرات على اضطرابات في النسيج الاجتماعي، وقد تؤدي إلى تفاقم المشكلات في حال إهمالها أو عدم معالجتها بشكل فعّال. وتزداد خطورتها تدريجيًا كلما استمرت دون تدخل تربوي أو اجتماعي منهجي، مما يجعلها من التحديات التي تستدعي اهتمامًا خاصًا على مختلف المستويات (Al-Khraif, Salam, & Rashid, 2020)

وتُعد الصعوبات الاجتماعية من بين أبرز معيقات التنمية الاجتماعية، لا سيما في المجال التربوي الذي يُعد محدداً رئيساً لاستقرار المجتمع وتقدمه. ومن هنا، تواجه المدرسة تحديات قد تكون خطيرة أحيانًا على نمو الطفل وتطوره الأكاديمي والتربوي، خصوصًا في مرحلة المراهقة، ما يستدعي دورًا كبيرًا من المدرسة والأسرة معًا للحد من هذه الصعوبات (عزيز و كزيز، 2021).

ويُشير مفهوم الصعوبات الاجتماعية إلى درجة استجابة الفرد للمتغيرات البيئية التي يواجهها في حياته اليومية، والتي قد تكون مؤلمة وتُحدث آثاراً فسيولوجية ونفسية تختلف من شخص إلى آخر، تبعاً لاختلاف التكوين النفسي وسمات الشخصية (الضفيري، والشمري ، و المراحبة ، 2015).

وفي هذا الإطار، تبرز "توقعات الكفاءة الذاتية" كأحد المفاهيم المركزية في النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura)، حيث تُسهم بشكل فعال في تفسير كيفية تفاعل الفرد مع المتغيرات والصعوبات التي يواجهها. فالكفاءة الذاتية تمثل تصوّر الفرد لقدرته على أداء المهام والسيطرة على مجريات الأمور، ما يؤثر مباشرة في الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ومستوى الجهد الذي يبذله، ومدى إصراره في مواجهة التحديات (Bandura A. , 1986).

وتتجلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية في صورة معتقدات وأفكار ذاتية حول كفاءة الفرد، والتي تُشكّل وسيطًا معرفيًا بين ما يمتلكه من مهارات ومعارف، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية. ولا تقتصر على القدرات ذاتها، بل على ما يعتقد الفرد أنه قادر على تحقيقه باستخدام تلك القدرات .(Arslan, 2018)

ويذهب بعض علماء المدرسة المعرفية الاجتماعية إلى أننا يمكننا التنبؤ بالتحصيل المستقبلي للطلاب من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية أكثر من قدرتنا على التنبؤ به من خلال التحصيل الحالي أو المعرفة والمهارة التي يمتلكها الطلاب نظراً لأن المعتقدات التي يمتلكها الطلاب حول قدراتهم تؤثر على أدائهم وسلوكهم في مختلف المواقف سواء كانت تعليمية أو اجتماعية (السعيد، 2019).

وقد أصبح مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية يحظى بأهمية متزايدة في المجال التربوي، لا سيما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي والفروق الفردية. فهو يلعب دورًا أساسيًا في تحديد مقدار الجهد المبذول، ويساعد في اتخاذ القرار بتنفيذ المهام أو التخلي عنها، وفي تحديد الأهداف، وحل المشكلات داخل البيئة التعليمية، وفقًا لإدراك الفرد لمدى كفاءته الذاتية (حمدي ، 2023)، وهذا ما أكدته دراسة Khan, Sadia, Hayat, & Tahir (2019)، والتي كشفت نتائجها أن للكفاءة الذاتية الأكاديمية تأثير ذو أهمية على كلاً من الرضا والتحصيل الدراسي.

وتُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمثابة قوة دافعة للفرد، تُحدد مدى سعيه ومثابرته نحو تحقيق أهدافه، وهي لا تقتصر على إدراكه لقدراته ومؤهلاته، بل تشمل كذلك ثقته بتصوراته الذاتية، وانفعالاته، وقدرته على تجاوز الصعوبات الاجتماعية التي قد تواجهه داخل المدرسة، وهو ما ينعكس بشكل مباشر على أدائه في البيئة التعليمية. ومن هنا، جاءت هذه الدراسة لتتناول الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قرى بسمة من وجهة نظر معلميهم.

## 1.2 **الخلفيّة النظرية**

### **1.2.1 الكفاءة الذاتية الأكاديمية**

يمثل مصطلح الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد المصطلحات التي درسها باندورا في سياق البحث في أثر العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، وما يحدث بينهما من تفاعل، وقد عرفها بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على الإنتاج بفاعلية وكفاءة (Bandura A. B., 1997)، وعرفها مظلوم ومسلم (2019)، بأنها

معتقدات الأفراد حول قدراتهم في تنفيذ المهام الأكاديمية بكفاءة للوصول إلى النتائج الجيدة. وعرفها العرسان (2017)، بأنها معتقدات الفرد حول مدى ما يمتلكه من قدرات وإمكانات تمكنه من القيام بمهام أكاديمية محددة.

كما تشير الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها "إدراكات الفرد إلى قدرته على تنظيم وتنفيذ الأنشطة المطلوبة لتحقيق أداء فعّال في المهارات الأكاديمية. وهذه الإدراكات لا تُعد سمة ثابتة في الشخصية، بل تُعد مجموعة من الأحكام التي لا تعكس فقط ما أنجزه الفرد فعلياً، وإنما تشمل أيضاً تقييمه لما يمكنه تحقيقه مستقبلا (القاضي، 2024).

وتعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: قدرة وثقة الطالب على إتقان المواد الدراسية، وزيادة الاستفادة من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم المعرفي، وإدارت الوقت والتنظيم الذاتي والجهد في المهام الدراسية، ويتم تشكلها من خلال إتقان التجارب أو الخبرة، وتجارب الآخرين، والإقناع اللفظي، والحالة الفسيولوجية، وهذه المعتقدات تساهم في تنبؤ النتائج الأكاديمية (Akar & Burcu, 2018).

وتشير الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى اعتقاد الفرد في قدرته على الأداء الأكاديمي، المستمد من كفاءاته المتصورة وخبراته السابقة. وهي مفيدة بشكل خاص عند مواجهة مهام غير مألوفة لا توفر الخبرات السابقة عنها سوى القليل من المعلومات. تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية على تحديد الأهداف والجهود المبذولة لتحقيق تلك الأهداف، وهي تنبئ بدرجة كبيرة بمتوسط درجات الفرد. وهي عنصر أساسي في التنظيم الذاتي، حيث تحدد مدى صعوبة الأهداف، واختيار الأنشطة التي يتعين القيام بها، وكيفية تفسير التناقضات بين الأهداف والأداء (Escobar , Majewski , Qazi , & Rawajfih , 2023).

وبناءً على سبق تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: معتقدات الفرد عما يمتلكه من مهارات وقدرات تسهم في حل المشكلات التي يتعرض لها، والعمل على أداء المهام والأنشطة بنجاح، وقدرة الفرد على الإدراك والتقدير لحجم القدرات الذاتية من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة.

قد ينظر الطالب إلى نفسه باعتباره فرداً ذا كفاءة عالية، قادراً على وضع الأهداف وتحقيقها، والتأثير في البيئة المحيطة به. وتنبثق معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية الأكاديمية من إدراكه المعرفي لقدراته الشخصية وتجاربه المتعددة، مما يعزز ثقته بقدرته على التحكم في مجريات الأحداث التي تؤثر في حياته. ولا تقتصر الكفاءة الذاتية على مجرد امتلاك المهارات، بل تشمل أيضاً كيفية توظيف هذه المهارات في السياقات التعليمية المختلفة. وبما أن الكفاءة الذاتية تعتمد على إدراك الذات، فإنها تؤثر بشكل مباشر في مقدار الجهد الذي يبذله الطالب في أداء المهام التعليمية، ومدى اقتناعه بفاعليته وثقته بإمكاناته الأكاديمية في مواجهة متطلبات المواقف الدراسية. وتُعد الكفاءة الذاتية عاملاً مؤثرًا في الأداء الأكاديمي، حيث تتجسد في شكل معتقدات وأفكار عن الذات، تُشكل حلقة وصل بين المعرفة النظرية التي يمتلكها الطالب وبين أدائه الفعلي داخل المواقف التعليمية (Kassaw & Astatke, 2017).

والكفاءة الذاتية الأكاديمية تشير إلى معتقدات الفرد عن فعاليته في التعامل مع المهام المستقبلية أو الحالات التي عادة ما تحتوي على غموض ولا يمكن التنبؤ بها، وتمثل عناصر ضاغطة، حيث إن الناس ذوي المهارات المتشابهة يختلفون في إدراكهم لكفاءتهم (Sadi & Uyar, 2013).

والطلبة الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مدركة مرتفعة يتوقع منهم أن ينجحوا ويثابروا في الأنشطة التي يقومون بها حتى تكتمل، على العكس من الأشخاص منخفضي الكفاءة الذاتية يكونوا أكثر توقعاً للفشل وأقل احتمالاً في الاستمرار في الأنشطة التي يرون أنها تمثل تحدياً لهم (Bronstein, 2014).

والطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية القوية يبذلون جهوداً دؤوبة لإنجاز الواجبات الأكاديمية الموكلة إليهم ولا يستسلمون بسهولة، وعندما تتم مقارنة الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية مع الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، فقد وجد أن أولئك الذين لديهم الكفاءة الذاتية الأكاديمية العليا يدرسون أكثر، باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، وينجزون الواجبات والمتطلبات الأكاديمية الصعبة بفاعلية، والطلبة ذوي مستويات الكفاءة الذاتية المنخفضة، يكرسون جهودهم بعيداً عن الواجبات

الأكاديمية، ويظهرون التجنب، ويعيشون حالة من عدم التحفيز، ويختبرون حالات القلق مع الدراسة (Margolis & McCabe, 2010).

وتُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من العوامل الجوهرية التي تؤثر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطلبة. إذ تُشير إلى المعتقدات والمواقف التي يتبنّاها الطلبة تجاه قدراتهم على تحقيق النجاح الدراسي، وإيمانهم بقدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية والتعلم الفعّال لمحتوى المواد الدراسية، وتؤدي معتقدات الكفاءة الذاتية دورًا محوريًا في دفع الأفراد نحو الأداء المتميز، من خلال زيادة مستوى التزامهم، واجتهادهم، ومثابرتهم في مواجهة التحديات، فالطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة الذاتية يميلون إلى عزو الفشل إلى ضعف المحاولة أو الجهد المبذول، وليس إلى نقص في القدرة، في حين أن ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يعزون فشلهم إلى قصور في قدراتهم الذاتية، ومن هذا المنطلق، تؤثر الكفاءة الذاتية في طبيعة المهام التي يختارها الأفراد، وفي مستوى مثابرتهم أثناء تنفيذها. إذ يُرجّح أن يتجنب الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة المهام الصعبة، أو يؤجلونها، أو يتخلّون عنها سريعًا عند مواجهة الصعوبات. أما الطلبة الذين يمتلكون ثقة عالية بقدراتهم، فإنهم غالباً ما يُظهرون اعتماداً أكبر على أنفسهم عند التعامل مع المسائل المعقدة، ويبدون صبراً أكبر خلال العملية التعليمية، ويبذلون جهداً مستمراً ويثابرون لفترات أطول حتى يتمكنوا من تجاوز العقبات وتحقيق النجاح (Hayat, Shateri, & Amini, 2020).

وتتمثل معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة دوراً رئيسياً في كثير من أدائهم الأكاديمي، فهي عبارة عن معيار دقيق للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، كما لها دور هام وحيوي في التعلم إذ تساعد الطلبة على الإبداع والتفوق في أداء مهامهم المتعددة بشكل إيجابي في البيئة التعليمية، كما تساعد على مواكبة المتغيرات والتحديات المستمرة خاصة التي تواجههم في العملية التعليمية، كما أنها تساعد في زيادة الدافعية الذاتية تجاه التعلم، وتنمية مهاراتهم واستعداداتهم ومواهبهم من أجل الارتقاء بمستويات علمية متقدمة (Fanning, 2016).

وأظهرت الدراسات السابقة أن الدراسة هي أحد المصادر الرئيسية للتوتر لدى الطلبة في التعليم المدرسي بسبب متطلبات الامتحانات والتخرج، إذ أفاد البحث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تعزز صحة الفرد وأدائه عند التعامل مع المواقف العصيبة، وحظيت الكفاءة الذاتية الأكاديمية كعامل مؤثر في تحسين الأداء الأكاديمي باهتمام كبير في العلوم التربوية، وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة المدارس أمرًا بالغ الأهمية لإنجازهم الأكاديمي، وقد حددت الدراسات السابقة أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلمين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأداء الأكاديمي، أي أن الدرجات الأعلى في الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المرجح أن ترتبط بدرجات أعلى في الأداء الأكاديمي، إن الكفاءة الذاتية، كما عرفها باندورا، هي اقتناع بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة للتعامل مع موقف متوقع، ومع ذلك، كان أول تطبيق للكفاءة الذاتية في بيئة تعليمية من قبل ديل شونك، الذي بدأ في استكشاف دوافع الطلبة وإنجازاتهم في أوائل الثمانينيات، حيث اقترح شونك أن الكفاءة الذاتية هي تقييم ذاتي لقدرة الفرد على إنجاز مهمة ما. وهي تشمل تقييمات حول قدرة الفرد على إنجاز مهمة ما وثقته بنفسه في قدرته على أداء مهمة ما (Meng & Zhang, 2023).

إذ ترى الباحثة من خلال استعراض الأدب النظري أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت محور الاهتمام البحثي على مدى العقود الثلاثة الماضية في مجال علم النفس التربوي. ولا تزال الكيفية التي يستطيع بها المعلمون خلق بيئة تعليمية إيجابية لتغذية الرفاهية النفسية للطلاب من أجل تحسين تقدمهم في التعلم تشكل الهدف الأسمى في مجال التعليم.

**مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية:**

تتطور معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة من خلال تفسير المعلومات من أربعة مصادر رئيسة، والتي من خلالها يشكلون تصوراتهم حول كفاءتهم الذاتية وهي: الخبرات المباشرة، والخبرات البديلة غير المباشرة، والإقناع اللفظي والتأثيرات الاجتماعية، والخبرات الانفعالية أو الحالة الفسيولوجية التي يحكم من خلالها الطلبة جزئياً على قدراتهم أو ضعفهم (الهنائية ، السعيدي، و والظفري، 2022).

وتعد الخبرات المباشرة من أكثر المصادرة المؤثرة في معتقدات الكفاءة الذاتية، حيث تعتبر الخبرات المتكررة للنجاح مؤشرات مباشرة بامتلاك الطلبة مستوى عال من الاتقان والمهارة، مما يزيد من ثقتهم في قدراتهم وامكانياتهم، ويدفعهم لبذل المزيد من الجهد عند مواجهة أي مشكلات، في حين تدفع خبرات الفشل المتكررة إلى التأثير عكسياً في معتقدات الكفاءة الذاتية، لاعتقاد الطلبة أن تكرار الفشل يعكس قدراتهم المنخفضة (Britner & Pajares, 2006).

أما المصدر الثاني لمعتقدات الكفاءة الذاتية فهو الخبرات والتجارب غير المباشرة، أو ما يعرف بخبرات الإنابة أو النمذجة، التي يكتسبها الفرد من النماذج المحيطة به كالأقران والأخوة وغيرهم، من خلال مراقبة الآخرين، الذين يماثلونه في القدرة، وهم يقومون بنفس المهام أو ملاحظة نجاحاتهم، وإخفاقاتهم خلال مواقف الانجاز، كما تتضمن المقارنات الاجتماعية التي يجريها الطلبة مع بعضهم البعض، حيث تشكل هذه المقارنات إلى جانب النمذجة مؤثرات قوية في تكوين معتقدات الكفاءة الذاتية، خاصة عند عدم التأكد من القدرة على الإنجاز أو عند امتلاك خبرة سابقة محدودة (Britner & Pajares, 2006).

أما الخبرات الرمزية أو التشجيع أو الإقناع اللفظي، فتعتبر المصدر الثالث لمعتقدات الكفاءة الذاتية ويطلق عليها البعض القناعات الاجتماعية، وترتبط بالعبارات الإيجابية أو السلبية والأحكام اللفظية وغير اللفظية التي يتعرض لها الفرد من الأفراد المحيطين به من قبل الوالدين، وتعمل مع باقي مصادر معتقدات الكفاءة الذاتية على تعزيز معتقدات الطلبة في قدراتهم لتحقيق النجاح والتمكين والتشجيع على الإنجاز، إلا أن الرسائل والتقييمات السلبية تؤثر سلباً في قناعات الفرد وقدراته، مما يؤدي إلى إضعاف معتقدات الكفاءة الذاتية (Britner & Pajares, 2006).

وتعد الخبرات الانفعالية ومستوى الإثارة الفسيولوجية والعاطفية أقل مصدر من مصادر الكفاءة الذاتية تأثيراً، مثل الشعور بالقلق والتوتر، وبالإضافة إلى التأثيرات التي يتركها المزاج الشخصي في توقعات النجاح والفشل، فالمشاعر الإيجابية كالتفاؤل والمزاج العالي يمكن أن تعزز الاعتقادات حول الكفاءة، في حين تؤثر مشاعر اليأس والإحباط والتشاؤم سلباً في معتقدات الكفاءة الذاتية، ويعتمد تأثيره هذه المؤثرات على تفسير

الشخص لها، فالأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية القوية ينظرون إلى الخبرات الانفعالية ومستوى الإثارة الفسيولوجية والعاطفية، مع اخلافها ما بين إيجابي وسلبي، على أنها منشطة، في حين يعتقد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة أنها سلبية مثبطة.(Qamar, Parveen, & Yousuf, 2017)

**محددات الكفاءة الذاتية الأكاديمية:**

ذكر كل محمد، سليمان، وعبد الفتاح (2023)، من أن للكفاءة الذاتية الأكاديمية محددات، لها تأثير فعال على دافعية الفرد، وفيما يلي تلك المحددات:

أولاً: اختيار الأنشطة، يعمل الطلبة على اختيار الأنشطة التي تساعده على التكيف معها بنجاح، ويتجنب الأنشطة الذي تقوده إلى الفشل أو احتمال الفشل، مما يدفعه إلى كفاءة ذاتية أعلى. ثانياً: الجهد والمثابرة، يميل الطلبة التي يمتلكون إحساس عالي بكفائتهم الذاتية الأكاديمية إلى بذل المزيد من الجهد في التخطيط والتفكير من أجل تحقيق مستوى عالٍ في المهمة، مما يولد لديه طاقات أكثر نحو التعلم وكذلك درجة عالية من الإنجاز. ثالثاً: التفكير واتخاذ القرارات، يميل الطلبة ذوي الاحساس العالي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لتكوين مرونة في التفكير تساعدهم على اتخاذ القرارات بشأن تجاوز العقبات التي قد تواجههم أثناء أداء المهام التعليمية. رابعاً: ردود الفعل العاطفية، يميل الطلبة ذوي الاحساس العالي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية للأستجابة مع تحديات المهمة بشكل حماسي ومتفائل، كما أنهم يلتزمون بالهدوء عند القيام بالمهما الصعبة.

**أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية:**

هناك العديد من الأبعاد التي تعبر عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما يذكرها توفيق، عبد الغفار، و فتحي (2022)، وهي كالآتي:

أولاً: الاستذكار، ويقصد بها إتاحة الفرصة للطلبة من أجل اكتساب أنماط سلوكية تعمل في تنمية وتعدد عادات الاستذكار لديهم، وهذا التعدد لا يدل على أنها صحيحة بل إن بعضها ربما يكون خاطئاً، مما يترتب عليه بذل مجهود أكثر مما ينبغي في عملية الاستذكار دون عائد، مما يؤدي إلى كره الاستذكار وضعف

التحصيل الدراسي، ثانياً: إدارة وتنظيم الوقت، ينظر إلى الوقت على أنه من العناصر المتدفقة وذلك بسبب ربطه بصفات الفرد للوصول إلى أهدافه ومن خلال تطبيق الإدارة يمكن للأفراد الاستفادة من الوقت لتحقيق الصفات المرغوبة للحياة. ثالثاً: التنظيم الذاتي للتعلم، إن الدافع نحو التعلم المنظم ذاتياً هو سمة مميزة، وأن كيفية التفكير يرتبط بدوافع المعتقدات للطلبة وأهدافهم وقيمهم، كما تبين أن الطلبة يستخدمون الاستراتيجيات الإدراكية مثل التطور والتلخيص وصنع القرار في ربط المحتوى بمستوى عميق للعملية التعليمية على عكس الطلبة الأقل فهماً للعمليات الإدراكية لا يستخدمون أياً من تلك الاستراتيجيات لمساعدتهم ويعتمدون فقط على معالجة المعلومات بشكل خارجي وسطحي.

كما حدد بوخالفة وحريزة (2024)، ثلاث أبعاد للكفاءة الذاتية الأكاديمية وهي كالآتي:

**أولاً: العمومية:** تشير إلى مدى اتساع أو تحديد مجالات الأنشطة التي يشعر الفرد بالكفاءة ضمنها. وتتأثر العمومية بعدة عوامل، مثل درجة تشابه الأنشطة، وأنماط التعبير عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية، بالإضافة إلى التفسيرات الذاتية للمواقف وخصائص الفرد المتعلقة بالسلوك الموجه.

**ثانياً: مقدار الفعالية:** يُقاس بمستوى الإتقان، وبذل الجهد، والإنتاجية، والدقة، والانضباط الذاتي. ويتباين هذا البعد حسب طبيعة الموقف وصعوبته، حيث تظهر الفعالية بشكل أوضح في المهام المرتبة حسب درجة الصعوبة، وفي ضوء الفروقات الفردية في التوقعات المتعلقة بالإنجاز. ويمكن الكشف عن مقدار الفعالية من خلال مهام بسيطة متشابهة تتسم بصعوبة متوسطة، لكنها تتطلب أداءً مجهداً.

**ثالثاً: القوة:** تتحدد من خلال خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للمواقف التعليمية. ويعكس هذا البعد الشعور بالفاعلية، والذي يتجلى في المثابرة العالية والقدرة القوية على اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق النجاح.

كما يرى مكية (2023)، لتحقيق الأهداف الأكاديمية لابد من إدراك أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتي تتمثل في ثلاثة أبعاد كالآتي: أولاً: الكفاءة الذاتية المعرفية، وتتمثل في إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته في السيطرة على أفكاره ومعتقداته، واهتماماته التي تؤثر في أدائه في السلوك المرغوب، ثانياً: الكفاءة الذاتية

السلوكية، وتتمثل في مهارات الفرد السلوكية، لتغيير عادة، أو سلوك غير مرغوب به لديه، أو التدريب لتعلم مهارة جديدة، وتحسن هذه المهارات في مواجهته للمشكلات والصعوبات، والتغلب على التحديات التي تعيق تحقيق أهدافه، ثالثاً: الكفاءة الذاتية الانفعالية، وهي ما يعتقده الفرد حول أدائه لسلوكيات وأفعال تؤثر على حالته المزاجية والانفعالية، وتتمثل في قدرته على السيطرة على مزاجه واضطراباته، وانفعالاته، ومشاعره وغيرها بشكل عام في شتى المواقف.

وتنظر الباحثة إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها من المفاهيم النفسية التربوية المركزية التي ترتبط بشكل مباشر بأداء الطلبة وإنجازهم الدراسي، وتنعكس على مدى قدرتهم على مواجهة التحديات التعليمية. وتتكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية من عدة أبعاد رئيسة، أبرزها: البعد المعرفي، البعد الانفعالي، البعد السلوكي، البعد التحفيزي، وبالتالي، فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ليست قدرة واحدة منعزلة، بل هي منظومة متكاملة من القدرات والانفعالات والسلوكيات التي تُمكّن الطالب من التعلم بكفاءة وفعالية.

### 1.2.2 الصعوبات الاجتماعية

تعرف الصعوبات الاجتماعية بأنها: هو موقف أو تفاعل اجتماعي يُعيق فيه إشباع حاجة من حاجات الأفراد داخل النظام الاجتماعي، أو يجعلهم في مواجهة خطر كبير لعدم إشباعها، في الوقت الذي يفتقرون فيه إلى القدرة على الاعتماد على أنفسهم لتجاوز العقبات التي تحول دون تحقيق تلك الحاجة (أحمد، 2019).

كما تعرف على أنها مواقف غير معهودة لا يكفي لحلها الخبرات السابقة والسلوك المألوف، وتمثل عائقاً في سبيل تحقيق أهداف مرغوبة، ويشعر الفرد تجاهها بالحيرة والتردد والضيق، مما يدفعه للبحث عن حل للتخلص من الضيق وبلوغ الهدف (بن حميد، 2022).

وتعرف الباحثة الصعوبات الاجتماعية في الدراسة الحالية على أنها: مواقف ومشكلات لا توافقية وسلوك غير مألوف، وتسبب هذه المشكلات اضطرابات وصعوبات تعيق طلبة المرحلة الإعدادية في تقدمهم العلمي والتربوي.

قد تشكل الصعوبات الاجتماعية تحديًا للطلبة، وخاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات في المهارات الاجتماعية. إن القدرة على التعامل مع التفاعلات الاجتماعية وفهم البيئة المدرسية أمر بالغ الأهمية لرفاهية الأطفال ونجاحهم الأكاديمي، يمكن أن تؤثر التحديات الاجتماعية على المسار التعليمي للطالب، مما يؤدي إلى تحديات في الصحة العقلية والسلوك. علاوة على ذلك، يمكن للاضطرابات الاجتماعية أن تخلق تأثيرًا سلبيًا على الدائرة الاجتماعية للطالب والمجتمع المدرسي المرتبط به، حيث تؤثر تصرفات الأطفال وعواطفهم على من حولهم. ويحتاج الطلاب إلى تطوير المهارات الاجتماعية، مثل التعاطف والتواصل والتعاون، لتعزيز العلاقات الإيجابية مع زملائهم في الفصل والمعلمين (Qamar, Parveen, & Yousuf, 2017).

ويمكن أن تؤدي الرفاهية العاطفية والديناميكيات الاجتماعية الإيجابية إلى خلق بيئة صفية مواتية ونتائج أكاديمية أفضل، لذلك يجب على الآباء وموظفي المدرسة العمل معًا لتطوير فرص التعلم الاجتماعي والعاطفي، مع التأكيد على أهمية تطوير المهارات الشخصية جنبًا إلى جنب مع التحديات الأكاديمية. وقد تقدم المدارس أخصائيين اجتماعيين ومستشارين مدرسيين ومعلمين في الفصول الدراسية يركزون على التنمية الاجتماعية لدعم الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية وعاطفية وامتثالية (Osaat, 2019).

**مقومات الصعوبات الاجتماعية:**

يشير كل من سعيد وغوار (2017)، إلى أنه لا يمكن اعتبار حالةٍ ما صعوبةً إلا إذا توافرت فيها مجموعة من المعايير والمقومات المحددة، والتي يجب أن تنطبق على الوضع القائم للحكم عليه بأنه يُشكّل صعوبة فعلية، ويمكن ذكر أهم مقومات الصعوبات الاجتماعية كالآتي:

1. **توفر منظومة قيمية ومعيارية مشتركة:** يشترط لوجود الضبط الاجتماعي وجود نسق من القيم والمعايير يحترمه جميع أفراد المجتمع، بحيث يُعد هذا النسق مرجعاً لتحديد مدى التزام السلوك العام بما ينبغي أن يكون عليه، ومدى انحرافه عن تلك القيم المتفق عليها.

2. **ظهور سلوك اجتماعي منحرف:** يتمثل في بروز ظاهرة أو نمط سلوكي عام ينحرف عن المعايير والقيم المتفق عليها دينياً أو عرفياً أو قانونياً. ويسهم هذا الانحراف في تقييم درجة التهديد الذي تمثله الظاهرة على المجتمع، وتحديد ما إذا كانت قد بلغت مستوى يجعلها تُصنف كمشكلة اجتماعية.
3. **وجود إدراك مجتمعي بالخطر:** يتحقق عندما يتولد شعور عام أو قناعة راسخة لدى أفراد المجتمع بأن هناك ظاهرة اجتماعية تشكل تهديداً للقيم والمعايير، وأن من واجب المجتمع التدخل لمواجهتها بهدف حماية تماسكه واستقراره.

**خصائص الصعوبات الاجتماعية:**

يرى العموش والعليمات (2011). أنه يمكن إيراد بعض الخصائص التي تميز الصعوبات الاجتماعية عن غيرها على النحو الآتي:

1. تمتاز الصعوبات الاجتماعية بأنها مدركة أو محسوسة، أي أن الطلبة يدركون الأوضاع التي تشكل خروجاً عن المألوف، أو تعدياً على المرغوب لديهم، فكلما زاد إدراك الطلبة للمشكلات أدى ذلك إلى زيادة وضوحها.
2. تمتاز الصعوبات الاجتماعية بأنها تشكل نوعاً من التحفيز لتحريك السلوك المضاد، واتخاذ المواقف لمواجهتها وإزالة آثارها السلبية، لأنه لا يمكن أن تعد مشكلة إذا لم تحفز السلوك.
3. تمتاز الصعوبات الاجتماعية بعدم الثبات على وتيرة واحدة من حيث قدرتها على التأثير.
4. تمتاز الصعوبات الاجتماعية بأنها تخضع في حجمها وتنوعها وتأثيرها إلى الظروف التي يخضع لها الطلبة.
5. تمتاز الصعوبات الاجتماعية بأنها نتاج للحياة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة أنفسهم وبين البيئة المحيطة بهم.

**مؤشرات الصعوبات الاجتماعية:**

هناك العديد من الصعوبات الاجتماعية التي يمكن تلخيصها بالآتي:

**أولاً: ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعي**

يقصد بالإدراك الاجتماعي القدرة على فهم المؤشرات أو الدلالات أو الرموز أو المواقف الاجتماعية، وتقدير مشاعر الآخرين، والطلبة الذين لديهم صعوبات في الإدراك الإجتماعي تكون ردود أفعالهم في مختلف أنواع الأنشطة الإجتماعية أقل من مستوى ردود أفعال أقرانهم، حيث تنعكس إستجاباتهم سوء تقدير، وعدم الملائمة، والافتقار إلى النضج الإنفعالي، وفهم المناخ النفسي الإجتماعي، الذي تعكسه المواقف الإجتماعية المختلفة، كما أنهم أقل قدرة على التعبير عن المواقف بطريقة يقبلها الآخرون (جعفر، 2024).

**ثانياً: سوء تقدير المواقف**

يسير نمو وإكتساب مهارات الإدارك الاجتماعي جنباً إلى جنب مع نمو وإكتساب المهارات الأكاديمية، كالقراءة واللغة حيث يتعين أن يكتسب الطالب خلال مراحل نموه مهارات التقدير والحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي، بالنتائج المتوقعة، إعتماداً على ردود الأفعال، وتعديل الأنماط السلوكية وفقاً لها (Senel & Nazli, 2017).

**ثالثاً: صعوبات في استقبال مشاعر الآخرين**

تشير الدراسات والبحوث إلى أن ذوي الصعوبات الاجتماعية يواجهون بردود أفعال يغلب عليها الرفض الاجتماعي لاستجاباتهم، وخاصة من خلال الاقران والآباء والمدرسين، لعدم تقديرهم للدلالات والمؤشرات التي تبدو على هؤلاء، والتي تعبر عن نفسها أنهم أقل فهماً للغة التعبير بالوجه أو اللغة الوجيهة، التي تمثل مؤشرات تعكس حالة الفرد النفسية والإنفعالية (Thelma, 2023).

**رابعاً: صعوبات إقامة ودعم العلاقات الأسرية**

تُعد الأسرة محورًا أساسيًا في حياة الطالب، إذ يحتاج الأطفال إلى مستويات متزايدة من الدعم العاطفي والدفء الأسري الذي ينبثق من علاقات أسرية صحية ومتزنة. وتشير العديد من الدراسات إلى أن العديد من أنماط الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها الطلبة تعود في جذورها إلى ردود الأفعال الأسرية غير السليمة، الأمر الذي قد يُعيقهم عن بناء علاقات اجتماعية مستقرة، ويؤدي إلى فشلهم في إقامة علاقات أسرية سليمة مستقبلاً (Thelma, 2023).

كما يرى (Merton, 2018)، أنه يمكن إجمال أهم الصعوبات الاجتماعية والتحديات التي يواجها الطلبة في المدارس الإعدادية فيما يلي:

**أولاً: تكوين الصداقات في المدرسة**

قد يكون التعامل مع الصعوبات الاجتماعية في المدرسة مهمة شاقة بالنسبة للطلبة. ومن أكبر التحديات تكوين صداقات. تعد الصداقات أمرًا حيويًا لرفاهية الطالب وتساعده على تطوير مهارات مثل التعاطف والثقة بالنفس.

**ثانياً: التعامل مع المتنمرين وضغوط الأقران**

التنمر والضغوط الاجتماعية من الصعوبات الاجتماعية الشائعة التي قد يواجهها الطلبة في المدرسة. وللتغلب على هذه التحديات، يمكن للطلبة استخدام استراتيجيات مختلفة. إحدى الاستراتيجيات الفعالة هي طلب المساعدة من المعلمين أو مستشاري المدرسة الذين يمكنهم تقديم الدعم والموارد للتعامل مع المتنمرين أو التعامل مع الضغوط الاجتماعية، وتتمثل استراتيجية أخرى في التحدث مع الوالدين. ويلعب الآباء دورًا حاسمًا في خلق بيئة آمنة لأطفالهم للتعبير عن تجاربهم. وتشجيع التواصل المفتوح والاستماع النشط يمكن أن يساعد الآباء على فهم وجهة نظر أطفالهم وتقديم التوجيه بشأن الاستراتيجيات للتعامل مع التنمر والضغوط الاجتماعية. كما أن إنشاء نظام دعم قوي مع نماذج إيجابية في المجتمع يمكن أن يمكّن الطلبة من بناء

المرونة في مواجهة هذه التحديات الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلبة اتخاذ خطوات عملية للتعامل مع المتنمرين وضغوط الأقران بأنفسهم. وقد تشمل هذه الخطوات تجنب المواجهة مع المتنمرين، وإيجاد حلفاء، ورفض المشاركة في التفاعلات الاجتماعية السلبية، وتنمية الثقة بالنفس واحترام الذات. ومن خلال تطوير هذه المهارات، لن يكتفي الطلبة بحماية أنفسهم، بل سيساعدون أيضًا في خلق بيئة مدرسية أكثر إيجابية ودعمًا للجميع.

كما يرى Onwuamanam (2018)، أن هناك قائمة بعض الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها الطلبة في المدرسة، فيما يلي:

**أولاً: التجربة الأكاديمية السلبية**

أن تجارب الفشل يمكن أن تؤثر غالباً على احترام الطالب لذاته، إذ يتم تصنيف الطلبة وفقاً لأدائهم ومقارنتهم بأقرانهم، يمكن أن تؤدي مثل هذه المقارنة إلى انخفاض احترام الذات لدى الطلبة الذين لا يؤدون أداء جيداً وفقاً للمعايير التقليدية، مما قد يؤدي إلى مشاعر الحزن والغضب والاحباط وحتى تجنب المدرسة.

**ثانياً: عدم وجود مكان أمن**

إذ يعد عدم قدرة الأنظمة المدرسية في توفير مساحة أمنة للطلبة حيث يمكنهم التعبير عن أنفسهم، دون الخوف من الحكم عليهم أو السخرية منهم لعدم أدائهم وفقاً للمعايير المتوقعة.

**ثالثاً: السلوكيات غير الاجتماعية أو المعادية للمجتمع**

بمرور الوقت قد يبدأ هؤلاء الطلبة الذين يعانون من الصعوبات الاجتماعية في الاستجابة بشكل سلبي تجاه المعلمين أو الاقران أو يظهرون عدم الاهتمام أو اللامبالاة تجاه التعلم ومعلميهم، وقد يتفاعل البعض منهم بعدوانية مع التنمر أو الرفض الاجتماعي، وقد يؤدي هذا السلوك إلى جعلهم غير محبوبين بشكل متزايد لدى المعلمين ويجعلهم يسعون إلى القبول خارج مجموعات الاقران المقبولة من الطلبة الأخرين الذين يظهرون

ميولاً منحرفة، قد يكونوا أيضاً أكثر استعداداً للامتثال لضغوط الاقران للحصول على قبول من مثل هذه المجموعة، وبالتالي قد يطورون سلوكا غير اجتماعي أو معادياً للمجتمع.

**كيفية حل الصعوبات الاجتماعية التي تواجه الطلبة في المدرسة:**

يرى كل من Duisenbayeva, Baltymovab, Akzholovac, Bazargaliyevd, & Zhumagaziyevd (2016) أنه يمكن اتخاذ الحلول الفعالة التالية للحد من الصعوبات الاجتماعية في المدرسة، كما في الآتي:

1. **تحليل الموقف:** يجب على المعلمين والمرشدين في المدرسة تحديد المشكلة الرئيسية التي قد يشعر بها الطلبة والأطفال الذين لا يبدو أنهم غير سعداء أو في ورطة لديهم مشكلة قد تدفعهم إلى الحافة، وهي إيذاء النفس. لذلك، يجب على إدارة المدرسة والمعلمين تحليل الموقف بعناية وتحديد كيفية وماذا يجب القيام به لحلها.
2. **إنشاء جلسات استشارية:** حيث يمكن للطلبة الحضور ومشاركة مشاكلهم، مما يساعد في إيجاد حل للصعوبات الاجتماعية التي قد تواجهم في المدرسة وخارجها.
3. **التدريس حول القضايا الاجتماعية:** التحدث عن القضايا الاجتماعية، وشرح كيفية التعامل معها، من خلال تبادل الخبرات والقصص، وتوفير طرق للتعامل معها يمكن أن يساعد الكثير من الأطفال.
4. **إجراء محادثات جماعية وفردية:** إذا كانت إدارة المدرسة على علم بأي مشكلة اجتماعية مستمرة في المدرسة أو إذا اشتبهت في سلوك غريب للطلبة، فيجب عليهم تطبيق الاجتماعات الفردية والمحادثات الجماعية، أيهما ينجح. يمكن أن ينجح هذا لأن الأطفال قد ينفتحون ويتحدثون عن مشكلة أصدقائهم الذين يواجهون مشاكل، ولكن إذا حاولوا إخفاء ذلك، فقد تشير أفعالهم وردود أفعالهم إلى بعض التلميحات حول المشاكل.

وترى الباحثة أن هناك فئة كبيرة من الطلبة في المدارس تواجه جملة من الصعوبات الاجتماعية التي تؤثر بشكل مباشر على اندماجهم الأكاديمي والنفسي، وتُعد هذه الصعوبات أحد أبرز التحديات التي تواجه البيئة التربوية. وتتمثل هذه الصعوبات في ضعف مهارات التواصل الاجتماعي، والعجز عن تكوين علاقات إيجابية مع الأقران أو المعلمين، إضافة إلى مظاهر العزلة والانطواء، أو التعرّض لسلوكيات سلبية كالتنمّر والعنف اللفظي أو الجسدي. كما تظهر بعض هذه الصعوبات نتيجة الضغوط الأسرية أو المجتمعية التي تنعكس سلبًا على سلوك الطالب وتفاعله داخل الصف. وتؤكد الدراسات أن استمرار هذه المشكلات دون تدخل مناسب يؤدي إلى تراجع الدافعية للتعلم، وضعف التحصيل الأكاديمي، وانخفاض مستوى التكيف المدرسي.

### 1.3 الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة، التي تناولت موضوع الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الاكاديمية ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

**أولاً: دراسات تناولت الصعوبات الاجتماعية**

- **ابراهيم (2024). التحديات التعليمية والاجتماعية التي تواجه الطلبة الجامعيين ذوي الإعاقة.**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى شدة التحديات التعليمية والاجتماعية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة خلال مسيرتهم الدراسية في جامعة دمشق. وهدفت أيضاً إلى تقصي أثر كل من المتغيرات الآتية (النوع, نوع الإعاقة, الكلية, السنة الدراسية)، في مستوى شدة التحديات التعليمية والاجتماعية التي تواجههم. وقد تألفت العينة من (50) طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين الذين يعانون من إحدى أنواع الإعاقات الآتية (السمعية, أو البصرية, أو الحركية)، المسجلين في جامعة دمشق في إحدى الكليات الآتية (التربية, الآداب, الحقوق, الاقتصاد)، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/ 2023. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة من قبل الباحثة لقياس التحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة والتي تضمنت بعدين تعليمي واجتماعي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي: إن مستوى شدة التحديات التي تواجه الطلبة ذوي

الإعاقة في جامعة دمشق كانت متوسطة الشدة وذلك على الدرجة الكلية للاستبانة وعلى كلا البعدين التعليمي والاجتماعي. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (5%) في مستوى شدة التحديات التعليمية والاجتماعية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق تعزى لأي من المتغيرات الآتية (النوع, نوع الإعاقة, الكلية, السنة الدراسية).

- **الفائز (2024). التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة الموهوبين: وجهة نظر أولياء الأمور.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز التحديات النفسية والاجتماعية التي يواجهها الطلبة الموهوبون من وجهة نظر أولياء أمورهم، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في هذه التحديات وفقًا لنوع التعليم (حكومي مقابل أهلي) في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (143) من أولياء الأمور الذين تم تصنيف أبنائهم كطلبة موهوبين اعتمادًا على مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، وذلك في المراحل الدراسية من الابتدائية وحتى الثانوية. اعتمد الباحث على المنهج الكمي في جمع البيانات وتحليلها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز التحديات النفسية والاجتماعية الشائعة بين الطلبة الموهوبين تمثلت في: التوقعات المرتفعة من أولياء الأمور والمعلمين، والشعور العالي بالمسؤولية تجاه الذات والآخرين، والحساسية من النقد، والتوتر، والكمالية العصابية، والخوف من الفشل، وقلة الصبر في التعامل مع الآخرين، وانخفاض مستوى الدافعية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المدارس الحكومية والأهلية في مجموعة من التحديات، منها: التوتر، والنقد الذاتي المفرط، والحساسية من النقد، وصعوبة التكيف مع البيئة الجديدة، والشعور بالوحدة النفسية، وضعف القدرة على الصبر في العلاقات الاجتماعية، وصعوبات تكوين الصداقات. وفي ضوء النتائج، أوصى الباحث بإجراء دراسات مستقبلية تتناول وجهات نظر الطلبة الموهوبين أنفسهم، وكذلك المعلمين، للوقوف على طبيعة التحديات النفسية والاجتماعية التي يواجهونها بشكل مباشر.

- **آل رشود، (2022). المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب الجامعة: دراسة ميدانية على طلبة جامعة المجمعة.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب جامعة المجمعة، بالإضافة إلى مدى تباين هذه المشكلات وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية. وشارك في الدراسة (481) طالباً وطالبة من الدارسين بجامعة المجمعة، وأكمل المشاركون مجموعة من المقاييس، شملت مقياس المشكلات النفسية، ومقياس المشكلات الاجتماعية، ومقياس المشكلات الأكاديمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج المسح الاجتماعي، كما كشفت نتائج الدراسة تحديد أهم المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي تواجه طلاب وطالبات جامعة المجمعة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في استجابات العينة على مقاييس المشكلات النفسية والأكاديمية وإجمالي المقياس؛ تعزى لمتغيرات: الجنس، والسن والتقدير الدراسي. ولم تكن هناك هذه الفروق في مقاييس الدراسة تعزى لمتغيرات تعليم الأب والأم والتخصص العلمي. ولم تختلف استجابات العينة على عبارات مقياس المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطلاب من الخصائص المختلفة مثل: الجنس والسن، والدخل، والتقدير، والتخصص، والمستوي الدراسي، وتعليم الأب والأم.

- **الزايد، الجراح والهندال، (2021)، القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع، الصف الدراسي، والتخصص على مستوى الذكاء الانفعالي، وأساليب إدارة الصراع، وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في دولة الكويت. كما سعت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في تفسير القدرة على حل المشكلات الاجتماعية. تكونت أداة الدراسة من مقياسين هما: الذكاء الانفعالي وإدارة الصراع، استخدم الباحث المنهج الارتباطي التنبؤي، وتكوّنت عينة الدراسة من (116) طالباً وطالبة من الموهوبين في المرحلة الثانوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الكفاءة الشخصية، والكفاءة

الاجتماعية، وكفاءة المزاج العام تُعزى لمتغير النوع، في حين لم تُسجل فروق دالة على مستوى الذكاء الانفعالي ككل أو باقي أبعاده. كما كشفت النتائج عن فروق دالة في بُعدي إدارة الضغوط والمزاج العام تُعزى لمتغير الصف الدراسي، وفروق في بُعدي الكفاءة التكيفية والمزاج العام تُعزى لمتغير التخصص، بينما لم تُسجل فروق دالة في باقي الأبعاد أو في الذكاء الانفعالي الكلي. وفيما يخص أساليب إدارة الصراع، أوضحت النتائج وجود فروق في أسلوب التجنب تُعزى لمتغير النوع، وفروق في أسلوبي المنافسة والتجنب تُعزى لمتغير الصف الدراسي، وكذلك فروق في أسلوبي المنافسة والتعاون تُعزى لمتغير التخصص، بينما لم تظهر فروق دالة في بقية الأساليب. أما في ما يتعلق بحل المشكلات الاجتماعية، فلم تظهر الدراسة فروقًا دالة إحصائياً تُعزى لمتغيرات النوع، الصف الدراسي، أو التخصص. غير أن النتائج أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين، كما تبين أن الذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع يشكلان مؤشرات تنبؤية مهمة لحل المشكلات الاجتماعية في هذه الفئة.

- **صابر (2021)، القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة بين الموهوبين و العاديين).**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قدرة طلبة المرحلة الإعدادية على حل المشكلات، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في هذه القدرة، وذلك وفقًا لمتغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية في العراق. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المقارن، مستخدمًا مقياسًا لقياس مهارة حل المشكلات، وطبّق الأداة على عينة مكونة من (136) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين والعاديين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطلبة – بشكل عام – في مهارة حل المشكلات كان دون المتوسط. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة الموهوبين والعاديين في قدرتهم على حل المشكلات لصالح الطلبة الموهوبين. في المقابل، لم تُظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا بين المجموعتين (الموهوبين والعاديين) في قدرتهم على حل المشكلات تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث)، وكذلك لم تُسجل فروق دالة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية.

- **النعيمات (2020)، المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين من وجهة نظرهم في مديرية البادية الجنوبية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية التي يواجهها الطلبة المراهقون من وجهة نظرهم، وذلك في مدارس مديرية البادية الجنوبية. اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياساً لقياس المشكلات الاجتماعية، وطبّق الأداة على عينة مكونة من (112) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية في المديرية. وقد أظهرت النتائج أن أكثر المجالات تأثراً بالمشكلات الاجتماعية كان مجال العلاقة مع الرفاق داخل المدرسة بنسبة (21%)، يليه مجال العلاقة مع الأسرة بنسبة (20%)، ثم مجال العلاقة مع المجتمع بنسبة (18%) وعند فحص الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05)تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي العلاقة مع الأسرة والعلاقة مع المجتمع، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًا في مجال العلاقة مع الرفاق داخل المدرسة تُعزى لكلا المتغيرين، وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية. وفي ضوء النتائج، أوصى الباحث بعدد من التوصيات، من أبرزها :تنظيم ورشات توعوية لأولياء الأمور، وتضمين الخطط التطويرية للمديرية برامج إرشادية موجهة نحو المعلمين وأولياء الأمور والطلبة، بالإضافة إلى تعزيز الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني لتنفيذ أنشطة لا منهجية تستهدف فئة الطلبة المراهقين.

- **منصور وحمدي (2018)، الصلابة النفسية وعلاقتها بالمشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الطيرة.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الصلابة النفسية وعلاقتها بالمشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الطيرة. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم أداتين لقياس كل من الصلابة النفسية والمشكلات الانفعالية والاجتماعية. وتم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (171) طالباً وطالبة من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في المدارس الثانوية بمدينة الطيرة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017م. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى

الصلابة النفسية لدى الطلبة كان متوسطاً، حيث جاء بُعد التحدي في المرتبة الأولى، بينما جاء بُعد التحكم في المرتبة الأخيرة. أما فيما يتعلق بالمشكلات الانفعالية والاجتماعية، فقد بينت النتائج أن مستوى هذه المشكلات كان منخفضاً، وتصدر بُعد المشكلات الانفعالية المرتبة الأولى. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الصلابة النفسية والمشكلات الانفعالية والاجتماعية تُعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي .ومن ناحية أخرى، أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والمشكلات الانفعالية والاجتماعية، ما يشير إلى أنه كلما ارتفعت الصلابة النفسية لدى الطلبة، انخفضت مستويات المشكلات الانفعالية والاجتماعية لديهم.

- **حسبان والعلوان (2016)، مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الأخلاقي وأساليب حل المشكلات الاجتماعية، والعلاقة بينهما لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياسين لقياس كل من الذكاء الأخلاقي وأساليب حل المشكلات الاجتماعية. وتكوّنت عينة الدراسة من (335) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة كان مرتفعاً في جميع أبعاده، باستثناء بُعدي الضمير والرقابة الذاتية اللذين جاء مستواهما متوسطاً .كما كشفت النتائج أن أسلوب حل المشكلة العقلاني والتوجه الإيجابي نحو المشكلة هما الأكثر شيوعًا بين الطلبة. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التوجه الإيجابي نحو المشكلة وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، باستثناء الضمير والرقابة الذاتية. كما وُجدت علاقة إيجابية دالة بين أسلوب حل المشكلة العقلاني وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، بالإضافة إلى مقياس الذكاء الأخلاقي الكلي. في المقابل، أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين التوجه السلبي نحو المشكلة، وكذلك الأسلوب التجنبي والأسلوب الاندفاعي في حل المشكلات، من جهة، وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي ومقياسه الكلي من جهة أخرى.

**ثانياً: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية الاكاديمية**

- **مكية (2023)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى.**

استهدفت هذه الدراسة استكشاف طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وطبق مقياسين هما: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الملل الأكاديمي، على عينة مكونة من (237) طالبة من مختلف المستويات الأكاديمية. وكشفت النتائج عن وجود ارتباط طردي دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها (العامة والخاصة) وبين الملل الأكاديمي لدى الطالبات. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والملل الأكاديمي كان متوسطًا، بينما لم تُظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في هذين المتغيرين باختلاف المستوى الأكاديمي للطالبات.

- **البيرماني (2022)، الطفو الدراسي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة الرابع الإعدادي في مركز محافظة بابل.**

استهدفت هذه الدراسة تحديد العلاقة بين الطفو الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2020–2021)، بالإضافة إلى استكشاف الفروق بين الجنسين في هذين المتغيرين. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وطبق مقياسين هما الطفو الدراسي وفاعلية الذات على عينة مكونة من (500) طالب وطالبة من طلبة الرابع الإعدادي في المدارس الحكومية. وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال بين الطفو الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية، وفروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطفو الأكاديمي. وأوصت الدراسة بالاهتمام بدراسة هذين المتغيرين في مراحل تعليمية أخرى وتطوير برامج لإثرائهما لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

- **شلول (2021)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن.**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة، مستخدماً أداتين هما: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الذكاء الانفعالي تكوّنت عينة الدراسة من (976) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات في الجامعة الأردنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كان متوسطًا، في حين أن مستوى الذكاء الانفعالي كان مرتفعًا بشكل عام. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي بجميع أبعاده ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، مما يدل على أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي يرافقه ارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- **دراسة Noel, Kemeza, Kiaritha, & Muhwezi (2021)، انماط التنشئة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مقاطعة ايباندا في اوغندا.**

هدفت الدراسة لبحث العلاقة بين أنماط التنشئة والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مقاطعة ايباندا في اوغندا، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط التنشئة ومقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (290) طالبا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الحازم للأم والأب ومعتقدات الكفاءة الذاتية، ووجود علاقة ارتباط موجبة منخفضة بين النمط السلطوي للأب والأم ومعتقدات الكفاءة الذاتية، بينما جاءت العلاقة بين النمط المتساهل للأم والكفاءة الذاتية في الاتجاه السالب.

- **الشريف (2020)، المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر أبعاد المشاركة الوالدية إسهامًا في التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة. وقد اعتمد الباحث

على المنهج الوصفي الارتباطي، مستخدمًا ثلاث أدوات: مقياس المشاركة الوالدية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التحصيل الدراسي. تكوّنت عينة الدراسة من (182) طالبًا، وتوصلت النتائج إلى أن أبعاد المشاركة الوالدية (المشاعر والتوقعات، الوعي بالأنظمة المدرسية، دعم الأبناء في المهام المدرسية، المتابعة المدرسية) يمكن من خلالها التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. وقد أظهرت النتائج أن بعد المشاعر والتوقعات كان أكثر الأبعاد إسهامًا في التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، بنسبة (47.2%)، يليه بعد المتابعة المدرسية بنسبة (31.4%)، ثم بعد الوعي بالأنظمة المدرسية بنسبة(29.9%) وفيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، فقد تبين أن بعد المشاعر والتوقعات أسهم بنسبة (46.5%) في التنبؤ بالتحصيل، يليه بعد الوعي بالأنظمة المدرسية بنسبة (14.2%)، مما يشير إلى التأثير البارز للعلاقات الأسرية والانفعالية في تعزيز الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

- **دراسة Aldhafri, Kazem, Alzubiadi, Hassan, Alkharusi, & Al-Bahrani (2020)، إمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال انماط التنشئة الوالدية.**

هدفت الدراسة إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أنماط التنشئة الوالدية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على مقياسين هما: الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأنماط التنشئة الوالدية، وتكونت عينة الدراسة من (1431)، واظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التنشئة الوالدية تفسر ما نسبته (21%) من التباين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس، و(10%) من التباين في الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة.

- **الجهورية والظفري (2018)، علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7-12 في سلطنة عمان.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي لدى عينة مكونة من (2821) طالباً وطالبة من الصفوف السابع حتى الثاني عشر في سلطنة عمان، تم اختيارهم من مختلف

المدارس التابعة لكافة المناطق التعليمية في السلطنة. وتكونت أداة الدراسة من مقياسين هما: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التوافق النفسي، كما سعت الدراسة إلى استكشاف إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال التوافق النفسي، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تُعزى لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث. كما كشفت النتائج عن وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وجاءت لصالح طلبة الصفين التاسع والعاشر، في حين ظهرت فروق في التوافق النفسي لصالح طلبة الصف الثاني عشر.

- **العرسان (2017)، دراسة هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة حائل.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات، بالإضافة إلى تحليل العلاقة بينهما لدى طلبة جامعة حائل وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياسين: أحدهما لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والآخر لقياس مهارة حل المشكلات. تكوّنت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي 2014-2015، منهم (200) طالب و(250) طالبة، وتم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل كان في المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث، وكذلك تبعاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح الطلبة في المستويات العليا، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. أما فيما يتعلق بمهارة حل المشكلات، فقد لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، بينما ظهرت فروق لصالح الطلبة في المستويات الدراسية العليا، بالإضافة إلى وجود فروق تبعاً للتخصص الأكاديمي لصالح طلبة العلوم. وأخيراً، بينت الدراسة وجود

علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات، مما يشير إلى أن الطلبة الذين يمتلكون كفاءة ذاتية أكاديمية أعلى يميلون إلى امتلاك مهارات أفضل في حل المشكلات.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

أشارة الدراسات السابقة إلى أهمية تطبيق الكفاءة الذاتية عند طلبة المدارس لما لها من دور بتحسين العملية التعليمية أو التربوية، ويلاحظ أنه بالرغم من أن التراث التربوي يزخر بالعديد من الدراسات حول هذه المتغيرات، فإن الدراسات السابقة لم تتناول المتغيرات الحالية معاً –في حدود علم الباحثة–، إذ حاولت معظم الدراسات السابقة التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية وربطها بالعديد من المتغيرات مثل التحصيل الدراسي، والملل الاكاديمي، والذكاء الانفعالي، وانماط التنشئة الوالدية، وغيرها من المتغيرات. إذ جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس.

وتتفقت الدراسة الحالة مع الدراسات السابقة في الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة المدارس وتتفق في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. كما تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في المدارس الإعدادية لقرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الاعدادية، بالإضافة إلى المتغيرات المستقلة للدراسة ومكان الدراسة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديدها، وبيان أهمية الدراسة ومبررات إجرائها، وصياغة الفروض الملائمة، وتطوير أدوات القياس.

وتتميز الدراسة الحالية عن جميع الدراسة السابقة من حيث طبيعة الدراسة إذ تناولت الدراسة الحالية دراسة العلاقة بين الصعوبات الاجتماعية وكفاءة الذاتية الاكاديمية، كما تتميز الدراسة الحالية بطبيعة مكان الدراسة وهي المدارس الاعدادية في قرى بسمة.

### 1.4 مصطلحات الدراسة

**الصعوبات الاجتماعية:** عرفها شاهين وبلالو (60:2020)، "هي موقف أو حالة في المجتمع اعتبرت خطيرة وغير مرغوب فيها من قبل المجتمع ككل، وهي تركز على قيم اجتماعية، ويعتقد بأنه في الإمكان تحسنها أو علاجها".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين والمعلمات من خلال الاستجابات لفقرات مقياس الصعوبات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

**الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** عرفتها حمدي (130:2023)، بأنه "الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته".

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين والمعلمات من خلال الاستجابات لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

**قرى بسمة:** وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها: هي مجلس محلي عربي يقع في منطقة وادي عارة بمنطقة حيفا، تأسس عام (1995) من خلال دمج ثلاث قرى: برطعة الغربية، عين السهلة، ومعاوية. اسم "بسمة" هو اختصار لهذه القرى الثلاث.

### 1.5 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمحور مشكلة الدراسة في التعرف على واقع الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، ومن خلال إدراك الباحثة لأهمية التحديات والصعوبات الاجتماعية التي تواجه الطلبة في المدارس، إذ أن هذه المشاكل كثيراً ما تؤثر في قدراتهم على التحصيل الدراسي وعلى توافقهم وتكيفهم داخل المدرسة، وتحقيق طموحاتهم في المجال التعليمي والاجتماعي، إذ أن الطلبة في مرحلة المراهقة يحدث لديهم تغيرات فسيولوجية وجسمية وانفعالية يتزامن معها وقوعهم في العديد من المشكلات والصعوبات الاجتماعية مع محيطهم الخارجي،

والمدرسة هي جزء من ذلك المحيط، وهي لا تضع الطالب في مواجهة مع مواقف ومشكلات اجتماعية يمكن عزو جزء كبير منها إلى ضعف قدرتهم على التعامل مع مجريات حياتهم ذات الطابع الوجداني والاجتماعي، مما يستدعي توجههم نحو استخدام كفاءتهم الذاتية لمساعدتهم في إدارة الصراع وتجاوز الصعوبات الاجتماعية التي يتعرضون لها في هذه المرحلة وكذلك في المراحل العمرية الأخرى لأن الصعوبات مستمرة باستمرار الحياة، ونظراً لندرة الدراسات العربية التي تناولت مفهوم الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية –في حدود علم الباحثة– في المدارس الإعدادية لقرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس.

وانطلاقا مما أشارت إليه الدراسات السابقة والأدب التربوي حول الصعوبات الاجتماعية وانعكاساته السلبية على السمات الشخصية للطلبة والاضطرابات النفسية والاجتماعية لديهم في البيئة العربية عاماً، مثل دراسة الزايد والجراح، والهندال (2021)، التي ربطته بالذكاء الانفعالي، ودراسة صابر (2021)، التي قارن الصعوبات بين الطلبة الموهوبين والعاديين، ودراسة النعيمات (2020)، التي حاولت التعرف على مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس، ودراسة منصور وحمدي (2018)، التي ربطته بالصلابة النفسية، ودراسة حسبان والعلوان (2016)، التي ربطه بالذكاء الاخلاقي، وبالإشارة إلى أنها لم تتناول الصعوبات الاجتماعية التي تواجه طلبة المرحلة الاعدادية بمتغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد وجد أن هناك ضرورة لدراسة موضوع الصعوبات الاجتماعية وربطه بمتغيرات ذات علاقة، فهذه الدراسة –في حدود علم الباحثة– هي الوحيدة التي تربط الصعوبات الاجتماعية بمتغير الكفاءة الذاتية الاكاديمية، وبناء عليه ارتأت الباحثة القيام بدراسة تلخصت مشكلتها في التساؤل الآتي: ما علاقة الصعوبات الاجتماعية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس الاعدادية؟.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

**السؤال الأول:** ما مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس؟

**السؤال الثاني:** ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس؟

**السؤال الثالث:** هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

**السؤال الرابع:** هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

**السؤال الخامس:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس؟

## 1.6 فرضيات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة سيتم فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

**الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضية الربعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس.

**الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

**الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضية السابعة:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس.

## 1.7 أهداف الدراسة

**سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:**

1. التعرف إلى واقع الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس.
2. التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس.
3. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في درجات الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس تبعاً للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
4. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس تبعاً للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
5. التعرف إلى العلاقة الارتباطية ما بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس.

## 1.8 أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

**الأهمية النظرية:**

تكمن أهمية هذا الدراسة في انه سيسلط الضوء على موضوع مهم للبيئة المدرسية مرتبط بالصعوبات الاجتماعية وارتباطه الكفاءة الذاتية الاكاديمية، واستهدافها لفئة مهمة جداً وهي فئة المراهقين في المدارس الاعدادية، الذين تكثر الصراعات فيما بينهم لعدم التكافؤ بين القدرات الانفعالية والاجتماعية للطلبة وقدراتهم المعرفية والعقلية، إذ تمثل هذه الدراسة محاولة جادة لتعرف على الصعوبات الاجتماعية التي تواجه طلبة المدارس الاعدادية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الاكاديمية، مما قد يسهم في فهم هذه الصعوبات وعلاجها ومساعدتهم على التوافق والتكيف الاجتماعي.

كما تكمن أهمية الدراسة الحالية على أنها الدراسة الأولى –حسب علم الباحثة– التي تناولت تقديم الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، وتستمد الدراسة أهميتها من طبيعة الجانب التي تتناوله، إذ يعدّ مفهوم الكفاءة الذاتية الاكاديمية من المفاهيم الحديثة، والذي يلاقي اهتماماً متزايد بالجانب الإيجابي لطلبة المدارس، سواءً على المستوى النظري أم التطبيقي، لما له أهمية في تحسين الجانب الإبداعي لدى الطلبة في المدارس.

**الأهمية التطبيقية:**

في حدود ما أتيح للباحثة الاطلاع عليه من الدراسات السابقة لا توجد دراسات تطرقت إلى موضوع مجال الدراسة في البيئة الفلسطينية عامة وقرى بسمة خاصة، ويمكن تلخيص الأهمية التطبيقية كالآتي:

يمكن أن تسهم في نشر ثقافة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس والهيئة التدريسية، وإضافة جديدة في مجال التربية لما يتوافر إليه من نتائج علمية وميدانية تساعد المختصين العاملين في ميدان المؤسسات التربوية، وتسليط الضوء على موضوع مهم للعمل التربوي لم يتم التطرق إليه من قبل (حسب علم الباحثة)

في بيئة محل الدراسة، مما يجعلها تشكل قاعدة معلوماتية للباحثين فيما بعد، وستشكل هذه الدراسة إطاراً نظرياً للدراسات اللاحقة خصوصا في موضوع الدراسة ومن خلال ما سيتم التوصل اليه من توصيات ونتائج ستضيف معلومات جديدة تلفت نظر الباحثين في المؤسسات التربوية الى أهمية الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية كنقطة انطلاق بحوث مستقبلية ذات صلة.

### 1.9 **حدود الدراسة**

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة بعد الأخذ بعين الاعتبار حدود رئيسة، أهمها:

1. الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2024.
2. الحد المكاني: مدارس قرى بسمة الإعدادية.
3. الحد البشري: جميع مديري ومعلمي مدارس قرى بسمة (برطعة، عين السهلة، معاوية).
4. الحد المفاهيمي: اقتصرت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

# الفصل الثاني

# الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل المنهجية والإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ الدراسة، حيث يشمل تحديد المنهج المستخدم، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى عرض الخطوات العملية التي اتُّبعت في بناء أدوات الدراسة، مع توضيح الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات. كما يتضمن الفصل شرحاً لتصميم الدراسة ومتغيراتها، ويُختتم بتوضيح الأساليب الإحصائية التي استُخدمت في تحليل البيانات التي جُمعت بهدف اختبار فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

## 2.1 منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج المختلط (الكمي والكيفي) نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة، والتي تهدف إلى معرفة العلاقة الارتباطية ما بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، في الجانب الكمي، تم جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي للحصول على النتائج المطلوبة، من خلال توزيع الاستبانة بطريقة عشوائية بسيطة للحصول على الإجابات، وقد قامت الباحثة باستخدام المنهج الكيفي عن طريق اجراء المقابلات وذلك للتأكد من صدق الإجابات التي حصلت عليها من الاستبانة، وللمقارنة بين الاداتين من حيث تقارب الإجابات او بعدها وذلك تحقيقا لهدف الدراسة والحصول على نتائج متقاربة ودقيقة (عودة و ملكاوي، 1992).

## 2.2 مجتمع الدراسة وعينتها

أ) **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع المعلمين في المدارس الاعدادية في قرى بسمة، والبالغ عددهم (94)، حسب إحصائية المجالس المحلية للقرى ومديرية التربية والتعليم للعام الدراسي (2025/2024).

ب) **عينة الدراسة:** اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

أولاً: العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين في المدارس الإعدادية في قرى بسمة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً: عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية وقد بلغ حجم عينة الدراسة (94) معلماً ومعلمة من المعلمين في مدارس قرى بسمة. ويوضح والجدول (2.1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية):

**جدول (2.1)**

*توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديمغرافية)*

| المتغير | المستوى | العدد | النسبة% |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 29 | 30.9 |
| | أنثى | 65 | 69.1 |
| | المجموع | 94 | 100 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس فأقل | 50 | 53.2 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 46.8 |
| | المجموع | 94 | 100 |
| سنوات الخبرة | 5 سنوات فما دون | 28 | 29.8 |
| | 6 –10 سنوات | 20 | 21.3 |
| | 10 سنوت فأكثر | 46 | 48.9 |
| | المجموع | 94 | 100 |

## 2.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياسين هما: مقياس الصعوبات الاجتماعية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما يلي:

### أولاً: مقياس الصعوبات الاجتماعية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس المستخدمة في بعض الدراسات ومنها:

دراسة النعيمات (2020)، دراسة منصور وحمدي (2018)، دراسة حسبان والعلوان (2016)، قامت الباحثة بتطوير مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس استناداً إلى تلك الدراسات.

### 2.3.1 الخصائص السيكومترية لمقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس

**صدق المقياس:**

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

**أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)**

للتحقق من الصدق الظاهري، والمعروف أيضًا بصدق المحكمين، تم عرض الصيغة الأولية لمقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس على مجموعة من الخبراء والمختصين الحاصلين على درجة الدكتوراه في مجالات ذات صلة. بلغ عدد المحكّمين (6) محكمين، كما هو موضح في الملحق (ت) وقد تم اعتماد معيار اتفاق بنسبة لا تقل عن (80%) كشرط لقبول الفقرة ضمن المقياس. وبناءً على ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، حيث أُعيدت صياغة بعض الفقرات بما يتناسب مع معايير الصياغة العلمية والوضوح اللغوي.

**ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)**

للتحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من المدارس الإعدادية في قرى بسمة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كما تم استخراج معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس، وذلك كما هو موضح في الجدول (2.2).

**جدول (2.2)**

*قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة مدارس قرى بسمة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)*

| الفقرة | الارتباط مع المجال | الارتباط مع الدرجة الكلية | الفقرة | الارتباط مع المجال | الارتباط مع الدرجة الكلية | الفقرة | الارتباط مع المجال | الارتباط مع الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصعوبات داخل المدرسة | | | الصعوبات الأسرية | | | الصعوبات مع المجتمع | | |
| 1 | .17 | .11 | 11 | .63** | .47** | 20 | .80** | .73** |
| 2 | .35* | .28 | 12 | .75** | .64** | 21 | .85** | .76** |
| 3 | .50** | .45* | 13 | .87** | .71** | 22 | .81** | .76** |
| 4 | .61** | .48** | 14 | .82** | .59** | 23 | .73** | .57** |
| 5 | .78** | .66** | 15 | .86** | .76** | 24 | .78** | .69** |
| 6 | .80** | .75** | 16 | .62** | .65** | 25 | .55** | .58** |
| 7 | .82** | .71** | 17 | .88** | .82** | 26 | .74** | .72** |
| 8 | .74** | .58** | 18 | .78** | .71** | 27 | .69** | .67** |
| 9 | .64** | .43* | 19 | .76** | .60** | 28 | ..64** | .62** |
| 10 | .51** | .65** | – | – | – | 29 | .60** | .53** |
| | | | | | | 30 | .83** | .76** |
| درجة كلية للبُعد **.85 | | | درجة كلية للبُعد **.85 | | | درجة كلية للبُعد **.91 | | |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p **) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.2) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات: (1، 2) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.43–.88)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (1، 2) وأصبح عدد فقرات المقياس (28) فقرة للتطبيق على العينة النهائية.

**ثبات مقياس الصعوبات الاجتماعية:**

للتأكد من ثبات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين في المدارس الاعدادية في قرى بسمة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق

الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (28) فقرة، والجدول (2.3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس، كما في الآتي:

**جدول (2.3)**

*قيم معامل ثبات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا*

| البعد | عدد الفقرات | كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| **الصعوبات داخل المدرسة** | 8 | .85 |
| **الصعوبات الأسرية** | 9 | .92 |
| **الصعوبات مع المجتمع** | 11 | .91 |
| **الدرجة الكلية** | 28 | .95 |

يتضح من الجدول (2.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس تراوحت ما بين (.85– .92)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.95). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

**ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية**

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة البيرماني (2022)، ودراسة Noel, Kemeza, Kiaritha, & Muhwezi (2021)، ودراسة الشريف (2020)، ودراسة الجهورية والظفري (2018)، قامت الباحثة بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة استناداً إلى تلك الدراسات.

### 2.3.2 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

**أ) صدق المقياس:**

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

**أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)**

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (6) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ت)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

**ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)**

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخّدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلم ومعلمة في مدارس قرى بسمة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما هو مبين في الجدول (2.4):

**جدول (2.4)**

*قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)*

| الفقرة | الارتباط مع المجال | الارتباط مع الدرجة الكلية | الفقرة | الارتباط مع المجال | الارتباط مع الدرجة الكلية | الفقرة | الارتباط مع المجال | الارتباط مع الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **السلوك الأكاديمي** | | | **السياق الأكاديمي** | | | **المهارات المعرفية** | |
| 1 | .55** | .61** | 12 | .62** | .65** | 22 | .49** | .49** |
| 2 | .76** | .64** | 13 | .73** | .69** | 23 | .74** | .76** |
| 3 | .66** | .55** | 14 | .66** | .62** | 24 | .76** | .76** |
| 4 | .78** | .74** | 15 | .80** | .75** | 25 | .75** | .77** |
| 5 | .68** | .56** | 16 | .79** | .74** | 26 | .71** | .64** |
| 6 | .67** | .67** | 17 | .88** | .86** | 27 | .80** | .77** |
| 7 | .73** | .62** | 18 | .78** | .72** | 28 | .61** | .61** |
| 8 | .74** | .62** | 19 | .74** | .71** | 29 | .64** | .59** |
| 9 | .68** | .62** | 20 | .64** | .62** | 30 | .50** | .44* |
| 10 | .58** | .61** | 21 | .74** | .75** | 31 | .75** | .66** |
| 11 | .57** | .62** | | | | | | |
| **درجة كلية للبُعد .92**** | | | **درجة كلية للبُعد .96**** | | | **درجة كلية للبُعد .96**** | | |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p **) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.4) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات فقد تراوحت ما بين (.44-.88)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، وأصبح عدد فقرات (31) فقرة للتطبيق على العينة النهائية.

**ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة:**

للتأكد من ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلم ومعلمة في المدارس الإعدادية في قرى بسمة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (31) فقرة، والجدول (2.5) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين، كما في الآتي:

**جدول (2.5)**

*قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا*

| البعد | عدد الفقرات | كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| السلوك الأكاديمي | 11 | .88 |
| السياق الأكاديمي | 10 | .91 |
| المهارات المعرفية | 10 | .87 |
| الدرجة الكلية | 31 | .96 |

يتضح من الجدول (2.5) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة من وجهة نظر المعلمين تراوحت ما بين (.87–.91)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.96). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

**ثالثا: المقابلة**

ويمكن تعريف المقابلة على أنها حوار يدور بين شخصين أو أكثر وهم المحاور والضيف بهدف الحصول على معلومات من الضيف (Garcia E. , 2011)، فقد قامت الباحثة باعتماد أداة الاستبانة للحصول على الجانب الكمي من المعلومات, ولإتمام وتدعيم هذه المعلومات قامت الباحثة بإضافة أداة المقابلة للحصول على معلومات كيفية تفسر البيانات الكمية, وقد طرحت الباحثة (5) أسئلة على عينة مكونة من (3) مدراء و(5) معلمين في المدارس الإعدادية في قرى بسمة, وذلك بهدف الاطلاع على آرائهم بشكل أعمق فيما يتعلق بالصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة، والجدول (2.6) يوضح توزيع عينة الدراسة التي تم مقابلتها:

**جدول (2.6)**

*توزيع عينة الدراسة للمقابلة*

| الرقم | الاسم | المسمى الوظيفي | عدد سنوات الخبرة | التخصص |
|---|---|---|---|---|
| .1 | ملاك | معلمة مدرسة | 20 | بكالوريوس رياضيات |
| .2 | مرام | معلمة مدرسة | 14 | بكالوريوس أدب عربي |
| .3 | مهند | معلم مدرسة | 25 | بكالوريوس تاريخ |
| .4 | رانية | معلمة مدرسة | 9 | بكالوريوس كيمياء |
| .5 | ابراهيم | معلم مدرسة | 24 | بكالوريوس تربية إسلامية |
| .6 | أحمد | مدير مدرسة | 33 | ماجستير إدارة تربوية |
| .7 | خالد | مدير مدرسة | 34 | ماجستير إدارة تربوية |
| .8 | ميساء | مديرة مدرسة | 17 | ماجستير قيادة تربوية |

**أسئلة المقابلة:**

**وقد كانت الأسئلة كالآتي:**

**السؤال الأول:** ما طبيعة الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة سواء في المدرسة أو المجتمع أو الأسرة؟

**السؤال الثاني:** كيف يمكن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها الطلبة؟

**السؤال الثالث:** ما طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي يمتلكها الطلبة؟

**السؤال الرابع:** كيف يمكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الطلبة؟

**السؤال الخامس:** ما مدى مساهمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدرسة؟

**صدق المقابلة:**

تكوّنت المقابلة الخاصّة بالدّراسة من سبعة أسئلة، تمّ التّحقق من صدق المقابلة من خلال عرض الأسئلة على ثلاثة محكّمين من هيئة التّدريس في جامعة النّجاح، حيث أشاروا الى ضرورة تعديل بعض الأسئلة. بعد ذلك تمّ إعداد المقابلة بصيغتها النّهائيّة، لتصبح مكوّنة من خمس أسئلة.

**تصحيح مقياسي الدراسة:**

**أولاً: مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس**

تكون مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (28)، فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس.

**ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة المدارس:** تكون مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة المدارس في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (31)، فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة المدارس.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة من وجهة نظر المعلمين لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1−5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاث مستويات: منخفض ومتوسط ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}}$$

$$1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

**جدول (2.7)**

*درجات احتساب مستوى الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة من وجهة نظر المعلمين*

| المستوى | الدرجة |
|---|---|
| مستوى منخفض | 2.33 فأقل |
| مستوى متوسط | 3.67 – 2.34 |
| مستوى مرتفع | 5 –3.68 |

## 4.2 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

**أ- المتغيرات المستقلة:**

1. **الجنس:** وله مستويان هي: (ذكر، أنثى).
2. **المؤهل العلمي:** ولها مستويان هي: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
3. **سنوات الخبرة:** وله ثلاثة مستويات هي: (5 سنوات فأقل، 6_10 سنوات، 3–10 سنوات فأكثر).

ب- **المتغير التابع:**

أ) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس من وجهة نظر عينة الدراسة.

ب) الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس من وجهة نظر عينة الدراسة.

### 2.4 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد المعلمين في المدارس الإعدادية في قرى بسمة.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية، إذ شملت (30) من المعلمين في المدارس الإعدادية في قرى بسمة، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

**المقابلة:**

لقد تمَّ إجراء المقابلات بالتَّسلسل الآتي:

- تم تحديد مجتمع الدراسة (مديري ومعلمي المدارس الإعدادية في قرى بسمة).
- تم تحديد طريقة اختيار عيّنة الدّراسة، التي بلغ عدد أفرادها (8) من مديري ومعلمي المدارس الإعدادية في قرى بسمة.

- تم تقديم أسئلة المقابلة لمجموعة من المحكّمين للتأكّد من صحة المحتوى، وموثوقيته.
- تم جمع البيانات وتفريغها بشكل منظم.
- تم تحليل استجابات المقابلة للوصول الى نتائج البحث النّوعيّ.
- تم التَّعليق على النَّتائج ومناقشتها، وتقديم التَّوصيات بناءً على ما تم التوصل اليه.

**منهجية تحليل المقابلات:**

تحليل المقابلات هو أحد الأساليب النوعية التي تهدف إلى استخراج المعاني والأنماط من البيانات التي يتم جمعها من المشاركين. واستخدمت الباحثة الخطوات الأساسية التالية لتحليل المقابلات:

1. تنظيم البيانات: عن طريق تفريغ المقابلات سواء تسجيل صوت او فيديو الى نص مكتوب، ومراجعة النصوص وتصحيح الأخطاء اللغوية مع الحفاظ على المعاني الأصلية للمشاركين.
2. القراءة المتكررة: قامت الباحثة بقراءة النصوص عدة مرات لفهم المعاني الكامنة والاطلاع على المواضيع المتكررة، ومن ثم تدوين الملاحظات الأولية حول الأفكار والأنماط الظاهرة.
3. الترميز: تقسيم النصوص إلى وحدات صغيرة (عبارات أو جمل) تعبر عن فكرة معينة، ووضع أسماء المعلمات ككلمات مفتاحية.
4. تحديد الموضوعات تجميع المعلومات المتشابهة أو المرتبطة تحت عناوين رئيسية.
5. الربط بين النتائج ومشكلة البحث وأهداف الدراسة.
6. التحقق من اتساق التحليل مع البيانات الأصلية.
7. تفسير النتائج في ضوء الأدبيات السابقة وأهداف الدراسة.

### 2.5 **المعالجات الإحصائية**

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة المدارس من وجهة نظر المعلمين، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.
4. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضية المتعلقة بالجنس والمؤهل العلمي.
5. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضية المتعلقة، بسنوات الخبرة.
6. المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD).

# الفصل الثالث

# عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضًا تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك في ضوء الأسئلة والفرضيات التي تم طرحها سابقاً. وقد تم تنظيم هذه النتائج وفق منهجية واضحة ومنظمة في العرض والتحليل، كما يأتي:

## 3.1 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

### 3.1.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

**ما مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس؟**

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس صعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس، والجدول (3.1) يوضح ذلك:

**جدول (3.1)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر معلمي المدارس وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً*

| الرتبة | رقم البعد | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 3 | الصعوبات مع المجتمع | 2.65 | .732 | 53.0 | متوسط |
| 2 | 1 | الصعوبات داخل المدرسة | 2.51 | .647 | 50.2 | متوسط |
| 3 | 2 | الصعوبات الأسرية | 2.37 | .703 | 47.4 | متوسط |
| الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس | | | 2.52 | .599 | 50.4 | متوسط |

يتضح من الجدول (3.1) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ككل بلغ (2.52) وبنسبة مئوية (50.4) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية

لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس تراوحت ما بين (2.65– 2.37)، وجاء مجال "الصعوبات مع المجتمع" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.65) وبنسبة مئوية (53.0) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "الصعوبات الاسرية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.37) وبنسبة مئوية (47.4) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) **مجال الصعوبات مع المجتمع**

**جدول (3.2)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصعوبات مع المجتمع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية*

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 20 | يفضل الطلبة انشاء علاقات وهمية على التعرف على الافراد وجها لوجه | 2.92 | 1.109 | 58.4 | متوسط |
| 2 | 21 | لا يلتزم الطلبة بالعادات والتقاليد الاجتماعية | 2.81 | 1.057 | 56.2 | متوسط |
| 3 | 24 | لا يسعى الطلبة على خدمة المجتمع المحلي بأي طريقة | 2.67 | 1.020 | 53.4 | متوسط |
| 4 | 27 | لا يميل الطلبة إلى العمل الذي يتطلب التعاون | 2.67 | .987 | 53.4 | متوسط |
| 5 | 18 | لا يتعامل الطلبة باحترام مع من هم أكبر منهم سناً | 2.64 | .023 | 52.8 | متوسط |
| 6 | 28 | علاقة الطلبة مع الآخرين لا تقوم على الثقة | 2.64 | .991 | 52.8 | متوسط |
| 7 | 23 | لا يحب الطلبة المشاركة في الأعمال التطوعية | 2.62 | .938 | 52.4 | متوسط |
| 8 | 22 | لا يفضل الطلبة على تبادل الزيارات مع الآخرين | 2.60 | .964 | 52.0 | متوسط |
| 9 | 26 | لا يوجد لدى الطلبة القدرة على التعلم من الآخرين | 2.57 | .796 | 51.4 | متوسط |
| 10 | 19 | يتجنب الطلبة حضور المناسبات الاجتماعية | 2.56 | 1.093 | 51.2 | متوسط |
| 11 | 25 | لا يستطيع الطلبة تكوين علاقات اجتماعية إيجابية | 2.46 | .888 | 49.2 | متوسط |

يتضح من الجدول (3.2) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الصعوبات مع المجتمع تراوحت ما بين (2.92–2.46)، وجاءت فقرة "يفضل الطلبة انشاء علاقات وهمية على التعرف على الافراد وجها لوجه " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.92) وبنسبة مئوية (58.4) وبتقدير

متوسط، بينما جاءت فقرة "لا يستطيع الطلبة تكوين علاقات اجتماعية إيجابية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.46) وبنسبة مئوية (49.2) وبتقدير متوسط.

2) **مجال الصعوبات داخل المدرسة**

**جدول (3.3)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصعوبات داخل المدرسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي*

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | يتجنب الطلبة المناقشة والحوار داخل الغرفة الصفية | 2.98 | .967 | 59.6 | متوسط |
| 2 | 4 | يجد الطلبة المتعة في مخالفة الأنظمة والتعليمات في المدرسة | 2.86 | .968 | 57.2 | متوسط |
| 3 | 1 | يصعب على الطلبة تكوين صداقات جديدة | 2.71 | .862 | 54.2 | متوسط |
| 4 | 8 | يميل الطلبة إلى الاهمال بقلة الانتباه داخل الصف | 2.59 | 1.008 | 51.8 | متوسط |
| 5 | 5 | كثيراً ما يتأخر الطلبة عن الدوام المدرسي | 2.54 | .990 | 50.8 | متوسط |
| 6 | 6 | يعاني الطلبة من عدم وجود فرص في المدرسة للتعبير عن الرأي | 2.47 | 1.064 | 49.4 | متوسط |
| 7 | 3 | علاقة الطلبة مع المدرسين سيئة | 2.02 | .961 | 40.4 | منخفض |
| 8 | 7 | يتعرض الطلبة للنعت ببعض الصفات السيئة من المعلمين | 1.90 | .973 | 38.0 | منخفض |

يتضح من الجدول (3.3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الصعوبات داخل المدرسة تراوحت ما بين (2.98–1.90)، وجاءت فقرة "يتجنب الطلبة المناقشة والحوار داخل الغرفة الصفية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.98) وبنسبة مئوية (59.6) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يتعرض الطلبة للنعت ببعض الصفات السيئة من المعلمين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (1.90) وبنسبة مئوية (38.0) وبتقدير منخفض.

3) **مجال الصعوبات الأسرية**

يتضح من الجدول (3.4) –ملحق د– أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الصعوبات الاسرية تراوحت ما بين (2.57–2.11)، وجاءت فقرة "يعاني الطلبة من سوء تكيف من الناحية العاطفية داخل الأسرة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.57) وبنسبة مئوية (51.4) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "لا يستطيع الطلبة شراء مستلزمات الدراسة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.11) وبنسبة مئوية (42.2) وبتقدير منخفض.

### 3.1.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

**ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس؟**

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس، والجدول (3.5) –ملحق د– يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (3.5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة ككل بلغ (3.07) وبنسبة مئوية (74.2) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة تراوحت ما بين (3.16–3.02)، وجاء مجال "السلوك الأكاديمي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.16) وبنسبة مئوية (63.2) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "السياق الأكاديمي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبنسبة مئوية (60.4) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

**1) مجال السلوك الأكاديمي**

يتضح من الجدول (3.6) –ملحق د– أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال السلوك الأكاديمي تراوحت ما بين (3.44–2.74)، وجاءت فقرة "لدى الطلبة القدرة أن يكونوا أفضل من غيرهم في المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.44) وبنسبة مئوية (68.8) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يستطيع الطلبة تذكر ما يتعلموه لفترة طويلة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.74) وبنسبة مئوية (54.8) وبتقدير متوسط.

**2) مجال المهارات المعرفية**

يتضح من الجدول (3.7) –ملحق د– أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المهارات المعرفية تراوحت ما بين (3.40–2.77)، وجاءت فقرة "لدى الطلبة المعرفة والقدرة على الالتزام بقواعد الامتحانات" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.40) وبنسبة مئوية (68.0) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "لدى الطلبة القدرة على طرح الأفكار المهمة أثناء الدرس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.77) وبنسبة مئوية (55.4) وبتقدير متوسط.

**3) مجال السياق الأكاديمي**

يتضح من الجدول (3.8) –ملحق د– أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال السياق الأكاديمي تراوحت ما بين (3.43–2.84)، وجاءت فقرة "يستطيع الطلبة كسب رضى المعلم بسهولة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.43) وبنسبة مئوية (68.6) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يستطيع الطلبة تقديم شرحاً عن أي موضوع باختصار " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.84) وبنسبة مئوية (56.8) وبتقدير متوسط.

## 3.2 النتائج المتعلقة بالفرضيات

### 3.2.1 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس.**

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (9.3) –ملحق د– تبين ذلك.

يتبين من الجدول (3.9) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها تعزى إلى متغير الجنس.

### 3.2.2 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

ومن أجل فحص الفرضية الثانية وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (3.10) –ملحق د– تبين ذلك.

يتبين من الجدول (3.10) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

### 3.2.3 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة. والجدولان (3.11) و(3.12) –ملحق د– يبينان ذلك.

يتضح من خلال الجدول (3.11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (3.12) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (3.12) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ومجالاته باستثناء مجال: (الصعوبات الأسرية) كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها باستثناء مجال: (الصعوبات الأسرية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة والتي حصلت على مستوى دلالة قيمتها (0.03) وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحددة للدراسة ($\alpha < .05$).

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال: (الصعوبات الأسرية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، أجري اختبار (LSD) والجدول (3.13) –ملحق د– يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (3.13) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، على مجال: (الصعوبات الأسرية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (5 سنوات فما دون) و(10 سنوات فأكثر)، جاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

### 3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس.**

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (3.14) –ملحق د– تبين ذلك.

يتبين من الجدول (3.14) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاته لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس.

### 3.2.5 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (3.15) –ملحق د– تبين ذلك.

يتبين من الجدول (3.15) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاته لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

### 3.2.6 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

ومن أجل فحص الفرضية السادسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة. والجدولان (3.16) و(3.17) –ملحق د– يبينان ذلك.

يتضح من خلال الجدول (3.16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ( One-Way ANOVA)، والجدول (3.17) يوضح ذلك.

تبين من الجدول (3.17) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

### 3.2.7 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

**لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس.**

للإجابة عن الفرضية السابعة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس، والجدول (3.18) –ملحق د– يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

يتضح من الجدول (3.18) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$)، بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.477–)، ويتضح أن العلاقة بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة جاءت عكسية سلبية؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس قلة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

## 3.3 النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة

**الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الاعدادية في قرى بسمة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس.**

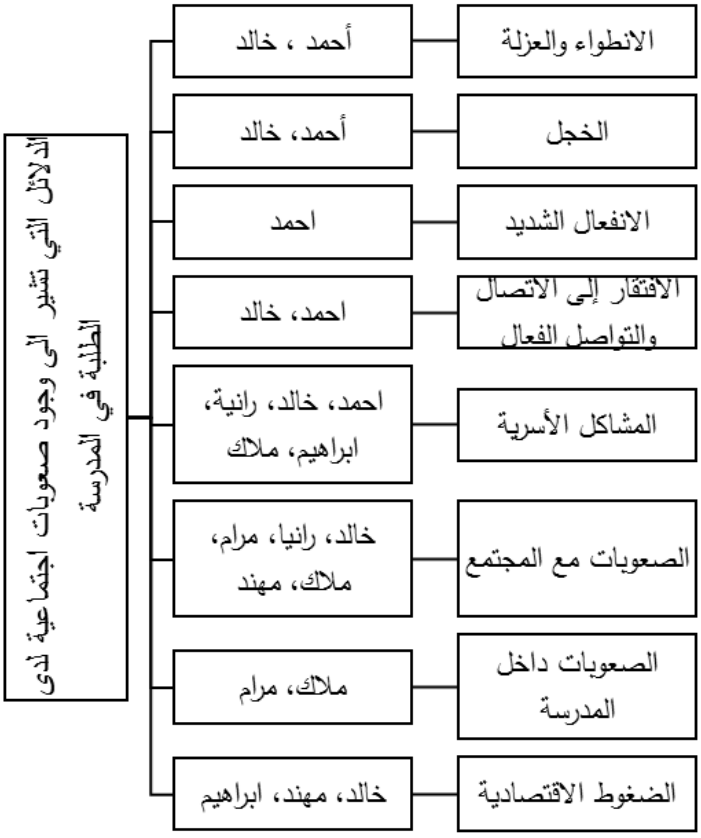
قامت الباحثة بإعداد أسئلة وإجراء مقابلات مع عينة مكونة من (3) مدراء و(5) من المعلمين العاملين في المدارس الاعدادية في قرى بسمة، وذلك رغبةً من الباحثة بالحصول على المزيد من المعلومات التوضيحية حول موضوع الدراسة، كما أرادت الباحثة الحصول على تفسيراتٍ للنتائج الكمية التي حصلت عليها عند استخدامها للاستبانة، فأجرت المقابلات وقامت بتحليل الإجابات التي جاءت كالآتي:

### 3.3.1 سؤال المقابلة الأول:

ما طبيعة الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة سواء في المدرسة أو المجتمع أو الأسرة؟

**شكل (1)**

*استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الأول*




في ضوء الشكل السابق الذي يظهر إجابات المبحوثين وأسمائهم حيث أجملوا أن الدلائل التي تشير الى وجود صعوبات اجتماعية لدى الطلبة في المدرسة، بالتالي: الانطواء والعزلة، المشاكل الأسرية، الصعوبات مع المجتمع الصعوبات داخل المدرسة، الضغوط الاقتصادية.

افاد مديري ومعلمي المدارس من خلال المقابلات أن هناك عدة دلائل تشير إلى وجود صعوبات اجتماعية لدى الطلبة في المدرسة أو المجتمع أو الأسرة وهي كالآتي:

1. **الانطواء والعزلة:** اشار أحمد أن مديري المدارس بإمكانهم التعرف على الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة من خلال الاعتماد على اسلوب الملاحظة من خلال التواصل بشكل مستمر مع طلبة المدرسة،

كما وضح خالد أن التنمر لديه اثار على الصحة النفسية للطالب وينعكس على الطلبة من خلال العزلة والخوف.

2. **الخجل:** إذ يرى أحمد أن صفة الخجل المفرطة لدى بعض طلبة المدرسة تعد دليل واضح لوجود صعوبات اجتماعية لدى الطلبة وعبر عن ذلك من خلال "بعض الطلبة ليس لديهم اصدقاء ويواجهون صعوبة في اقامة علاقات اجتماعية إيجابية مما يبعث لدينا مؤشر حول وجود بعض الصعوبات لدى الطلبة"، كما وضح خالد أن الإهمال العاطفي وانعدام العبارات التحفيزية والتشجيعية داخل الاسرة يؤثر على الطالب بشكل واضح.
3. **الانفعال الشديد:** إذ يرى أحمد أن بعض الطلبة لديهم مشاكل في التعبير عن وجهة نظرهم وبالتالي يتوجهون لممارسة العنف اللفظي والجسدي ومن خلال ذلك نرى أن الطلبة يعانون من بعض الصعوبات الاجتماعية التي قد يكون مصدرها الأسرة أو المدرسة أو المجتمع.
4. **الافتقار إلى الاتصال والتواصل الفعال:** اشار احمد أن الطلبة الذين يواجهون صعوبة في الاتصال والتواصل مع زملائهم الطلبة ومعلميهم نتيجة وجود بعض من الصعوبات الاجتماعية، ويرى خالد انه هنالك في كل فصل العديد من الطلبة يواجهون تهميشا بناءً على خلفيتهم الثقافية أو الاجتماعية، مما يؤدي إلى ضعف شعورهم بالاندماج في البيئة المدرسية، مما يؤدي إلى ضعف المهارات الاجتماعية في التواصل مع الاخرين.
5. **المشاكل الأسرية:** أشار أحمد أن الطلبة الذين يمارسون العنف الجسدي واللفظي والانطواء وعدم المشاركة مع الآخرين هم طلبة يواجهون صعوبات في أسرهم قد تكون تفكك أسري أو انفصال بين الوالدين، كما وضح خالد ورانيا وابراهيم أن الأسرة هي الحاضن الأساسي لتنشئة الطالب اجتماعيًا ونفسيًا وعاطفيًا وتربويًا وسلوكيًا، لكن عندما تفقد الأسرة قدرتها على توفير بيئة مستقرة، فإن الطالب يصبح عرضة لصعوبات اجتماعية عميقة تنعكس على شخصيته وتظهر بشكل جلي على سلوكه، ومنها التفكك الأسري: مثل الطلاق وما اكثره في مجتمعنا العربي في الداخل، غياب أحد الوالدين، أو النزاعات

المستمرة بين أفراد الأسرة، العنف الاسري وتداعيته الكبيرة، كما أشارت ملاك أن الدلائل لوجود صعوبات اجتماعية داخل الأسرة تتمثل نقص الحوار الأسري، ومشكلات أسرية مثل الانفصال أو الخلافات، والتوقعات العالية من الأهل أو إهمال احتياجات الطلبة.

6. **الصعوبات مع المجتمع:** اشار خالد ورانيا أن العنف المجتمعي تعرض الطلبة للعنف المباشر أو غير المباشر في محيطهم مما يؤدي إلى تأثيرات نفسية واجتماعية سلبية، مثل الشعور بالخوف أو انعدام الثقة بالآخرين، كما أن التمييز المجتمعي في بعض المجتمعات، قد يواجه الطلبة تمييزًا بسبب الدين، العرق، أو الجنس، والعنصرية مما يعزز من شعورهم بالاغتراب داخل مجتمعهم، واشارت ميساء أن وجود فجوات اجتماعية بين الطلاب اللي هي جزء منها، ووجود اختلافات بين الطلبة تكون في الغالب ناتجة عن وجود صعوبات اجتماعية لدى الطلبة. إذ ترى ملاك ومرام ومهند أن بعض الدلائل على وجود صعوبات اجتماعية داخل المجتمع تتمثل في ضغط الأقران وتأثيرهم السلبي، التمييز أو الشعور بالنبذ الاجتماعي، وقلة الأنشطة الاجتماعية الإيجابية.
7. **الصعوبات داخل المدرسة:** إذ ترى ملاك ومرام أن بعض الدلائل على وجود صعوبات اجتماعية داخل المدرس تتمحور حول مشكلات التواصل مع المعلمين والإدارة، والتنافس غير الصحي بين الطلبة.
8. **الضغوط الاقتصادية:** إذ يرى خالد ومهند وابراهيم حين تواجه الأسرة أزمات مالية كما هو الواقع اليوم فمثلا داخل المدرسة التي ادرس بها هنالك شريحة واسعة من الطلبة تجبر على الخروج الى سوق العمل وفي هذا الإطار قد يُجبر الطالب على تحمل أدوار غير مناسبة لعمره، مثل العمل للمساهمة في رفع دخل الأسرة، مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي وتفاعلاته الاجتماعية بشكل واضح.

في ضوء ما تقدم يمكن اختزال الدلائل التي تشير الى وجود صعوبات اجتماعية لدى الطلبة في المدرسة، بالتالي: الانطواء والعزلة، الخجل، الإهمال العاطفي وانعدام العبارات التحفيزية والتشجيعية داخل الاسرة يؤثر على الطالب بشكل واضح، الانفعال الشديد، العنف اللفظي والجسدي، الافتقار إلى الاتصال والتواصل الفعال، ضعف المهارات الاجتماعية في التواصل مع الاخرين، المشاكل الأسرية، الصعوبات مع المجتمع

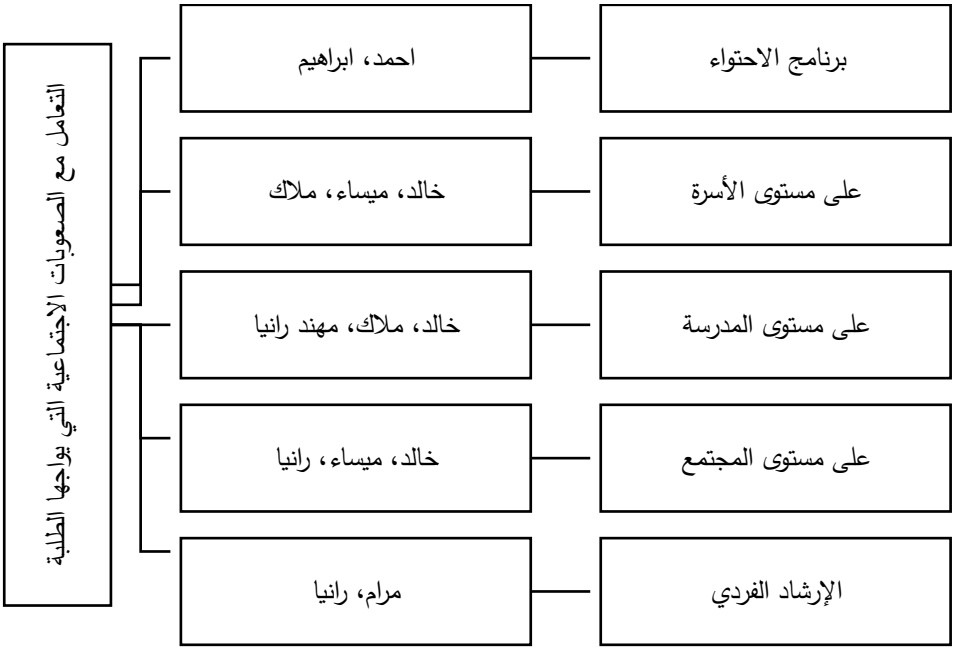
مثل الشعور بالخوف أو انعدام الثقة بالآخرين، التمييز المجتمعي الاغتراب داخل مجتمعهم، الصعوبات داخل المدرسة، الضغوط الاقتصادية.

### 3.3.2 سؤال المقابلة الثاني

كيف يمكن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يواجها الطلبة؟

**شكل (2)**

*استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الثاني*




في ضوء الشكل السابق الذي يظهر إجابات مديري ومعلمين المدارس وأسمائهن حيث أجملوا أن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يواجها الطلبة من خلال: برنامج الاحتواء، والتدخل على مستوى المدرسة، وعلى مستوى الأسرة، وعلى مستوى المجتمع، والإرشاد الفردي.

**افاد مديري ومعلمين المدارس الإعدادية في قرى بسمة من خلال المقابلات كيف يمكن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يواجها الطلبة، وهي كالآتي:**

1. **برنامج الاحتواء:** أشار أحمد وابراهيم أن الوزارة تتعامل مع هذا الموضوع من خلال برنامج "الاحتواء"، الذي أصبح جزءًا أساسيًا من سياسات وزارة المعارف والمدارس اليوم، وفي مجلس بسمة، تم اعتماد

مشروع الاحتواء كبرنامج بلدي منذ ثلاث سنوات، حيث تم توقيع اتفاقية مع كلية أورانيم للاستعانة بمستشارين اجتماعيين ونفسيين. هؤلاء المختصون دخلوا إلى جميع مدارس بسمة، من مرحلة البستان حتى الصف الثاني عشر، بمشاركة مدراء المدارس، المعلمين، المربين، والمستشارين. ويركز البرنامج على دعم المعلمين أثناء عملية التدريس، وذلك من خلال عدة نقاط أساسية: التدريب والإرشاد: يتم تأهيل المعلمين لاكتشاف الصعوبات أو المشكلات الاجتماعية لدى الطلاب من خلال ملاحظة سلوكياتهم، القدرة على التحمل والإصغاء: يجب على المعلم التحلي بالصبر والاستماع للطالب قبل اتخاذ أي رد فعل، فقد يكون سلوك الطالب ناتجًا عن مشكلة يواجها. تقديم الدعم والأدوات المناسبة: يمكن مساعدة الطلاب من خلال ورشات تدريبية، دورات تطويرية، أو أنشطة تفاعلية تساعدهم في التغلب على التحديات التي يواجهونها. كما يمكن الاستعانة بمستشارين نفسيين أو أخصائيين اجتماعيين عند الحاجة، كما تم تخصيص مركز احتواء في كل مدرسة، حيث يتم استخدام أداة إلكترونية تدعى "عوجل" عبر الحاسوب، والتي تساعد في تحديد الطلاب الذين لا يواجهون مشكلات اجتماعية، مما يسهل تصنيف الحالات التي تحتاج إلى دعم. بناءً على ذلك، يتم تقديم الحلول المناسبة، مثل دورات تدريبية لمعالجة مشكلة الخجل، والتي يتم تمويلها من قبل الوزارة ضمن برنامج "جيفن" لجلب مختصين لعلاج مثل هذه الحالات.

2. **التدخل على مستوى الأسرة:** اشار خالد وميساء وملاك أن الأسرة تلعب دورًا أساسيًا في توفير بيئة مستقرة نفسيًا وعاطفيًا للأبناء. يمكن تحقيق ذلك من خلال تعزيز الحوار المفتوح، إبداء الاهتمام بمشاكلهم، وتقديم التوجيه والدعم اللازم لهم. والعمل على تنظيم ورش عمل للأهالي حول أساليب التربية الإيجابية، بما في ذلك كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية التي يواجهها الأبناء. وأحد الأساليب الفعالة التي أميل إليها هو "الطاولة المستديرة"، حيث يمكن استغلال وقت تناول الطعام –كونه وقت اجتماع العائلة– لمناقشة موضوعات تربوية من خلال مشاركة النصائح أو طرح مواقف تحتاج إلى حلول فورية بطريقة تفاعلية.

3. **التدخل على مستوى المدرسة:** أشار خالد وملاك أنه يتم ذلك من خلال توفير المدرسة بيئة آمنة يشعر فيها الطالب بالقبول والانتماء، وذلك عبر سياسات صارمة لمكافحة التنمر، وبرامج تهدف إلى دمج جميع الطلبة. وتطوير برامج للدعم النفسي والاجتماعي من خلال توفير مرشدين نفسيين واجتماعيين لدعم الطلاب الذين يواجهون تحديات نفسية أو اجتماعية. وإدراج أنشطة تفاعلية داخل المناهج الدراسية وخارجها، بهدف تعزيز مهارات التواصل والعمل الجماعي لدى الطلبة، وذلك عبر الاستفادة من البرامج التي توفرها الوزارة في هذا المجال. وتشجيع المعلمين على بناء علاقات قائمة على الثقة والتفاهم مع الطلاب، من خلال الإصغاء لاحتياجاتهم ودعمهم أكاديميًا وشخصيًا. ويرى مهند ورانيا بالإمكان التعامل مع الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة من خلال إعادة دمج الطلبة الذين يواجهون صعوبات اجتماعية مع الأنشطة المدرسية اللامنهجية التي تساعد الطالب على إعادة التكيف مع البيئة المدرسية.
4. **التدخل على مستوى المجتمع:** يرى خالد إن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية تتم من خلال تعزيز التعاون المجتمعي وإنشاء شراكات بين المدارس والمؤسسات المجتمعية لتوفير موارد إضافية تساهم في دعم الطلبة، خاصة في مواجهة التحديات الاجتماعية. كما ترى ميساء يجب التعامل مع الصعوبات الاجتماعية من خلال توفير برامج رفع الوعي من خلال تنظيم حملات توعوية حول قضايا هامة مثل التنمر، العنف المجتمعي، كما ركزت رانيا على أهمية التكافؤ الاجتماعي، لتعزيز الوعي بين الطلبة والمجتمع. وتوفير أنشطة موجهة للطلبة من خلال إنشاء مراكز شبابية تقدم أنشطة رياضية، ثقافية، وفنية، تُساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم وتعزز مشاركتهم الإيجابية في المجتمع. بهذه الطريقة، يمكن تحقيق تكامل بين الأسرة، المدرسة، والمجتمع لضمان بيئة داعمة تُمكّن الطلبة من النمو والتطور بشكل صحي وإيجابي.
5. **الإرشاد الفردي:** أشارت مرام ورانيا إن استخدام الإرشاد الفردي مع الطلبة التي يواجهون صعوبات اجتماعية أمر في غاية الأهمية من أجل مساعدة الطلبة في تحقيق التكيف وإعادة تأهيلهم بطريقة تسمح لهم بتحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي.

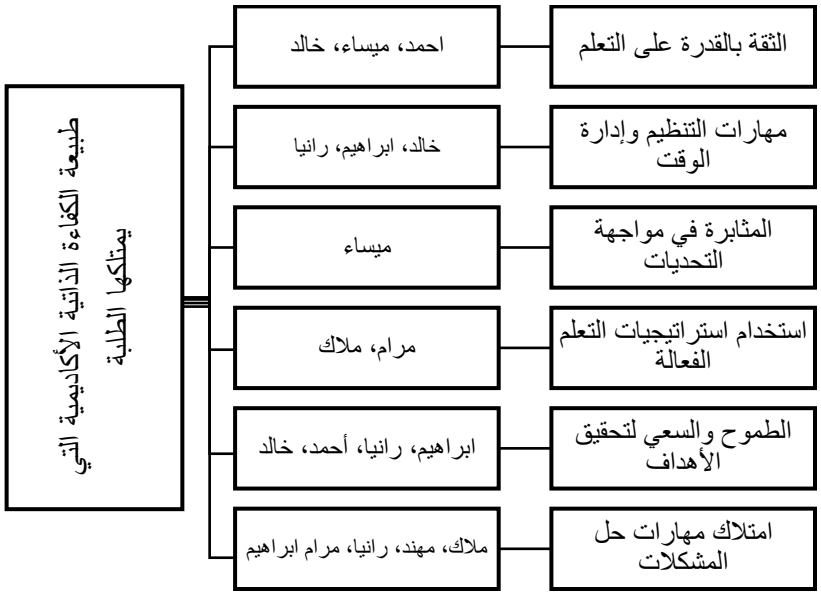
في ضوء ما تقدم يمكن اختزال كيف يمكن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يواجها الطلبة، وهي كالآتي: برنامج الاحتواء، الاستعانة بمستشارين اجتماعيين ونفسيين، تعزيز الحوار المفتوح، إبداء الاهتمام بمشاكلهم، وتقديم التوجيه والدعم اللازم لهم. والعمل على تنظيم ورش عمل للأهالي حول أساليب التربية الإيجابية، بما في ذلك كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية التي يواجهها الأبناء. توفير المدرسة بيئة آمنة يشعر فيها الطالب بالقبول والانتماء، وذلك عبر سياسات صارمة لمكافحة التنمر، وبرامج تهدف إلى دمج جميع الطلبة. وتطوير برامج للدعم النفسي والاجتماعي، إدراج أنشطة تفاعلية داخل المناهج الدراسية وخارجها، تشجيع المعلمين على بناء علاقات قائمة على الثقة والتفاهم مع الطلاب، إعادة دمج الطلبة الذين يواجهون صعوبات اجتماعية مع الأنشطة المدرسية اللامنهجية التي تساعد الطالب على إعادة التكيف مع البيئة المدرسية، تعزيز التعاون المجتمعي وإنشاء شراكات بين المدارس والمؤسسات المجتمعية لتوفير موارد إضافية تساهم في دعم الطلبة، توفير برامج رفع الوعي، التكافؤ الاجتماعي، الإرشاد الفردي.

### 3.3.3 سؤال المقابلة الثالث:

ما طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي يمتلكها الطلبة؟

**شكل (3)**

*استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الثالث*




في ضوء الشكل السابق الذي يظهر إجابات المبحوثين وأسمائهن حيث أجملوا أن طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي يمتلكها الطلبة تتم من خلال: الثقة بالقدرة على التعلم، مهارات التنظيم وإدارة الوقت، المثابرة في مواجهة التحديات، استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، الطموح والسعي لتحقيق الأهداف، امتلاك مهارات حل المشكلات.

**افاد مديري ومعلمي المدارس الإعدادية في قرى بسمة من خلال المقابلات بتوضيح طبيعة الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الطلبة من خلال الآتي:**

1. **الثقة بالقدرة على التعلم:** يرى أحمد وميساء أن طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتجلى من خلال اعتقاد الطالب بأنه قادر على فهم الدروس، حتى لو كانت صعبة، والإيمان بأن الجهد والاستمرارية يؤديان إلى النجاح الأكاديمي، وعدم الخوف من تجربة طرق جديدة في الدراسة أو حل المشكلات، ويرى خالد أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعكس مدى ثقة الطالب بقدراته على النجاح والتفوق في المجال الدراسي.

2. **مهارات التنظيم وإدارة الوقت:** اشار خالد وابراهيم ورانيا أن طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن التعرف عليها من خلال قدرة الطلبة على وضع خطط دراسية واضحة والالتزام بها، وإدارة الوقت بفعالية بين الدراسة، الواجبات، والأنشطة الأخرى، وتحديد الأولويات وإنجاز المهام في المواعيد المحددة.
3. **المثابرة في مواجهة التحديات:** اشارت ميساء أن الطلبة بإمكانهم التعامل مع الصعوبات الدراسية بروح التحدي بدلاً من الاستسلام، والبحث عن مصادر تعلم إضافية عند مواجهة مشكلات أكاديمية. وتقبّل الأخطاء كجزء من عملية التعلم وتحسين الأداء بناءً عليها.
4. **استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة:** فيما ترى مرام وملاك ان طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتمثل في تطبيق أساليب تعلم متنوعة مثل التلخيص، الخرائط الذهنية، والمراجعة النشطة، والقدرة على فهم المعلومات بدلاً من حفظها فقط، والاستفادة من التغذية الراجعة من المعلمين والزملاء لتحسين الأداء.
5. **الطموح والسعي لتحقيق الأهداف:** اشار ابراهيم ورانيا وأحمد أن طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتمثل في وضع أهداف أكاديمية واضحة والسعي لتحقيقها، والتحفيز الذاتي والعمل بجد لتحقيق نتائج أفضل في الامتحانات والمشاريع، والسعي لاكتساب مهارات جديدة تفيد في المستقبل الأكاديمي والمهني، واشار خالد أن طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة تتمثل بإيمان الطلبة بقدرتهم على تحقيق أهدافهم رغم الصعوبات.
6. **امتلاك مهارات حل المشكلات:** اشارت ملاك أن مهارات حل المشكلات تُعد جزءًا أساسيًا من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، لأنها تعزز قدرة الطالب على مواجهة التحديات الدراسية بطريقة منهجية وفعالة بدلاً من الشعور بالإحباط أو الاستسلام. فيما يرى مهند ومرام أن مهارة حل المشكلات تجعل الطالب أكثر استقلالية وثقة بقدراته، مما يساعده على تجاوز التحديات وتحقيق النجاح الأكاديمي بأسلوب إبداعي وفعّال. فيما اتفق رانيا وابراهيم على أن مهارة حل المشكلات تساعد الطالب على تحليل المسائل الدراسية وفهمها بعمق، والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة أثناء حل التمارين، والبحث عن طرق

مختلفة لحل المسائل بدلاً من الاعتماد على طريقة واحدة، وتجربة أساليب تعلم جديدة لتحسين الأداء الأكاديمي مما يساعد الطلبة على تحقيق الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

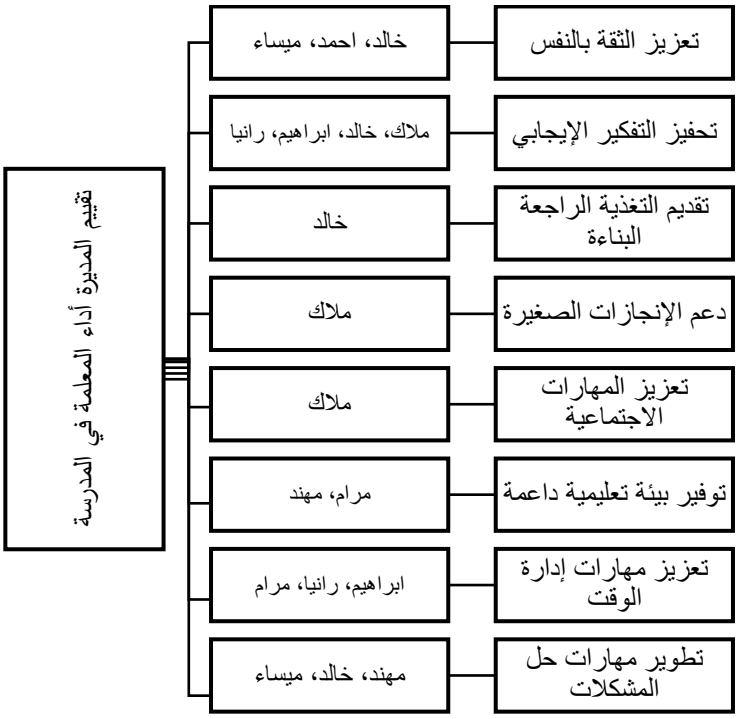
في ضوء ما تقدم يمكن اختزال طبيعة الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الطلبة من خلال الآتي: الثقة بالقدرة على التعلم، الإيمان بأن الجهد والاستمرارية، ثقة الطالب بقدراته على النجاح والتفوق في المجال الدراسي، مهارات التنظيم وإدارة الوقت، قدرة الطلبة على وضع خطط دراسية واضحة والالتزام بها، وإدارة الوقت بفعالية بين الدراسة، الواجبات، والأنشطة الأخرى، وتحديد الأولويات وإنجاز المهام في المواعيد المحددة، المثابرة في مواجهة التحديات، استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، تطبيق أساليب تعلم متنوعة مثل التلخيص، الخرائط الذهنية، والمراجعة النشطة، والقدرة على فهم المعلومات بدلاً من حفظها فقط، والاستفادة من التغذية الراجعة من المعلمين والزملاء لتحسين الأداء، الطموح والسعي لتحقيق الأهداف، والتحفيز الذاتي والعمل بجد لتحقيق نتائج أفضل في الامتحانات والمشاريع، والسعي لاكتساب مهارات جديدة تفيد في المستقبل الأكاديمي والمهني، امتلاك مهارات حل المشكلات، تحليل المسائل الدراسية وفهمها بعمق، والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة أثناء حل التمارين، والبحث عن طرق مختلفة لحل المسائل بدلاً من الاعتماد على طريقة واحدة، وتجربة أساليب تعلم جديدة لتحسين الأداء الأكاديمي مما يساعد الطلبة على تحقيق الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

### 3.3.4 سؤال المقابلة الرابع

كيف يمكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الطلبة؟

**شكل (4)**

*استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الرابعة*




في ضوء الشكل السابق الذي يظهر إجابات المبحوثين وأسمائهم حيث أجملوا أنه يمكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الطلبة يتم من خلال الآتي: تعزيز الثقة بالنفس، تحفيز التفكير الإيجابي، تقديم التغذية الراجعة البناءة، دعم الإنجازات الصغيرة، تعزيز المهارات الاجتماعية، توفير بيئة تعليمية داعمة، تعزيز مهارات إدارة الوقت، تطوير مهارات حل المشكلات.

**أفاد مديري ومعلمي المدارس الإعدادية في قرى بسمة من خلال المقابلات عن كيف يمكن تطوير الكفاءة الذاتية عند الطلبة من خلال عدة أساليب كالتالي:**

1. **تعزيز الثقة بالنفس:** اشار خالد بالإمكان تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة من خلال تشجيعهم على تحديد اهداف دراسية واقعية والعمل على تحقيقها، فيما يرى أحمد أن الاحتفاء بالإنجازات الصغيرة

للطالب لتحفيزه على الاستمرار، فيما اشارت ميساء أنه من الممكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة من خلال تشجيع الطالب على تحدي نفسه والتعامل مع الصعوبات بروح إيجابية.

2. **تحفيز التفكير الإيجابي:** اشارت ملاك وخالد أنه بالإمكان تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال تعليم الطالب كيف يحول الأفكار السلبية إلى إيجابية مثل استبدال "**أنا لست جيداً في الرياضيات بعبارة يمكنني التحسن من خلال الممارسة**"، فيما يرى ابراهيم ورانيا أنه بالإمكان تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال تعزيز ثقافة المحاولة والتعلم من الأخطاء بدلاً من الخوف والفشل، وربط التعلم بأهدافه المستقبلية لإعطائه دافعاً أكبر.
3. **تقديم التغذية الراجعة البناءة:** اشار خالد أنه يمكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة من خلال تشجيع الطلبة من خلال الإشادة بمجهوداتهم بدلًا من التركيز فقط على النتائج، وتوفير ملاحظات تساعدهم على تحسين أدائهم دون الإضرار بثقتهم بأنفسهم.
4. **دعم الإنجازات الصغيرة:** اشارت ملاك أن دعم الإنجازات الصغيرة للطلبة من خلال تقديم تغذية راجعة إيجابية لتعزيز ثقة الطالب بنفسه بإمكانها تعزيز وتطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة.
5. **تعزيز المهارات الاجتماعية:** أشارت ملاك أن تعزيز المهارات الاجتماعية من خلال برامج تدريبية على مهارات الحوار والعمل الجماعي، بإمكانها تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة.
6. **توفير بيئة تعليمية داعمة:** اشارت مرام ومهند هناك نقاط أساسية من أجل تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة من خلال دعم الطلبة نفسيًا عبر تعزيز العلاقة بين المعلمين والطلاب، وتوفير مصادر تعليمية مثل الدورات الإضافية، المجموعات الدراسية، والمكتبات الرقمية، وتشجيع التعلم التعاوني من خلال العمل الجماعي وحل المشكلات مع الزملاء.
7. **تعزيز مهارات إدارة الوقت:** يرى ابراهيم ورانيا ومرام أن تعليم الطلبة كيفية وضع جدول زمني واقعي للدراسة والالتزام به، وتدريبهم على تحديد الأولويات وعدم التسويف، وتشجيعهم على أخذ فترات راحة منتظمة لزيادة الإنتاجية جميعها تعمل على تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة.

8. **تطوير مهارات حل المشكلات:** إذ يرى مهند وخالد وميساء أن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة يتم من خلال تدريب الطلبة على تحليل المشكلات والبحث عن حلول إبداعية، وتعويدهم على التجربة والخطأ في حل التمارين دون خوف من الفشل، وتشجيعهم على طلب المساعدة عند الحاجة من المعلمين أو المصادر التعليمية المتاحة.

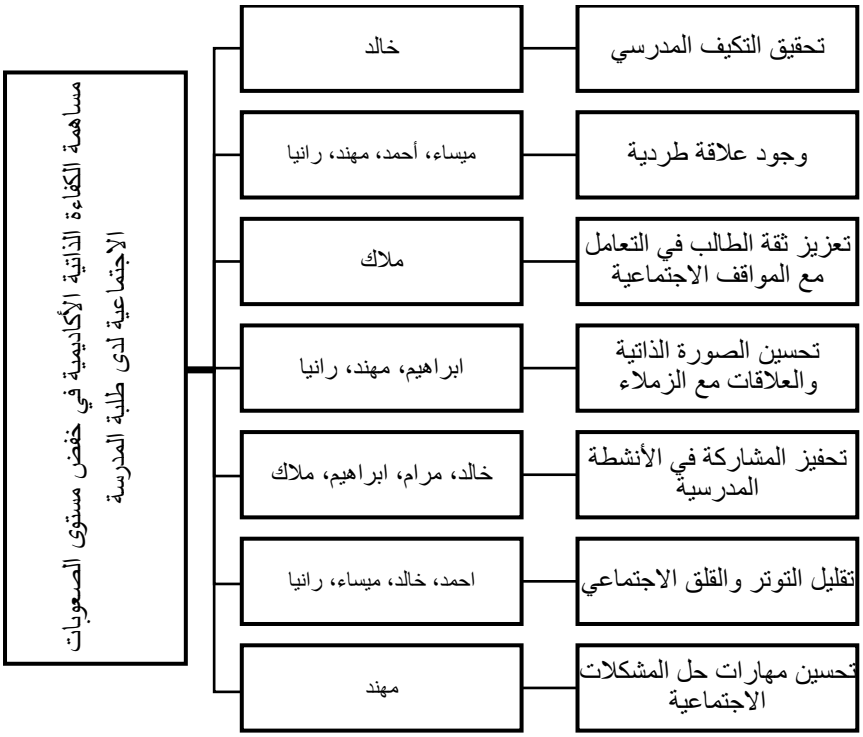
في ضوء ما تقدم يمكن اختزال كيف يمكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الطلبة، بالتالي: تعزيز الثقة بالنفس، تحديد اهداف دراسية واقعية والعمل على تحقيقها، الاحتفاء بالإنجازات الصغيرة للطالب لتحفيزه على الاستمرار، تشجيع الطالب على تحدي نفسه والتعامل مع الصعوبات بروح إيجابية، تحفيز التفكير الإيجابي، تعليم الطالب كيف يحول الأفكار السلبية إلى إيجابية، تعزيز ثقافة المحاولة والتعلم من الأخطاء بدلاً من الخوف والفشل، وربط التعلم بأهدافه المستقبلية لإعطائه دافعاً أكبر، تقديم التغذية الراجعة البناءة، دعم الإنجازات الصغيرة، تعزيز المهارات الاجتماعية، توفير بيئة تعليمية داعمة، توفير مصادر تعليمية مثل الدورات الإضافية، المجموعات الدراسية، والمكتبات الرقمية، وتشجيع التعلم التعاوني من خلال العمل الجماعي وحل المشكلات مع الزملاء، تعزيز مهارات إدارة الوقت، تطوير مهارات حل المشكلات.

### 5.3.3 سؤال المقابلة الخامس

**ما مدى مساهمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدرسة؟**

**شكل (5)**

*استجابات المبحوثين على سؤال المقابلة الخامسة*




في ضوء الشكل السابق الذي يظهر إجابات المبحوثين وأسمائهم حيث أجملوا كيفية مساهمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدرسة، يتم من خلال الآتي: تحقيق التكيف المدرسي، تعزيز ثقة الطالب في التعامل مع المواقف الاجتماعية، تحسين الصورة الذاتية والعلاقات مع الزملاء، تحفيز المشاركة في الأنشطة المدرسية، تقليل التوتر والقلق الاجتماعي، تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

**أفاد مديري ومعلمي المدارس الإعدادية في قرى بسمة من خلال المقابلات عن كيفية مساهمة الكفاءة الذاتية في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدرسة، من خلال عدة أساليب كالتالي:**

1. **تحقيق التكيف المدرسي:** أشار خالد عندما يمتلك الطالب كفاءة ذاتية أكاديمية عالية، يصبح أكثر قدرة على بناء علاقات إيجابية مع زملاءه، وتعزيز مناخ تعليمي محفز ومؤثر ويؤدي في نهاية المطاف الى مخرجات تربوية فاعلة وذات جودة.
2. **وجود علاقة طردية:** أكد كل من ميساء وأحمد على وجود علاقة مباشرة طردية ما بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة، حيث كلما امتلك الطالب مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية الأكاديمية أمتلك مهارات واستراتيجيات تساعده على خفض الصعوبات الاجتماعية لديهم، فيما يرى مهند ورانيا أنه كلما زادت الكفاءة الذاتية يسهل على الطالب التأقلم والابداع من ناحية اجتماعية، كما تؤدي الكفاءة الذاتية العالية تؤدي الى تسهيل الاندماج مع الاخرين ومع اداء الامور الاجتماعية.
3. **تعزيز ثقة الطالب في التعامل مع المواقف الاجتماعية:** اشارت ملاك أن الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية أكاديمية عالية يكون لديهم ثقة أكبر بقدراتهم في التعلم والإنجاز، مما ينعكس على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي بثقة، مما يقلل من الخجل والقلق الاجتماعي، ويجعلهم أكثر قدرة على بناء علاقات إيجابية مع زملائهم.
4. **تحسين الصورة الذاتية والعلاقات مع الزملاء:** أكد كل من ابراهيم ومهند ورانيا وخالد عندما يشعر الطالب بأنه ناجح أكاديميًا، فإنه يكون لديه صورة ذاتية إيجابية، مما يعزز تقبّله لنفسه ويجعله أكثر انفتاحًا على تكوين صداقات وعلاقات إيجابية مع الآخرين.
5. **تحفيز المشاركة في الأنشطة المدرسية:** فيما يرى خالد ومرام وابراهيم وملاك الطلاب الذين يثقون في قدراتهم الأكاديمية يميلون إلى المشاركة في الأنشطة الجماعية، مثل المشاريع المدرسية، الأندية، أو الفعاليات الاجتماعية، مما يساعدهم على بناء علاقات اجتماعية قوية وتقليل العزلة.

6. **تقليل التوتر والقلق الاجتماعي:** اشار احمد وخالد وميساء ورانيا أن الطلاب الذين يواجهون صعوبات أكاديمية قد يشعرون بعدم الأمان والخوف من الفشل، مما يزيد من التوتر والقلق الاجتماعي. على العكس، أولئك الذين لديهم كفاءة ذاتية أكاديمية عالية يكونون أكثر هدوءًا في التعامل مع الضغوط، مما يجعلهم أكثر قدرة على الاندماج الاجتماعي.
7. **تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية:** أكد مهند عندما يشعر الطالب بأنه قادر على النجاح أكاديميًا، فإنه يطور أيضًا استراتيجيات لحل المشكلات والتعامل مع المواقف الاجتماعية الصعبة بطريقة إيجابية، مما يساعده في التكيف مع بيئته المدرسية وتقليل النزاعات.

في ضوء ما تقدم يمكن اختزال كيفية مساهمة الكفاءة الذاتية في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدرسة، بالتالي: تحقيق التكيف المدرسي، بناء علاقات إيجابية مع زملاءه، وتعزيز مناخ تعليمي محفز ومؤثر ويؤدي في نهاية المطاف الى مخرجات تربوية فاعلة وذات جودة، وجود علاقة مباشرة طردية ما بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة، كما تؤدي الكفاءة الذاتية العالية تؤدي الى تسهيل الاندماج مع الاخرين ومع اداء الامور الاجتماعية، تعزيز ثقة الطالب في التعامل مع المواقف الاجتماعية، تحسين الصورة الذاتية والعلاقات مع الزملاء، يكون لديه صورة ذاتية إيجابية، مما يعزز تقبّله لنفسه ويجعله أكثر انفتاحًا على تكوين صداقات وعلاقات إيجابية مع الآخرين، تحفيز المشاركة في الأنشطة المدرسية، تقليل التوتر والقلق الاجتماعي، تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

# الفصل الرابع

# مناقشة النّتائج والتوصيات

يتناول هذه الفصل عرضاً لنتائج أسئلة وفرضيّات الدراسة التي تم التوصل إلها، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة.

## 4.1 مناقشة النتائج المتعلقة بأسلة الدراسة

### 4.1.1 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الأول

**والذي ينص على: ما مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس؟**

لقد أظهرت النّتائج أن مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس ككل بلغ (2.52) وبنسبة مئوية (50.4) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس تراوحت ما بين (2.65–2.37)، وجاء مجال "الصعوبات مع المجتمع" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.65) وبنسبة مئوية (53.0) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "الصعوبات الاسرية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.37) وبنسبة مئوية (47.4) وبتقدير متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوسطة لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس من وجهة نظر معلمي المدارس، بناءً على عدة عوامل، منها البيئة المدرسية، والأساليب التربوية، والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب، ودور الأسرة، كما أن الطلبة يواجهون بعض الصعوبات الاجتماعية، مثل صعوبة تكوين الصداقات أو التكيف مع البيئة المدرسية، ولكن في الوقت نفسه، هناك دعم كافٍ من المعلمين والزملاء يساعدهم في التغلب على هذه التحديات. كما ترى الباحثة أن بعض الطلبة لديهم صعوبات اجتماعية

كبيرة، بينما يتمتع آخرون بمهارات اجتماعية جيدة، مما يؤدي إلى نتيجة متوسطة عند النظر إلى العينة بشكل عام.

وتُعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدارس توفر بيئة داعمة، وإن لم تكن مثالية، مما يساعد في تقليل الصعوبات دون القضاء عليها تمامًا. ورغم وجود اهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية، إلا أنه لا يكفي لتلبية احتياجات جميع الطلاب في العصر الرقمي. كما أن الطلبة يميلون إلى الانغماس أكثر في العالم الافتراضي، مما يقلل من تفاعلهم الاجتماعي المباشر، وقد يؤثر ذلك بشكل معتدل على مهاراتهم الاجتماعية. إذا كان الدعم الأسري والمجتمعي متوفرًا ولكن ليس بالقوة المطلوبة، فقد يؤدي ذلك إلى ظهور صعوبات اجتماعية متوسطة بدلاً من أن تكون مرتفعة أو منخفضة للغاية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة صابر (2021)، ودراسة النعيمات (2020)، التي اشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الصعوبات الاجتماعية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة منصور وحمدي (2018)، التي أظهرت النتائج أن مستوى المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى العينة جاء منخفضاً.

### 4.1.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني

**والذي ينص على: ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس؟**

لقد أظهرت النّتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة ككل بلغ (3.07) وبنسبة مئوية (74.2) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة تراوحت ما بين (3.16–3.02)، وجاء مجال "السلوك الأكاديمي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.16) وبنسبة مئوية (63.2) وبتقدير

متوسط، بينما جاء مجال "السياق الأكاديمي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.02) وبنسبة مئوية (60.4) وبتقدير متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتيجة السؤال الأول التي أشارت وجود مستوى متوسط في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر المعلمين إلى أن الطلبة يمتلكون قدرًا معتدلًا من الثقة بقدراتهم الأكاديمية، ولكن قد يكون هناك مجال للتحسين. هذه النتيجة قد تكون ناتجة عن عدة عوامل، مثل البيئة التعليمية، ومستوى الدعم الأسري، وأساليب التدريس المتبعة في المدارس، وقد تكون الأساليب التعليمية المستخدمة لا تعزز بشكل كافٍ الشعور بالثقة لدى الطلاب، مما يحدّ من تطور كفاءتهم الذاتية. حيث أن هناك نقص في التشجيع والتحفيز من قبل الأسر، مما يؤثر على ثقة الطالب في أدائه الأكاديمي، فإذا كانت البيئة غير داعمة أو مليئة بالتحديات، فقد تؤدي إلى شعور الطلبو بالإحباط، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود الخبرات التعليمية السلبية (مثل الفشل في بعض المواد أو الصعوبات الأكاديمية) التي من الممكن ان تؤثر على نظرتهم لقدراتهم الذاتية.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة بأن طلبة المرحلة الأعدادية ما زالوا بحاجة إلى مزيد من الخبرات التي تمكنهم من الاعتماد على الذات وتحقيق الاستقلالية وتحمل المسؤولية لمواجهة المهام والمواقف التعليمية بعد تكرار محاولات التجديد والتطوير المستمر للمناهج الدراسية في تلك المرحلة وما صاحبها من تعدد لاستراتيجيات وأساليب الدراسة، الأمر الذي لا يتيح المجال لتحقيق مستوى عالٍ من المعرفة والفهم والتنظيم والإدارة المتوقع أن تحسن وتطور من مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من مكية (2023)، التي بينت الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية كان متوسطًا لدى الطالبات، ودراسة شلول (2021)، التي أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن، ودراسة العرسان (2017)، التي بينت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة حائل.

## 4.2 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

### 4.2.1 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى

**والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس.**

لقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها تعزى إلى متغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتيجة الفرضية الأولى التي أشارت عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها تعزى لمتغير الجنس، أن الجنس ليس عاملاً مؤثراً بشكل كبير في تحديد مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس، كما تفسر الباحثة هذه النتيجة إلى خصائص عينة الدراسة كونهم جميعاً من أبناء مناطق قروية واحدة، وأن المعلمين والمعلمات ينظرون للصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة نظرة متقاربة من حيث المضامين والممارسات العملية، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة لخضوع معلمي المدارس لنفس العوامل الإدراكية التي تؤثر فيهم باتجاه واحد، وبالتالي فان الجنس كمتغير لا يؤثر في إدراكات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ابراهيم (2024). التي بينت عدم وجود فروق في التحديات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس. ودراسة الزايد، الجراح والهندال (2021)، التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المشكلات الاجتماعية تعزى الجنس. ودراسة صابر (2021)، التي بينت نتائج الدراسة لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات كلتا مجموعتي عينة البحث (الموهوبين والعاديين) في قدرتهم على حل المشكلات بحسب متغير النوع الاجتماعي. ودراسة النعيمات (2020)، التي اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين من وجهة نظرهم في مديرية البادية

الجنوبية. ودراسة منصور وحمدي (2018)، التي كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الانفعالية والاجتماعية تعزى لأثر الجنس.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة آل رشود (2022). التي كشفت الدراسة عن وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في اســتجابات العينة على مقاييس المشــكلات النفســية والأكاديمية وإجمالي المقياس؛ تعزى لمتغير الجنس.

### 4.2.2 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية الثانية

**والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

لقد أوضحت النتائج المتعلّقة بهذا الفرضية إلى عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لعدم كون المؤهل العلمي لمعلمي المدارس عاملاً مؤثراً في قياس مستوى الصعوبات الاجتماعية للطلبة، إذ أن المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يدركون مستويات الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها الطلبة، كما يحصل الطلبة على نفس القدر من الدعم والموارد في المدرسة والمجتمع، مما يجعل المؤهل العلمي لا يلعب دورًا محوريًا في تباين الصعوبات الاجتماعية بينهم، وأن التعرف على الصعوبات الاجتماعية لا يحتاج إلى مؤهل علمي، كون هذه الصعوبات ظاهرة للعيان ولدى الجميع سهولة التعرف عليها لدى المعلمين بغض النظر عن المؤهل العلمي.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة آل رشود (2022). التي بينت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة معنوية في استجابات العينة على مقاييس المشكلات النفسية والأكاديمية وإجمالي

المقياس؛ تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ودراسة صابر (2021)، التي بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية تعزى لمتغير المؤهل.

### 4.2.3 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية الثالثة

**والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

لقد أوضحت النتائج المتعلّقة بهذا الفرضية إلى عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها باستثناء مجال: (الصعوبات الأسرية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ووجود فروق دالة إحصائياً على مجال: (الصعوبات الأسرية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (5 سنوات فما دون) و(10 سنوات فأكثر)، جاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتيجة الفرضية الثالثة التي أشارت عدم وجود فروق في الصعوبات الاجتماعية ومجالاتها تعزى لمتغير سنوات الخبرة، باستثناء مجال الصعوبات الأسرية، أي أن عدد سنوات خبرة المعلمين لم يؤثر في تقييمهم لمستوى الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها طلبة المرحلة الإعدادية، وأن جميع المعلمين، سواء كانوا مبتدئين أو متمرسين، لديهم تدريب مشترك أو إرشادات موحدة في تقييم ومتابعة صعوبات الطلبة الاجتماعية، مما يجعل تقييمهم متقاربًا بغض النظر عن سنوات خبرتهم، وأن نظام المدرسة أو البرامج الإرشادية المعتمدة متبعة لدى جميع المعلمين بغض النظر عن خبراتهم، مما يساهم في تقييم متشابه لصعوبات الطلبة الاجتماعية ومجالاتها، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حكم تعايشهم وألفتهم التدريسية وعمق خبراتهم في الميدان التربوي، وما تفرضه طبيعة تخصصاتهم من خلال روابطهم الاجتماعية

المباشرة مع الواقع التدريسي أم المحلي المجتمعي، فترى الباحثة من خلال ماسبق أن الخبرة لا تؤثر بشكل كبير في حكم المعلمين حول الصعوبات الاجتماعية للطلاب.

كما يمكن تفسير وجود فروق في مجال الصعوبات الأسرية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة بين (5 سنوات فما دون) و(10 سنوات فأكثر)، جاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات)، يُعزى ذلك إلى أن المعلمين الجدد قد يكونون أكثر وعيًا وحساسية للصعوبات الأسرية نتيجة لتدريبهم الحديث، بينما قد يكون المعلمون ذوو الخبرة الطويلة أقل حساسية لهذه القضايا، كما أن المعلمين الأقل خبرة يظهرون تفهمًا أكبر للصعوبات الأسرية بفضل رؤيتهم الجديدة وتحديثاتهم المستمرة، في حين قد يتجاهل المعلمون ذوو الخبرة الطويلة هذه الصعوبات أو يتعاملون معها بطرق غير فعالة. من جهة أخرى.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد غالبًا ما يكونون قد حصلوا على تعليم حديث يتماشى مع التطورات النظرية والعملية في مجالات التربية والإرشاد النفسي، هذا قد يؤدي إلى أن تقييمهم للصعوبات الأسرية يكون أكثر تفاؤلاً أو أقل تشاؤمًا مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة، الذين واجهوا عددًا أكبر من الحالات والتحديات. لذا، فإن الفروق التي جاءت لصالح المعلمين الجدد (أقل من 5 سنوات) قد تعكس اختلافًا في إدراكهم وتقييمهم للصعوبات الأسرية. فقد ينظر المعلمون الجدد إلى الأمور بنظرة أكثر إيجابية أو قد يكون لديهم نقص في الخبرة في التعرف على المشكلات الدقيقة، بينما يميل المعلمون ذوو الخبرة الطويلة إلى تقييم الحالات استنادًا إلى تجاربهم الواسعة وتعرضهم لمواقف متنوعة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ابراهيم (2024). التي بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (5%) في مستوى شدة التحديات التعليمية والاجتماعية التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق تعزى لأي من المتغيرات الآتية السنة الدراسية.

### 4.2.4 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية الرابعة

**والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس.**

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاته لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس إلى طبيعة مهنة المعلم وتطابق متطلبات العمل في هذه المهنة، كما ترى الباحثة أن المعلمين فسواء كانوا ذكر أو أنثى يعملون كفريق واحد ويتم تطبيق جميع الأنظمة والقوانين عليهم بنفس الدرجة، لذلك يلاحظ أن المعلمين لديهم نفس الرأي تقريبا حول مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة. وأن البيئة المدرسية سواء لدى الطلاب أو الطالبات بيئة متشابهة، كما أن الخدمات التعليمية والتربوية والبرامج الإرشادية المقدمة للطلبة تعلب دوراً بارزاً في إذابة الفروقات الجندرية بين الجنسين فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة أنماط التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة وإلى طبيعة القيم والثقافة التي يفرضها المجتمع في تربية الذكور والإناث، وأن الظروف العامة الأكاديمية والاجتماعية المسؤولة في تشكيل وتعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي ظروف مشتركة لدى الجنسين وخصوصاً في المرحلة المدرسية، وعلى الرغم من اختلاف الجنسين إلا أن لكلا منهما مصادر خارجية تسهم في تشكيل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وفي النهاية نرى أن لدى الذكور والإناث مصادر لتعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي قد تقلص من درجة الفوارق بينهما.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة البيرماني (2022)، التي أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات الأكاديمية. ودراسة الجهورية والظفري (2018)، التي أشارت النتائج إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. ودراسة العرسان (2017)، التي بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

### 4.2.5 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية الخامسة

**والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

اشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاته لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجية بعدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، حيث أن المعلمين لا يرون فروقًا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، إذ يمكن أن يرجع السبب إلى الدعم المتساوي والبيئة التعليمية الموحدة، حيث نجد أن الأهداف التعليمية بسيطة ظاهرياً للمعلمين من حملة البكالوريوس والدراسات العليا، حيث ترى الباحثة عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي يأتي نتيجة لتجانس البيئة التعليمية أو لأن مقاييس التقييم غير متأثرة بالمؤهل العلمي، بالإضافة إلى تجانس البرامج التعليمية وتوحيد ممارسات التدريس، وقد يكون للمؤهل العلمي تأثير ضئيل أو معدوم على قياسات الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة مكية (2023)، التي توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكلٍ عام وأبعادها لدى الطالبات باختلاف متغير المستوى الأكاديمي.

### 4.2.6 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية السادسة

**والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

اشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وهو خضوع جميع المعلمين لنفس الأنظمة والتعليمات بغض النظر عن خبرتهم، مما يعني أن تقييم المعلمين لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة لم يختلف بشكل ملحوظ بناءً على سنوات خبرة المعلم، حيث أن المعلمون سواء كانوا ذوي خبرة طويلة أو قصيرة، يتبعون نفس الأساليب التربوية والإرشادية التي تركز على تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة، مما يؤدي إلى تقييمات مشابهة بشأن قدرة الطلبة على النجاح الأكاديمي، وأن العوامل التي تؤثر على الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة (مثل طرق التدريس، بيئة الصف، الدعم الاجتماعي من المعلمين) متشابهة عبر المعلمين ذوي الخبرة المختلفة، مما يجعل تقييمهم لهذه الكفاءة متقاربًا، ولمتغير سنوات الخبرة تأثير ضئيل على تقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية، خاصة إذا كانت البيئة المدرسية تدعم بشكل قوي جميع الطلاب، مما يجعل المعلمين الجدد والقدامى يشهدون نفس المستوى من الثقة الأكاديمية لدى الطلبة، وأن استراتيجيات الدعم الأكاديمي المعتمدة في مدارس قرى بسمة موحدة وتستهدف جميع الطلاب بشكل متساوٍ بغض النظر عن مستوى خبرة المعلم، مما يؤدي إلى تقييمات متشابهة بين المعلمين الجدد والقدامى.

### 4.2.7 مناقشة النتائج المتعلّقة بالفرضية السابعة

**والذي ينص على: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس.**

اشارت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.477-)، ويتضح أن العلاقة بين الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة جاءت عكسية سلبية؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس قلة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال دلالة معامل الارتباط السلبي على أن هناك ميلاً واضحاً، فارتفاع مستوى الصعوبات الاجتماعية يصاحب انخفاضاً في الثقة بقدرات الطلبة الأكاديمية، كما أنه مع زيادة الصعوبات الاجتماعية التي يواجهها الطلبة (مثل مشاكل الاندماج الاجتماعي، أو الصعوبات في العلاقات مع الأقران والمعلمين) ينخفض شعورهم بالثقة في قدراتهم الأكاديمية، وهذا بدوره قد يؤثر على تحصيلهم الدراسي وأدائهم العام، كما تؤثر الصعوبات الاجتماعية في الشعور بالانتماء والدعم داخل البيئة المدرسية، وعندما يعاني الطالب من هذه الصعوبات، قد يشعر بالعزلة أو بعدم القدرة على مواجهة التحديات الدراسية، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية تُعتبر عاملًا محوريًا في تحفيز الطلبة لمواجهة الصعوبات وإدارة تحديات التعلم، لذلك فإن انخفاضها نتيجة لزيادة الصعوبات الاجتماعية قد يؤدي إلى تقليل الدافع للمشاركة النشطة وتحقيق الأهداف الأكاديمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Noel, Kemeza, Kiaritha, & Muhwezi (2021)، التي اشارت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الحازم للأم والأب ومعتقدات الكفاءة الذاتية،

ووجود علاقة ارتباط موجبة منخفضة بين النمط السلطوي للأب والأم ومعتقدات الكفاءة الذاتية، بينما جاءت العلاقة بين النمط المتساهل للأم والكفاءة الذاتية في الاتجاه السالب. ودراسة Aldhafri, Kazem, Alzubiadi, Hassan, Alkharusi, & Al-Bahrani (2020)، التي كشفت نتائج الدراسة أن انماط التنشئة الوالدية تفسر ما نسبته 21% من التباين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس. ودراسة الجهورية والظفري (2018)، التي بينت النتائج وجود علاقة ارتباط بين التوافق النفسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة. ودراسة العرسان (2017)، التي أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات.

## 4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة

### 4.3.1 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الأول

**والذي ينص على: ما طبيعة الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة سواء في المدرسة أو المجتمع أو الأسرة؟**

في ضوء المقابلات التي أجريت مع مديري ومعلمي المدارس حول طبيعة الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة، وفي ضوء ما تقدم يمكن اختزال الدلائل التي تشير الى وجود صعوبات اجتماعية لدى الطلبة في المدرسة، بالتالي: الانطواء والعزلة، الخجل، الإهمال العاطفي وانعدام العبارات التحفيزية والتشجيعية داخل الاسرة يؤثر على الطالب بشكل واضح، الانفعال الشديد، العنف اللفظي والجسدي، الافتقار إلى الاتصال والتواصل الفعال، ضعف المهارات الاجتماعية في التواصل مع الاخرين، المشاكل الأسرية، الصعوبات مع المجتمع مثل الشعور بالخوف أو انعدام الثقة بالآخرين، التمييز المجتمعي الاغتراب داخل مجتمعهم، الصعوبات داخل المدرسة، الضغوط الاقتصادية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة، أن الصعوبات الاجتماعية قد تنشأ من المدرسة، الأسرة، أو المجتمع، لكن من خلال الوعي والتدخل الصحيح، يمكننا مساعدة الطلبة على تجاوزها وبناء شخصيات قوية ومتوازنة، وذلك من خلال تعزيز بيئة مدرسية إيجابية من خلال برامج لمكافحة التنمر ودعم الطلاب نفسيًا واجتماعيًا.

وتمكين الأسرة بدورات إرشادية حول التربية الإيجابية ودعم الأبناء عاطفيًا، وتوفير أنشطة مجتمعية مفيدة تساعد الطلبة على بناء مهارات اجتماعية قوية وتحميهم من التأثيرات السلبية، وتوجيه الطلبة إلى استراتيجيات حل المشكلات وتعليمهم طرقًا للتعامل مع الضغوط بطريقة صحية.

### 4.3.2 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الثاني

**والذي ينص على: كيف يمكن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يواجها الطلبة؟**

في ضوء المقابلات التي أجريت مع مديري ومعلمي المدارس حول كيف يمكن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يواجها الطلبة، وفي ضوء ما تقدم يمكن اختزال كيف يمكن التعامل مع الصعوبات الاجتماعية التي يواجها الطلبة، وهي كالآتي: برنامج الاحتواء، الاستعانة بمستشارين اجتماعيين ونفسيين، تعزيز الحوار المفتوح، إبداء الاهتمام بمشاكلهم، وتقديم التوجيه والدعم اللازم لهم. والعمل على تنظيم ورش عمل للأهالي حول أساليب التربية الإيجابية، بما في ذلك كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية التي يواجهها الأبناء. توفير المدرسة بيئة آمنة يشعر فيها الطالب بالقبول والانتماء، وذلك عبر سياسات صارمة لمكافحة التنمر، وبرامج تهدف إلى دمج جميع الطلبة. وتطوير برامج للدعم النفسي والاجتماعي، إدراج أنشطة تفاعلية داخل المناهج الدراسية وخارجها، تشجيع المعلمين على بناء علاقات قائمة على الثقة والتفاهم مع الطلاب، إعادة دمج الطلبة الذين يواجهون صعوبات اجتماعية مع الأنشطة المدرسية اللامنهجية التي تساعد الطالب على إعادة التكيف مع البيئة المدرسية، تعزيز التعاون المجتمعي وإنشاء شراكات بين المدارس والمؤسسات المجتمعية لتوفير موارد إضافية تساهم في دعم الطلبة، توفير برامج رفع الوعي، التكافؤ الاجتماعي، الإرشاد الفردي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة، من أجل مواجهة الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة، يجب تضافر جهود المدرسة، الأسرة، والمجتمع لتوفير بيئة آمنة وداعمة. من خلال التوعية، توفير الدعم النفسي، وتعزيز

المهارات الاجتماعية، يمكن مساعدة الطلبة على التكيف مع تحدياتهم وبناء علاقات إيجابية تساهم في نموهم الشخصي والأكاديمي.

### 4.3.3 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الثالث

**والذي ينص على: ما طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي يمتلكها الطلبة؟**

من خلال المقابلات التي أجريت مع مديري ومعلمي المدارس حول طبيعة الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الطلبة، وفي ضوء ما تقدم يمكن اختزال طبيعة الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الطلبة من خلال الآتي: الثقة بالقدرة على التعلم، الإيمان بأن الجهد والاستمرارية، ثقة الطالب بقدراته على النجاح والتفوق في المجال الدراسي، مهارات التنظيم وإدارة الوقت، قدرة الطلبة على وضع خطط دراسية واضحة والالتزام بها، وإدارة الوقت بفعالية بين الدراسة، الواجبات، والأنشطة الأخرى، وتحديد الأولويات وإنجاز المهام في المواعيد المحددة، المثابرة في مواجهة التحديات، استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، تطبيق أساليب تعلم متنوعة مثل التلخيص، الخرائط الذهنية، والمراجعة النشطة، والقدرة على فهم المعلومات بدلاً من حفظها فقط، والاستفادة من التغذية الراجعة من المعلمين والزملاء لتحسين الأداء، الطموح والسعي لتحقيق الأهداف، والتحفيز الذاتي والعمل بجد لتحقيق نتائج أفضل في الامتحانات والمشاريع، والسعي لاكتساب مهارات جديدة تفيد في المستقبل الأكاديمي والمهني، امتلاك مهارات حل المشكلات، تحليل المسائل الدراسية وفهمها بعمق، والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة أثناء حل التمارين، والبحث عن طرق مختلفة لحل المسائل بدلاً من الاعتماد على طريقة واحدة، وتجربة أساليب تعلم جديدة لتحسين الأداء الأكاديمي مما يساعد الطلبة على تحقيق الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة، أن الكفاءة الذاتية لدى الطلبة تشمل الثقة بالنفس، القدرة على التعلم الذاتي، إدارة المشاعر، وحل المشكلات بفعالية. هذه المهارات تساعد الطلبة على تحقيق النجاح الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي الجيد، واتخاذ قرارات سليمة في حياتهم اليومية.

### 4.3.4 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الرابع

**والذي ينص على: كيف يمكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الطلبة؟**

من خلال المقابلات التي أجريت مع مديري ومعلمي المدارس حول كيفية تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الطلبة، وفي ضوء ما تقدم يمكن اختزال كيف يمكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الطلبة، بالتالي: تعزيز الثقة بالنفس، تحديد اهداف دراسية واقعية والعمل على تحقيقها، الاحتفاء بالإنجازات الصغيرة للطالب لتحفيزه على الاستمرار، تشجيع الطالب على تحدي نفسه والتعامل مع الصعوبات بروح إيجابية، تحفيز التفكير الإيجابي، تعليم الطالب كيف يحول الأفكار السلبية إلى إيجابية، تعزيز ثقافة المحاولة والتعلم من الأخطاء بدلاً من الخوف والفشل، وربط التعلم بأهدافه المستقبلية لإعطائه دافعاً أكبر، تقديم التغذية الراجعة البناءة، دعم الإنجازات الصغيرة، تعزيز المهارات الاجتماعية، توفير بيئة تعليمية داعمة، توفير مصادر تعليمية مثل الدورات الإضافية، المجموعات الدراسية، والمكتبات الرقمية، وتشجيع التعلم التعاوني من خلال العمل الجماعي وحل المشكلات مع الزملاء، تعزيز مهارات إدارة الوقت، تطوير مهارات حل المشكلات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة، أنه بالإمكان تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة من خلال تعزيز الثقة بالنفس، تنمية مهارات التعلم الذاتي، تحسين القدرة على حل المشكلات، توفير بيئة تعليمية داعمة، والاستفادة من التكنولوجيا. عندما يشعر الطالب بأنه قادر على التحكم في تعلمه، فإنه يصبح أكثر استقلالية ونجاحًا في المجال الأكاديمي.

### 4.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الخامس

**والذي ينص على: ما مدى مساهمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدرسة؟**

من خلال المقابلات التي أجريت مع مديري ومعلمي المدارس حول مساهمة الكفاءة الذاتية الأكاديمية في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدرسة، وفي ضوء ما تقدم يمكن اختزال كيفية مساهمة الكفاءة الذاتية في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدرسة، بالتالي: تحقيق التكيف المدرسي، بناء علاقات إيجابية مع زملاءه، وتعزيز مناخ تعليمي محفز ومؤثر ويؤدي في نهاية المطاف الى مخرجات تربوية فاعلة وذات جودة، وجود علاقة مباشرة طردية ما بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة، كما تؤدي الكفاءة الذاتية العالية تؤدي الى تسهيل الاندماج مع الاخرين ومع اداء الامور الاجتماعية، تعزيز ثقة الطالب في التعامل مع المواقف الاجتماعية، تحسين الصورة الذاتية والعلاقات مع الزملاء، يكون لديه صورة ذاتية إيجابية، مما يعزز تقبّله لنفسه ويجعله أكثر انفتاحًا على تكوين صداقات وعلاقات إيجابية مع الآخرين، تحفيز المشاركة في الأنشطة المدرسية، تقليل التوتر والقلق الاجتماعي، تحسين مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة، أنه كلما زادت الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، قلّت الصعوبات الاجتماعية التي يواجهونها، مثل الخجل، القلق الاجتماعي، التنمر، والعزلة. الطلبة الواثقون بقدراتهم الدراسية يكونون أكثر تفاعلًا اجتماعيًا، قدرة على تكوين صداقات، وأقل عرضة للضغوط الاجتماعية داخل المدرسة.

## 4.4 التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة أوصي بما يلي:

1. العمل على تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، من خلال تبني فلسفة إدارية وأساليب تنظيمية تدعم تطبيق مبادئ وأبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما ينعكس إيجاباً على خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة، إذ كشف نتائج الرسالة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الاعدادية في قرى بسمة.
2. على مديري ومعلمي المدارس الاعدادية في قرى بسمة، الأخذ بالأسباب في تعزيز مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة من خلال بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة واستخدام استراتيجيات تعلم نشطة والتركيز على التغذية الراجعة البناءة، لا سيما في مجال السياق الأكاديمي، والتي أظهرت النتائج أنه أقل المجالات مستوى من وجهة نظر المعلمين.
3. ينبغي على مديري ومعلمي المدارس في المدارس الإعدادية في قرى بسمة، الأخذ بأسباب خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة من خلال تعزيز بيئة مدرسية إيجابية وداعمة وتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلبة وتعزيز الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي ودعم الطلبة من خلفيات ضعيفة أو مهمشة وإشاعة ثقافة الحوار والتسامح داخل المدرسة.
4. أن تهتم المجالس المحلية في قرى بسمى بتعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس.
5. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتوعية مديري ومعلمي المدارس بأهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودورها في خفض مستوى الصعوبات الاجتماعية لدى الطلبة.
6. إجراء المزيد من الدّراسات التي تهتم بالقضايا التربوية والنفسيّة لمديري ومعلمي وطلبة المدارس.

# قائمة المصادر والمراجع

**المراجع العربية:**


ابراهيم، سمر. (2024). التحديات التعليمية والاجتماعية التي تواجه الطلبة الجامعيين ذوي الإعاقة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية, 40(3): 87-110.

أحمد، فاطمة. (2019). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بالمشكلات الاجتماعية. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، 2*(4): 1-33.

آل رشود، بن سعد. (2022). المشكلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية التي تواجه طلاب الجامعة: دراسة ميدانية على طلبة جامعة المجمعة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية، 2: 12 - 54.

بن حميد، طرفة. (2022). المشكلات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية دراسة وصفية مطبقة على المجتمع السعودي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*(66): 403-472.

بوخالفة، نعيمة وحريز، خولة. (2024). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الطب، (رسالة ماجستير غير منشورة)، ورقلة، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح.

البيرماني، أيام. (2022). الطفو الدراسي وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الرابع الإعدادي. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 12*(2): 167-188.

توفيق، إيمان وعبد الغفار، محمد وفتحي، ميرفت. (2022). ما وراء المزاج وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات تربوية واجتماعية/ جامعة حلوان، 28*(2): 252-293.

جعفر، عطيات. (2024). برنامج قائم على الدراما الاجتماعية لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالية. *مجلة الطفولة والتربية، 1*(25): 206-306.

الجهورية، فاطمة والظفري، سعيد. (2018). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7-12 في سلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12*(1): 163-178.

حسبان، تمارا والعلوان، أحمد. (2016). مستوى الذكاء الاخلاقي وعلاقته بأساليب حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء. *(رسالة ماجستير غير منشورة)* . الزرقاء: الجامعة الهاشمية .

حمدي، مكية. (2023). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى. *المؤسسة العربية للعلوم والنشر، 7*(38): 127-144.

الزايد، صفية والجراح، عبد الناصر والهندال، هدى. (2021). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي وأساليب إدارة الصراع في حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين.( *اطروحة دكتوراة غير منشورة)*. المنامة: جامعة الخليج العربي.

السعيد، تقى. (2019). الخصائص السكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 25*(2): 45-80.

سعيد، سعيد وغوار، عبد الحافظ. (2017). المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بعزوف طلبة جامعة طرابلس على ممارسة النشاط الرياضي. *مجلة دراسات*(2): 26-45.

شاهين، محمد وبلالو، إسراء. (2020). المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية، 12 (34): 56-70.

الشريف، بندر. (2020). المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة. *المجلة التربوية، 34*(137): 295-326.

شلول، إيلاف. (2021). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12*(34): 184-197.

الشمري، صاحب. (2014). المشكلات الاجتماعية والنفسية والاخلاقية للشباب. *المؤتمر القرآني الرابع لجمعية المحافظة على القرآن الكريم*. عمان.

صابر، نيان. (2021). القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية: دراسة مقارنة بين الموهوبين والعاديين. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 28*(3): 414-430.

الضفيري، فهد والشمري، صالح والمراحبة، عامر. (2015). أساليب التعامل مع الضغوط الاجتماعية لدى عنية من الطلبة الموهوبين في دولة الكويت. *مجلة الإرشاد النفسي*، (41): 355-368.

العرسان، سامر. (2017). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(1): 202-212.

عزيز، سامية وكزيز، أمال. (2021). المشكلات الاجتماعية وتأثيرها على النمو الاجتماعي والمعرفي للطفل. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 4*(1): 202-212.

العموش، أحمد والعليمات، حمود. (2011). *المشكلات الاجتماعية*. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إربد: مكتبة الكتابي.

الفائز، فهد. (2024). التحديات النفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة الموهوبين: وجهة نظر أولياء الأمور، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 48(3): 38-65.

القاضي، نفلاء. (2024). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 17*(60): 47-74.

قمر، مجذوب. (2022). المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دنقلا. *مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية، 3*(1): 11-35.

محمد، سارة وسليمان، سليمان وعبد الفتاح، فوقية. (2023). السعة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة بني سويف. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، 3*(1): 1-28.

مظلوم، حيدر ومسلم، حسن. (2019). فاعلية المدونة الإلكترونية المصممة ضمن مهمات عملية في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 24*(13): 356-384.

منصور، محمود وحمدي، محمد. (2018). الصلابة النفسية وعلاقتها بالمشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الطيرة.(*رسالة ماجستير غير منشورة*). عمان: جامعة عمان العربية
.

النعيمات، خالد. (2020). المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في مديرية البادية الجنوبية من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(4): 53-66.

نعيمة، بوخالفة وخولة، حريز. (2024). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الطب.( *رسالة ماجستير غير منشورة)*. ورقلة، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح.

الهنائية، عائشة والسعيدي، فهيمة والظفري، سعيد. (2022). معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية وأساليب التكيف النفسي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 46*(5): 210-246.

**المراجع الأجنبية:**

Akar, H., & Burcu, D. (2018). the relationships between positive and negative perfectionisms, meta - mood, self - efficacy and academic achievement. *Journal of European Contemporary, 7*(1), pp. 7-20.

Aldhafri, S., Kazem, A., Alzubiadi, A., Hassan, Y., Alkharusi, H., & Al-Bahrani, M. (2020). Parenting styles as perceived by Omani children (classes 7 to 12) and their relationships with some demographic variables. *International Journal for Research in Education*, pp. 1-26.

Al-Khraif, R., Salam, A., & Rashid, M. (2020). Family Demographic Transition in Saudi Arabia: Emerging issues and concerns. *Sage Open, 10*(1), pp. 1-13.

Arslan, A. (2018). Investigation of secondary school students Reading Anxiety and Academic Self – efficacy In Terms of Various Variable. *E-kafas Journal of Educational Research, 4*(3), pp. 26-43.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action.* New York.: Englewood Cliffs, Prentice – Hal.

Bandura, A. B. (1997). *Social Learning Theory.* New Jarsy: prentice – Hall.

Britner, S., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 43*(5), pp. 485-499.

Bronstein, J. (2014). The Role of Perceived Self-Efficacy in the Information Seeking Behavior of Library and Information Science Student. *Journal of Academic Librarianship, 4*(1), pp. 15-31.

Duisenbayeva, A., Baltymovab, M., Akzholovac, A., Bazargaliyevd, G., & Zhumagaziyevd, A. (2016). Study of Problems of Individual's Social Education. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION, 11*(15), pp. 7899-7905.

Escobar , M., Majewski , H., Qazi , M., & Rawajfih , Y. (2023). Self-efficacy in STEM. *International Encyclopedia of Education, 4*, pp. 388-394.

Fanning, G. (2016). Academic Stress and Academic Self-Efficacy as Predictors of Psychological Health in College Students. *published Doctoral Dissertation*. The Patton College of Education.

Garcia, E.(2011). *A tutorial on correlation coefficients*, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Hayat, A., Shateri, K., & Amini, M. (2020). Relationships between academic self-eficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structure formula model. *BMC Med Educ, 20*(76), pp. 2-11.

Kassaw, K., & Astatke, M. (2017). Gender, Academic self-efficacy, And goal orientation as predictors o academic achievement. *Global Journal of Human-Social science: Arts & Humanities-Psychology, 17*(6), pp. 101-132.

Khan, A., Sadia, R., Hayat, S., & Tahir, S. (2019). Relationship between Academic Boredom, Learning Climate and Academic Motivation Among University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research. Quaid-i-Azam University, 34*(4), pp. 621-638.

Margolis, H., & McCabe, P. (2010). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House, 77*(6), pp. 241-249.

Meng , Q., & Zhang, Q. (2023). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. *Department of Higher Education, College of Education, Bohai University, 15*(7), pp. 57-67.

Merton, K. (2018). *Social Theory and Social Structure.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Noel, J., Kemeza, I., Kiaritha, E., & Muhwezi, D. (2021). Parenting styles and self-efficacy among secondary-school students in Ibanda north, district, Uganda. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 8*(2), pp. 135-148.

Onwuamanam, O. (2018). Critical Issues in the Values of Adolescents: Today Implications for Counselling. *The Counsellor, 8*, pp. 24-28.

Osaat, D. (2019). The Relevance of Moral Education to Social and Political Development in Nigeria. *Journal of Teacher Education and Teaching, 3*(1), pp. 52-63.

Qamar, A., Parveen, Q., & Yousuf, M. (2017). Relationship between parenting styles and academic self-efficacy of students. *The Anthropologis, 28*(1), pp. 123-129.

Sadi, O., & Uyar, M. (2013). The Relationship Between Self Efficacy, Self-Regulated ELearning Strategies And Achievement:APath Mddel. *Journal Of Baltic Science Education, 1*(12), pp. 12-26.

Senel, E., & Nazli, S. (2017). The Efficacy of Drama in Field Experience: A Qualitative Study Using Maxqda. *Journal of Education and, 6*(1), pp. 20-36.

Thelma, C. (2023). Social Challenges and Learners' Academic Performance: A Case of Selected Primary Schools in Lusaka District, Zambia. *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences, 10*(5), pp. 38-49.

# الملاحق

## الملحق أ

## مقاييس الرسالة قبل التحكيم

**جامعة النجاح الوطنية**

**كلية العلوم التربوية**

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان **(الصعوبات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها)**. وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص إدارة تربوية من جامعة النجاح الوطنية. لذا نأمل تعبئتها بموضوعية وإعطائها الاهتمام الكافي, ولا داعي لكتابة أي شيء يدل على هويتك علما بأن المعلومات التي يتم جمعها تستخدم لأغراض البحث العلمي.

**شاكرا لكم تعاونكم مع وافر احترامي وتقديري**

**والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

**الباحثة:**

لينة وليد محفوظ قبهه

**إشراف: د. ربيع عطير**

**د. ايمان النجار**

**القسم الأول: الخصائص الشخصية والديمغرافية**

| المتغير | مستوياته |
|---|---|
| الجنس | 1) (  ) ذكر  2) (  ) أنثى |
| المؤهل العلمي | 1) (  ) بكالوريوس  2) (  ) ماجستير فأعلى |
| سنوات الخبرة | 1) (  ) 5 سنوات فما دون  2) (  ) 6-10 سنوات  3) (  ) 10 سنوات فأكثر |

**القسم الثاني: مقياس الصعوبات الاجتماعية**

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: الصعوبات داخل المدرسة** | | | | | | |
| .1 | يشعر الطالب بالسعادة عند الجلوس لوحده بعيداً عن الأصدقاء | | | | | |
| .2 | يجد الطلبة صعوبة في التعبير عن مشاعرهم أمام اصدقائهم | | | | | |
| .3 | يصعب على الطلبة تكوين صداقات جديدة | | | | | |
| .4 | يتجنب الطلبة المناقشة والحوار داخل الغرفة الصفية | | | | | |
| .5 | علاقة الطلبة مع المدرسين سيئة | | | | | |
| .6 | يجد الطلبة المتعة في مخالفة الأنظمة والتعليمات في المدرسة | | | | | |
| .7 | كثيراً ما يتأخر الطلبة عن الدوام المدرسي | | | | | |
| .8 | يعاني الطلبة من عدم وجود فرص في المدرسة للتعبير عن الرأي | | | | | |
| .9 | يتعرض الطلبة للنعت ببعض الصفات السيئة من المعلمين | | | | | |
| .10 | يميل الطلبة إلى الاهمال بقلة الانتباه داخل الصف | | | | | |
| **البعد الثاني: الصعوبات الأسرية** | | | | | | |
| .11 | يصعب على الطلبة التعبير عن رأيهم بحرية ودون خوف داخل البيت | | | | | |
| .12 | لا يستطيع الطلبة شراء مستلزمات الدراسة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .13 | يعاني الطلبة من سوء تكيف اجتماعي داخل الأسرة | | | | | |
| .14 | يعاني الطلبة من سوء تكيف من الناحية العاطفية داخل الأسرة | | | | | |
| .15 | لا يشعر الطلبة بالاحترام والتقدير داخل الأسرة | | | | | |
| .16 | لا تشجع الأسرة الطلبة على التفوق والتقدم في التعليم | | | | | |
| .17 | كثير ما يتعرض الطلبة للعقاب داخل الأسرة | | | | | |
| .18 | يعاني الطلبة من الاهمال من قبل والديهم | | | | | |
| .19 | لا يصغي الأهل للطبة عند التحدث إليهم | | | | | |
| **البعد الثالث: الصعوبات مع المجتمع** | | | | | | |
| .20 | لا يتعامل الطلبة باحترام مع من هم أكبر منهم سناً | | | | | |
| .21 | يتجنب الطلبة حضور المناسبات الاجتماعية | | | | | |
| .22 | يفضل الطلبة انشاء علاقات وهمية على التعرف على الافراد وجها لوجه | | | | | |
| .23 | لا يلتزم الطلبة بالعادات والتقاليد الاجتماعية | | | | | |
| .24 | لا يفضل الطلبة على تبادل الزيارات مع الآخرين | | | | | |
| .25 | لا يحب الطلبة المشاركة في الأعمال التطوعية | | | | | |
| .26 | لا يسعى الطلبة على خدمة المجتمع المحلي بأي طريقة | | | | | |
| .27 | لا يستطيع الطلبة تكوين علاقات اجتماعية إيجابية | | | | | |
| .28 | لا يوجد لدى الطلبة القدرة على التعلم من الآخرين | | | | | |
| .29 | لا يميل الطلبة إلى العمل الذي يتطلب التعاون | | | | | |
| .30 | علاقة الطلبة مع الآخرين لا تقوم على الثقة | | | | | |

**القسم الثالث: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية**

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: السلوك الأكاديمي** | | | | | | |
| .1 | لدى الطلبة إرادة لتحقيق النجاح | | | | | |
| .2 | لدى الطلبة إرادة لتحقيق التفوق الدراسي | | | | | |
| .3 | يستطيع الطلبة تنفيذ كل ما يطلبه منهم المعلمون | | | | | |
| .4 | لدى الطلبة قدرات على إنجاز واجباتهم المدرسية | | | | | |
| .5 | يستطيع الطلبة التغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجههم | | | | | |
| .6 | لدى الطلبة القدرة على التعامل مع المواد الدراسية الصعبة | | | | | |
| .7 | يستطيع الطلبة تحقيق أهدافهم مهما كانت صعبة | | | | | |
| .8 | لدى الطلبة القدرة على تنظيم الوقت في الدراسة | | | | | |
| .9 | يستطيع الطلبة تذكر ما يتعلموه لفترة طويلة | | | | | |
| .10 | يستطيع الطلبة الحضور إلى المدرسة يومياً وبالوقت المناسب | | | | | |
| .11 | لدى الطلبة القدرة أن يكونوا أفضل من غيرهم في المدرسة | | | | | |
| **البعد الثاني: السياق الأكاديمي** | | | | | | |
| .12 | لدى الطلبة القدرة على طلب المساعدة من المعلم والزملاء في المهمات الصعبة | | | | | |
| .13 | لدى الطلبة قدرات تشجع زملاءهم على تأدية واجباتهم الدراسية | | | | | |
| .14 | يستطيع الطلبة كسب رضى المعلم بسهولة | | | | | |
| .15 | لدى الطلبة القدرة على دراسة أكثر من موضوع بأقل وقت ممكن | | | | | |
| .16 | يستطيع الطلبة اختيار المكان المناسب للدراسة | | | | | |
| .17 | لدى الطلبة قدرات تمكنهم من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية | | | | | |
| .18 | لدى الطلبة القدرة على جعل المادة الصعبة سهلة وبسيطة | | | | | |
| .19 | يتمكن الطلبة من التعامل مع المصادر التعليمية بسهولة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .20 | يستطيع الطلبة تقديم شرحاً عن أي موضوع باختصار | | | | | |
| .21 | يستطيع الطلبة التأقلم مع جميع البيئات التعليمية | | | | | |
| **البعد الثالث: المهارات المعرفية** | | | | | | |
| .22 | يستطيع الطلبة تكوين صداقات بسهولة | | | | | |
| .23 | ينتبه الطلبة لكل ما يقوله المعلمين أثناء الدرس | | | | | |
| .24 | لدى الطلبة القدرة على فهم المعاني والمفاهيم الجديدة بسهولة | | | | | |
| .25 | يستطيع الطلبة ترتيب مهماتهم المدرسية في دفتر اليوميات | | | | | |
| .26 | لدى الطلبة القدرة على طرح الأفكار المهمة أثناء الدرس | | | | | |
| .27 | لدى الطلبة القدرة على تلخيص الأفكار المهمة أثناء الدرس | | | | | |
| .28 | يستطيع الطلبة التعامل مع الاختبارات المدرسية | | | | | |
| .29 | يستطيع الطلبة السيطرة على انفسهم أثناء الامتحان | | | | | |
| .30 | لدى الطلبة القدرة على اظهار قدراتهم المعرفية وقت الامتحانات | | | | | |
| .31 | لدى الطلبة المعرفة والقدرة على الالتزام بقواعد الامتحانات | | | | | |

## الملحق ب

## مقاييس الرسالة بعد التحكيم

### القسم الثاني: مقياس الصعوبات الاجتماعية

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: الصعوبات داخل المدرسة** | | | | | | |
| .1 | يصعب على الطلبة تكوين صداقات جديدة | | | | | |
| .2 | يتجنب الطلبة المناقشة والحوار داخل الغرفة الصفية | | | | | |
| .3 | علاقة الطلبة مع المدرسين سيئة | | | | | |
| .4 | يجد الطلبة المتعة في مخالفة الأنظمة والتعليمات في المدرسة | | | | | |
| .5 | كثيراً ما يتأخر الطلبة عن الدوام المدرسي | | | | | |
| .6 | يعاني الطلبة من عدم وجود فرص في المدرسة للتعبير عن الرأي | | | | | |
| .7 | يتعرض الطلبة للنعت ببعض الصفات السيئة من المعلمين | | | | | |
| .8 | يميل الطلبة إلى الاهمال بقلة الانتباه داخل الصف | | | | | |
| **البعد الثاني: الصعوبات الأسرية** | | | | | | |
| .9 | يصعب على الطلبة التعبير عن رأيهم بحرية ودون خوف داخل البيت | | | | | |
| .10 | لا يستطيع الطلبة شراء مستلزمات الدراسة | | | | | |
| .11 | يعاني الطلبة من سوء تكيف اجتماعي داخل الأسرة | | | | | |
| .12 | يعاني الطلبة من سوء تكيف من الناحية العاطفية داخل الأسرة | | | | | |
| .13 | لا يشعر الطلبة بالاحترام والتقدير داخل الأسرة | | | | | |
| .14 | لا تشجع الأسرة الطلبة على التفوق والتقدم في التعليم | | | | | |
| .15 | كثير ما يتعرض الطلبة للعقاب داخل الأسرة | | | | | |
| .16 | يعاني الطلبة من الاهمال من قبل والديهم | | | | | |
| .17 | لا يصغي الأهل للطبة عند التحدث إليهم | | | | | |
| **البعد الثالث: الصعوبات مع المجتمع** | | | | | | |
| .18 | لا يتعامل الطلبة باحترام مع من هم أكبر منهم سناً | | | | | |
| .19 | يتجنب الطلبة حضور المناسبات الاجتماعية | | | | | |
| .20 | يفضل الطلبة انشاء علاقات وهمية على التعرف على الافراد وجها لوجه | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .21 | لا يلتزم الطلبة بالعادات والتقاليد الاجتماعية | | | | | |
| .22 | لا يفضل الطلبة على تبادل الزيارات مع الآخرين | | | | | |
| .23 | لا يحب الطلبة المشاركة في الأعمال التطوعية | | | | | |
| .24 | لا يسعى الطلبة على خدمة المجتمع المحلي بأي طريقة | | | | | |
| .25 | لا يستطيع الطلبة تكوين علاقات اجتماعية إيجابية | | | | | |
| .26 | لا يوجد لدى الطلبة القدرة على التعلم من الآخرين | | | | | |
| .27 | لا يميل الطلبة إلى العمل الذي يتطلب التعاون | | | | | |
| .28 | علاقة الطلبة مع الآخرين لا تقوم على الثقة | | | | | |

**القسم الثالث: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية**

| الرقم | العبارة | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **البعد الأول: السلوك الأكاديمي** | | | | | | |
| .32 | لدى الطلبة إرادة لتحقيق النجاح | | | | | |
| .33 | لدى الطلبة إرادة لتحقيق التفوق الدراسي | | | | | |
| .34 | يستطيع الطلبة تنفيذ كل ما يطلبه منهم المعلمون | | | | | |
| .35 | لدى الطلبة قدرات على إنجاز واجباتهم المدرسية | | | | | |
| .36 | يستطيع الطلبة التغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجههم | | | | | |
| .37 | لدى الطلبة القدرة على التعامل مع المواد الدراسية الصعبة | | | | | |
| .38 | يستطيع الطلبة تحقيق أهدافهم مهما كانت صعبة | | | | | |
| .39 | لدى الطلبة القدرة على تنظيم الوقت في الدراسة | | | | | |
| .40 | يستطيع الطلبة تذكر ما يتعلموه لفترة طويلة | | | | | |
| .41 | يستطيع الطلبة الحضور إلى المدرسة يومياً وبالوقت المناسب | | | | | |
| .42 | لدى الطلبة القدرة أن يكونوا أفضل من غيرهم في المدرسة | | | | | |
| **البعد الثاني: السياق الأكاديمي** | | | | | | |
| .43 | لدى الطلبة القدرة على طلب المساعدة من المعلم والزملاء في المهمات الصعبة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .44 | لدى الطلبة قدرات تشجع زملاءهم على تأدية واجباتهم الدراسية | | | | | |
| .45 | يستطيع الطلبة كسب رضى المعلم بسهولة | | | | | |
| .46 | لدى الطلبة القدرة على دراسة أكثر من موضوع بأقل وقت ممكن | | | | | |
| .47 | يستطيع الطلبة اختيار المكان المناسب للدراسة | | | | | |
| .48 | لدى الطلبة قدرات تمكنهم من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية | | | | | |
| .49 | لدى الطلبة القدرة على جعل المادة الصعبة سهلة وبسيطة | | | | | |
| .50 | يتمكن الطلبة من التعامل مع المصادر التعليمية بسهولة | | | | | |
| .51 | يستطيع الطلبة تقديم شرحاً عن أي موضوع باختصار | | | | | |
| .52 | يستطيع الطلبة التأقلم مع جميع البيئات التعليمية | | | | | |
| **البعد الثالث: المهارات المعرفية** | | | | | | |
| .53 | يستطيع الطلبة تكوين صداقات بسهولة | | | | | |
| .54 | ينتبه الطلبة لكل ما يقوله المعلمين أثناء الدرس | | | | | |
| .55 | لدى الطلبة القدرة على فهم المعاني والمفاهيم الجديدة بسهولة | | | | | |
| .56 | يستطيع الطلبة ترتيب مهماتهم المدرسية في دفتر اليوميات | | | | | |
| .57 | لدى الطلبة القدرة على طرح الأفكار المهمة أثناء الدرس | | | | | |
| .58 | لدى الطلبة القدرة على تلخيص الأفكار المهمة أثناء الدرس | | | | | |
| .59 | يستطيع الطلبة التعامل مع الاختبارات المدرسية | | | | | |
| .60 | يستطيع الطلبة السيطرة على انفسهم أثناء الامتحان | | | | | |
| .61 | لدى الطلبة القدرة على اظهار قدراتهم المعرفية وقت الامتحانات | | | | | |
| .62 | لدى الطلبة المعرفة والقدرة على الالتزام بقواعد الامتحانات | | | | | |

## ملحق ج

### قائمة السادة المحكمين

| الرقم | اسم المحكم | القسم | الجامعة |
|---|---|---|---|
| .1 | أ.د زياد بركات | علم النفس التربوي | الجامعة العربية الأمريكية |
| .2 | د. حسام القاسم | علوم تربوية | جامعة فلسطين التقنية (خضوري) |
| .3 | د. حسن تيم | الإدارة التربوية | جامعة النجاح الوطنية |
| .4 | أ.د. جمال بحيص | تخطيط تربوي | جامعة القدس المفتوحة |
| .5 | د. باسم حوامدة | الفلسفة في الادارة التربوية | جامعة عمان العربية |
| .6 | أ.د تيسير عبدالله | علم النفس | جامعة القدس |

## ملحق د

## الجداول

### جدول (3.4)

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الصعوبات الاسرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية*

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 12 | يعاني الطلبة من سوء تكيف من الناحية العاطفية داخل الأسرة | 2.57 | 1.010 | 51.4 | متوسط |
| 2 | 11 | يعاني الطلبة من سوء تكيف اجتماعي داخل الأسرة | 2.52 | .935 | 50.4 | متوسط |
| 3 | 15 | كثير ما يتعرض الطلبة للعقاب داخل الأسرة | 2.47 | 1.002 | 49.4 | متوسط |
| 4 | 17 | لا يصغي الأهل للطبة عند التحدث إليهم | 2.46 | .863 | 49.2 | متوسط |
| 5 | 9 | يصعب على الطلبة التعبير عن رأيهم بحرية ودون خوف داخل البيت | 2.45 | 1.012 | 49.0 | متوسط |
| 6 | 16 | يعاني الطلبة من الاهمال من قبل والديهم | 2.40 | .976 | 48.0 | متوسط |
| 7 | 13 | لا يشعر الطلبة بالاحترام والتقدير داخل الأسرة | 2.25 | .891 | 45.0 | منخفض |
| 8 | 14 | لا تشجع الأسرة الطلبة على التفوق والتقدم في التعليم | 2.13 | 1.043 | 42.6 | منخفض |
| 9 | 10 | لا يستطيع الطلبة شراء مستلزمات الدراسة | 2.11 | .745 | 42.2 | منخفض |

### جدول (3.5)

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً*

| الرتبة | رقم البعد | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | السلوك الأكاديمي | 3.16 | .582 | 63.2 | متوسط |
| 2 | 3 | المهارات المعرفية | 3.04 | .558 | 60.8 | متوسط |
| 3 | 2 | السياق الأكاديمي | 3.02 | .635 | 60.4 | متوسط |
| | | الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة | 3.07 | .540 | 74.2 | متوسط |

**جدول (3.6)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال السلوك الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية*

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 11 | لدى الطلبة القدرة أن يكونوا أفضل من غيرهم في المدرسة | 3.44 | 0.824 | 68.8 | متوسط |
| 2 | 1 | لدى الطلبة إرادة لتحقيق النجاح | 3.41 | 0.860 | 68.2 | متوسط |
| 3 | 4 | لدى الطلبة قدرات على إنجاز واجباتهم المدرسية | 3.40 | 0.737 | 68.0 | متوسط |
| 4 | 2 | لدى الطلبة إرادة لتحقيق التفوق الدراسي | 3.38 | 0.868 | 67.6 | متوسط |
| 5 | 10 | يستطيع الطلبة الحضور إلى المدرسة يومياً وبالوقت المناسب | 3.35 | 0.900 | 67.0 | متوسط |
| 6 | 3 | يستطيع الطلبة تنفيذ كل ما يطلبه منهم المعلمون | 3.24 | 0.799 | 64.8 | متوسط |
| 7 | 5 | يستطيع الطلبة التغلب على جميع المشكلات الدراسية التي تواجههم | 3.17 | 0.811 | 63.4 | متوسط |
| 8 | 7 | يستطيع الطلبة تحقيق أهدافهم مهما كانت صعبة | 2.95 | 0.866 | 59.0 | متوسط |
| 9 | 6 | لدى الطلبة القدرة على التعامل مع المواد الدراسية الصعبة | 2.89 | 0.909 | 57.8 | متوسط |
| 10 | 8 | لدى الطلبة القدرة على تنظيم الوقت في الدراسة | 2.76 | 0.88 | 55.2 | متوسط |
| 11 | 9 | يستطيع الطلبة تذكر ما يتعلموه لفترة طويلة | 2.74 | 0.926 | 54.8 | متوسط |

**جدول (3.7)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المهارات المعرفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية*

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 31 | لدى الطلبة المعرفة والقدرة على الالتزام بقواعد الامتحانات | 3.40 | .871 | 68.0 | متوسط |
| 2 | 30 | لدى الطلبة القدرة على اظهار قدراتهم المعرفية وقت الامتحانات | 3.21 | .801 | 64.1 | متوسط |
| 3 | 22 | يستطيع الطلبة تكوين صداقات بسهولة | 3.20 | .797 | 64.0 | متوسط |
| 4 | 29 | يستطيع الطلبة السيطرة على انفسهم أثناء الامتحان | 3.13 | .811 | 62.6 | متوسط |
| 5 | 28 | يستطيع الطلبة التعامل مع الاختبارات المدرسية | 3.10 | .768 | 62.0 | متوسط |
| 6 | 24 | لدى الطلبة القدرة على فهم المعاني والمفاهيم الجديدة بسهولة | 2.95 | .815 | 59.0 | متوسط |
| 7 | 23 | ينتبه الطلبة لكل ما يقوله المعلمين أثناء الدرس | 2.94 | .884 | 58.8 | متوسط |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | 27 | لدى الطلبة القدرة على تلخيص الأفكار المهمة أثناء الدرس | 2.87 | .870 | 57.4 | متوسط |
| 9 | 25 | يستطيع الطلبة ترتيب مهماتهم المدرسية في دفتر اليوميات | 2.79 | .968 | 55.8 | متوسط |
| 10 | 26 | لدى الطلبة القدرة على طرح الأفكار المهمة أثناء الدرس | 2.77 | .905 | 55.4 | متوسط |

**جدول (8.3)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال السياق الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي*

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 14 | يستطيع الطلبة كسب رضى المعلم بسهولة | 3.43 | .849 | 68.6 | متوسط |
| 2 | 12 | لدى الطلبة القدرة على طلب المساعدة من المعلم والزملاء في المهمات الصعبة | 3.31 | .882 | 66.2 | متوسط |
| 3 | 13 | لدى الطلبة قدرات تشجع زملاءهم على تأدية واجباتهم الدراسية | 3.13 | .811 | 62.6 | متوسط |
| 4 | 17 | لدى الطلبة قدرات تمكنهم من النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية | 3.11 | .853 | 62.2 | متوسط |
| 5 | 19 | يتمكن الطلبة من التعامل مع المصادر التعليمية بسهولة | 3.04 | .878 | 60.8 | متوسط |
| 6 | 21 | يستطيع الطلبة التأقلم مع جميع البيئات التعليمية | 3.02 | .829 | 60.4 | متوسط |
| 7 | 16 | يستطيع الطلبة اختيار المكان المناسب للدراسة | 2.90 | .855 | 58.0 | متوسط |
| 8 | 18 | لدى الطلبة القدرة على جعل المادة الصعبة سهلة وبسيطة | 2.84 | .919 | 56.8 | متوسط |
| 9 | 20 | يستطيع الطلبة تقديم شرحاً عن أي موضوع باختصار | 2.84 | .871 | 56.8 | متوسط |

**جدول (3.9)**

*نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير الجنس*

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصعوبات داخل المدرسة | ذكر | 29 | 2.49 | .646 | -.218 | .828 |
| | أنثى | 65 | 2.52 | .652 | | |
| الصعوبات الأسرية | ذكر | 29 | 2.25 | .730 | -1.131 | .261 |
| | أنثى | 65 | 2.43 | .690 | | |
| الصعوبات مع المجتمع | ذكر | 29 | 2.64 | .709 | -0.123 | .902 |
| | أنثى | 65 | 2.66 | .747 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | ذكر | 29 | 2.47 | .593 | -0.551 | .583 |
| | أنثى | 65 | 2.54 | .606 | | |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

**جدول (3.10)**

*نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي*

| المتغير | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصعوبات داخل المدرسة | بكالوريوس فأقل | 50 | 2.52 | .633 | .226 | .822 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 2.49 | .669 | | |
| الصعوبات الأسرية | بكالوريوس فأقل | 50 | 2.32 | .692 | -.806 | .422 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 2.44 | .719 | | |
| الصعوبات مع المجتمع | بكالوريوس فأقل | 50 | 2.68 | .766 | .038 | .744 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 2.63 | .700 | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس فأقل | 50 | 2.52 | .615 | -.076 | .939 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 2.53 | .589 | | |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

**جدول (3.11)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة*

| المتغير | المستوى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الصعوبات داخل المدرسة | 5 سنوات فما دون | 28 | 2.67 | .618 |
| | 6 –10 سنوات | 20 | 2.65 | .679 |
| | 10سنوات فأكثر | 46 | 2.35 | .626 |
| الصعوبات الأسرية | 5 سنوات فما دون | 28 | 2.56 | .716 |
| | 6 –10 سنوات | 20 | 2.55 | .674 |
| | 10 سنوات فأكثر | 46 | 2.19 | .672 |
| الصعوبات مع المجتمع | 5 سنوات فما دون | 28 | 2.68 | .718 |
| | 6–10 سنوات | 20 | 2.66 | .676 |
| | 10سنوات فأكثر | 46 | 2.63 | .777 |
| الدرجة الكلية | 5سنوات فما دون | 28 | 2.64 | .612 |
| | 6–10 سنوات | 20 | 2.62 | .547 |
| | 10 سنوات فأكثر | 46 | 2.41 | .604 |

**جدول (3.12)**

*نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الصعوبات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدارس قرى بسمة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة*

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصعوبات داخل المدرسة | بين المجموعات | 2.236 | 2 | 1.118 | 2.769 | .068 |
| | داخل المجموعات | 36.747 | 91 | .404 | | |
| | المجموع | 38.983 | 93 | | | |
| الصعوبات الأسرية | بين المجموعات | 3.205 | 2 | 1.603 | 3.403 | .038* |
| | داخل المجموعات | 42.854 | 91 | .471 | | |
| | المجموع | 46.059 | 93 | | | |
| الصعوبات مع المجتمع | بين المجموعات | 0.058 | 2 | .029 | 0.053 | 0.949 |
| | داخل المجموعات | 49.846 | 91 | .548 | | |
| | المجموع | 49.903 | 93 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 1.197 | 2 | .599 | 1.688 | .191 |
| | داخل المجموعات | 32.267 | 91 | .355 | | |
| | المجموع | 33.464 | 93 | | | |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

**جدول (3.13)**

*نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال: (الصعوبات الأسرية) لدى طلبة المدارس الإعدادية في قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة*

| المتغير | المستوى | المتوسط | 5 سنوات فما دون | 6–10 سنوات | 10 سنوات فأكثر |
|---|---|---|---|---|---|
| الصعوبات الأسرية | 5 سنوات فما دون | 2.56 | | | .372* |
| | 6 –10 سنوات | 2.55 | | | |
| | 10 سنوات فأكثر | 2.19 | | | |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

**جدول (3.14)**

*نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير الجنس*

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك الأكاديمي | ذكر | 29 | 3.20 | .580 | .433 | .666 |
| | أنثى | 65 | 3.14 | .587 | | |
| السياق الأكاديمي | ذكر | 29 | 3.04 | .611 | .182 | .856 |
| | أنثى | 65 | 3.01 | .651 | | |
| المهارات المعرفية | ذكر | 29 | 3.12 | .623 | .998 | .321 |
| | أنثى | 65 | 3.00 | .527 | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 29 | 3.12 | .549 | .566 | .572 |
| | أنثى | 65 | 3.05 | .539 | | |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

**جدول (3.15)**

*نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي*

| المتغير | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك الأكاديمي | بكالوريوس فأقل | 50 | 3.05 | .556 | -1.856 | .067 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 3.27 | .596 | | |
| السياق الأكاديمي | بكالوريوس فأقل | 50 | 2.99 | .633 | -.476 | .635 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 3.05 | .643 | | |
| المهارات المعرفية | بكالوريوس فأقل | 50 | 3.00 | .539 | -.617 | .538 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 3.07 | .583 | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس فأقل | 50 | 3.02 | .528 | -1.090 | .279 |
| | ماجستير فأعلى | 44 | 3.14 | .553 | | |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

**جدول (3.16)**

*المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة*

| المتغير | المستوى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| السلوك الأكاديمي | 5 سنوات فما دون | 28 | 3.16 | .560 |
| | 6 –10 سنوات | 20 | 3.14 | .582 |
| | 10سنوات فأكثر | 46 | 3.16 | .608 |
| السياق الأكاديمي | 5 سنوات فما دون | 28 | 2.96 | .686 |
| | 6 –10 سنوات | 20 | 2.91 | .513 |
| | 10سنوات فأكثر | 46 | 3.10 | .653 |
| المهارات المعرفية | 5 سنوات فما دون | 28 | 2.93 | .608 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 6 –10 سنوات | 20 | 2.97 | .432 |
| | 10سنوات فأكثر | 46 | 3.13 | .569 |
| الدرجة الكلية | 5 سنوات فما دون | 28 | 3.02 | .544 |
| | 6 –10 سنوات | 20 | 3.01 | .473 |
| | 10سنوات فأكثر | 46 | 3.13 | .569 |

**جدول (3.17)**

*نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة*

| المتغير | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك الأكاديمي | بين المجموعات | 0.007 | 2 | .003 | .009 | .991 |
| | داخل المجموعات | 31.583 | 91 | .347 | | |
| | المجموع | 31.589 | 93 | | | |
| السياق الأكاديمي | بين المجموعات | 0.68 | 2 | .340 | .837 | .436 |
| | داخل المجموعات | 36.929 | 91 | .406 | | |
| | المجموع | 37.609 | 93 | | | |
| المهارات المعرفية | بين المجموعات | 0.876 | 2 | .438 | 1.415 | .248 |
| | داخل المجموعات | 28.153 | 91 | .309 | | |
| | المجموع | 29.028 | 93 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.332 | 2 | .166 | .563 | .572 |
| | داخل المجموعات | 26.841 | 91 | .295 | | |
| | المجموع | 27.173 | 93 | | | |

**جدول (3.18)**

*قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الصعوبات الاجتماعية والكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قرى بسمة من وجهة نظر معلمي المدارس (ن=94)*

| | مقياس الصعوبات الاجتماعية للطلبة | | | الصعوبات الاجتماعية للطلبة ككل |
|---|---|---|---|---|
| | الصعوبات داخل المدرسة | الصعوبات الأسرية | الصعوبات مع المجتمع | |
| الكفاءة الذاتية الأكاديمية | معامل ارتباط بيرسون | | | |
| السلوك الأكاديمي | -.366** | -.247* | -.384** | -.391** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| السياق الأكاديمي | -.514** | .317** | -.406** | -.473** |
| المهارات المعرفية | -.502** | -.243* | -.412** | -.444** |
| الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل | -.503** | -.296** | -.439** | -.477** |

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p **)  ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

**An-Najah National University**

**Faculty of Graduate Studies**

# SOCIAL DIFFICULTIES AND THEIR RELATIONSHIP TO ACADEMIC SELF-EFFICACY AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN THE VILLAGES OF BASMA: PERSPECTIVES OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS

**By**
**Hadeel Rajih Albzoor**

**Supervisor**
**Dr. Kefah Barham**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.**
**2025**

# SOCIAL DIFFICULTIES AND THEIR RELATIONSHIP TO ACADEMIC SELF-EFFICACY AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN THE VILLAGES OF BASMA: PERSPECTIVES OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS

**By**

**Lina Waleed Mahfouz Qubaha**

**Supervisor**

**Dr. Rabee Atir**

## Abstract

This study aimed to investigate the relationship between social difficulties and academic self-efficacy among middle school students in the villages of Basma, from the perspectives of school principals and teachers. The researcher employed a descriptive correlational methodology using a questionnaire, alongside a qualitative approach based on interviews. The study population and sample included all middle school teachers in the villages of Basma, totaling 94 teachers according to the village councils' statistics for the academic year 2024/2025. The sample was selected purposefully. Additionally, the researcher conducted interviews with 8 school principals and teachers to obtain deeper insights into the quantitative results. Two measurement tools were developed for the purpose of this study: the Social Difficulties Scale and the Academic Self-Efficacy Scale for students.The study results revealed that the overall level of social difficulties among students was (2.52), with a percentage of (50.4%), which falls within the moderate range. The overall level of academic self-efficacy was (3.07), with a percentage of (74.2%), also considered moderate. The findings showed no statistically significant differences in social difficulties and their domains based on gender or educational qualification. However, a significant difference was found in the domain of family-related difficulties, attributed to the variable of years of experience, in favor of those with less than 5 years of experience. Moreover, no significant differences were found in academic self-efficacy and its domains based on gender, educational qualification, or years of experience. A statistically significant negative correlation was found between social difficulties and academic self-efficacy among middle school students in the villages of Basma, from the teachers' perspective, with a Pearson correlation coefficient of (-0.477). This indicates an inverse relationship—meaning that the greater the social difficulties experienced by students, the

lower their academic self-efficacy. In light of the study's results and discussions, several recommendations were proposed, most notably: the need to strengthen academic self-efficacy among students by adopting administrative philosophies and organizational practices that support the application of self-efficacy principles and dimensions, which may positively contribute to reducing students' social difficulties.

**Keywords:** Social Difficulties, Academic Self-Efficacy, Basma Villages.