جامعـة ورقلـة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د) في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

علاقة المناخ الصفي بفعالية الذات الأكاديمية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ

مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة.

إعـداد الطالبـة: مريم بوخطة

إشـــراف: د. ربيعة جعفور

نوقشت يوم الثلاثاء الموافق لـ 2020/03/10 من طرف لجنة المناقشة مكونة من:

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	محمد الساسي الشايب	أستـــــــاذ	جامعـــة ورقلـــة	رئيسا
02	ربيعـــــة جعفـــور	أستـــاذ محـاضر"أ"	جامعـــة ورقلـــة	مشرفا ومقررا
03	حورية تارزولت عمروني	أستـــــــاذ	جامعـــة ورقلـــة	مناقشا
04	سميرة ميسون	أستـــــــاذ	جامعـــة ورقلـــة	مناقشا
05	الزهـــرة الأســود	أستـــاذ محـاضر"أ"	جامعـــة الـوادي	مناقشا
06	محمـــد بوفـاتـح	أستـــــــاذ	جامعـــة الاغواط	مناقشا

السنـــة الجامعيـــة: 2020/2019

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أسبغ عليّ نعمه ظاهرة وباطنة، والشكر لله الذي أمدني بعونه وسهل لي المسير في دروب العلم، والنهل من معينه العذب الصافي الزلال، توفيق من رب العالمين وفضله أن ظهر هذا العمل إلى حيز الوجود، راجية من المولى العلي القدير أن يكلله بالفائدة والنفع للجميع.

انطلاقًا من قول الله تعالى : " لئن شكرتم لأزيدنكم" إبراهيم:7، وقوله صلى الله عليه وسلم: "ومن لم يشكر الناس لم يشكر الله" ، فإنني:

أتقدم بو افر الشكر وعظيم التقدير، واعتر افًا مني بالجميل إلى حضرة الأستاذة الدكتورة: جعفور ربيعة، الأستاذة بقسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، والتي كانت سببًا قوياً بعد الله في نجاحي في مسابقة الدكتوراه وتكوينها وتشجيعها لي، وما بذلته من جهود خلال إشر افها على هذه الدراسة وحرصها الشديد، والتي لم تكن لتظهر لولا توفيق من الله ثم توجيهاتها السديدة وملاحظاتها الهادفة في انجاز هذا العمل بالشكل المطلوب.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى أساتذتي الكرام وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل: "أ.د.محمد الساسي الشايب"فجزاه الله عني خير الجزاء والعرفان، والتقدير إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بالحضور، وتعزيز هذا البحث بمختلف الملاحظات والاضاءات.

وأخص بالذكر زوجي الفاضل "محمد هتهات" الذي كان سندي وأشكره على صبره ومر افقتي في المشوار.

كما أتوجه في هذا البحث بالشكر والتقدير للطو اقم الإدارية في المؤسسات التربوية وجميع من قدم يد العون لإتمام عملية جمع و إنجاح هذا العمل وأخص بالشكر منهم مديري "السعيد خمقاني " لدعمه لي ومدراء وموظفي الثانويات والمتوسطات ببلدية ورقلة

ولا يغيب عن ذهني - و أنا أسطر هذه الكلمات التي أختم بها عملي البحثي- الكثير ممن استحقوا الشكر والتقدير عرفانًا مني بما بذلوه من جهد لإتمام هذه الدراسة، ومن هؤلاء زملائي وأصدقائي على ما قدموه لي من مساعدة في إتمام هذا العمل.

وفي الختام أتقدم بالشكر الكبير إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل المتواضع ولو بكلمة أو بفكرة، فجزاهم الله عني خير الجزاء

لكم مني جميعا جزيل الشكر والعرفان﴿ بوخطة مريم ﴾

الملخـــــص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دلالة الارتباط بين أبعاد المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من التلاميذ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، والكشف عن دلالة الارتباط لدى كل من (تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط/ التعليم الثانوي)، (التلاميذ/ التلميذات) وإذا كان المناخ الصفي منبئا جيدا بفعالية الذات الأكاديمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبه (الارتباطي) واستخدم لجمع البيانات مقياسي (البيئة الصفية لتريكت وموس"1973" – المترجم والمقنن من طرف الباحثة– وفعالية الذات الأكاديمية لأحمد الزق "2009") وذلك بعد تعديلهما والتأكد من خصائصها السيكومترية حيت تراوحت قيمة معامل الصدق لمقياس المناخ الصفي باستخدام معامل الاتساق الداخلي بين (0.453- 0.709) بينما قدر الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بـ (0,77)، كما تراوحت قيمة معامل صدق مقياس فعالية الذات الأكاديمية باستخدام معامل الاتساق الداخلي بين (0.245 - 0.579)، وقدر معامل ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ بـ(0.77)، وعليه تم تطبيقهما على عينة مكونة من (438) تلميذا وتلميذة بمؤسسات مدينة ورقلة بواقع (207) في مرحلة التعليم المتوسط و(231) في مرحلة التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية 2019/2018، وباستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في (معامل الارتباط بيرسون، اختبار فيشر" ز" لدلالة الفرق بين معاملات الارتباط، تحليل الانحدار الخطي البسيط) تم الوصول إلى النتائج التالية:

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي بأبعاده (المشاركة، الانتماء، دعم المعلم، المنافسة) وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ في كل من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى كل من التلاميذ والتلميذات.

– المناخ الصفي ليس منبئا جيدا بفعالية الذات الأكاديمية.

ليتم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع فعالية الذات الأكاديمية والمناخ الصفي.

الكلمات المفتاحية: المناخ الصفي – فعالية الذات الأكاديمية – التعليم المتوسط– التعليم الثانوي.

Résumé:

La présente étude vise à révéler la signification de la corrélation entre les dimensions du climat scolaire et l'auto-efficacité académique chez un échantillon d'élèves au cycle moyen et secondaire et pour révéler la corrélation entre les élèves dans les deux cycles de :
(L'Enseignement moyen / l'Enseignement secondaire). Pour atteindre les objectifs bien définis de cette étude, on s'est basé sur l'approche descriptive avec ses deux méthodes : (corrélative et comparative).
Afin collecter les données on a utilisé les outils suivants: (l'environnement scolaire de Triquet et Moss 1973 traduit par un chercheur et l'auto-efficacité académique d'Ahmed Al-Zaq 2009).
Après l'ajustement et la vérification de leurs propriétés psychométriques, la valeur du coefficient de validité pour l'échelle du climat scolaire varie selon le coefficient de cohérence interne entre : (0.709-0.453) alors que la stabilité a été estimée en utilisant le coefficient d'Alpha-Cronbakh de (0.77). Le coefficient de validité de l'auto-efficacité académique varie en utilisant le coefficient de cohérence interne entre (0.579 et 0.245) son coefficient de stabilité a été estimé àl'aide du coefficient Alpha-Cronbakh de (0.77) qu'ils ont été appliqués à un échantillon de (438) élèves :(207) de cycle moyen et (231) de cycle secondaire au cours de l'année scolaire 2019/2020 à Ouargla. En utilisant les méthodes statistiques suivantes : (coefficient de corrélation de Pearson/ test de Fisher « Z» pour la différence entre les coefficients de corrélation/analyse de régression linéaire simple); les résultats obtenus sont les suivants :

-Il existe une corrélation statistiquement significative entre les dimensions du climat scolaire (participation, affiliation, soutien de l'enseignant, concurrence) et l'auto-efficacité académique chez les élèves (l'échantillon d'étude).

-il existe une corrélation statistiquement significative entre le climat scolaire et l'auto-efficacité académique chez les élèves dans les deux cycles (moyen et secondaire).

-Il existe une corrélation statistiquement significative entre le climat de classe et l'auto-efficacité académique chez les élèves selon le genre (Garçons / Filles).

-le climat scolaire n'est pas un bon indicateur (prédicteur) de l'auto-efficacité académique.

Les résultats ont été interprétés à la lumière du cadre théorique et des études antérieures sur le sujet de l'auto-efficacité académique et du climat scolaire.

Les mots clés : climat scolaire**, Efficacité personnelle/auto-efficacité académique**
Enseignement moyen,Enseignement secondaire

Abstract

The present study aimed to reveal the significance of the correltion between classroom climate and the academic self-efficacy in a sample of pupils of middle and secondary education, and to explore the correlation of each of the middle and of secondary education pupils), (male / female) and if the The classroom climate is a good predictor of the effectiveness of the academic self. To achieve the objectives of the study we relied on a descriptive approach (Correlative) and was used to collect data as a standard(classroom environment of **"Trickett Moss" 1973** –translated and codified by the researcher - and the effectiveness of the academic self of Ahmed "**Al-Zaq "(2009)**after modifying them and making sure their psychometric properties. The value of the honesty coefflcient of the classroom climate scale using the consistency coefflcient ranged between (0.453- 0.709), while the estimated stability using alpha Cronbach coefficient was (0.77) , the value of the sincerity of academic self-efficacy that used internal consistency coefficient ranged from (0.245 and 0.579) estimated value of stability using alpha Cronbach was (0.77) and it was applied to a sample of 438 male and female pupils by (207) of the middle education and (231) of secondary education during the schooling the secondary education stage and The academic year 2018/2019, using the statistical methods of (Pearson correlation coefficient, Fisher test "g" to denote the difference between correlation coefficients, simple linear regression analysis), the following results could be noted :

- There is a statistically significant correlation between classroom climate dimensions (participation, affiliation, teacher support, competition) and the effectiveness of the academic self in the study sample.

-There is a statistically significant correlation between classroom climate and academic self-efficacy among students in both intermediate and secondary education.

-There is a statistically significant correlation between classroom climate and academic self-efficacy of both male and female students.

- Classroom climate is not a good predictor of academic self-efficacy

to be interpreted in the light of the theoretical framework and previous studies related to the subject of academic self-climate and classroom effectiveness.

Keywords: climate classroom - academic self-efficacy - Middle education- secondary education.

فهــرس المحتــويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ح
فهرس المحتويات	خ
قائمة الجداول	ر
قائمة المخططات والأشكال	ز
مقدمــة	01
البـــــــاب الأول	
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	**03**
أولا – تحديد مشكلة الدراسة	04
ثانيا– فرضيات الدراسة	10
ثالثا– أهمية الدراسة	11
رابعا– أهداف الدراسة	11
خامسا– التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	12
سادسا– حدود الدراسة	13
الفصل الثـاني: المنـــاخ الصفـــــي	**14**
تمهيـــد	15
أولا– تاريخ البحث في البيئة الصفية	15
ثانيا– مفهوم وتعريف المناخ الصفي	16
ثالثا– النظرية المفسرة للمناخ الصفي	19

رابعا- المكونات الايجابية للمناخ الصفي في ضوء نظرية هنري موراي	21
خامسا- البعد النفسي للمناخ الصفي وأثره على سلوك التلاميذ	26
سادسا- العوامل المؤثرة في المناخ الصفي	30
سابعا- افتراضات المناخ الصفي المثيرة لفعالية الذات الأكاديمية	33
خلاصـــــــة الفصـل	37
الفصل الثالث: فعاليـــة الـذات الأكاديميـــة	38
تمهيد	39
أولا- تعريف فعالية الذات الأكاديمية	41
ثانيا- النظرية المفسرة لفعالية الذات	44
ثالثا- أبـــــــعاد فعالـــية الذات	50
رابعا- مصادر فعالية الذات الأكاديمية	53
خامسا- العوامل المؤثرة في فعالية الذات الأكاديمية	57
سادسا- مستويات فعالية الذات الأكاديمية	58
سابعا- خصائص الأفراد ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة	59
خلاصـــة الفصل	64
البـــــاب الثـــاني	
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية	**65**
تمهيـــــــــد	66
أولا- المنهج المتبع في الدراسة	66
ثانيا- الدراسة الاستطلاعية	66
ثالثا- مجتمع الدراسة وعينتها	67
رابعا- أدوات الدراسة	69
خامسا- الدراسة الأساسية	89
سادسا- الأساليب الإحصائية	90
خلاصة الفصل	90

- الفصل الخامس :عرض نتائج البحث وتفسيرها	91
تمهيد	92
عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة:	92
أولا- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها	92
ثانيا- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها	100
ثالثا- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها	103
رابعا- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها	105
خلاصـــــــة ومقترحـــات	112
قائمـــــة المراجـــــع	114
الملاحـــــــق	133

قائمـــة الجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفروق بين خصائص الأفراد تبعا لمستوى فعالية الذات الأكاديمية (مرتفعة – منخفضة)	61
02	التفاعل بين الكفاءة الذاتية والبيئة	62
03	خصائص أفراد العينة وتوزيعهم	68
04	صدق مقياس تريكيت وموس في الدراسات السابقة	72
05	ثبات المقياس تريكيت وموس في الدراسات السابقة	73
06	توزيع بنود مقياس المناخ الصفي على الأبعاد	75
07	أسماء الخبراء الذين قاموا بالترجمة العكسية لمقياس المناخ الصفي	77
08	قيمة معامل الارتباط "ر" ودلالتها الإحصائية بين صورتي مقياس المناخ الصفي	78
09	فقرات مقياس المناخ الصفي قبل وبعد التعديل	79
10	أبعاد مقياس المناخ الصفي وأرقام فقراتها	80
11	القائمة الاسمية للمحكمين (لغويا وشكلا" ومضمونا) بعد عملية الترجمة	81
12	قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس المناخ الصفي	82
13	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المناخ الصفي وأبعاده	83
14	قيمة "ألفا" لأبعاد مقياس المناخ الصفي	83
15	مؤشرات اعتدالية توزيع الدرجات على مقياس المناخ الصفي	84
16	مستويات المناخ الصفي تبعا للعينة الكلية والجنس	85
17	قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية قبل وبعد حذف الفقرة رقم (17)	88
18	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية	89
19	قيمة "ر" ودلالتها بين المناخ الصفي بأبعاد وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة	92
20	دلالة معامل الارتباط بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية تبعا للمرحلة الدراسية	100
21	دلالة معامل الارتباط بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية تبعا للجنس	103
22	القيم التنبؤية للمناخ الصفي المفسرة للتباين في فعالية الذات الأكاديمية	105

قائمـــة المخططـات والأشكـال

الرقم	عنوان المخطط والشكل	الصفحة
01	المكونات الايجابية للمناخ الصفي	22
02	عناصر المناخ الصفي ومقدار حيز رضا الطلاب	28
03	العوامل المؤثرة في المناخ الصفي ونتائجها	31
04	نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا	46
05	العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج	47
06	أبعاد الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد	52
07	توزيع العينة حسب الجنس	68
08	توزيع العينة حسب المرحلة الدراسية	69
09	منحنى توزيع الدرجات على مقياس المناخ الصفي	85

مقدمـــــــــــة:

تقوم التربية من منظور علم النفس الإيجابي على فكرة تعظيم جوانب القوة وكذا التركيز على الجوانب الإيجابية للأبناء وتنمية سماتهم الايجابية وفاعليتهم الذاتية التي تؤثر على اختياراتهم في المواقف السلوكية؛ ويرجع الأساس العلمي لمفهوم فعالية الذات إلى نظرية المعرفة الاجتماعية التي قدمها عالم النفس "ألبرت باندورا"(Abert Bandura) والتي تفترض أن الإنجاز الإنساني يكون نتيجة للتفاعل الديناميكي بين السلوك والمعتقدات الشخصية والظروف البيئية؛ كما أكدت على قيمة عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك، إذ ترتبط فعالية الذات الأكاديمية ارتباطا موجبا بمستوى التحصيل لدى الطلاب بل وتعتبر منبئة بالأداء الأكاديمي حسب العديد من الدراسات:دراسة ملحم (2015)، دراسة وتد (2013)، ودراسة جديد (2015)،ودراسة Gönül(2015).

ونظرا لأهميته هذا المتغير بين المتغيرات الشخصية فقد حظي بالاهتمام من قبل العديد من الباحثين النفسيين والتربويين وذلك بسبب ارتباطه بدافعية التعلم، والتحصيل الأكاديمي والمثابرة واستخدام استراتيجيات تعلم فاعلة في إنهاء مهام التعلم، وانخفاض مستوى القلق الأكاديمي، وارتفاع مستوى التحصيل.

ونظرا لأن المناخ الصفي المريح يساعد في تكوين شخصية التلميذ وبلورة سلوكه، وأسلوب تفكيره، ويُقوّي تفاعله، حيث تتكامل فيه المكونات الإيجابية كدعم المعلم، والمشاركة، والتنافس، والنظام، والإبداع والتجديد وغيرها ما من شأنه توفير مجموعة من المواقف التي تثير التفكير عند المتعلمين ليكشفوا عن إمكاناتهم وقدراتهم الظاهرة والكامنة أثناء عملية التعلم.

ولدراسة هذا الموضوع في المجال المدرسي وبمدخل معرفي- اجتماعي وبجانبيه النظري والتطبيقي قُسمت دراسة هذا الموضوع إلى خمسة فصول، حيث تناول الفصل الأول مشكلة البحث، وفرضياته، وأهميته، وأهدافه، وحدوده، والتحديد الإجرائي لمتغيراته، وُخصص كل من الفصل الثاني والثالث لملخص التراث النظري لمتغيرات البحث.

أما الفصل الرابع فقد خُصص لعرض الإجراءات المنهجية للبحث، وفي الفصل الخامس تم عرض نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات البحث ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، ثم تفسيرها استنادا إلى الأدب النظري الذي تم الاطلاع عليه، وفي الأخير اختتم البحث بخلاصة ومقترحات.

---- البـاب الأول ----

الجانب النظري

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

الفصل الثـــاني: المناخ الصفي

الفصل الثالث: فعالية الذات الأكاديمية

الفصل الأول

تقديـــم موضـــوع الدراســـــــة

أولا– تحديد مشكلة الدراسة

ثانيا– فرضيات الدراسة

ثالثا– أهمية الدراسة

رابعا– أهداف الدراسة

خامسا– التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

سادسا– حدود الدراسة

أولا– تحديد مشكلة الدراسة:

بدأت دراسات التعلم في العقود الأخيرة تبحث عن الكيفية التي تكتسب بها المعرفة وتؤثر على تشكيل البنية المعرفية للمتعلم، فاهتمت الأبحاث في مجال التربية بكثير من العوامل المتعلقة بالانجاز الأكاديمي والتي قد تبلغ من الأهمية بمقام أن تكون مسؤولة عن ارتفاعه أو انخفاضه، وهذه العوامل تشمل العوامل الموضوعية منها (المحيط المدرسي والأسرى والوضع الاجتماعي والإقتصادي) والعوامل الشخصية والتي من أهمها الفعالية الذاتية الأكاديمية، وتتبلور هذهِ الفعالية في شكلِ أفكارٍ ومُعتقداتٍ حول الذات ومدى كفايتها.

وتعتبر معتقدات الفعالية الذاتية جانباً مهماً من الدوافع والسلوك البشري بالإضافة إلى ارتباطها بالأعمال التي يمكن أن تؤثر على حياة المرء، حيث يشير باندورا إلى أنها "المعتقدات في قدرات المرء على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة لإدارة المواقف المحتملة" وبطريقة أكثر بساطة، فإن الكفاءة الذاتية هي ما يعتقد الفرد أنه يستطيع تحقيقه باستخدام مهاراته في ظل ظروف معينة (Snyder& Lopez, 2007)، وقد افترض باندورا أن مدركات الأفراد لقدراتهم تؤثر في الكيفية التي يتصرفون بها وفي مستوى دافعيتهم وعمليات تفكيرهم واستجاباتهم الانفعالية، وتحدد الاعتقاد بأن الفرد يستطيع بنجاح تنفيذ التصرفات التي يحتاج إليها للوصول إلى النتيجة المرغوبة وتحدد ما إذا كان الفرد ينغمس في سلوك ما أم لا؟ حيث يتجنب الأفراد النشاطات التي يعتقدون أنها أكبر من قدراتهم بينما يؤدون النشاطات التي يشعرون أنها في إطار قدراتهم (شرف الدين، 2010)

ولقد ذكر في هذا السياق Zimmerman(2010) أنه خلال العقدين الماضيين من البحث المستمر تم التوصل أن الفعالية الذاتية مؤشر فعال للغاية لتحفيز الطلاب وتعلمهم على الرغم من أن الفعالية الذاتية مرتبطة ببنيات أخرى ذات صلة وكمقياس للأداء المدرك القائم على الأداء، وتجدر الإشارة إلى اختلاف فعالية الذات من الناحية المفاهيمية والسيكولوجية عن البُنى التحفيزية ذات الصلة، مثل توقعات النتائج، أو مفهوم الذات، أو موضع التحكم، فلقد نجح الباحثون في التحقق من صلاحيته التمييزية وكذلك صلاحيتها المتقاربة في توقع النتائج التحفيزية المشتركة مثل اختيارات أنشطة الطلاب والجهد والمثابرة وردود الفعل العاطفية، عندما تمت دراستها كمتغير وسيطي في الدراسات التدريبية التي أثبتت أن الفعالية الذاتية تستجيب للتحسينات في أساليب تعلم الطلاب (خاصة تلك التي تنطوي على قدر أكبر من التنظيم الذاتي) ونتائج التحصيل التنبؤية وهذا الدليل العملي يؤكد على دورها كوسيط قوي لتعلم الطلاب وتحفيزهم، وأكد الربايعة وآخرون (2009) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعد عنصرا

فعالا في عملية التعلم فهي تؤثر على طبيعة الأنشطة التي يختارها الطلبة ومدى مثابرتهم على أدائها خصوصا عندما يكون إحراز التقدم في تلك الأنشطة صعبا، ولما كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتولد عند الأداء الشخصي ومشاهدة أداء الآخرين لمهمة معينة والإقناع الشفوي فإنه يمكن تنمية الشعور القوي بالفعالية الذاتية للطلبة من خلال استراتيجيات التدريس التي تعتمد على التعلم الفعال من خلال النمذجة والمحاكاة (ورد في: الفضلي، 2013، 440).

ومن جهة أخرى فقد توصل Artino (2012) في طرحه النظري للفعالية الذاتية أنها إيمان شخصي بقدرة الفرد على تحقيق الأداء الناجح، التي غالبًا ما توصف بأنها الثقة بالنفس في مهمة محددة، ومكون رئيسي في نظريات التحفيز والتعلم في سياقات متنوعة، وأشار Al-Baddareen,Ghaith,&Akour (2014) أن فاعلية الذات الأكاديمية تعبر عن معتقدات الطلبة وقناعتهم بقدرتهم على الأداء لتحقيق النجاح في المهام الأكاديمية أو الأهداف الأكاديمية ذات العلاقة بتعلمهم، وتؤثر فاعلية الذات الأكاديمية بشكل واضح على دوافع الطلبة وتوجهاتهم الأكاديمية ومستويات الطموح لديهم، وبالتالي فهي أحد نظريات الدافعية التي تسهم في تحقيق الإنجازات الأكاديمية(ورد في :العتيبي، 2014، 8)

من خلال ما سبق يمكن القول أن الفعالية الذاتية الأكاديمية تعد منبئ بالتحصيل الأكاديمي ومن ثم فإنَّ تمتع التلاميذ بمستوى مُرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية دليل واضح على سلامة العملية التربوية، ويعد هذا أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها التلاميذ في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها، في حين أن تدني مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يُشير إلى حاجة التلاميذ إلى ضرورة تدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم، لأن انخفاضه يجعلهم مُعرضين للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي.

تؤكد نظرية التعلم الإجتماعي على العلاقات التبادلية بين المتغيرات النفسية والبيئية التي تحدد طبيعة السلوك وتوجهه على اعتبار أن التنظيم الذاتي يشكل أهم المتغيرات النفسية التي تضبط السلوك الفردي وتوجهه؛ فمن خلال هذا النظام يستطيع الفرد ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله، فسلوك الفرد ينتج من خلال التفاعل بين نظامه الذاتي ومصادر البيئة الخارجية التي يتأثر بها حيث يرى باندورا أن فاعلية الذات مفهوم يشير إلى الأحكام التي يصدرها الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأنشطة والأعمال للوصول لغاية معينة (ورد في: العتيبي، 2014، 8)

كما أكد الطيب (2004) على أنها ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي لدى المتعلمين بحيث يمكن لأي فرد أن يصل لأعلى مستويات فعالية الذات الأكاديمية لديه،كما أنها ترتبط لدى المتعلم بالمواقف البيئية والخبرات التعليمية التي يتعرض

لها وهي متغير يؤثر في أنماط التفكير لدى المتعلمين، بحيث يمكن أن تكون مساعدة أو معيقة ذاتيا لعمليات التفكير وفقا لدرجة تطورها. بذلك فهي تعد إحدى أقوى الجوانب الدافعية التي تبني سلوك الفرد وتوجه أداءه أثناء التعلم، علاوة على أن الفرد ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتسم ببذل مزيد من الجهد والمثابرة، ووضع الاستراتيجيات التي تحقق له الأهداف الأكاديمية المختلفة (ورد في: السواط، 2015، 1535)، فقد أشار Dell (2006) إلى أن الفرد الذي لديه فاعلية ذات عالية ينخرط بسهوله وبسرعة في المجتمعات الأكاديمية، أما الإحساس بفاعليه متدنية فيؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل، كما أن فاعلية الذات العالية تؤدي إلى تحقيق النجاح الدراسي .

وأشار زيميرمان Zimmerman (2000) من جهته إلى أن معتقدات الفعالية الذاتية تؤثر في سلوكات المتعلم التحصيلية من حيث اختيار المهمات، والجهد ومقاومة الإحباط بمعنى أن المتعلمين الذين يتمتعون بدرجة عالية من الفعالية الذاتية ينغمسون في المهمات التعليمية ويبذلون جهدا أكبر، ولديهم مثابرة وإصرار على تجاوز المشكلات التي تظهر أثناء التعلم وبشكل متبادل، فإن المتغيرات السلوكية تؤثر في المتغيرات الشخصية. فعندما يقوم المتعلمون بالعمل على أداء مهمة تعليمية (السلوك)، فإنهم وبشكل واضح يلاحظون مدى تقدمهم والذي يُظهر لهم أن لديهم الإمكانات للتعلم، وبالتالي يرتفع مستوى الفعالية الذاتية لديهم.

تأسيسا على ما سبق يمكن الخلوص إلى أن المتغيرات الشخصية تؤثر في المتغيرات البيئية، وتؤثر كل منهما في الأخرى على سبيل المثال: عندما يقوم أحد المتعلمين من ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة بإنجاز مهمة تعليمية ما في وسط بيئي مليء بالمشتتات فإنه يعمل على مضاعفة تركيزه وانتباهه للمهمة، ليجعل البيئة أقل تشتتاً. وأن تأثير المتغيرات البيئية على المتغيرات الشخصية يحدث عندما يقوم المدرسون (المدربون) بتقديم تغذية راجعة لحظية ترفع من مستوى الفعالية الذاتية .

وأكدّ كل من Dahlman & Sammons و Erlich & Darlene (2011) أن فعالية الذات الأكاديمية تعد ضرورة للأداء الأكاديمي الجيد، وترتبط ارتباطا موجبا بمستوى التحصيل لدى الطلاب من خلال الدراسات والبحوث، والتي أثبتت أن الطلاب مرتفعي الفعالية الذاتية الأكاديمية يتسمون بالقدرة على المشاركة الأكثر إيجابية في الأنشطة التعليمية، ولديهم القدرة على بذل مزيد من الجهد في أثناء عملية التعلم، ويبحثون عن خبرات التعلم التي تمثل تحديا لديهم، ويتعاملون بفاعلية مع المشتتات، ولديهم مثابرة على مواجهة الصعوبات التي تقابلهم، كما أنهم يتغلبون بسرعة على مشاعر الفشل، ويحققون مزيدا من الأهداف أثناء تعلمهم (ورد في: عقيلي، 2016، 54).

ولأهمية فعالية الذات الأكاديمية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي فلقد كانت محل اهتمام العديد من الباحثين إذ أشار Tracey(2002) أن من أهم المواضيع التي تشغل التربويين الربط الإيجابي والتبادلي بين فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي؛ إذ أن السؤال المحير الذي كان يواجه التربويين هو: أيهما يؤثر في الآخر؟ فعالية الذات الأكاديمية العالية تؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي، أم أن ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي المسبق يؤدي إلى فعالية الذات الأكاديمية العالية، أو أن العلاقة بطبيعتها تبادلية بينهما؟ ولطبيعة العلاقة المشار إليها منطويات رئيسة في أهمية وضع فعالية الذات الأكاديمية كوسيلة تفضي إلى مخرجات تربوية ناجحة ومرغوبة (ورد في: عبد القوي والأقرع، 2014، 522)

ونظرا لأهمية فاعلية الذات الأكاديمية في زيادة دافعية التعلم فقد استهدفت عدة دراسات قياس فاعليتها لدى المتعلمين في مختلف التخصصات ومختلف المراحل العمرية، حيث فحصت دراسة الجهورية والظفري (2018) علاقة الفعالية الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى مجموعة من طلبة الصفوف السابع وحتى الثاني عشر والذين تم اختيارهم من مجموعة من المدارس التابعة لجميع المناطق التعليمية في سلطنة عمان، كما سعت الدراسة لاستكشاف إمكانية التنبؤ بالفعالية الذاتية الأكاديمية من خلال التوافق النفسي، وتحديد الفروق في الفعالية الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تبعا لمتغيري الجنس والصف، وأشارت النتائج إلى زيادة في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف التاسع والعاشر.

واستهدفت دراسة الزغبي وظاظا (2016) فحص علاقة الأهداف التحصيلية بالفعالية الذاتية والتحصيل الأكاديمي وأظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية وفقا للأهداف التحصيلية بناء على التخصص لصالح الطالبات في تخصص معلم الصف الواحد، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي للطالبات.

وأوضحت دراسة إسماعيل (2015) فاعلية تدريب الطلاب المتفوقين عقليا على إعداد الخرائط الذهنية في رفع تحصيلهم الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية، وبحثت دراسة الدسوقي (2015) أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية وذلك من خلال توظيف أداتين من أدوات ويب وهما: موقع الشبكة الاجتماعية Facebook ومحررات الويب التشاركية "Wiki"على فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإتقان لدى (26) طالبا وطالبة من طلاب تكنولوجيا التعليم، وأظهرت النتائج أن التعلم التشاركي عبر الويب أدى إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى دافعية الإتقان لدى طلاب مجموعة الدارسة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى دافعية الإتقان.

يتضح مما سبق أن فاعلية الذات الأكاديمية تعد عاملا أساسيا في توجيه سلوك المتعلمين وتحفيزه بما يحقق التعلم ذو المعني، إذ أن توجه المتعلمين نحو تفسير المفهوم التعليمي وبذل الجهد في إدراكه للوصول إلى الفهم الصحيح وتحقيق نواتج التعلم والذي يرتبط في ذات الوقت بتوكيد ذاته من خلال ما ينجزه ويحققه من أهداف والمستوى الذي تتحقق به، الأمر الذي يشير إلى أهمية توظيف تقنيات جديدة تعمل على تنشيط المتعلم وتحفيز طاقته لإشباع حاجاته التعليمية والوصول إلى الهدف بأعلى درجة من التفوق مما يجعلها مقبولا بالنسبة له.

وأشارت حسين (2001) أنه يتحتم على المتعلمين إتقان المهارات الأكاديمية اللازمة من خلال احتفاظهم بفاعلية ذات مناسبة تؤهلهم لمواجهة تلك المطالب الأكاديمية عند مواجهتهم للمقتضيات الدراسية، على اعتبار أن الفعالية الذاتية تقوم بدور رئيسي في توجيه وتنشيط السلوك البشري نظراً لما تسهم به في رفع مستوي أداء الطالب التحصيلي، وذلك من خلال ما تقوم به الفعالية الذاتية من إمداد سلوك الطالب بالطاقة والنشاط الدراسي(ورد في: سلام، 2009، 3) ويتحقق هذا في ظل تفاعل المتغيرات كما أشار سليمان محمد(1992) أن الفاعلية الأكاديمية ترتبط بعدد كبير من المتغيرات المعرفية والوجدانية، كما ترتبط بالمتغيرات الاجتماعية وبنوع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب (ورد في: السيد،2017، 82) بحيث تتطور الفعالية الذاتية نتيجة العلاقة الثلاثية الوثيقة بين البيئة وسمات الشخصية والسلوك.

وحيث يعد المناخ الصفي إحدى الدعامات الأساسية في العملية التعليمية وهو أرقى نموذج يقوم على أساس دراسة العلاقات المعرفية ذات البعد الاجتماعي والذي يشير إلى الجو والحالة العامة التي تسود غرفة الصف أثناء حدوث المواقف التعليمية المتمثلة في مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والمادية السائدة في سياق قاعة الدراسة الناتجة من تفاعل الأستاذ مع التلاميذ ومع المواد التعليمية وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضا من ناحية أخرى.

وعلى اعتبار أن البيئة النفسية المريحة للطالب تساعد في تكوين شخصيته وبلورة سلوكه وأسلوب تفكيره وتقوي تفاعله إذ يؤكد شفارتسر(1995) أن من أسباب ضعف التحصيل هو التدني في مستوى الفعالية الذاتية المدركة والمناخ الصفي الذي لا يشجع النشاطات الأكاديمية ولا يعزز الانجازات التي يقدمها الطلاب (نايف، 2012، 78) حيث قام Murray (1938) بالتفصيل في هذا التفاعل في نظريته بشكل مسهب، وشرح العلاقة بين التأثيرات البيئية والسلوك البشري حيث يستلزم تلبية احتياجات التلاميذ لتحقيق الذات من حيث انتمائهم، كما يمكن أن توفر التأثيرات البيئية حافزًا (أو ضغط) يشجع التلاميذ على المشاركة في الفصل الدراسي(ورد في: Angela & Cunningham, nd,6). ويشير سترومن وآخرون إلى أن مناخ بيئة

الفصل الدراسي هو الجو الاجتماعي الذي يخلقه المعلم في تفاعله مع التلاميذ داخل الفصل المكلف به، ويرى موريسون أن بيئة الفصل هي قيادة المدرس للمجموعة بحيث يُوجِد تفاعلا بين أفراد المجموعة أو بين أفراد المجموعة والبيئة المحيطة بهم ويعرف جولادر بيئة الفصل الدراسي بأنها الخصائص الطبيعية والانفعالية والجمالية التي تؤدي إلى تحسين الاتجاهات والميول نحو التعلم (ورد في :شلبي، 1998، 30)، وأدلى عدس (1996) أن للمناخ الصفي أهمية بالغة في تفعيل تفكير المتعلمين وشحذ قدراتهم وإمكاناتهم وهذا لن يحدث إلا في وجود بيئة صفية تتوفر فيها مجموعة من الخصائص، كما تناول فيتس Fitts(1982) بيئة الفصل في تأثيرها على الأداء وعلى مفهوم الذات واعتبر جونسون (Johnson) بيئة الفصل بعداً اجتماعياً متغيراً داخل الفصول الدراسية (ورد في: الحريقي، 1993، 143)، وفي ذات السياق أكد شعلة أنها من أهم البيئات التي تؤثر في بناء شخصية الطالب وتوافقه، ذلك أن طريقة التواصل بين الأستاذ وتلاميذه تعكس نمطا معينا من المناخ النفسي الاجتماعي، كما أن كوهن(kuhn) أشار إلى أن المعلم قد يدعم – بطريقة نفسية – طلابه ويشجعهم على الأداء بما ينمى لديهم فعالية الذات، وإنما قد يفشل في تقديم إجراءات، أو استراتيجيات لمساعدتهم لتحقيق هذه الفعالية، وهذا ما أطلق علية بناء الجسر بين علم النفس التربوي والجوانب الاجتماعية، وبين التدريب والتعلم الاستراتيجي (ورد في: سالم والسيد، 2012، 692) مما يؤدي إلى ظهور استجابة سلوكية من قبل التلاميذ تعكس إدراكهم للموقف، مما يستوجب أن يكون الأستاذ متمكنا من التقنيات والآليات التي تيسر له توفير مناخ صفي مريح ميسر لعملية التعلم، فالتلميذ الذي يجد في بيئته المدرسية وخاصة مناخ مبني على الثقة سيساعده ذلك على النمو الصحي، والشعور بالأمن والتقدير، أما إذا ساد الإحباط والتهديد أو النظر إلى التلميذ نظرة دونية، فقد يؤدي هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سلبية تجاه الأستاذ والمدرسة ككل (هندي، 2011).

ومن جهه أخرى أشار العجمي (2008) أنه لابد من أن توافر المناخ الصفي المناسب المشجع للتفاعل والبيئة التي يتم فيها هذا التفاعل تؤثر بدرجة كبيرة في فعالية التعلم، فقد تكون بيئة تؤدي إلى النفور من التعلم أو بيئة يتجاوب ويتفاعل فيها التلميذ مع المعلم (ورد في: الفضلي، 2013، 4) فمناخ الصف إما أن يكون إيجابيا بمعنى أن الانطباع العام الذي يتولد لدى المتعلمين يتسم بالرضا عن البيئة الصفية والشعور بالارتياح لوجودهم في الصف المدرسي، وإحساسهم بالطمأنينة في وجود معلميهم وايجابية في التفاعل فيما بينهم، ومثل هذا المناخ يعكس الأساس السليم للإدارة الصفية؛ وإما أن يكون المناخ الصفي سلبيا بمعنى أن يشعر التلاميذ بالضيق لوجودهم في غرفة الصف وبعدم ملاءمة الموجودات المادية لبيئة الصف، ويشعروا بالحرج من وجود المعلم ويسود

التنافر العلاقات المتبادلة بينهم، مثل هذا المناخ يشكل عائقا لحدوث التعلم الفعال ويؤدي للخروج عن النظام والمشكلات السلوكية (عسيري، 1429 ه، 45)

كما أشارت(2012) Dusenbury إلى أن إنشاء غرفة صف منظمة تتميز بالاحترام المتبادل يجعل من السهل كثيرا التدريس بفاعلية، ومن أهم الأشياء التي يمكن للمعلمين القيام بها لتعزيز التعلم هو تهيئة بيئات الفصل الدراسي، بحيث يشعر الطلاب بالأمان في طرح الأسئلة والمساهمة في المناقشات. حيث أقر شرف الدين (2010) أن إدراك المتعلمين للكفاءة التعليمية والاعتزاز بها والاطمئنان إلى إيجاد الطرق البديلة المؤكدة لها والمحافظة عليها ومحاولة تطويرها وتحسينها باستمرار بما يمكن من مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية (الصعبة- والمفاجئة) في ظل إدراك مناخ تعليمي داعم، وهذا ما أكده Lively(1994) أن الطلاب الذين لديهم تجارب أكثر نجاحًا في أداء هذه المهارات التعليمية في الفصل الدراسي سوف يكون لديهم تصورات أعلى للفعالية الذاتية من أولئك الذين لم يحصلوا على مثل هذه التجارب.

ونظراً لأهمية موضوع الكفاءة الذاتية الأكاديمية وانعكاساته على مسار حياة الطالب من خلال تنظيم وإدراك المواقف المستقبلية المرتبطة بالمواقف التعليمية في البيئة الصفية، تطرح الباحثة التساؤلات التالية:

هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي بأبعاده وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة ؟

هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ في كل من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي؟

هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى كل من التلاميذ والتلميذات؟

هل يعتبر المناخ الصفي منبئا بفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة ؟

ثانيا- فرضيات الدراسة :

انطلاقا من التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة صيغت فرضيات الدراسة بالشكل التالي:

يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي بأبعاده وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ في كل من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى كل من التلاميذ والتلميذات.

يعتبر المناخ الصفي منبئا بفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

ثالثا– أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها(فعالية الذات الأكاديمية والمناخ الصفي) في الحياة المدرسية، ذلك أن فعالية الذات الأكاديمية تؤدي دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها وأهميتها كدالة لعملية التعلم، وترتبط بعدد كبير من المتغيرات المعرفية والوجدانية، كما ترتبط بالمتغيرات الاجتماعية وبنوع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ، فتنبع أهمية الدراسة من خلال تناول فعالية الذات الأكاديمية والمناخ الصفي في إطار نموذج مقارن، بين مرحلتين مهمتين وهما مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي

كما يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في مجال الإرشاد النفسي، والصحة النفسية من خلال تصميم البرامج اللازمة لتنمية فعالية الذات الأكاديمية للمتعلمين.

تؤدي فعالية الذات الأكاديمية دورا هاما يحدد أساليب تفاعل التلميذ مع ما يواجهه من متطلبات الدراسة كما تحدد أيضا مدى سعيه للنجاح في تحقيق أهدافه وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، وبالتالي فإن فهم طبيعة فعالية الذات الأكاديمية وتحليل مكوناتها وخصائصها لدى تلاميذ تلك المرحلة يعتبر من الجوانب الهامة لفهم شخصياتهم وما يترتب من تحديد الأساليب الملائمة للتعامل معهم والعمل.

كما يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في خدمة جميع الأطراف المسؤولة عن العملية التعليمية التعلمية– بصفة مباشرة أو غير مباشرة– مما يسهم في تثبيت الجوانب الايجابية والعمل على إصلاح الجوانب السلبية وتحسينها، وصولاً إلى إيجاد مناخ صفي فعال وآمن، وهو ما يعود أثره على المديرين والأساتذة والتلاميذ وأولياء أمورهم في توفير بيئات تعليمية مطمئنة ومشجعة على التعلم والعمل التربوي.

رابعا– أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة في الإجابة على تساؤلاتها من خلال:

- الكشف عن دلالة الارتباط بين المناخ الصفي بأبعاده وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن دلالة الارتباط بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية باختلاف المرحلة الدراسة.
- الكشف عن دلالة الارتباط بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية باختلاف الجنس.
- الكشف عن القدرة التنبؤية للمناخ الصفي بالفعالية الذاتية الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

خامسا– التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

المناخ الصفي: كون الدراسة الحالية استخدمت مقياس "تريكيت وموس" (1973) بعد ترجمته وتكييفه على البيئة المحلية فإنه سيتم تبني تعريفه للمناخ الصفي الذي ينص على أن بيئة الفصل المدرسي هي" المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة، ويتضمن علاقة المعلم بالتلاميذ وعلاقة التلاميذ بزملائهم تبعا للنظم السائدة في المدرسة".

وتعرف إجرائيا على أنه:

المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة، ويتضمن علاقة الأستاذ بالتلاميذ وعلاقة التلاميذ بزملائهم تبعا للنظم السائدة في المدرسة(في مرحلة التعليم المتوسط / الثانوي) معبرا عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ(ة) – عينة الدراسة– استجابة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يتضمن الأبعاد التالية.

- **الانهماك والمشاركة**: تتضمن مدى إقبال الطلبة على المشاركة في الأنشطة الصفية واندماجهم فيها تجسيدا للرغبة في استثمار كل الإمكانات؛ من أجل النجاح في المهمات التعليمية الموكلة لهم.معبرا عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ(ة) (في مرحلة التعليم المتوسط / الثانوي) استجابة على بنود البعد في المقياس المستخدم حاليا.
- **الانتماء**: يعني ميل التلميذ للمشاركة والتعاون في تنفيذ أعمال جماعية في أجواء من العلاقات الاجتماعية الايجابي---ة معبرا عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ(ة) (في مرحلة التعليم المتوسط / الثانوي) استجابة على بنود البعد في المقياس المستخدم حاليا.
- **دعم المعلم**: الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع طلبته والقيام بدور الوسيط المعرفي للطلبة معبرا عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ(ة) (في مرحلة التعليم المتوسط / الثانوي) استجابة على بنود البعد في المقياس المستخدم حاليا.
- **المنافسة بين الطلبة**: وتعني حرص الطلبة على التفوق في التحصيل والاتصاف بالمبادرة معبرا عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ(ة) (في مرحلة التعليم المتوسط / الثانوي) استجابة على بنود البعد في المقياس المستخدم حاليا.
- **النظام والتنظيم الصفي**: وتعني تحقيق مناخ صفي نفسي ومادي مشجع على التعلم معبرا عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ(ة) (في مرحلة التعليم المتوسط / الثانوي) استجابة على بنود البعد في المقياس المستخدم حاليا.

فعالية الذات الأكاديمية: كون الدراسة الحالية استخدمت مقياس أحمد الزق"(2009) فإنه سيتم تبني تعريفه لفعالية الذات الذي ينص على أنها: معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم، وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته.

وتعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنها:

معتقدات التلميذ(ة) (في مرحلة التعليم المتوسط / الثانوي) حول قدراته على تنظيم، وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته معبرا عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ(ة)–عينة الدراسة– استجابة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

سادسا– حدود الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال:

- الحدود البشرية: تتكون عينة الدراسة من تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بمؤسسات مدينة ورقلة، في ثانويات(على ملاح ،مصطفى حفيان،مبارك الميلي/ورقلة) ومتوسطات (عبد الحميد إبن باديس،سيدروحو،مولاي العربي/ورقلة)
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الحالية خلال شهر أفريل/ جوان من السنة الدراسية 2019/2018.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على استخدام مقياس فعالية الذات الأكاديمية ومقياس المناخ الصفي

كما يتضمن البحث على متغير فعالية الذات الأكاديمية الذي يعتبر متغيراً تابعاً، ومتغير مستقل هو المناخ الصفي بالإضافة إلى المتغيرات الوسيطية المتمثلة في المرحلة الدراسية والجنس.

الفصل الثانـــي

المنـــــــاخ الصفـــــــــي

تمهيـــــــــد

أولا– تاريخ البحث في المناخ الصفي

ثانيا– مفهوم وتعريف المناخ الصفي

ثالثا– النظرية المفسرة للمناخ الصفي

رابعا– المكونات الايجابية للمناخ الصفي في ضوء نظرية هنري موراي

خامسا– البعد النفسي للمناخ الصفي وأثره على سلوك التلاميذ

سادسا– العوامل المؤثرة في المناخ الصفي

سابعا– افتراضات المناخ الصفي المثيرة لفعالية الذات الأكاديمية

خلاصـــــة الفصـــل

تمهيـــــــــد:

يتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية لمتغير المناخ الصفي،والعرض المفصل للمفاهيم المتعلقة بالمناخ الصفي ،حيث تم التطرق في بداية الفصل إلي جذور البحث في المناخ الصفي ، ثم التفصيل في مفهوم المناخ الصفي ،و عرض النظرية النفسية التي تفسر المناخ الصفي وكذا المكونات الايجابية للمناخ الصفي في ضوء نظرية موراي ،و البعد النفسي للمناخ الصفي، كما تم ذكر العوامل المؤثرة في المناخ الصفي،وكذا أثر المناخ الصفي على الجانب النفسي لتلاميذ ، ثم في الأخير التعرف على افتراضات المناخ الصفي المثيرة لفعالية الذات الأكاديمية.

أولا– تاريخ البحث في المناخ الصفي:

يتجذر البحث في بيئة التعلم من دراسات علم النفس الاجتماعي خاصة، فأقدم بحث موثق عن المناخ الصفي قد أجراه توماس (Thomas) في الولايات المتحدة حيث ركز على الملاحظة وتسجيل ظواهر الفصل المدرسي الواضحة وهذا العمل المبكر طوّره كيرت ليفين (Lewin) تحت مسمى نظرية المجال (field theory) حيث يرى بأن الشخص الذي يريد أن يفهم القوى التي تحكم السلوك، يجب عليه أن يأخذ بالحالة النفسية الكاملة، وقد وضع مصطلح فضاء الحياة النفسية ليشير إلى مجموع الحقائق التي تحكم سلوك الفرد في لحظة معينة (المبدل ،2010، 48) وأشار إلى أن السلوك الإنساني يعتمد في صياغته أو تشكيله على كل من الفرد والبيئة ويوضح هذا التصور في صياغة معادلته (B = F (PE) أي أن (السلوك = دالة (الفرد × البيئة) ويرى أن الفرد والبيئة ليسا مستقلين عن بعضهما، وأن بنية البيئة ومجموعة المؤثرات التي تكونها تختلف مع اختلاف الرغبات والحاجات، أي أن بيئة كل فرد تختلف باختلاف حالة الفرد. (ورد في: الوائلي وعطيه، 2018، 9)

ساهم موراي في تطوير أعمال ليفين (1983) مما أدى إلى التوصل لنظرية (الحاجة–الضغط:need press theory) والتي تفسر سلوك الأشخاص من ناحية حاجاتهم النفسية والضغوط البيئية التي يتعرضون لها، حيث أن الحاجات لها دور مهم في تحديد سلوك الفرد (ورد في:المبدل ، 2010، 48)

وقد أكد ميخائيل (2004) أن دراسة موراي كانت بداية لمزيد من الدراسات لاستقصاء الجوانب المختلفة للبيئة الصفية والعوامل التي تؤثر عليها (ورد في: الوائلي وعطيه، 2018، 9).

وقد ورد عن صادق (1984) أن علم النفس البيئي (Environmental Psychology) ساعد في تفسير العلاقة بين البيئة والسلوك الإنساني، من ذلك يرى مجموعة من علماء النفس البيئي أمثال اتيلسون (Ittelson,1972) وبروشنكي (Proshansky,1974) وموس (Moos,1974) أن فهم السلوك يتطلب الاهتمام بكافة المتغيرات الفردية والبيئة للفرد والبيئة والتفاعل بينهما(ورد في: الوائلي و عطيه، 2018، 9) توجهت البحوث من تحليل عناصر فيزيائية للبيئة لتصل إلى نماذج نفسية اجتماعية أكثر تعقيدا بين الطلبة في الأقسام الدراسية وكذا العلاقة بين المعلم والطلبة.

وخلال منتصف العام (1990) ركز البحث في بدايته على العديد من النواحي أو إحداها، كما ارتبطت متغيرات ب.يئة القسم بالعديد من النتائج السلبية والايجابية للطالب، حيث انتشرت دراسة بيئة القسم عن طريق ما يقارب جميع فروع تخصصات علم النفس التربوي، حيث اهتم الباحثون بماهية العلاقة بين بيئة المفاهيم والنتائج بما فيها التعلم والالتزام والتحفيز والعلاقات الاجتماعية والديناميكية.

ثانيا– مفهوم وتعريف المناخ الصفي:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري نجد استخدامات مصطلحات عديدة للدلالة على المناخ الصفي منها (البيئة الصفية، الفصول الدراسية البيئة، مناخ الفصول الدراسية، المناخ الاجتماعي الصفي والبيئة النفسية الاجتماعية (Ghanatabadi,1991,20). وبناء عليه ستستخدم الباحثة مصطلح المناخ الصفي والبيئة الصفية خلال هذه الدراسة للدلالة على ذات المعنى وهو المناخ الصفي.

يرى تاجيور بأن المناخ (Climate) والجو(Atmosphere) هما مجموعة من المفاهيم التي نتعامل معها في البيئة الطبيعية ويمكن استخدامها مع البيئة الاجتماعية والنفسية، وفي هذا السياق أشار كل من Boy&Pine أن مفهوم البيئة (Environment) في مجال التربية وعلم النفس يشير إلى الجو Atmosphere أو المناخ Climate،أو المحيط Ambience الذي يعم مؤسسات التربية والتعليم حيث أن البيئات الصفية هي بيئات بشرية، ووفقا لذلك فإن التركيز يكون على الأبعاد النفسية للبيئة، أي سمات البيئة التي تؤثر في السلوك البشري (ورد في:شلاكة، 2013، 246)

ويؤكد ستيرون (Stern) أن البيئة النفسية تمثل مجموعة من الإستثارات المعقدة التي تمارس الضغط على الفرد والتي تؤلف أو تشكل سلوكه الإستجابي، كما يشير رينزول(1985) Renzull من جهته إلى أن الجوانب الطبيعية والاجتماعية للبيئة تؤثر في أنماط

الأداء المدرسي, وهناك عدد من البحوث أمثال كل من(2014) Badieea& Babakhanib &Hashemianc ،(2018) Bassi & Steca & Delle التي تعني بدراسة المتغيرات التي تعكس السياقات الاجتماعية والبيئة المؤثرة في عملية التعلم .

تعريف المناخ الصفي:

لقد تناولت البحوث المناخ الصفي بشكل مسهب، وله تعاريف عديدة في التراث الأدبي منها :

عرفه **Amirul et al (2013):** بأنها السياق الاجتماعي والنفسي والتربوي الذي يمكن أن يؤثر على تعلم وإنجازات ومواقف الطلاب، لان لبيئة التعلم دوراً رئيسياً في تحقيق الجودة في المدارس وتم تحديدها كمحددات رئيسية لتعلم الطلاب، إذ أن بيئة التعلم قادرة على تحفيز الطلاب على الانخراط والمشاركة في عملية التعلم وتكون قادرة على التأثير على سلوك الطلاب وكذلك مساعدتهم في تطوير مهاراتهم الإدراكية أو الإدراك.

وعرفها الوائلي وعطيه(2018) أن مفهوم البيئة الصفية معقد وواسع ويمثل جوانب استثارة للسلوك بمعنى أنها يمكن أن تساعد على تشكيل أو صياغة السلوك الإنساني.

ويشير مفهوم البيئة الصفية إلى الظروف البيئية الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية التي تسود غرفة الصف، والتي تنشأ مابين المعلمون والطلبة والمادة الدراسية إضافة إلى البيئة المادية، حيث يهدف تطوير وتنظيم البيئة الصفية إلى تحقيق تعلم أفضل لدى الطلبة(المبدل، 2010، 247)

وعرفها "ولسون" بأنها المكان الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم ويستخدمان فيه أداوت ومصادر ومعلومات متنوعة للبيئة في سبيل تحقيق أهداف مرجوة (ورد في: المحتسب، 2005، 253)

عرفها اللقاني والجمل (1996) بأنها جملة الظروف المادية والنفسية التي يعمل المعلم على توفيرها للطلبة في الموقف التعليمي-التعلمي وكلما توفرت الشروط والظروف الايجابية عملت على توفير بيئة غنية بمثيراتها وتأثيراتها(أورد في :شلاكة ،2013، 362)

وعرفها" تريكيت وموس(1984)Trickett & Moos : "بيئة الفصل المدرسي بأنها" المناخ الاجتماعي السائد في حجرة الدراسة، ويتضمن علاقة المعلم بالتلاميذ وعلاقة التلاميذ بزملائهم تبعا للنظم السائدة في المدرسة" (ورد في: المبدل، 2010، 48) بهذا الصدد، وضح فريزر (1986) في قوله: "بيئة القسم الدراسي هي بمثابة عامل قوي في تخصيص نتائج الطالب الذي لا يجب الإغفال عنه من طرف تلك النتائج مع الرغبة في تحسين فعالية المدارس" (Macaulay,1990,240)

كما يرى كل من زاهن وآخرون(1986) " أن مناخ القسم الدراسي بمثابة مجموعة من المواقف المعممة و الادراكات و الأجوبة الفعالة". (Macaulay,1990,240)

ويعرفها" قطامي" (2007) البيئة التعليمية بأنها الإطار النفسي والاجتماعي السائد في الغرفة الصفية الذي يتم فيه بناء شخصيات المتعلمين، وتطوير علاقاتهم الاجتماعية نتيجة لتفاعل الموارد البشرية والمادية في ضوء أنظمة تتصل بعمليات الضبط والتحكم المعمول بها في المدرسة.

أشار قطامي وقطامي (2002) أن مصطلح البيئة النفسية يعني الجو والحالة العامة والتي تسود غرفة الصف أثناء حدوث الموقف التعليمي، تلك البيئة التي تتأثر باللحظات التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة ، ويرتبط بها مترتبات التفاعل مع المعلم وتفاعل الطالب مع الطالب، وتفاعل الطالب والمعلم عبر خبرات تعليمية وسيطة، ويعتبر المعلم في البيئة الصفية النفسية مقوماً أساسياً لإحداث التغيرات المرغوبة لدى الطلبة، وقد حدد مغاريوس صموئيل (1983) هذه البيئة النفسية:

1-تهيئة علاقات وظروف أكثر مناسبة للنمو السوي للطلاب.

2-مواجهة وتلبية الحاجات النفسية الاجتماعية للطلاب .

3-تعديل اتجاهات الطلاب بما يساير فلسفة المدرسة التربوية

4-تصحيح انحرافات السلوك وعلاج الطلاب المشكلين(ورد في: المبدل،2010 ،243).

تعقيب على التعريفات السابقة: نستنتج أن البيئة الصفية النفسية هي إحدى النتاجات التي تتشكل بفعل التأثيرات السلوكية والإجراءات التعليمية التي تجري في الصف، ويترتب على ذلك تكون علاقات واتجاهات، إما تشبع أو تحبط أو تعوق الحاجات لدى التلاميذ، أو تظهر توقعات (ايجابية أو سلبية) للمعلم، واستجابات (ايجابية أو سلبية) من قبل التلميذ جراء تفاعله مع هذه المتغيرات الصفية، وأن البيئة النفسية تساهم في تطور سلوكيات مرهونة بوجود المعلم في موقف صفي ووجود طلبة متلقين لتلك الأنشطة ومكان يحدد معالمها، وقد تكون هذه السلوكيات تكيفيه ايجابية بناءة تساعد الطلبة على النمو والتفاعل والتقدم تجاه تحقيق الهدف أو تكون سلوكيات تكيفيه سلبية يترتب عليها ظهور مشكلات سلوكية.

ثالثا– النظرية المفسرة للمناخ الصفي

أوضحت العديد من النظريات النفسية تأثير بيئة الفصل على شخصيه التلميذ ومن أهم هذه النظريات (نظرية ليكرت ليفين، ونظرية القيادة وتوقعات الدور، ونظرية المسايرة والمغايرة) وعلى اعتبار نظرية **هنري موراي**" الأقدر والأشمل على تفسير الظاهرة سوف يتم تبنيها والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجالات مختلفة(وهي ذات النظرية التي بني عليها مقياس موس وتريكيت)

يعتقد موراي (1938) أن السلوك الفردي باعتباره نتاجًا لعلاقة الشخص ببيئته وبموجب نموذج الضغط الملازم له يتفاعل الأفراد بشكل مختلف مع خصائص البيئة وفقًا لطبيعة احتياجاتهم. أيضا، يمكن أن تدعم مطالب وتأثيرات البيئة الاجتماعية أو تؤخر تلبية الاحتياجات، كان عمل موراي مساهمة هامة في توفير أساس لقياس الشخص والبيئة في شروط منطقية، وأوضح التطابق بين الأفراد والبيئة فيما يتعلق بالاحتياجات الشخصية والضغوط البيئية التي يتم فيها تلبية تلك الحاجة،إذا كان ضغط أو البيئة تسمح لتحقيق هدف عبر سلوكيات معينة ، يتم حل الحاجة في البيئة ويقال إنها متطابقة.

ويرى موراي (1938) أن الفصول الدراسية هي "نظام اجتماعي ديناميكي لا يشمل فقط سلوك المعلم والتفاعل بين المعلم والطالب ، ولكن أيضًا تفاعل الطلاب والطلاب(cited in: Ghanatabadi,1991,20)

وفقا لما يذهب إليه موراي فإن البيئة يمكن أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة ويمكن أن تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو الهدف ذلك أن" أي شي يضغط على الشخص لا بد أن يؤثر على حالته النفسية"وطبقا لموراي (1938) فإن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان في فهم الشخصية وتفسير السلوك الإنساني، على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك داخل الشخص، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته (ورد في: الرشيدي،1999، 55).

كما أشار عثمان (2001) أن موراي يعرف الضغط بأنه صفة أو خاصية لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين.

أشارت عقاقبة أن موراي يميز بين التفسير الفردي للأحداث الخارجية وهو ما يعرف بالضغط(Press) وبين الواقع الحقيقي كما يعرف بواسطة الاستعلام الموضوعي وهو يعرف بالضغط بيتا (Beta) بالإضافة لذلك فإن تفاعل ضغط الحاجة الفردية يعرف بالضغط ألفا (Alpha press) (بن دعيمة، 2007، 44).

وقد سعى موراي إلى تمييز البيئة المدركة (Perceived Environment) والبيئة الموضوعية وذلك من خلال مفهومي (ضغط ألفا و ضغط بيتا) المهمان للبحث في بيئة الفصل المدرسي، حيث يعبر ضغط ألفا عن ما يحدده الشخص الملاحظ من خارج المجتمع الذي يتم تقييم البيئة النفسية له، بينما يعبر ضغط بيتا عن ما يشعر به الأفراد الذين يعيشون داخل المجتمع المراد تقييم البيئة النفسية له، وبخصوص البحث في البيئة الصفية فإن ضغط ألفا داخل الفصل المدرسي يتطلب وجود ملاحظ لتسجيل أحداث لأنه يتضمن ملاحظة مباشرة، وضغط ألفا يعتبر موضوعي إلى حد كبير مقارنة بضغط بيتا الذي يكون عبارة عن إحساس وتصور من قبل الطالب عن الفصل المدرسي الذي ينتمي له حيث أنه يعتمد على التقييم الشخصي. ويرى بأن ضغط بيتا له تأثير أكثر على السلوك لأنه يترجم ذلك التصور والإحساس إلى استجابات، حيث أن السلوك يترتب على إدراك الشخص للمواقف والأشياء.

وقد افتراض(1990) Knight and Waxman أن تصورات الطلاب عن المناخ الاجتماعي للصف الدراسي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمفهوم الذات الأكاديمي باستخدام نظرية الضغط والاحتياجات لهنري موراي التي طورها سنة (1938) كوسيلة لشرح العلاقة بين التأثيرات البيئية والسلوك البشري، تنص نظرية الحاجة إلى أن الناس لديهم احتياجات كحاجة الإنجاز حيث تشمل احتياجات الطلاب للمشاركة في الفصول الدراسية واحتياجات الطلاب للانتماء إلى قاعات الدراسة؛ قد تؤثر التأثيرات البيئية على التحفيز (أو الضغط) و من الناحية النظرية، يدرك الطلاب أنهم يستفيدون من فرص المشاركة في الفصول الدراسية ومن الانتماءات الصفية التي توفرها بيئات غرفهم الصفية ويميلون إلى التأثير البيئي على نتائج التعلم الإيجابية التي تشمل المفاهيم الذاتية الأكاديمية الإيجابية .

وأشار عبد الرحمن (1998) أن الحاجة (need) عند موراي هي" تكوين فرضي ذات قوة ثابتة نسبيا مصدرها المخ تنظم إدراكاتنا وتفكيرنا وتصرفاتنا، وبواسطتها يتم تشكيل مراكز الإثارة والمواقف غير المشبعة في اتجاه هدف معين (ورد في: المبدل 2010، 50)

وذكر هول وليندزي أن نظرية موراي تركز على أهمية البيئة النفسية أو الإطار المرجعي الذاتي وقوام ذلك التأكيد أن العالم المادي وأحداثه تؤثر في الفرد حسب طبيعة إدراكه لها، فالواقع الموضوعي لا يعمل كمحتم للسلوك بل إنه الواقع كما يدركه الفرد أو طبقًا للمعنى الذي يخلعه عليه، فالبيئة النفسية تحدد الكيفية التي يستجيب بها الفرد .

* **فالتيما** :هي التفاعل بين الحاجة والضغط ويمكن لأي منهما استدعاء الآخر وهي تركيب ديناميكي من الأحداث على المستوى الكتلي فالتيما البسيط هي اتحاد ضغوط جزئية أو نواتج...وحاجات جزئية تتفاعل مع الطبيعة العامة لتفاعلات الفرد (بن دعيمة، 2007، 44) .

وأشار البادي (1979) أن الحاجات الفسيولوجية والاجتماعية والنفسية تلعب دورًا في التأثير على إدراك الفرد للبيئة من حوله، فإذا لم تتوفر فرص إشباع هذه الحاجات فإن الفرد يظل يشعر بالحرمان وينعكس الحرمان على مواقفه أو اتجاهاته وبالتالي على آرائه وسلوكه، وعليه فالبيئة النفسية ليست إلا نتاجًا للتفاعل بين مواقف واتجاهات الأفراد (ورد في: المبدل،2010، 31)

هكذا وطبقا لنظرية موراي تكون للحاجات النفسية قوى دافعية لكنّها لا تعمل بمفردها وإنما تتضافر مع القوى البيئية في ديناميات من أجل إنبثاق السلوك الإنساني، وإذا كانت هذه القوى مسيّرة وقادرة على الإشباع استعاد الإنسان توازنه وانتظام (الرشيدي، 1999، 55).

ومجمل القول أنه لابد أن يهتم الأستاذ بمعرفة الوضع النفسي للحيز الحيوي لكل تلميذ حتى يتفهم بنية المجال المعرفي المميزة له، وبالتالي يتمكن الأستاذ من فهم سلوك طلابه وما يلائمهم داخل الموقف التعليمي لتحقيق التعلم وزيادة تكيفهم، ومن هنا نضمن العلاقة التفاعلية المثمرة والضرورية بين الأستاذ وطلابه وكذلك بين الطلاب بعضهم البعض.

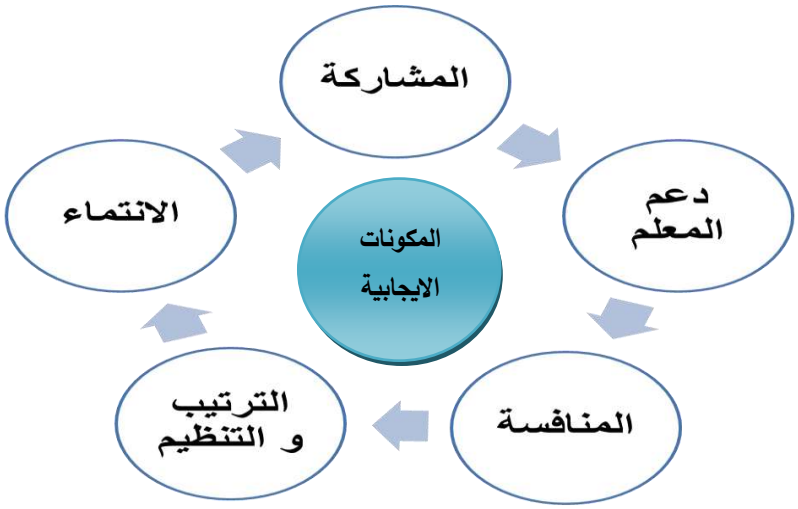
رابعا– المكونات الايجابية للمناخ الصفي في ضوء نظرية هنري موراي:

لقد كان لإسهامات هنري موراي دورًا بارزًا في دراسة المناخ الصفي وذلك من خلال نظريته القائمة على مفهومي الحاجات النفسية والضغوط البيئية (need-press theory). إذ نجد في الصفوف المدرسية لدى الطلاب حاجات نفسية وهم يواجهون ضغوط إما إن ترضي أو تحبط هذه الحاجات؛ مما يجعل من الصف بيئة محببة ومشوقة أو منفرة بالنسبة للطالب. وقد أشار راندهوا (Randhawa) إلى أن نظرية موراي قدمت طرح مختلف لبناء أدوات موضوعية متعددة لقياس بيئات التعلم في المدرسة والفصول المدرسية (Bougainvillea ,2015)

ولقد قام هنري بتطوير نظريته وشرح العلاقة بين التأثيرات البيئية والسلوك البشري حيث يستلزم تلبية احتياجات التلاميذ لتحقيق الذات من حيث إنتمائهم، كما يمكن أن توفر التأثيرات البيئية حافزًا (أو ضغط) يشجع التلاميذ على المشاركة في الفصل الدراسي (Angela &Cunningham, n,d,6)

4-1- تعريف المكونات الايجابية للمناخ الصفي: هي عملية ديناميكية متفاعلة لمجموعة الظروف والعوامل الخارجية المادية والبشرية التي تحيط بعملية التعلم، والتي تؤثر في سرعة وفعالية عمليات التعلم لدى المتعلم وتأثيرها في زيادة دافعيته للتعلم وتنظيم مجاله الإدراكي وتنمية ذاته ومفاهيمه ومهاراته واتجاهاته ومساعدته على اكتساب الخبرات والقدرة على حل المشكلات. (الوائلي وعطيه، 2018، 2)

أما المبدل عرفها (2010)على أنها مجموعة تفاعلات نفسية واجتماعية يمكن من خلالها الاستدلال على صحة مسيرة إدارة الصف وجودة المناخ السائد داخل الفصل المدرسي، والشكل التالي يلخص تلك المكونات:



الشكل رقم (01) يوضح المكونات الايجابية للمناخ الصفي

المصدر: المبدل (2010)

لقد أشار كل من "تكريت وموس" إلى أن الطلبة يعبرون عن رضا أكثر في الصفوف التي تتسم بوجود انتماء ومشاركة عالية من قبل الطلبة، ووجود طريقة تدريسية تتسم بالتجديد والإبداع، ووضوح التعليمات والقوانين فيما يتعلق بالسلوك داخل غرفة الصف،إن الطلبة يتعلمون أكثر في الصفوف التي تركز أكثر على التنافس (المنيزل، 1999، 181)

أ. **المشـاركة (Involvement) أشـار مـوس (1979) إلى أنهـا:** هـي مـدى اهتمـام الطـلاب بالأنشـطة الصـفية والمشـاركة في المناقشـات بينـه وبـين زملائـه أومعلمـه ومـدى إقبالـه علـى مـا يكلـف بـه مـن أعمـال إضـافية والأنشـطة المشـتركة (مدحت،2010، 80).

وأكد في هذا السياق **موس (1979)** أن تصورات الطلاب عن المناخ الاجتماعي في الفصل الدراسي بما في ذلك تصورات الطلاب حول مشاركة الفصول الدراسية (مدى إدراك الطلاب للانتباه في الأنشطة التعليمية الصفية) إن المشاركة الطلابية في الفصل هي بعد هام من جوانب المناخ الاجتماعي في الفصل الدراسي والذي يزيد من الدافع الأكاديمي للطلاب ووجدت فوتس، تشان وبياو أن تصورات الطلاب الصينيين والأمريكيين للمشاركة في الفصول الدراسية كانت موجبة ومؤثرة بشكل إيجابي وقوي على النتائج ووجد Moos أن تصورات الطلاب حول إشراك الصفوف كانت مرتبطة ارتباطًا إيجابيًا بدرجات الطلاب. وأكد نايت وواكسمان (1990) أن تصورات الطلاب عن المشاركة في الفصول الدراسية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بمفهوم الأكاديميين

ب. **دعم المعلم (Teacher Support):** وهي ما يظهره المعلم نحو الطلاب من مساعدة واهتمام وثقة وصداقة (Ghanatabadi,1991,24)، ويقصد بدعم المدرس مدى المساعدة والاهتمام والصداقة التى يبديها المعلم نحو طلابه وثقته بهم وإهتمامه بأفكارهم والحديث معهم بقلب مفتوح (مدحت،2010، 83).

ج. **المنافسة (Competition)** تم التركيز على الطلاب الذين يتنافسون مع بعضهم البعض للحصول على درجات وتقدير وصعوبة تحقيق درجات جيدة.

وكما يشير (1995) أنها مدى تأكيد التلاميذ للتنافس على الدرجات والمعلومات واحتلال المراتب الأولى في الفصل وهى ظاهرة عكسية لظاهرة التعاون (ورد في:مدحت، 2010، 77)

د. **الترتيب / التنظيم: (Order/Organization) وهو** محاسبة الطلاب أن يتصرفون بطريقة منظمة وعلى تنظيم الواجبات والأنشطة الصفية.

ويشير بخيت(1995) إلى أن الترتيب والتنظيم يعنى مدى التزام التلاميذ بأوامر المعلم ومدى مراعاة النظم السائدة في المدرسة وهدوء التلاميذ داخل حجرة الدراسة (ورد في: مدحت،2010، 83).

هـ. الانتمـاء (Affiliation) الصـداقات الطلابيـة ومـدى مسـاعدة الطـلاب لبعضـهم الـبعض والاسـتمتاع بالعمـل معًـا. (Ghanatabadi,1991,24) وهو أحد المتغيرات المهمة في بيئة الفصل ويعنى في جوهره مستوى شعور الطالب لصداقة زملاء الصف في مساعدته للآخرين في مختلف الواجبات المنزلية التي يكلفهم بها المعلم، وسهولة التعرف على الآخرين والرغبة في العمل والتعامل (مدحت،2010، 83). ولقد ذكرت Angela أن موس (1979)أشار أن تصورات الطلاب للانتماء في صفوف الدراسة هي مدى إدراك الطلاب لصداقة ودية فيما بينهم. ولقد أشار Walther & Ridley (1995) أن دراسة العوامل التي يستخدمها الطلاب لوصف بيئة الفصل الدراسي الإيجابية تذكرنا بسرعة بكيفية تجربة التعلم الشخصية والعاطفية كمعلمين، ننسى أحيانا ما يشبه أن تكون على الجانب الآخر من المكتب ومع ذلك ، إذا وضعنا أنفسنا في وضع المتعلم فيمكننا بسهولة إعادة استخدام الاحتياجات التالية:

1- سلامة عاطفية.

2- مرح (موضوع مثير للاهتمام وذو صلة)

3- الثقة بالنفس (الشعور بالكفاءة)

4- الانتماء (الترابط)

5- السلطة (السيطرة الشخصية والاعتراف) والحرية(الاختيار والاستقلالية)

لقد أشار عوفاديا (1994) أن بعض المدرسين يتساءلون عما إذا كانوا مسؤولين أو قادرين على تلبية احتياجات الطلاب هذا وبعض المعلمين ليسوا مدفوعين بما فيه الكفاية لفعل ذلك ومع ذلك ، إذا كان المعلمون لهم الرغبة القوية في تعزيز معنى التعلم فيجب عليهم السعي لتلبية احتياجات الطلاب هذه، لقد رأينا الخيار الأكثر إيجابية وفعالية هو استكشاف طرق لتلبية احتياجات الطلاب.

ولقد صاغ Jeffrey (2002) تساؤلات لمعرفة عناصر بيئة غرفة الصف الداعمة كالتالي:

توجيه الطلاب ⟵ هل يحدد الطلاب أنشطة أو نواتج معينة للدرس؟

الدعم الاجتما عي ⟵ هل تتميز غرفة الصف بجو من الاحترام والدعم المتبادلين بين المعلمين والطلاب؟

المشاركة الأكاديمية ⟵ هل يشارك الطلاب في المهمة أثناء الدرس؟

التنظيم الذاتي ⟵ هل اتجاه سلوك الطلاب ضمني وتنظيمي ؟

وأكد Brophy (1987) أن البيئة الداعمة من الشروط الأساسية للمناخ الصفي الإيجابي بأن يشعر الطالب بأمان عاطفي بدرجة كافية لتحمل مخاطر التعلم. فالتعلم في كثير من الأحيان محفوف بالصعوبات حيث أننا ندخل في عملية التعلم دون معرفة أو فهم الصعوبات، ويجب أن نكون على استعداد للاعتراف بذلك وربما الكشف عن النقص بشكل علني من أجل الحصول على رؤى جديدة. وأكد دويك (1986) أن ومع تقدمنا في السن والضغط الاجتماعي يجعل من الصعب على العديد من المتعلمين أن يعترفوا بحرية على ما لا يعرفونه وهذه فرصة لتوسيع التعلم االهادف، عندما يدرك المعلمون هذه الديناميكيات وينشئون بيئة آمنة عاطفياً حيث يعترفون بنقص المعرفة والأخطاء في عملية التعلم وفيما يلي استراتيجيتين لخلق بيئة تعلم آمنة عاطفيا وداعمة:

1- تحديد ومعرفة الصعوبات في عملية التعلم: يمكن للمعلمين أحيانًا أن يشعروا أنهم يجب أن يكونوا على علم بكل شيء، هذا التوقع هو عبء ثقيل على المعلمين ويمكن أن يكون له تأثير على تصورات الطلاب كيف يجب أن يحدث التدريس والتعلم، أي أن التعلم يعني الاستماع إلى "الحكيم على المسرح". إنه أكثر صحة للمعلمين وأكثر فائدة للطلاب إذا اعترف المعلمون بحرية بما لا يعرفونه، فإن إدراك ما لا يعرفه المرء لا يجب أن يكون تجربة سلبية في الواقع يمكن أن تتحول إلى مظاهرة من عملية التعلم نفسها. على سبيل المثال" إذا كان الطالب يطرح سؤالًا لا يستطيع المعلم الإجابة عنه يمكنه أو يمكنها أن يقول ذلك بنفس القدر مع التلميذ السائل ، ويقوم بتفصيل الموارد التي من شأنها أن تساعده في العثور على الجواب. حيث يوضح هذا القانون أنه حتى الخبراء لا يستطيعون معرفة كل شيء. الأهم من ذلك، يوضح هذا النهج طريقة جيدة للمتعلم للحصول على المعرفة المرغوبة في هذا المثال ، إذ يكون للمعلم والطلاب دور تكاملي في عملية التعلم(Walther&Ridley , 1995, 26)

2- إنشاء جو دافئ: أكد Schlosser (1992) أنه لا بد من إنشاء سياق دافئ وشخصي يتم فيه قبول الطلاب ومعرفتهم؛ وهذا يعني أن تكون حساسًا وواعيًا بحياة الطلاب خارج المدرسة، هذه المعرفة الشخصية تخلق علاقة رابطة مهمة بين المعلم

والطالب حيت يصبح كل فرد "ثلاثي الأبعاد" ولا يقتصر على دور الطالب والمعلم الذي يتم في كل يوم دراسي. كما تساعد المعرفة الشخصية للطلاب في عملية التدريس عندما يعلم المعلم الطالب، يمكنه أن يستفيد من تجربة الطالب لسد الفجوة بين المواد الدراسية والمعرفة والخبرة الطلابية. مثل هذه الروابط الشخصية تساعد المعلمين على اتخاذ قرارات فعالة حول ما يجب أن تكون المعرفة أو الإجراءات واضحة للطلاب وهو أمر مهم بشكل خاص مع الطلاب ذوي الإنجازات المنخفضة.

يحتاج العديد من الطلاب ذوي الإنجازات المنخفضة إلى إتباع استراتيجيات تعلم محددة (على سبيل المثال: الفهم الشامل) القواعد (على سبيل المثال: عدم مقاطعة معلومات شخص آخر) ؛ والإجراءات (على سبيل المثال: كل طالب لديه مسؤولية في مجموعة التعلم التعاوني) التي تحكم الفصول الدراسية. كما يشعر بعض المدرسين في الصفوف المتوسطة والثانوية بأنهم لا ينبغي أن يتصرفوا مع طلاب"مجالسة الأطفال" من خلال تعليمهم ومتابعة الفصول الدراسية. ومع ذلك ، فإن المعلمين هم الأكثر فعالية في تحفيز الطلاب المتعثرين الذين يميلون للاعتقاد بأن استراتيجيات وقواعد وإجراءات محددة يجب أن تدرس ويمكن للمعلمين إظهار اهتمامهم ورعايتهم من خلال أخذ الوقت لتعليم مهارات التعلم .

ووصف فريزر(1989) أيضًا أن التعرف على تصورات الطلاب لمناخ الفصل الدراسي يوفر طريقة لتعليم الطلاب المناسبة لهم في الفصل الدراسي.

خامسا– البعد النفسي للمناخ الصفي وأثره على سلوك التلاميذ:

لا تحدث عملية التعليم والتعلم في فراغ ولكنها تتم داخل إطار من العناصر المادية والإنسانية والنفسية، وهذا الإطار يؤثر على سير العملية التعليمية سلبا أو إيجابا بغض النظر عن الأسلوب الذي يتبعه المعلم في التدريس، لذلك على المعلم أن يولي اهتماما خاصا للتعرف على طبيعة المناخ الصفي التي يعمل في إطارها وأن يتعرف على العناصر المكونة لها وعلى طبيعة التفاعل بين تلك العناصر، ثم يعمل على تنظيمها بالطريقة التي تؤدي إلى خلق الظروف المساعدة على التعلم إلى أقصى حد ممكن؛ كما يرى كثير من التربويون أمثال المبدل (1431هـ) ،ورضوان (1997)، أن المناخ الصفي مجموعة من الخصائص التي تؤثر في العملية التعليمية بغض النظر عن طبيعة الدرس ومدى تمكن المعلم منه وبغض النظر عن أسلوبه في التدريس فهي خصائص كامنة في طبيعة البيئة الصفية ،حيث أشار عدس (1992) إلى عدة عناصر نفصل في العنصر النفسي منها فقط نظرا لأهميته بالنسبة للموضوع:

العنصر النفسي (نفسي /اجتماعي): يمثل المناخ الذي تتفاعل فيه العوامل الثلاثة السابقة مع بعضها البعض على النحو الذي يعكس مدى النجاح أو الفشل في مسار النشاطات الصفية المتبادلة بين المعلم والتلاميذ والمحتوى المعرفي لتحقيق أهداف الحصة الدراسية التي يسعى المعلم لتحقيقها في ضوء الأهداف العامة للمنهاج.

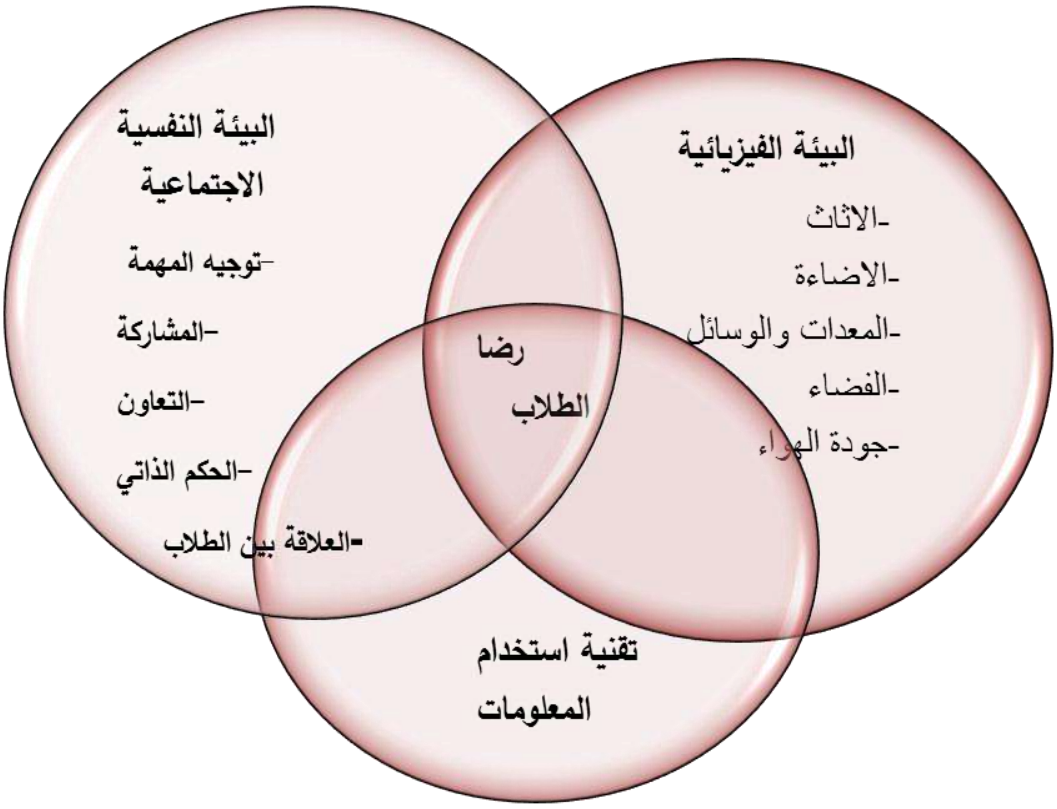
يتضح مما سبق وجود علاقة جدلية تكاملية يؤثر كل منها بالآخر أو يتأثر به وهي تشكل نظاما أي مجموعة من العناصر المترابطة التي تعمل معاً من أجل تحقيق الغايات والأهداف(ورد في: دخل الله، 2013، 92).

يكون المناخ الصفي آمنا إذا تم مراعاة الطالب فيها والتي تحقق تعلمه ونمائه، بحيث يوحي المعلم للطالب من خلال اتصاله به أنه حريص على نجاحه، مهتم بتعلمه، راغب في مساعدته، ويظهر زملاؤه له أنهم مهتمون به، يرغبون جديا في مساعدته، وتكون بيئة تعلم تشاركية يسهم كل من الطلبة والمعلمين في العملية التربوية، يكون دور المعلم رفيقا للطالب وليس معطي للمعلومات فقط وتكون ايجابية التفاعل بين الطلبة والمعلمين داخل الغرفة الصفية وخارجها (سمارة ،2018، 62).

وأكد(1983) Fraser & Fisher أن تواجد الطلبة في بيئة معينة وتفاعلهم مع عناصرها المختلفة المادية والبشرية يترك لديهم انطباعات نفسية وينمي لديهم اتجاهات وقيم معينة، وهذه الانطباعات والاتجاهات والقيم تم تعميقها بحيث تصبح مشتركة بين معظم الطلبة ،هذا ما يشير إليه علماء الإدارة والمناخ السائد للصف، والمناخ الصفي إما أن يكون إيجابيا بمعنى أن الانطباع العام الذي يتولد لدى المتعلمين انطباع يتسم بالرضا عن المناخ الصفي والشعور بالارتياح لوجودهم في الصف المدرسي، وإحساسهم بطمأنينة في وجود معلميهم وايجابية في التفاعل فيما بينهم. مثل هذا المناخ يشكل الأساس السليم للإدارة الصفية الناجمة وعليه يعتمد نجاح العملية وتتحقق الأهداف التربوية المنشودة. وإما أن يكون المناخ الصفي سلبيا بمعنى أن يشعر الطلبة بضيق في وجودهم في غرفة الصف ويشعروا بعدم ملاءمة الموجودات المادية لبيئة الصف، ويشعروا بالحرج من وجود المعلم ويسود تنافر العلاقات المتبادلة بينهم، مثل هذا المناخ يشكل عائقا لحدوث التعلم الفعال ويؤدي للخروج عن النظام والمشكلات السلوكية.

لذلك على المعلم أن يحرص دوما على التأكد من شيوع المناخ الايجابي الذي يشعر المتعلم ضمنه بالاطمئنان والتقدير والذي يزيد من الرغبة والقابلية للتعلم كما أن عليه أن يحرص على إزالة وتعديل كل ما من شأنه أن ينمي مشاعر واتجاهات سلبية لدى طلابه لأن ذلك هو الأساس الذي يعتمد عليه نجاح المعلم في إدارة صفه وبالتالي نجاح العملية التعليمية بشكل عام (أورد في:

عسيري، 1429، 38) وأكد الترتوري (2008) أنه ينبغي للمعلم أن يكون ملماً باستجابات طلابه وخصائصهم وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف، ودورها في تكييف أو تغيير أو تعديل أو إضافة استراتيجيات التعلم، وذلك من خلال تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه .



الشكل رقم (02) يوضح عناصر المناخ الصفي ومقدار حيز رضا الطلاب.

المصدر: (Amirul et al ,2013, 4)

بحيث تؤثر البيئة التي تتم بها عمليتا التعلم والتعليم على أداء وسلوك الطالب إذ تشير الدراسات التربوية مثل دراسة شلاكة (2013)،ودراسة Somersalo et al (2002) إلى نتائج متعددة حول أثر المناخ الصفي على سلوك الطلبة النفسي وهذا ما أشار إليه عدس (1998)، فلقد أكد أن المناخ النفسي المريحة للطالب تساعد في تكوين شخصيته وبلورة سلوكه، وأسلوب تفكيره وتقوي تفاعله،لأن هذا الجو يلائم عملية التعلم والتعليم ولا ينفصل عنه، وأكد الزيود وآخرون(1999)، أن توفير المناخ النفسي والاجتماعي داخل الصف له أثره في زيادة تعلم التلاميذ، فالجو الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات يساعد

على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إلى بلوغها، إضافة إلى أنه يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ، للتعلم ومبادرتهم للعمل ومشاركتهم الإيجابية في كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة.

كما أشار Horton (2000) إلى أن المناخ الصفي العقابي التي يركز فيها المعلم على الصراخ والعقوبات القاسية يخلق لدى التلاميذ أجواء من الخوف وعدم الاحترام، كما يعزز التخريب والعنف والانتقام والاضطراب العاطفي والنفسي ومشاكل الحضور وهذا ينعكس سلباً على التلاميذ جسدياً وتعليمياً وأخلاقياً (ورد في: المودي وآخرون، 2017، 201)

أشار جولمان Golemen 1995 إلى أن المناخ الصفي التي لا توفر الأمن النفسي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله وهذا من شأنه أن يؤثر على ضعف دافعيته وفقدان الثقة بقدراته،مما يعيق تحقيق أهدافه ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية(ورد في الوائلي وعطيه،2018،2)

فضلاً عن ذلك أكد ميخائيل (2004) أن للمناخ الصفي (المادي والنفسي والاجتماعي) أثره الواضح في عملية التعلم المدرسي، وقد يسهم إسهاماً كبيراً في رفع فاعلية هذه العملية، وتحريكها ودفعها بقوة إلى الأمام، كما قد يسهم في الحد من فاعلية هذه العملية ويعرقل مسارها ويضعف مردودها، وربما يؤدي في حالات معينة إلى تعطيلها تماماً وتسرب عدد من الطلبة إلى خارج المجتمع المدرسي؛ فالمناخ الصفي بما ينطوي عليه من عوامل ومتغيرات عديدة تتصل بالدافعية مثلما تتصل بالمنافسة والتواصل مع الآخرين والانخراط أو الاندماج في العمل المدرسي يمكن أن يكون قوة دفع هائلة للنشاط الدراسي للمتعلمين، وتحفزهم على الإفادة القصوى والاستثمار الأمثل لقدراتهم وطاقاتهم وميولهم، كما يمكن أن يثبط همة الدارسين ويضعف دافعتيهم ويخفف من جذوة حماسهم للدراسة والعمل المدرسي.مما يبرز أهمية الدور الذي يؤديه للمناخ الصفي (المادي والنفسي والاجتماعي) في عملية التعلم، والأثر الذي يتركه في هذه العملية سواء بالاتجاه الايجابي أم السلبي(ورد في: الوائلي وعطيه،2018 ،2)

إن إدارة المعلم لصفاً دراسياً لا تسوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسي واجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوئام، شيء يصعب وصفه، ولكن المناخ العاطفي يمكن الإحساس به بمجرد دخولك حجرة الدراسة وكلما تقدم التلاميذ في السن وفي المرحلة الدراسية كلما أصبح بالإمكان تكوين جماعات صداقة وعمل، وعلى المعلم أن يسعى إلى تجسيدها و تشجيعهم إليها، ولاشك في أن المعلم ليس في معركة مع الطلبة حتى يخشى تضامنهم وتآلفهم. إذ أن مظاهر التعاون السائدة بين طلبة الصف تظهر

بمساعدة بعضهم البعض ويتحدثون فيما بينهم بحسب قدرة كل واحد منهم وإمكاناته مع توفير فرص التنافس بين الطلبة أنفسهم حيث أن دافعية الطالب تزداد نحو التعلم والانجاز كلما شعر بأنه عضو فعال في جماعته، هذا ماينـدرج ضمن الانتماء الاجتماعي الذي يعتبر من الدوافع الهامة للتعلم (الربيعي، 2012، 171). فقد توصل Johnson (n.d) إلى أن بيئة الفصل الدراسي الداعمة ستشجع الطلاب على إدارة تعلمهم بدلاً من التركيز على المعلم .

من خلال ما سبق يتبين لنا أهمية المناخ النفسي والاجتماعي في تماسك أفراد الصف وتعاونهم وإقبالهم على النشاط والتعلم برغبة، أما كيفية توفير المناخ النفسي والاجتماعي في غرفة الصف فيمكن رد ذلك عن طريق قيام المعلم بإشباع حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية وتلبيتها وتنمية الحس الاجتماعي عندهم وتقبلهم واحترام مشاعرهم وتقديرهم ومعاملتهم بنزاهة وعدالة ومراعاة التفاعل الديمقراطي القائم على الثقة والمودة وأن يوفر مناخا ايجابيا وديا دافئا في غرفة الصف والعمل على غياب مظاهر العنف مع الحرص على تعزيزهم وتشجيعهم في جو من الأمن والطمأنينة.

سادسا– العوامل المؤثرة في المناخ الصفي:

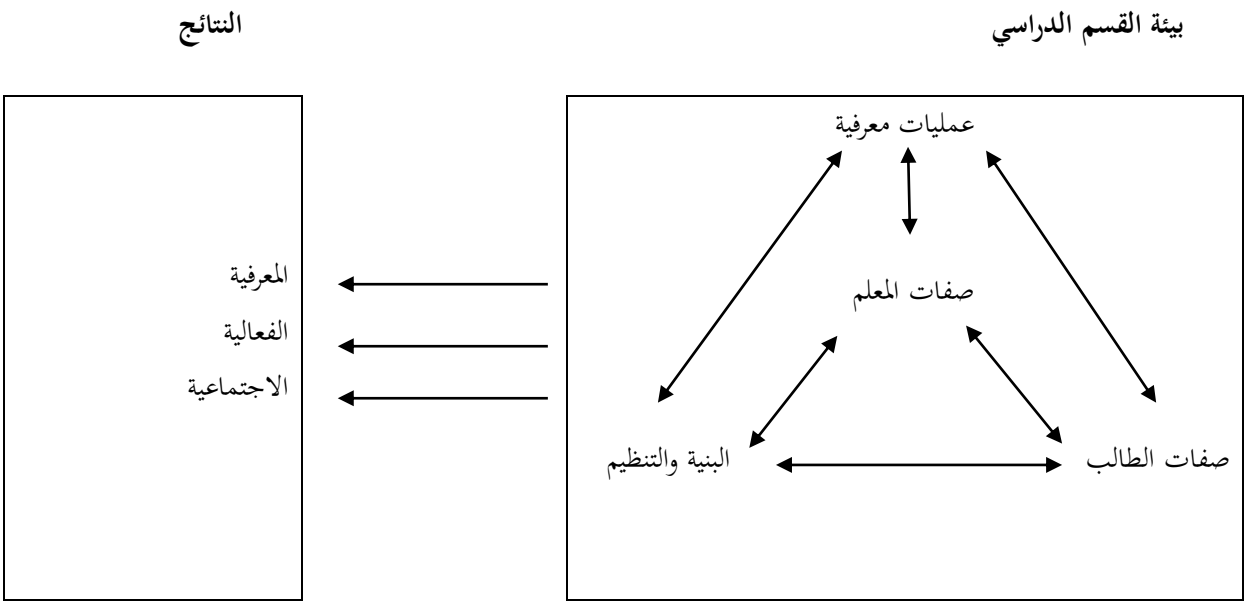
لقد أشار **موس** أن المناخ الاجتماعي في الفصل الدراسي هو الطالتي تساعد على تنمية العلاقات بين الأشخاص لتشكيل السلوك البشري، ومن بين المتغيرات التي تساهم في المناخ الاجتماعي للغرفة الصفي رق ة هي: العلاقة، النمو الشخصي، التوجيه، صيانة النظام وتغييره.

6–1– العلاقة: تتضمن متغيرات العلاقات جوانب تفاعلية بين الطلاب والطالب والمعلمين والطلاّب، الأمر الذي يدعم مدى دعم الطلاب والمدرسين ومساعدة بعضهم البعض ودرجة مشاركتهم في الفصل وأنشطته.

6–2– النمو الشخصي: تتعلق متغيرات النمو الشخصي أو اتجاه المرمى بأهداف محددة لبيئة الفصل عن طريق قياس التركيز.

6–3– التوجيه :على توجيه المهام والمنافسة مع الصف الدراسي.

6–4– صيانة النظام وتغييره: تتضمن متغيرات صيانة الأنظمة وتغييرها جوانب من القواعد واللوائح الخاصة بالفصول الدراسية والتدريس. تتعلق هذه المتغيرات بحفظ وظائف الفصول الدراسية بشكل منظم، واضح ، ومتماسك ، ودرجة التنوع والحداثة والتغيير في المناخ الصفي (Ghanatabadi,1991,20)



المخطط رقم (03) :العوامل المؤثرة في المناخ الصفي ونتائجها

المصدر: (Macaulay,1990,239)

يتضمن هذا النموذج أربعة مجالات فعالة تفسر عوامل بيئة القسم الدراسي للكشف عن الآثار المفيدة في معالجة المتغيرات البيئية على مكاسب الطالب تعتبر كل من البنية والتنظيم والمسار المعرفي، وخصائص كل من الطالب والمعلم متغيرات قادرة على التغير في درجه التوجهات التي توسع من اكتساب المهارات المعرفية والفعالة والاجتماعية. وتفصيلها كما يلي:

1-البيئة والتنظيم:

استدل التربويون لوقت طويل أمثال الترتوري (2008) وقطامي وقطامي(2013) و(2014) Ishtiaq&Qaise بأن الأقسام الدراسية ذات الدرجات العالية من توجيه الأستاذ والبيئة المنظمة تسعى إلى إعداد نتائج مقبولة جدا للطالب، يبقى الأمر في القسم الدراسي مرتبطا بقابلية المعلم على إفهام الطالب بأحداث القسم والعمليات والرغبة في التعامل مع الأوضاع المعقدة. إن الدور الهام في توضيح العملية السلسة لبيئة القسم هي بمثابة المعرفة وفقا لـ (ساندفال 1982) الذي يرى أنه من خلال قواعد كل من الإبداع والاتصال المتبادل والتقوية من أجل قبول سلوك، هنا يكون المعلم قادرا على تعزيز بيئة التلميذ كما يؤكد أن التصورات الأساسية في إعداد الحدود في التوضيح والشفافية والتوافق، هذه الحدود قد يتم تحديدها بسهولة في البيئة الديمقراطية أين يشارك جميع الطلبة في إعداد معايير السلوك (Macaulay,1990 ,239)

2-المسار المعرفي:

إن الحصيلة المعرفية هي مقاييس خارجية للمعرفة، لذلك يعتبر مناخ القسم في البداية وسيطا، من خلال تفاعل هذه العمليات على غرار الحصيلة والنتائج الدراسية، وفي هذا الصدد صرح كوديل وكانون (1985) أن الطلبة الذين لديهم صعوبة في الانتباه واتباع الإرشادات يحتاجون إلى بيئة قسم تعزز من تركيب البنية والمرونة (Macaulay ,1990 ,240)

3-خصائص الطالب:

لقد أظهر(موس 1980، فريزر1982، فيشرو فريزر1983) أن البحث حول الفروق بين الدرجات المتحصل عليها في مختلف أشكال مقاييس بيئة القسم الدراسي، و بأن التلميذ يفضل بيئة الصف الأكثر إيجابية من البيئة الحاضرة حاليا، ومنه تم التوصل أن من خلال الربط بين البيئة الحاضرة والمتوافقة مع الدراسات الحديثة يتم تهيئة التلاميذ من أجل تحقيق إنجاز أفضل عند وجود انسجام بين البيئات الصفية الواقعية والمفضلة(Macaulay,1990 ,240)، كما أشارت DAVIS(2004) في دراستها إلى أن الطلاب الذين قاموا بتصنيف الفصول الدراسية على أنها أكثر تنظيماً وايجابية تميل إلى تحقيق درجات أعلى، ويبلغون مستويات أعلى من التأقلم والاندماج.

4-خصائص المعلم:

يتضمن تصور باندورا(1986) الخاص بالحتمية المتبادلة بوضوح أن تفاعل أقطاب المناخ الصفي تؤدي إلى تحديد نوعية العلاقة به، وهذا ماأشار إليه (فريزر1986) أن ما تؤول إليه نتائج الدراسات حول مدى ادراكات الطلبة للمناخ الصفي الحالي بشكل مترابط يرجع إلي تأثير خصائص الأستاذ على نتائج التلاميذ الدراسية كما اعتبر موس(1980) أن الخصائص التي يتميز بها الأستاذ يعتبر عاملا مهما لمناخ القسم الدراسي (cited in Macaulay ,1990 ,240) وهناك العديد من الأسباب التي تجعل المعلمين يهتمون بالمناخ الصفي الاجتماعي منها حسب ما ذكر (Ghanatabadi,1991,17):

1. أن مناخ الفصل الدراسي يرتبط بالإنجاز الطلابي وكذلك كيفية تصرف الطلاب وتشجيعهم على المدرسة أنفسهم وغيرهم.
2. نظرة الطلاب والمعلمون إلى المناخ المحيط بهم غالبًا ما يكون مختلفا.
3. إن وجود مناخ يرضي معظم الأشخاص هو مشكلة غير معقولة في حد ذاتها، وباعتبار المدرسة واحدة من أهمها مؤسسات التنشئة الاجتماعية.
4. هناك أدلة على أنه يمكن تغيير مناخ الفصل الدراسي والمدرسة.

5. أهمية تقييم المناهج: هناك بعض الأدلة على أن المناخ يميز بين المناهج الدراسية التي لا تحقق الإنجاز الأفضل.

سابعا– افتراضات المناخ الصفي المثيرة لفعالية الذات الأكاديمية:

بناء على نظرية الحاجة– للضغط ، فكر نايت وواكسمان (1990) في أن الطلاب الذين يستفيدون من تلبية احتياجاتهم للانخراط في الفصول الدراسية والانتماء إلى قاعات الدرس يتم تلبيتها من خلال المناخ الصفي، وهم يميلون إلى التشجيع البيئي نحو تطوير مفاهيم ذاتية أكاديمية، حيث يشكلون تصورات ذاتية عن فعاليتهم الذاتية الأكاديمية من خلال تجربة بيئة الفصل الدراسي ومن خلال التقييمات من قبل الآخرين المهتمين، ففعالية الذات الأكاديمية تنبئ بمدى الجهود الدؤوبة والمثابرة التي سيقدمها الطلاب نحو أعمالهم الأكاديمية بالإضافة إلى كونها مرتبطة بتحسين اهتمام الطلاب بالتعلم، ويمكن استخدامها لتعزيز وتشجيع الطلاب لمزيد من التعلم، وتحقيق نتيجة طلابية مرغوبة تعزز ثقة الطلاب بالنفس واحترام الآخرين وتحقيق التميز الشخصي (cited in : Byer,1999,8)

كما أشار كل من Ryan & Patrick (2001) أن المناخ الصفي الاجتماعي الذي يسوده جو من الاحترام المتبادل يُشعر الطلبة بقدر كبير من الأمن والراحة النفسية، ويجعلهم أكثر تركيزا في فهم مهماتهم الأكاديمية وأدائها، دون أن يكونوا خائفين مما يمكن أن يقوله عنهم الآخرون عندما يخطئون في الإجابات، ومثل هذه المناخ أكثر فاعلية في مساعدة الطلبة على حل المشكلات (أورد في: خضير وأبو غزال، 2016، 378). وكذلك أكدت نتائج دراسة(Steinmayr.et.al 2018) على أن المناخ الصفي الإيجابي بالإضافة إلى الفعالية الذاتية تنبأ بالمعدل التراكمي بعد التحكم في جميع المتغيرات الأخرى.

وتوصل كل من Jeffrey & Waldrip & Fisher's (2006) أن وجهات نظر المتعلمين حول المناخ الصفي كانت مؤشِّرات إيجابية قوية للفعالية الأكاديمية والمواقف العلمية.وذكر Walberg (1970)أن التباين في أداء التلميذ يعزى إلى كفاءة المتعلم وبيئة التعلم، ولم يتبق سوى جزء صغير من المتغيرات التعليمية وربما التفاعل بين العوامل الثلاثة المؤثرة في أداء التلميذ (وردفي: Angela &Cunningham, nd,6)

وبشكل أكثر تحديدا أكد Ryan&Deci (2000) أن المعلم الذي يدعم حاجات الطلبة النفسية الطبيعية للاستقلالية (Autonomy)، والكفاءة (Competence)، والارتباط بالآخرين (Relatedness) يزيد من احتمالات تهيئة مناخ صفي دافعي مثالي، وعندما يدرك الطلبة أن معلمهم داعم لهم انفعاليا وأكاديميا فإنهم يحققون مستويات مرتفعة من الاهتمام والدافعية،

وبذل الجهد والاستمتاع بأعمالهم المدرسية(أورد في: خضير وأبو غزال، 2016، 377). حيث يتميز المعلم القادر على خلق مناخ ايجابي بقدرته على الاستماع الجيد لطلبته وتشجيعهم على التحدث بطلاقة بعيدا عن مشاعر الرهبة أو الخوف وخلق جو يسوده الألفة والمحبة، واستخدام أساليب التعزيز المناسبة والتعاطف معهم والعدل بينهم ومراعاة الفروق الفردية، وتزويدهم بالتغذية الراجعة الايجابية لأعمالهم (البكري وعجور، 2011، 179)

وفيما يتعلق بتشجيع المعلم لطلبته على التفاعل المركز على المهام الصفية من خلال تبادل الأفكار، وتقديم المقترحات، وطرح التساؤلات، وتقديم الإجابات، وإعطاء الواجبات، والمشاركة في المناقشة، فإن ذلك من شأنه أن يعزز من ثقة الطلبة بأنفسهم ويجعلهم أكثر فاعلية واهتماما في تنفيذ الأنشطة وأداء المهمات الأكاديمية بنجاح، أما بالنسبة لبعد تشجيع المعلم من خلال إثارة المنافسة وعقد مقارنات بين مستويات الطلبة في الأداء الأكاديمي فلقد أكد Ames & Archer (1988) أن مثل هذه الممارسات من المعلم قد تؤثر بشكل سلبي في دافعية الطلبة وكفاءتهم الأكاديمية والاجتماعية (أورد في: خضير وأبو غزال، 2016، 378). كما أ ظهرت نتائج دراسة كل من Sahaghi& Allipou (2016) أن الدعم العاطفي للمعلم يرتبط بشكل كبير بفعالية الذات الأكاديمية. حيث خلصت دراسة Turano (2005) إلى أن المعلمين أدركوا أنهم إذا نجحوا في خلق بيئة تتكامل فيها مجالات بيئة الفصل الدراسي الايجابي، وأصبحوا أفضل ميسرين لاحتياجات طلابهم التعليمية التي قد تعيق تعلم طلابهم حينها يكون طلابهم قادرين على التعلم والنمو إلى مستوى أعلى من قدراتهم .

حيث تشير نتائج البحوث أمثال العشيشي(2012)،ودراسة الخليفي(1995)،ودراسة المعمري وأخرون (2009)،ودراسة ابراهيم (ب.ت) إلى أنه من المهم جداً أن تكون الأعمال الصفية على نفس المستوى التعليمي للطلاب وإلى أن الواجبات المنزلية ينبغي أن تكون على نفس المستوى لكي يستطيع الطلاب إتمام واجباتهم بشكل مستقل، وذلك كي نُبقي على التحدي (ولكن دون أن نخيب ظنهم بأنفسهم) فينبغي بالواجبات الصفية أن تزيد من توقعات النجاح بدلاً من تعزيز الفشل، حيث أكد(2016) Broadbent أن التقييم الذي لا يتوافق مع تعلم الطلاب تأثير ضار على ثقة الطلاب في إنجاز المهام الأكاديمية بنجاح. ونفس الفكرة أشار إليها الربيعي (2012) وهي اشراك الطلاب بالأنشطة وتشجعهم على الاعتماد على أنفسهم في الدراسة وتصميم الواجبات التي بالإمكان أن يقوموا بهاو تطوير النشاطات وتطبيقها بشكل منتظم مما يساعد الطلاب على تنظيم أوقاتهم للمساهمة بها وعدم تعارضها مع مهامهم الأخرى،ولتحقيق ذلك لابد للمعلمين والمعلمات من:

أ. إعطاء المتعلمين أعمالاً متوافقة مع مستوياتهم التعليمية والمستقلة.

ب.التقيد بمبادئ التعلم من شأنها تحسين الفاعلية الذاتية.

ولمساعدة المتعلمين ذوى الفاعلية المتدنية وحملهم على استثمار ما يكفي من الجهد والمثابرة على المهام الصعبة وجب على المدرسين وضع منهجية لذلك أين تشير الأبحاث أمثال دراسة كوهن(2004) ودراسة النوافلة (2013)،إلى أن المعلمين يمكنهم أن يساعدوا في تقوية الفاعلية الذاتية عند المتعلمين من خلال مايلي حسب حجات (2010):

1- ربط الأعمال الجديدة بالنجاحات الأخيرة.

2- تعزيز الجهد والمثابرة.

3- التشديد على الاقتداء بالأقران.

4- تدريس المتعلم مهارة الربط لتسهيل التعلم.

5- مساعدة المتعلمين على تحديد أو خلق الأهداف الهامة.

حيث أن هذه الاستراتيجيات ولكي تكون فعالة يتوجب أن ينجح المتعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المتدنية في المهام التي يتوقعون الفشل فيها.

كما ووضح أيضا باندورا (Bandura,1986) أن المعلمين في المدارس الفعالة ليس لديهم فقط توقعات عالية بشأن الطلبة بل بشأن أنفسهم أيضا. وحول هذا الموضوع، شرح كل من كوبر وغود 1982 في تقريرهما أن الطلبة ذوو التوقعات العالية من طرف معلّميهم يصفون أنفسهم بأنهم يتلقون أقل انتقادا في الغالب ويُثنون على ذلك أكثر من الذين لديهم القليل من توقعات معلميهم، وهناك إثبات على أن الطالب الذي لديه توقعات أقل من طرف معلمه يكون مستواه التحصيلي أقل من زملائه الذين يملكون توقعات أكبر بالقسم (Cited in Macaulay,1990 ,242) .وأشار الترتوري (2006) إلى أن المعلم الذي يكوّن فكرة تفيد أنّ أحد طلابه ذكي مثلاً يتفاعل معه على أنه كذلك، وسيتوقع منه سلوكاً ذكياً، وقد يستجيب هذا الطالب بطريقة توحي بأنه ذكي فعلاً مما يؤدي إلى تحقق توقعات المعلم. وهذا ما يسمّى (النبوءة التي تحقق ذاتها).

وأشار الناظر (1984)زيادة على ذلك أنه يتلقى الطلبة ذوو التوقع المرتفع بانسجام وايجابية أكثر مع المعلم وكذلك يعم التواصل الشفوي النشط والاهتمام الذاتي. وأكد براتر ساني وآل أن النتيجة تظهر لنا بالنسبة للطالب الأقل توقعا سلبية الإدراك

الذاتي وبدرجة متزايدة، مع انحراف التوقع الذاتي للنجاح،فلبدا من تقوية هذا الرابط بين المعلم وتوقعات الطالب للحصول على تأثير جوهري على نتائج تعلم الطالب (Cited in: Macaulay,1990,246) وتوصل كل من **هيلين باتريك** وزملاؤها (2007) من خلال دراستهم إلى علاقة قوية وإيجابية بين مستوى التحفيز عند الطلاب ومشاركتهم وتصوراتهم عن بيئة القسم الدراسي باعتبارها دعامة اجتماعية، زيادة على ذلك يتطلب الأمر وجود مناخ من الاحترام المتبادل من أجل زيادة استخدام الطلبة لاستراتيجيات الدراسة الفعالة وزيادة الشعور بالثقة في قدرتهم على إنجاز المهام بنجاح، علاوة على ذلك حين يدرك الطلبة أنهم يتلقون الدعم العاطفي والتشجيع من معلميهم والدعم الأكاديمي من زملائهم فهم بذلك يميلون إلى أن يكونوا في موضع الانضباط عند المهمة بالقسم الدراسي ويستخدمون في ذلك استراتيجيات ذاتية التنظيم.

(Cited in: Angela &Cunningham, n,d,6)

حيث يبذل الطلاب ذوو فعالية الذات المرتفعة المزيد من الجهد من أجل الاندماج في المهمة التي يقومون بأدائها وإنجازها بأفضل شكل ممكن، وعلى النقيض فالطلاب ذوو فعالية الذات المنخفضة ليس لديهم رؤية واضحة من أجل الاندماج في المهمة التي يقومون بأدائها ولديهم تصورات سلبية عنها (عبد السميع،2019، 69).وهذا ماجعل Schmuck & Schmuck (1992) يزعم أن الصداقة الحميمة بين الأوساط الأكاديمية المفيدة تعزز احترام الذات الإيجابي حيث يتم تشجيع الطلاب على إدراك البيئة الصفية الموجهة للاعتمادية والتي تتميز بالدعم المتبادل بين الزملاء في الصفوف من أجل الاستفادة من قدراتهم الأكاديمية بثقة.

خلاصة الفصل:

إستهدف هذا الفصل دراسة ما تعلق بمتغير المناخ الصفي وقد وصف الأدب النظري المناخ الصفي بأنه إحدى النتاجات التي تتشكل بفعل التأثيرات السلوكية والإجراءات التعليمية التي تجري في الصف، ويترتب على ذلك أن تتكون علاقات واتجاهات إما تشبع أو تحبط أو تعوق حاجات التلاميذ، وإلى أهم المكونات الإيجابية للمناخ الصفي وهي المشاركة والمنافسة والنظام ودعم المعلم و الإنتماء.

ترى نظرية موراي أن المناخ الصفي هو "نظام اجتماعي ديناميكي لا يشمل فقط سلوك المعلم والتفاعل بين المعلم والطالب، ولكن أيضًا تفاعل التلميذ والتلميذ، إذ أن تواجد التلاميذ في بيئة معينة وتفاعلهم مع عناصرها المختلفة المادية والبشرية يترك لديهم انطباعات نفسية وينمي لديهم اتجاهات وقيم معينة، وهذه الانطباعات والاتجاهات والقيم تم تعميقها بحيث تصبح مشتركة بين معظم التلاميذ، إذ أن التلاميذ الذين يستفيدون من تلبية احتياجاتهم للانخراط في الفصول الدراسية والانتماء إلى قاعات الدرس وهم يميلون إلى التشجيع البيئي نحو تطوير مفاهيم ذاتية أكاديمية، ويشكلون تصورات ذاتية عن فعاليتهم الذاتية الأكاديمية من خلال تجربة بيئة الفصل الدراسي.

الفصل الثالث

فعاليـــة الـذات الأكاديميـــة

تمهيـــــــد:

أولا – مفهوم فعالية الذاتية

ثانيا – تعريف فعالية الذات الأكاديمية

ثالثا– النظرية المفسرة لفعالية الذات

رابعا– أبـــــعاد فعالـــية الذات

خامسا– مصادر فعالية الذات الأكاديمية

سادسا– العوامل مؤثرة في فعالية الذات الأكاديمية

سابعا– مستويات فعالية الذات الأكاديمية

ثامنا– خصائص الأفراد ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة

خلاصـــــــة الفصـــل

تمهيـــــد:

تعد فعالية الذات الأكاديمية من أبرز العوامل المؤثرة في المثابرة والأداء الأكاديمي للتلميذ وتتبلور هذهِ الفعالية على شكلِ أفكارٍ ومُعتقداتٍ حول الذات بشأن مدى كفايتها، كما يُمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الفعالية الذاتية الأكاديمية، ومن ثم فإنَ تمتع التلاميذ بمستوى مُرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية دليل واضح على سلامة العملية التربوية، ويعد هذا أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكونها في تحقيق التوافق الدراسي والاجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها، في حين تدني مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية يُشير إلى حاجتهم إلى ضرورة تدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوى لديهم، لأن انخفاضهِ يجعلهم مُعرضين لصعوبات في الحياة اليومية مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي والاجتماعي.

مفهوم الفعالية الذاتية:

اهتم علم النفس الاجتماعي بالفعالية الذاتية الذي تندرج تحته كل التجارب الشخصية والقدرات والأفكار، حيث أصبح مصطلح الكفاءة متداولا في مجال التربية، وفرضت نفسها في كل الميادين واعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر، فماذا يعني هذا المصطلح ؟

ظهر مفهوم الفعالية الذاتية على يد باندورا (1977) عندما نشر مقالة له بعنوان"كفاءة الذات نحو نظرية لتعديل السلوك". أكد فيه على أهمية الفعالية الذاتية المدركة لكونها تُعد عاملاً وسيطاً لتعديل السلوك ومؤشراً على التوقعات حول قدرة الشخص في التغلب على مهمات مختلفة وأدائها بصورة ناجحة، والتخطيط لها بصورة واقعية متمثلة في الإدراك لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى التحمل عند تنفيذ هذا السلوك. كما أنها تؤثر بشكلٍ مباشرٍ في أنماط السلوك والتفكير، بحيث يُمكن أن تكون إيجابية أو سلبية.

قدم باندورا (Bandura, 1986) تعريفا لهذا المتغير إذ ربط الفعالية الذاتية للفرد بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الانجاز، وبقدرته على التحكم بالأحداث، ويؤثر ذلك الحكم في مستوى الفعالية الذاتية على طبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وفي مقدار الجهد الذي سيبذله، وعلى مدى مثابرته في التصدي إلى الصعوبات التي تعترضه، وفي أسلوبه في تفكيره . كما أشار النصاصرة (2009) أنَّ مصطلح الفعالية الذاتية يعد مصطلحاً محورياً في النظرية الاجتماعية- المعرفية ويرى أصحاب هذهِ النظرية أن مصطلح الفعالية الذاتية يمثل مكوناً حاسماً في إحساس الفرد بالضبط الشخصي والسيطرة على مصيرهِ،

والتوافق مع أحداث الحياة، وأن الإحساس بالضبط والسيطرة الشخصية والتوافق يعملان على التقليل من مستوى الضغوط النفسية (ورد في: كرماش، 2016، 120)

أما بالنسبة للمصطلح من الناحية الإصطلاحية فلقد ذكر الزق(2009) أن كثيرا من علماء النفس أمثال(pajares& schunk(2001 ، zimmerman(2002) من ميز بين مفهوم الفعالية الذاتية وغيرها من المفاهيم النفسية التي قد ترتبط معها، أو تشابهها مثل تقدير الذات ومفهوم الذات، ولعل أهم ما يميز الفعالية الذاتية هو أن هذا المفهوم أكثر حساسية للتغيرات في خبرات الفرد وفي العوامل الموقفية، كما يري بونج وسكالفيك (2003) أن الفعالية الذاتية تتضمن مكونات معرفية في الغالب، في حين أن مفهوم الذات يتضمن مكونات وجدانية (ورد في: كرماش، 2016، 120) ،أيضا كما ميزت أبو علام (2004) بينهما من حيت أن مفهوم الذات يسود عددا كبيرا من الأنشطة أما الفعالية الذاتية فأكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات معينة، كما أشار(Johan, et al (2005 أن المفهوم الذاتي هو تحسين التنبؤ (والوسيط) للمتغيرات العاطفية التحفيزية، بينما الفعالية الذاتية الأكاديمية هي التوقع الأفضل (والوسيط) للإنجاز الأكاديمي.

وكذلك يصنف كل من(Schunk& Pogares(2001 و(Zimmerman (2010 مصطلح الفعالية الذاتية إلى شكلين هما الفعالية الذاتية في التعلم، والفعالية الذاتية في الأداء، فعندما يواجه الفرد نشاطا أو مهمة ما ويشعر بالمألوفية تجاهها يشعر بكفاءة ذاتية عالية لأداء المهمة أو النشاط متأثرا بنتائج الأداء السابق في المواقف والمهام المشابهة، وهذه تسمى بالفعالية الذاتية في الأداء، بينما إذا كانت المهام التي يواجهها الفرد غير مألوفة بالنسبة له ولم يتعامل معها من قبل فإن فعالية الذات في هذه اللحظة لا تعتمد على الخبرات السابقة، وإنما تعتمد على كم الإنجاز الفعلي للفرد في الأعمال السابقة، وتسمى فعالية الذات هنا فعالية الذات في التعلم؛ لأنها اعتمدت على مدى إمكانية تعلم الفرد لما تتطلبه المهام الجديدة حتى ينجح.

يرى الزيات (2001) أن مفهوم الفعالية الذاتية من أهم أعمدة النظرية المعرفة الاجتماعية بتركيزه على معتقدات الفرد المتعلقة بسلوكه مثل القدرة على حل المشاكل ومواجهة الأحداث، والملاحظ أن التراث النفسي يشتمل على العديد من المفاهيم والمرادفات لمصطلح الفعالية الذاتية منها توقعات الكفاءة (Competency Expectancies) وتقدير توقعات الكفاءة(Self-Assessent Efficiency) وتوقعات الكفاءة الذاتية (Self–Efficiency Expectancies كما أن بعض المراجع تستعمل مصطلح الفاعلية الذاتية Self – Efficiency.

هذا ويشير كل من السيد(2005)، ومباركة ميدوني (2011)، وقريشي فيصل(2011) ونيفين عبد الرحمن (2011) إلى أن (Efficacy) تعني الفاعلية أي أن استخدام مصطلح فاعلية الذات أو فعالية يصح بمعان مترادفة وهي الفاعلية والكفاءة؛ وعليه سوف يتم استعمال مصطلح (الكفاءة والفاعلية أو الفعالية)في الدراسة الحالية للدلالة على أنها نفس المعنى، وهذا ما أكده ناصر (1998)أن مصطلح الكفاءة والفاعلية كلاً منهما يكمل الآخر ولا يمكن فصلهما، حيث أن كفاءة الذات الأكاديمية يرادفها مصطلح فاعلية الذات الأكاديمية فالكفاءة أو الفاعلية هي: توافر الخصائص والإمكانات الشخصية بما يحقق للفرد بلوغ الأهداف، وتحقيق التطور، والنمو، والتغلب على الأزمات والعقبات ومواجهتها بالأساليب المختلفة واستثمار الإمكانات لخدمة هذه الأهداف الشخصية والبيئية والاجتماعية وفق أفضل سبل ممكنة (ورد في: أبو الوفاء والسيد، 2015،26).

أولا– تعريف فعالية الذات الأكاديمية:

تم تقديم تعريف لفعالية الذات الأكاديمية في التراث الأدبي منها:

حسب رضوان: هي القناعات التي تختلف في درجات وضوحها لدى الأفراد بأن الإنسان قادر على تحقيق أداء معين في موقف محدد (رضوان، ب.ت، 5)كما أشار Ferla,et al (2005) في تعريفه إلى العنصر المركزي أو الجوهري (ElémentCentral) لفعالية الذات الأكاديمي المتمثل في (الثقة المدركة) أي قناعات الأفراد عن إمكانية أدائهم بنجاح للمهام الأكاديمية في المستويات المعينة. كما أشار في هذا السياق باندورا (Bandura, 1977) أن فعالية الذات الأكاديمية في المقام الأول هي"الثقة المدركة للذات " في الأداء بنجاح لمهمة أكاديمية محددة. كما أكد كذلك على أن معتقدات فعالية الذات تتشكل من خلال عزو الحالات النفسية والانفعالية التي تحدث عندما يندمج الفرد في مهمة ومن ثم قد تؤثر هذه الانفعالات بالسلب أو بالإيجاب على فعالية الذات فعند قياس فعالية الذات الأكاديمية يُسأل الطلاب عن مستوي ثقتهم في إكمال بعض المهام الأكاديمية.

عرفها الزيات (2001، 83): اعتقاد الفرد لمستوى إمكاناته أو قدراتِه الذاتية وما تنطوي عليهِ من مقومات عقلية معرفية، انفعالية حسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز مُعين في ظل المحددات البيئية القائمة.

كما عرفها Bong&Shaalvik أنها تتمثل في إعتقاد الأداء الناجح لمهمة أكاديمية في مستويات محددة (ورد في: تعلب،2017، 278).

وعرفها الأقرع وعبد القوى (2014، 523) "بأنها درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح والوصول للنتائج المرجوة؛ وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية، وكذلك مستوى ردود أفعاله الخاصة بالمهمة، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك واستبصار المرء بإمكاناته وحسن استخدامها وفق الظروف البيئية".

كما أشار(2005) Ferla et al في تعريفه إلى فعالية الذات الأكاديمية من حيث طبيعة تقييم الكفاءة (Evalualuation Nature of Competence) هي تقييم مرجعي الهدف ولا تتطلب مقارنة أداء الفرد بأقرانه.

وعرفها الشامي(2012) بأنها ثقة الفرد في مقدرته على أداء المهام الأكاديمية المحددة بكفاءة والتحكم في الأحداث التي تؤثر في تحصيله والتنبؤ بمدى الجهد المبذول والتحدي في مواجهة ما يصادفه من الصعاب والتغلب عليها والوصول إل النتائج المرغوبة (ورد في: عامر ومحمود،2017، 208) وفي هذا المضمون أشار كل من Sagone&Caroli (2014) أن فعالية الذات الأكاديمية تتضمن الثقة في الأداء بنجاح لمهام أكاديمية معينة(أورد في: المعمري وآخرون، 2009، 4)

وعرفها الزق (2009) بأنها معتقدات الطالب حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية ومدى إدراك الطالب لكفاءته في المجال الدراسي، حيث تعكس مجموع مهاراته التي يواجه بها المشكلات المتوقعة ومعتقداته عن قدرته على تحقيق الانجازات المدرسية ومثابرته في أداء المهام والتحكم في الأحداث والمواقف الحياتية المؤثرة.

في حين أشار Callagher (2012)أنها مدركات الطلاب حول قدراتهم من التمكن من المهام المعطاة وتطوير الكفاءة النوعية (ورد في: تعلب،2017، 278).

وعرفها حمدي (1435) بأنها مدى إدراك الطلاب لفاعلية ذواتهم الأكاديمية والخاصة بمجال تخصصاتهم الدراسية وقدراتهم على أداء جميع ما يطلب منهم من التكليفات الدراسية، مما يجعلهم يحققون الدرجات ويزيد من تحصيلهم الدراسي، ويساعدهم على التنظيم الأكاديمي المناسب الذي يستطيعون من خلاله تأدية اختباراتهم بنجاح. وأشار(2015) Jansen et al في تعريفه لفعالية الذات الأكاديمية إلى دورها المنبئ أو الوسيط حيث أن معتقدات الكفاءة لدى الطلاب تعتبر منبئات هامة بالأداء والدافعية والتعلم خاصة في المجالات العلمية، وتلعب هذه البنى دورا هاما عندما تأتي لتحقيق أهداف التعلم والنمو المناسب وحل المشكلات.

وأكد(2006) Marsh أن معتقدات الكفاءة في مجال معين أفضل في التنبوء بنواتج التعلم من معتقدات الكفاءة العامة، وبناء على ذلك أشار إلي ضرورة قياس مفهوم فعالية الذات في المجال الأكاديمي وفعالية الذات من أهم المنبئات الدافعية بالنواتج التعليمية، وبصورة أكثر قوة بفرص التعلم(ورد في: تعلب،2017، 279).

وعرفها شرف الدين 2010: هي إدراك المتعلمين للكفاءة التعليمية والاعتزاز بها والاطمئنان إلى إيجاد الطرق البديلة المؤكدة لها والمحافظة عليها، ومحاولة تطويرها وتحسينها باستمرار بما يمكن من مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية (الصعبة – والمفاجئة) والنجاح في معالجتها وتجاوزها بنجاح وتفوق بإرادة فردية متمثلة في وضع الخطط الناجحة الموثوق بها وإداراتها وتحقيق الأهداف الموضوعة في ظل إدراك مناخ تعليمي إيجابي .

وعرفها قطامي (2005): بأنها اعتقادات الطلبة حول قدراتهم ومهاراتهم ومدى فاعليتها لإتقان المهمات الدراسية في مختلف المواد ويتميز الطالب الذي لديه الاعتقاد بكفايته الأكاديمية العالية بأنه: يتوقع النجاح،وإمكانية التغلب على الصعوبات بالجهد المتواصل، مع الخروج من العقبات بوضع أقوى و السيطرة على المهارات العقلية المعرفية، والدافعية العالية، وامتلاك مهارات التخطيط وتنظيم وإدارة النشاطات التعليمية، وسرعة التعلم، وسرعة التخلص من الاستراتيجيات الخاطئة في العمل الدراسي والمرونة في البحث عن الحلول والأهداف المستقبلية،وتحدي الفرد لذاته، دقة عالية في التقيم الذاتي(ورد في:عبد الناصر،2010، 2)

عرفها(2012) Artino : هي إيمان شخصي بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة للوصول إلى تحقيق أهدافه والتي غالبًا ما توصف بأنها الثقة بالنفس في مهمة محددة.

وعرفها العزب (2004) بأنها: تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمة بمستويات مرغوب فيها. أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي(ورد في:نيفين، 2011 ،65)

تعقيب على التعريفات السابقة:

تتفق التعريفات السابقة كون فعالية الذات الأكاديمية ترتكز بالأساس على المعتقدات الشخصية للتلميذ والتي تتعلق بقدرته على النجاح أو حدود إمكانياته، وعليه نستخلص أن المفهوم الشامل والدقيق لمتغير فعالية الذات الأكاديمية يتمثل في: ثقة التلميذ بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال التي تقوده للنجاح أكاديميا، على شكلِ أفكارٍ ومُعتقداتٍ حول الذات، وتتبلور على شكل سلوكات وإنجازات أكاديمية؛ وعليه فهي من أبرز العوامل المؤثرة في المثابرة والأداء الأكاديمي للتلميذ كما تؤثر بشكل واضح على دوافعه وتوجهاته الأكاديمية ومستويات الطموح لديه.

ثانيا– النظرية المفسرة لفعالية الذات:

لكل نظرية عوامل تركز عليها وترى أنها مؤثرة في تغيير السلوك حيت قدمت نظريات علم النفس تفسيرات مختلفة للفعالية الذاتية و أكثرها قبولا وإستحسانا نظرية التعلم الإج –المعرفي:

يعد نموذج باندورا الأقدر والأشمل في تفسير الظاهرة وعليه سوف يتم تبني هذه النظرية والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجالات مختلفة.

حيت يشير قريشي (2011) أن نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي(Social –Learning Theory) من أكثر النظريات استعمالا في الدراسة والبحث عن المحددات النفسية والاجتماعية للسلوك الإنساني لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك وتقدم تفسيرا أكثر رجاحة، وقد أعطى باندورا الكفاءة الذاتية أهمية مركزية، والتي تعرف أيضاً **بنظرية الإدراك الاجتماعي** فإن التغيير السلوكي يعتمد على البيئة و الشخصية والعناصر السلوكية، وكل عامل يؤثر ويتأثر بالعوامل الأخرى، .ويؤكد الجاسر (1428 هـ) على أن باندورا يشير في كتابه أسس التفكير والأداء إلى النظرية المعرفية الاجتماعية بأن نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها والتي أكد فيها أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئة (أورد في: عبيد، 2013).

من الواضح أن الهدف من نشأة نظرية التعلم الاجتماعي كان منصبا على الطريقة التي يفسر بها الأفراد سلوكياتهم في موافق مختلفة وذلك حسب اعتقاداتهم وآرائهم وكفاءتهم الشخصية.

ومن أهم الإفتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية وهي حسب (أبو عليا والوهر2007؛ وعبيد2013؛ وميدوني 2013؛ وعقيلي2016)

1. القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج.
2. معظم أنواع السلوك ذات هدف معين كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
3. يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي وتحليل الأفكار والخبرات الذاتية.
4. القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التحكم المباشر في سلوكهم ووضع معايير وتقييم سلوكاتهم وبناء حافز ذاتي.
5. يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها وهو يقلل من التعلم عن طريق المحاولة والخطأ ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة.
6. إن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية العصبية المعقدة التي تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك ولنزويده بالمرونة اللازمة .بمعني ان المعتقدات تشكل نظاما ذاتيا (**self system**) لترميز الأحداث وتمثلها،والتعلم بالنمذجة ،وتخطيط الإستراتيجيات البديلة،ويصبح السلوك نتاج التفاعل المتبادل بين هذا النظام الذاتي للفرد،والتأثيرات الخارجية للمحددات البيئية .ويسوق باندورا للتدليل على ذلك المثال التالي :

يملك الأفراد ميكانيزمات ضبط ذاتية هى التى تتيح القوة الدافعة المنتجة للقدرة على ممارسة النشاط الذاتى المنتج للسلوك وهذه القدرة بدورها تكون متأثرة بالعلميات الفرعية التالية :

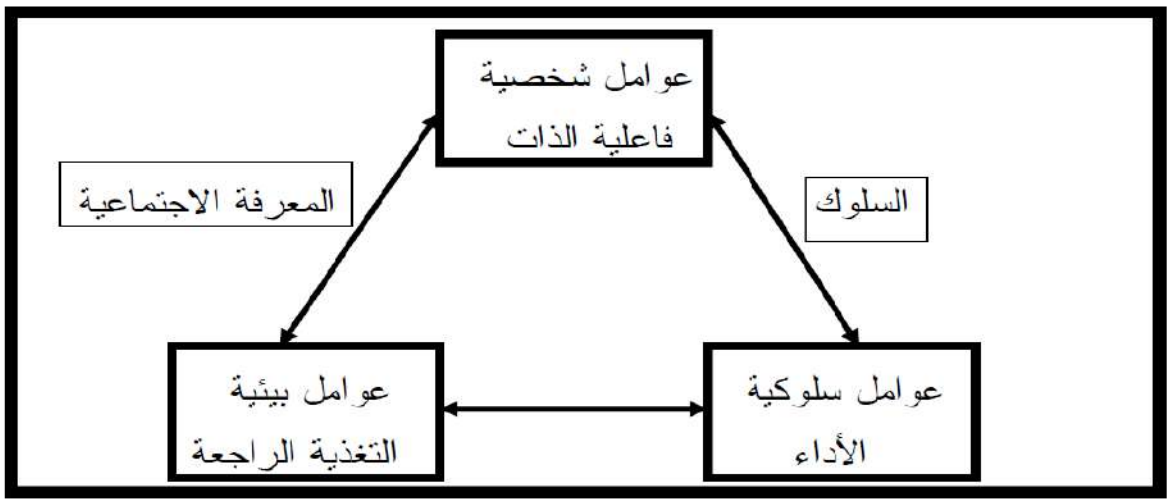
أ-الملاحظة الذاتية ،**ب**- التقدير أو الحكم،**ج**- رد الفعل الذاتي .وهذه تحدد الطريقة والدرجة التى يتأثر بها الناس عند انتاجهم أو إصدارهم للسلوك الذى يتوقف بدوره على :

أ-دقة واتساق ملاحظاتهم الذاتية ومستوى استثارتهم أو دافعيتهم.

ب-الأحكام التى يكونوها عن الأفعال التى تصدر عنهم ،واختياراتهم وتفسيراتهم أو إعزاءاتهم السببية للعلاقات المدركة بين الفعل ونتيجته .

ج- التقويمات المتعلقة بردود الأفعال الواقعية الملموسة المترتبة على سلوكهم ،والتي تحدث وتتنامى من خلال عملية الضبط الذاتي للسلوك (الزيات،2001، 503)

7. تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية وانفعالية وبيولوجية) مع السلوك بطريقة مبدأ الحتمية المتبادلة فالأفراد يستجيبون معرفيا وانفعالياً وسلوكيا إلى الأحداث البيئة، ومن خلال القدرة المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي ،والذي يؤثر على الحالات المعرفية والأنفعالية ،وهذاما يترجمه مبدأالحتمية المتبادلة الذي يعتبر من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية، ينجم عن ذلك التفاعل التأثير في السلوك.



الشكل رقم(04): نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا

المصدر:(Bandura, 1986, 24)

يتبين من الشكل السابق أن نظرية فاعلية الذات تهتم بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة .

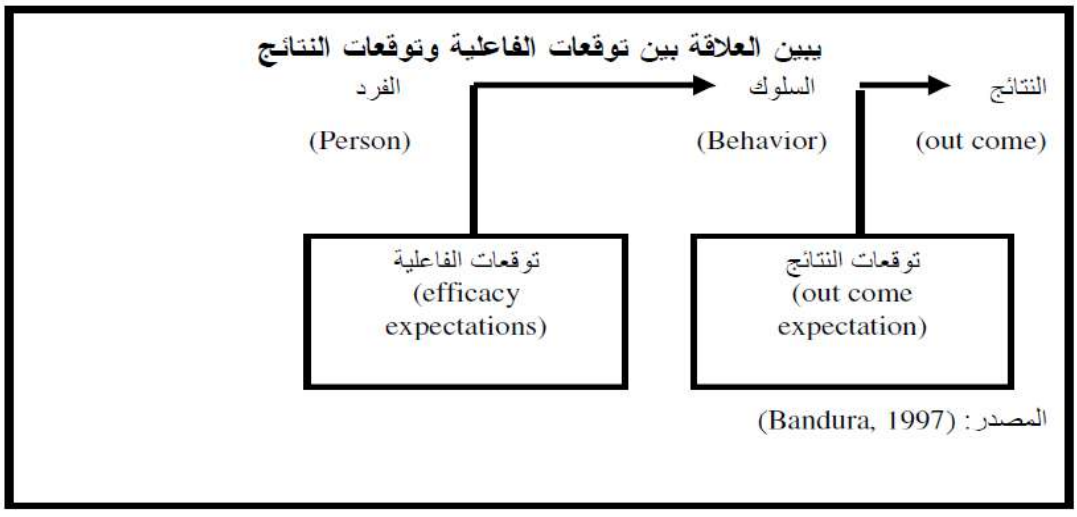
ويشير باندورا (1983) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل المكونة لنموذج حتمية التبادلية في إعطاء النتائج النهائية للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك وهي ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام "سواء" كانت خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له وهو ما سماه باندورا بفعالية الذات؛ وتعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك (ورد في: عبد القادر والسيد، 2008).

وعليه فباندورا قدم نظرية متكاملة لفعالية الذات مؤكدا أنها نتاج 20 عاما من البحث السيكولوجي (من 1977 إلى 1997) وعبر عن فعالية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة وأن إدراك الفعالية الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات، والمثابرة من أجل الإنجاز ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة .(ورد في: عبد القادر والسيد ، 2008). حيث توصل باندورا في نظريته إلى وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فاعلية الذات ولكل منها تأثيراته القوية على السلوك، وهما: التوقعات الخاصة بفاعلية الذات، والتوقعات المتعلقة بالنتائج، وتفصيلهما كالتالي:

1- **التوقعات المرتبطة بفاعلية الذات:** تتعلق بإدراك الفرد قدرته على القيام بأداء سلوك محدد وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادرًا على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

2- **التوقعات الخاصة بالنتائج:** يمكن أن هذه التوقعات من الانخراط في سلوك محدد وتظهر العلاقات بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية (أورد في: عبد الرحمن،2011؛ قريشي2011؛ ميدوني،2011)

ويمكن تلخيص ما سبق في الشكل التالي الذي يبين العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج:



شكل رقم (05) :العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج

المصدر:(أورد في: قريشي، 2011)

يشير الشكل أعلاه إلى أن الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد لناتجه أو مخرجات سلوكه ويقرر باندورا 1997 أن كلا من الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات آليتان تندرجان فيما يسمي بالتقييم الذاتي وهما يحددان معا إنجاز السلوك على نحو ما إما ايجابي أو سلبي، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن باندورا يختلف مع نظريات التعلم السلوكية فهو يرى أن معظم السلوك الإنساني متعلم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي وليس من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي أو الاجرائي، فبملاحظة الآخرين تتطور فكرة عن كيفية تكون سلوك ما. والتي فسرت السلوك بطريقة الالية (المثير والاستجابة) أما نظرية التعلم الاجتماعي أعقد وأكبر من هذا التفسير الآلي البحت،كما تختلف نظرية التعلُّم الاجتماعي مع نظرية التحليل النفسي في رؤية أن التوحُّد والتقمُّص هما عملية مستمرة لاكتساب الاستجابات وتعديلها، الناتجان عن التعلم الخبرات مع الوالدين وغيرهما من النماذج، ويعتبر ذلك على النقيض من وجهة نظر التحليل النفسي التي تنظر إلى التوحُّد كعملية تنتهي في سن الرابعة أو الخامسة (ورد في: عبد المعطى وقناوى، 2008، 432)

ولقد انتقد انجلز(1991) باندورا لتركيزه على السلوكيات الظاهرة ،على الرغم من إشادته وإيمانه بأهمية العوامل الخفية، ولتشدده ضد التحليل النفسي،مما جعل باندورا يتجاهل مشاكل إنسانية واضحة مثل الصراع والدوافع اللأشعورية.(ورد في: بركات، 2012، 25) أما من بين ايجابيات النظرية فلقد أشار الزيات(2001) أن الكثيرين من علماء النفس يرون أن نظرية باندور للتعلم الإجتماعي القائم على الملاحظة قد قدمت إطار تفسيريا ذا قيمة نظرية وتطبيقية للسلوك الإنسانى في سياقه الاجتماعي والبيئي الذي يحدث فيه وهو ماأغفلته غيرها من النظريات ،ومع هذا فإن هناك تساؤلات مازالت تحتاج إلى إجابات علمية مقنعة حول التعلم بالملاحظة .

1- أيهما أكثر أهمية في اكتساب السلوك الملاحظ ، التعزيزات الخارجية التي يتلقاها الفرد من الآخرين ؟ أم التعزيزات الذاتية الداخلية التي يستشعرها الفرد أو يعايشها ؟

2 -لم يحدد العوامل التي تقف خلف عملية انتقاء السلوك الملاحظ؟

3- ما دور ذكاء الانسان وقدراته واستعداداته ودوافعه وخبراته وبنائه المعرفي في استقبال أنماط السلوك الملاحظ ؟ (ورد في:بركات، 2012، 25)

ومع ذلك يضيف باندورا فكرتين مهمتين هما:

1.تحدث عمليات التوسط بين المحفزات والاستجابات.

2.يتم تعلم السلوك من البيئة من خلال عملية التعلم بالملاحظة(McLeod ,2016,150)

أ. **تقييم النظرية:**

مما سبق نجد أن نظرية فاعلية الذات تقوم على أساس الأحكام الصادرة من الفرد وذلك حول معارفه، ومدى قدرته على القيام بسلوكيات معينة، وبالتالي فإن الفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقوم عمايستطيع الفرد القيام به، ومدى مثابرته والجهد الذي سيبدله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب، ومقاومته للفشل، ومن ذلك قدرته على تطوير معارفه، وتحسين مستواه العلمي في حالة تدني مستوى تحصيله في مرحلة ما وبعد هذا العرض لنظرية الكفاءة الذاتية نستخلص أن سلوك الفرد في تفاعل بين ثلاثة محددات وهي: العوامل الذاتية والعوامل السلوكية والعوامل البيئة.

ب. **التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي:**

لهذه النظرية تطبيقات كثيرة، وقد اعتمد عليها كثير من المربين ومن ذلك:

1- أن يقوم المعلم بعرض المهارات التي يرغب من الطلاب أداءها، ويكرر ذلك حتى يعطي الفرصة الكاملة لهم في مرحلة الانتباه.

2-أن يكافئ من يقومون بأداء المهارات المطلوب تعلمها، حتى يغري الطلاب الآخرين بأداء العمل.

3-الحرص على ألا يتعرض الطلاب وبخاصة الصغار لمشاهد غير مرغوبة، كمشاهد العنف ونحوها، لأن ذلك قد ينعكس على سلوكهم.

كما قدم العتوم وآخرون (2014، 127-128) تطبيقاً تربوياً لنظرية التعلم بالنمذجة من قبل المعلم في صورة توجيهات كما سَيَلِي:

- أن يكون حذراً في ألفاظه وسلوكياته، فهو بالنسبة لطلابه نموذج يُحتذى به، فإذا أراد تعليمهم احترام الوقت، فيجب أن يلتزم هو أولا بمواعيد حصصه الصفية.
- إذا أراد الأستاذ تطبيق نظرية التعلم بالنمذجة في الغرفة الصفية وتحويلها إلى ممارسات عملية، تذكر ما يلي:

أن يحدد بالضبط ما ينوي تعليمه للطلبة، أي السلوك الخاص الذي يريد نمذجته.

هل يستحق هذا السلوك نمذجته؟ ما هي أشكال المعززات المتوفرة له من أجل تقويته؟

كيف سيقوم بعرض السلوك المرغوب نمذجته؟ كيف سيثير انتباه الطلبة لملاحظته؟

- ويتذكر أن بناء الفعالية الذاتية عند الطلبة هدف رئيسي عند المعلم الناجح، لأن احتمالية تقليد الملاحظ لسلوك النموذج يعتمد على هذه الفعالية.
- الحرص على المزاوجة بين الطلبة ممن يعتبرهم نماذج مع الطلبة الآخرين ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة، فالطلبة يقلدون بعضهم البعض عندما يشاهدون كفاءاتهم في تنفيذ مهامهم.
- القيام باختيار طلبة تنطبق عليهم خصائص النموذج، مثل: الكفاءة، الجاذبية، الشعبية، واطلب منهم نمذجة العديد من السلوكيات التي ترغب في تعليمها.
- أن يتجنب تعريض الطلبة لخبرات الفشل المتكرر، فالطلبة يُنَمْذِجون السلوكيات التي تقود إلى النجاح.
- أن يوفّر لطلبته نماذج يرغب في تعليم سلوكياتها، مثل: طلبة متفوقين، قصص ومشاهد تلفزيونية تنطوي على نماذج مشهورة

سنذكر فيما يلي الأبعاد المهمة التي تتولد منها فعالية الذات الأكاديمية حسب باندورا .

ثالثا– أبعاد فعالية الذات: يحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفعالية الذات مرتبطة بالأداء ويرى أن معتقدات الفرد عن فعالية ذاته تختلف تبعا لهذه الخصائص.

1. **درجة الفاعلية (Magnitude Efficacy) :**

يقصد بها درجة وقوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة،ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، وينمو قدر الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقًا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يُقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (السيد، 2005، 64).

ويرى الزيات (2001) أن قدر الفعالية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع، والمهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة والإنتاجية ومدى تحمل الضغوط والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدرا من الفعالية يمكّنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا.

2. عمومية الفاعلية (Generality Efficacy):

تعني انتقال التوقعات الفاعلة إلى مواقف مشابهة وانطباعات الآخرين وهي تختلف في عموميتها فمنها ما يكون محددا لخلق توقعات التفوق أو تمتد لتشمل العلاج النوعي، كما أن التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص تؤثر في ذلك .(سالم، 2002، 139) كما أن درجة العمومية تتباين ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة؛ وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية حسب الزيات (2001):

- درجة تماثل الأنشطة (degree of similarity of activities)
- وسائط التعبير عن الإمكانية (modalities of capabilities expensed)

والتي تكون: سلوكية – معرفية – انفعالية

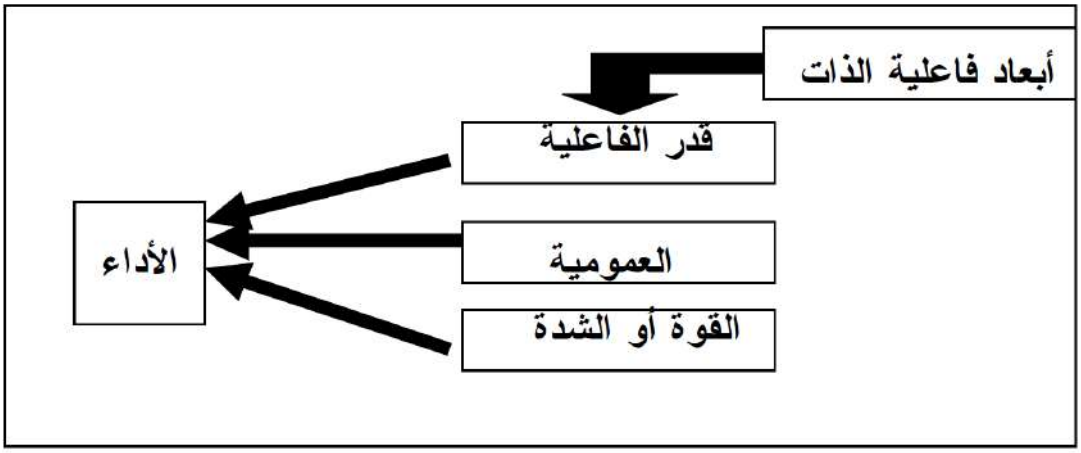
- الخصائص الكيفية للمواقف (situations) ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك

وقد بين باندورا (Bandura, 1977) أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعا لاختلاف عدد من الأبعاد أهمها : درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر عن الإمكانات أو القدرات، ومن خلال التفسيرات الوصفية، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك .

3. قوة الفاعلية (Strength Efficacy) : تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها وكما أن الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف يجتازها بنجاح (سالم ،2002 ،139)؛ كما يشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا (الزيات، 2001، 511)

يؤكد باندورا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم ويمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة ، تجعل المعتقدات الضعيفة عن الفعالية الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما ،أو يكون أداؤه ضعيفاً،ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف"فعالية الذات لديه مرتفعة" والآخر أقل

قدرة "فعالية الذات لديه منخفضة"، وتتحدد قوة فعالية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، ومدى ملاءمتها للموقف(Bandura, 1977, 194)



الشكل رقم(06): أبعاد الفعالية الذاتية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد

المصدر: (أورد في: بوقصارة وزياد، 2015).

من خلال ما سبق ومن الشكل السابق لأبعاد الفعالية الذاتية نستخلص ما يلي:

1. تتحدد الفعالية الذاتية بثلاثة أبعاد هي(الفاعلية والعمومية والقوة) وهذه الأخيرة لها علاقة بأداء الفرد في حياته اليومية.
2. أداء الفرد يتأثر بطبيعة وصعوبة الموقف الذي يكون فيه، فكلما زاد التحدي من قبل الفرد زاد من قدر الكفاءة التي يتمتع بها.
3. أن الأفراد يعمّمون إحساسهم بالكفاءة أو الفعالية في المواقف المشابهة والتفسيرات لوصف الموقف.
4. أن قوة الفعالية التي يشعر بها الفرد تكمن في عمق أو شدة إدراك الفرد وثقته في إمكانية إنجاز المهام ومواجهة المواقف الصعبة.

والتفاعل الجيد بين العناصر الثلاثة (مقدار الفاعلية، العمومية والقوة) يتيح للفرد أداء جيدا في مواجهة المهام الصعبة والتوافق مع مواقف الحياة اليومية (أورد في: ميدوني، 2011).

رابعا– مصادر فعالية الذات الأكاديمية: وفي ضوء ما ورد من أدبيات فاعلية الذات، يمكن أن نحدد أربع مصادر لفعالية الذات الأكاديمية:

أولاً :إنجازات الأداء (Performance Accomplishment)

تشير إنجازات الأداء إلى أن نجاح المتعلم في مهمة سابقة سوف تؤثر في توقعاته بالنجاح في المستقبل الأمر الذي يحسن من معتقدات الكفاءة الذاتية .ويمكن للممارسات الصفية كالعلامات المتدنية والتقييمات السلبية للقدرة أن تخفض مدركات الكفاءة الذاتية ,وسواء كانت الممارسات تعزز أو تعضد المستويات المتدنية للفعالية الذاتية أم لا ,فإن ذلك يعتمد على تصورات الفرد ومعتقداته (ملحم، 2015 ،239). ويضيف الزيات (2001) أن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بفاعليته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للإنجازات يتوقف على المحددات التالية: فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وإدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف، والجهد الذاتي النشط، وحجم المساعدات الخارجية التي يتلقاها، والظروف التي خلالها يتم الأداء والخبرات السابقة للنجاح أو الفشل، وأسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها.

ثانياً :الخبرة البديلة:(Vicarious Experience)

وهو ما يسمى أيضا بـ "التعلم بالإنابة "إن الكثير من السلوك الذي يكتسبه المتعلم يكون من خلال ملاحظته للنموذج، فالمتعلمون على الأغلب يقلدون سلوك الذين يتصورون أنهم أكفاء بالمهارة التي يتعلمونها وليس الذين هم غير أكفاء، إلا أنهم يكتسبون ثقة بالأداء عندما يلاحظ نماذج أظهرت في البداية المخاوف نفسها ثم وصلت بالتدرج لإتقان الأداء.(ملحم، 2015 ،239). ويطلق زميرمان على الخبرات البديلة "التأثيرات غير المباشرة "حيث تعتمد على ملاحظة النمودخ خاصة إذا تم عرض النموذج بوصفه أكثر قدرة أو كان من الموهوبين، فإنه سيقلل من تأثيره على فاعلية الذات(يونس، 2018، 53). وقد تضمنت الدراسات الحديثة أمثال دراسة قاسم (2014)،ودراسة توبة (2014)،دراسة كل من حودت و عمران والأسدي (2015)، أنواع مختلفة من النمذجة بالنسبة للطلبة وأنواع النماذج الأكثر فعالية منها مثل النمذجة الفكرية والثقة ونموذج التشاؤم ونموذج الأقران والتعايش والنمذجة الذاتية ونمذجة المجموعة منها:

النمذجة المعرفية:

أشار "شانك" أن انخفاض الانجاز عند الأطفال مرتبط إما بالنمذجة المعرفية وإما بالتعليمة التربوية، التي تزيد من فعالية الذات أيضا ومن هنا، تؤدي عملية النمذجة إلى كسب مربح في تقسيم المهارات وضبط قابلية الإدراك عندما ترتبط بضبط الفعالية عند الأطفال بالأداء الراهن على الأغلب. حيث تبالغ المواضيع التربوية التعليمية أحيانا في تقدير الأداء وبصرف النظر عن ظروف المعالجة ارتبطت الفعالية الذاتية ايجابيا بالصمود والانجاز (cited in: Bryant, 2017, 86)

نمذجة الثقة والتشاؤم:

أضاف كل من" زيمرمان و رينغل "ملاحظة الأطفال لنموذج ما و بمحاولة فاشلة في حل لغز بعد وقت طويل أو وقت قصير وتفعيل الإثباتات الخاصة بالثقة أو التشاؤم، وذلك بعدما حاول الأطفال حل الألغاز بأنفسهم، وأشار شانك أن التشابه الملحوظ والمدرك مع النماذج هو عبارة عن خاصية مميزة. حيث يُمكّن ملاحظة تشابه نجاح الطلبة الآخرين من زيادة مراقبي الفعالية الذاتية وتحفيزهم على محاولة إتمام المهمة. فإن كانوا مؤهلين للاعتقاد بنجاح غيرهم، فهم بذلك قادرون على فعل ذلك أيضا، وأن العامل الأساسي في تحديد قوة تأثير النجاح الملاحظ أو الفشل على فعالية الذات لشخص ما يعتبر درجة من التشابه والتماثل بين المراقب الملاحظ والنموذج.

نمذجة الأقران:

تزيد نماذج الأقران من الفعالية الذاتية من أجل التعلم إذ أن نتائج للاختبار النهائي لفعالية الذاتية لنموذج الأقران أفضل من نموذج المعلم أو عدم وجود أي نموذج. أتقن التلاميذ لأداءهم دون وجود نموذج المعلم على خلاف أداء تلاميذ آخرين ذوي نموذج، فقد أدى عرض جميع الشروط النموذجية حافزًا قويا أقوى مما فعله الأفراد منعدمي النماذج –الذين لم يتم اختيارهم في البحث من قبل– المعتمدة على عدد المسائل المحلولة خلال الدورات التعليمية؛ افترض شانك وهانسون أن أولئك الأفراد قد يتصورون أنفسهم بأنهم أكثر تشابها مع نموذج التعايش لكن شروط الإتقان والتعايش لا تختلف عن ذلك، من المحتمل استدعاء أولئك الأفراد في بداية الأداء الناجح في أداء مهمة ما فيعتقدون بأنه إذا تمكنت النماذج من التعلم فهذا يعني أنهم سيتمكنون من فعل ذلك أيضا.

نمذجة التعايش:

إن فوائد نماذج التعايش تم تصنيفها بمهمة صعبة للغاية تعزز مراقبة وملاحظة نموذج التعايش من الفعالية الذاتية للتعلم والتحفيز والاختبار النهائي للفعالية الذاتية والمهارة أكثر ملاحظة نموذج الإتقان. حيث أن الأطفال الذين يلاحظون النماذج الفردية يحكمون على أنفسهم بالتشابه في القدرة على التأقلم أكثر من نماذج الإتقان. ففوائد النماذج المتعددة لا ترجع إلى التماثل والتشابه المدرك في الكفاءة مما يشير الأمر إلى أن التشابه قد يكون مهمًا عندما يكون لدى الطلبة القليل من النماذج لتقييم الفعالية.

ولمتابعة هذه الدراسة، قام كل من شانك وهانسون بالكشف عن التنوعات في التشابه المدرك من خلال تعريض الأطفال ذوي متوسط الانجاز بإحدى الأنواع الثلاثة من نماذج الأقران. ففي نهاية الأمر أدى الطلبة ما عليهم مثلما فعلت نماذج الإتقان. تم الأداء عند نماذج التعايش الوحيد بطريقة مشابهة مع نماذج التعايش الانفعالي لكن دون وجود التعبير اللفظي عن معتقدات سلبية. كما أدت نماذج التعايش الانفعالي إلى فعالية ذاتية عالية للتعلم. حيث أن أفراد التعايش الانفعالي يتصورون أنفسهم قادرين وذوي كفاءة على غرار النموذج، إن الاعتقاد بأن شخصا ما ماهر ومبدع أكثر من نموذج فاشل قد يزيد من الفعالية والتحفيز. ووفقا للبرنامج التعليمي، لم تختلف الشروط الثلاثة في الفعالية أو المهارة، مما يدل على أن تجربة المهمة الحالية تفوق تأثيرات النموذج الأولي (Bryant, 2017, 86)

ثالثاً :الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion) :

وهو المعلومات اللفظية التي تصل للفرد من الآخرين بمعنى التشجيع والدعم من الآخرين والتي تؤثر بشكل إيجابي على سلوك الفرد وتسمى بالإقناع الاجتماعي، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا يأخذ شكل الحديث الإيجابي مع الذات(جديد،2015، 80). ويستخدم الإقناع اللفظي على نطاق واسع نظراً لسهولته وإمكانية تقديمه في أي وقت من خلال الاقتراحات، ورغم أن استخدام الإقناع وحده من أجل خلق شعور دائم من الفاعلية الشخصية قد يكون تأثيره محدودا، فإنه يمكن أن يساهم في تحقيق النجاحات من خلال تصحيح الأداء (يونس، 2016، 54). حيث تتأثر الفعالية الذاتية الأكاديمية للمتعلم ببث عبارات الحماس والتشجيع لإقناعه بالقيام بأداء مهمة ما، لأنه عندما يقنعنا شخص ما أن في مقدورنا أداء مهمة ما عادة ما يكون أداؤنا أفضل (ملحم،2015، 239).

رابعاً– الإثارة العاطفية :(Emotional Arousal)

تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية للمتعلم بشكل مباشر في مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية فالحالات المزاجية تؤثر في الانتباه والتركيز، وفي تفسير الفرد للأحداث وإدراكها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة وفي الأحكام التي يصدرها (ملحم،2015، 239).وهي تتمثل بالعوامل الداخلية التي تحدّد للفرد فيما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا والتي تؤثر تأثيرا عاما على الفعالية الذاتية للفرد وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية والحسية العصبية (جديد، 2015 ،80).

أشار باندورا (Bandura, 1977) إلى أن الاستشارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهوداً كبيراً، كما أنها تعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وبالتالي تعتبر مصدراً أساسي لمعلومات فاعلية الذات، حيث أن الأشخاص يعتمدون جزئياً على الاستشارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم، فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات، والاستشارية الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وهذا يرتبط بظروف الموقف نفسه.

ويبين جابر(1990) أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستشارة الانفعالية فالأفراد الذين يتعرضون إلى خوف شديد أو قلق حاد يغلب أن تكون فاعليتهم منخفضة، وترتبط معلومات الاستشارة الانفعالية بمتغيرات عديدة، أهمها:

أ. مستوى الاستشارة: فالاستشارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء

ب. الدافعية المدركة للاستشارة الانفعالية: حيث إذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي فإن هذا الخوف قد يرفع فاعلية الشخص، ولكن عندما يكون خوفاً مرضياً فإن الاستشارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الفاعلية.

ت. طبيعة العمل: حيث أن الاستشارة الانفعالية قد تيبس النجاح للأعمال البسيطة ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة (ورد في نيفين،2011، 56)

إذ أن البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيراً عاماً على الفاعلية الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية، والحسية العصبية لدى الفرد، ويرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة أو تفعيل إدراك فاعلية الذات،وهي: تعزيز أو تنشيط البنية البدنية أو الصحية، وتخفيض مستويات الضغوط والنزعات أو الميول الانفعالية السالبة، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم(الزيات، 2001، 490)

مما يتوضح لنا أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية، وكلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفعالية الذاتيةالعالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها، أما ذوي الفعالية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه.

خامسا– العوامل المؤثرة في فعالية الذات الأكاديمية:

يعتقد باندورا أن لفعالية الذات الأكاديمية عوامل تُعد مُحددات لها تأثيرات فعّالة على دافعية السلوك لدى الفرد تتمثل فيما يأتي حسب (الضمور، 2010، 1-2):

1- اختيار الأنشطة (Choice):

يختار الإنسان النشاط الذي يؤديه بنجاح لأن النجاح يدفع إلى فعالية ذاتية أعلى ويتجنب النشاط الذي يقود إلى الفشل أو أي احتمال إلى الفشل، ويختار الطلبة الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها بنجاح وتجنبون الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معه. كما أكد أبو أزريق وجرادات (2013) أن اختيار المتعلم الأنشطة وطريقة تنفيذها تحقق له مستويات نجاح أعلى وهو يتجنب الأنشطة التي تؤدي إلى الفشل ويختار الأنشطة التي تمكنه من التكيف مع واقعه الأكاديمي بفاعلية أكبر والابتعاد عن الأنشطة التي لا تحقق المستويات التكيفية المطلوبة.

2-الجهد والمثابرة:(Effort & Persistence)

إن الفرد مهما واجه من صعوبات ولديه فعالية ذاتية عالية فإنه يثابر لإزاحة المعيقات والصعوبات للوصول إلى تحقيق درجة عالية في موضوع دراسي ما، تنتج جهداً مثابراً يؤدي إلى تخطي تلك الصعوبات والمشاكل والقيام بالعمل بحماس والنجاح فيه.

وأشار كل من أبو ازريق وجرادات(2013) أن الفعالية تتأثر بمقدار الجهد والمثابرة ومستويات المثابرة والحماس التي يبذلها المتعلم للوصول إلى النجاح.

3-التعلم والإنجاز:(Learning & Achievement)

إن الفرد الذي يطور كفاءته الذاتية بشكل مستمر ويدركها فإن ذلك يساعده على تحقيق درجات تعلم أعلى وكذلك درجه عالية من الإنجاز، إن فكرة الفرد هذه تساعده على توليد قدرات تمكنه من تحقيق التعلم والإنجاز، ويؤكد في هذا السياق كل من

أبو ازريق وجرادات (2013) أن المتعلمين ذوي فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة أقدر على تحقيق درجات تعلم ومستويات إنجاز أعلى؛ وذلك أن الاعتقاد بالقدرة يولد لديهم قدرات واقعية نابعة من الذات ومتناسبة مع طموحات التعلم والإنجاز لديهم.

4-التفكير واتخاذ القرار(Thinking &Decision Making)

إن الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشاكل يكون لديهم القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند انجاز المهمات المعقدة، وعلى عكس الأفراد الذين لديهم شك وعدم ثقة بفعاليتهم الذاتية عند حل المشاكل يكون نمط تفكيرهم سطحياً، وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار المناسب عند مواجهة المشاكل وتدني تفكيرهم عند أداء العمل، ويؤكد كل من أبو ازريق وجرادات(2013) أن تحديد المتعلم لأهدافه المعرفية والتغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجهه في تعلمه، بالإضافة إلى مقدار المقاومة التي يبذلها المتعلم في مواجهة ذلك.

5-ردود الفعل العاطفية (Emotional Reactions)

إن الأفراد الذين يتمتعون بالفعالية الذاتية المرتفعة يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي ومتفائل،وبالمقابل فإن الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الفعالية الذاتية يشعرون بالقلق والإحباط وتوقع الفشل والشعور بالنقص والتشاؤم وعدم القيام بالمهمات أو الأنشطة (الضمور، 2010، 1- 2).

سادسا– مستويات فعالية الذات الأكاديمية:

يذكر Bandura (1994) أن معتقدات الفعالية الذاتية تلعب دوراً رئيسياً في التنظيم الذاتي للدافعية، ويقول أن الأشخاص يحفزون أنفسهم ويقومون بتشكيل المعتقدات حول ما يستطيعون القيام به، ويصنعون أهدافاً لأنفسهم، ويخططون مسارات العمل المصمم لتحقيق مستقبل ذو قيمة جيدة (ورد في: الشهيرى ،2016، 3).

تؤثر توقعات الفعالية الذاتية على ثلاثة مستويات من السلوك، هي:(اختيار الموقف، الجهد الذي يبذله الفرد، المثابرة في السعي للتغلب على الموقف).

المستوى الأول: يمكن للمواقف التي يمر بها الفرد أن تكون مواقف اختيارية أو لا تكون كذلك. فإذا ما كان الموقف واقعاً ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار فإن اختياره للموقف يتعلق بدرجة فعالية الذاتية المدركة، أي أنه سيختار المواقف التي يستطيع فيها السيطرة على مشكلاتها ومتطلباتها ويتجنب المواقف التي تحمل له الصعوبات في طياتها. فمثلاً التلميذ الذي عليه الاختيار

بين الفرع العلمي أو الأدبي في السنة الرابعة متوسط يختار الفرع الذي يتوقع فيه لنفسه تحقيق النجاح- بمقدار ما تتوفر له حرية الاختيار- بعد أن جرّب في السنوات السابقة قدراته في المواد العلمية والأدبية المختلفة وتعرّف على نقاط ضعفه وقوته. وهذا ما يسميه سكوارزر Schwarzer (1992) بالدافعية التي تقوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينة وتشكيل نية سلوك واختيار أسلوب السلوك.

المستوى الثاني والثالث: تحدد درجة الفعالية الذاتية شدة المساعي والمثابرة المبذولة في أثناء حل مشكلة ما، فالشخص الذي يشعر بدرجة عالية من الفعالية الذاتية سوف يبذل من الجهد والمثابرة أكثر من ذلك الذي يشعر بدرجة أقل من الفعالية الذاتية؛ فالتقدير المسبق المرتفع للفعالية الذاتية سيعطي الفرد الثقة بأن مساعيهِ سوف تقوده للنجاح بغض النظر عن صعوبتها، في حين أن التقدير المنخفض للفعالية الذاتية سيدفع الفرد أيضاً بذل القليل من الجهد والمثابرة. وهذا ما يطلق عليه سكوارزر تسمية الإرادة التي تقوم على تحويل نية سلوك ما أيضاً لسلوك فعلي وعلى المحافظة على استمرارية هذا السلوك أمام العقبات التي تواجهه(رضوان، 1997، 27- 29).

يشير باندورا (Bandura, 1982) إلى وجود بعض العوامل المساهمة في تحسين فعالية الذات الأكاديمية ومنها مايلي:

1 – التغذية الراجعة: التي يزود بها المتعلم ذاته أو تقدم له والتي تنصب على الاستراتيجيات المسببة للنجاح .

2–النمذجة Modeling فتعرض الفرد لنموذج غير الخبير(أي الأقران: راجع تفاعل الطلبة) يحسن من كفاءة ودافعية التحدي، بينما التعرض لنموذج الخبير يحسن من كفاءة القدرة على حل المشكلات وتعلم الاستراتيجيات.

3–الخبرة الناجحة : لا بد أن يساعد المعلم طلابه على تكوين رصيد من الخبرات الناجحة ذات مستوى متعدد من التحديات

سابعا– خصائص الأفراد ذوي الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة:

يشير Jung (2013) أن التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة يكون لديهم دافعية للمثابرة وإكمال للمهام عن الطلاب المنخفضين، كما أكد Nuga (2013)أن التلميذ إذا تصور نفسه مرتفع فعالية الذات الأكاديمية فإنه سوف يكون مستعدا لمواجهة المواقف أو المهام الصعبة، كما أنه قد يُظهر جهدا دفاعيا ويثابر في مواجهة العقبات، كما يبحث عن طرق مبتكرة للتغلب عن تلك المشكلات، كما أن معتقدات فعالية الذات لدى الأفراد تكون مسؤولة عن تشكيل نظرة الفرد للعواقب/النواتج المستقبلية (ورد في: وأبو الوفا والسيد،2015، 25). كما أشار Elias (2008) من جهته إلى أن الطلاب ذوو الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة يتعلمون بمتعةٍ وارتياح، ولديهم الثقة بقدرتهم على النجاح في الامتحانات، وهم أكثر قدرة على إدارة أمورهم التعليمية

(ورد في: أبو ازريق وجرادات، 2013، 14) كما تُظهر دراسة Ayllón& Alsina & Colomer (2019) أن المستويات العالية لفعالية الذات الأكاديمية تتنبأ بأداء أكاديمي أفضل في جميع مجالات المعرفة حيث تلعب فعالية الذات الأكاديمية دورًا للتنبؤ والوساطة فيما يتعلق بإنجاز الطلاب ودوافعهم وتعلمهم.

وأكد كل من(2011) Tilfarlioglu & Ciftci أن الفعالية الذاتية الأكاديمية والنجاح الأكاديمي بينهما إرتباط كبير في حين أن الطلبة من ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة تحيط بهم الشكوك وعدم القناعة بقدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمهم،وكذلك ميلهم إلى التعلم السطحي وأساليب التفكير الدنيا، إضافةً إلى الشعور بالقلق والإحباط والتشاؤم وتوقع الفشل بإستمرار؛ مما يؤدي إلى تدني مستويات أدائه(العتيبي، 1437، 9) ، كما أنهم أكثر ميلاً للانخراط في مشاكل سلوكية كالهروب من المدرسة والجنوح والفشل الدراسي مما يعيق نجاحهم الأكاديمي(أبو ازريق وجرادات، 2013، 14) فالأفراد الذين لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية يميلون في تفكيرهم نحو تحليل المشكلات محاولين التوصل إلى حلول منطقية مما يؤثر في سلوكهم بشكلٍ فعّالٍ، في حين يتجه تفكير الأفراد الذين يشعرون بتدنٍ في فعاليتهم الذاتية إلى الداخل مما يجعلهم مضطربين عند مواجهتهم لمهامهم مُترددين في سلوكياتهم مُقللين من كفاءتهم الشخصية، وغير قادرين على الاستخدام الفعّال لقدراتهم المعرفية (Bandura,1986,92)

وتجدر الإشارة هنا حسب أسعد (1997) إلى نقطة مهمة وهي لا إفراط ولا تفريط في الفعالية الذاتية لأنها قد تؤدي إلى الاضطراب النفسي، فالتنشيط المفرط للفعالية قد يؤدي إلى القلق، وضعف أو انعدام التنشيط قد يؤدي إلى انخفاض شدة الاستجابات الاقترانية فيفشل الفرد اجتماعياً وتربوياً،أو يعاني سلوكه من العدوانية ونقص السيطرة الداخلية (ورد في:المخلافي، 2010، 487). وقد توصل Jessica (2012) إلى أن الطُلاب ذوو التصورات الإيجابية تجاه أنفسهم وتجاه فاعليتهم يكونون من ذوي القدرات العالية، والمعدل التراكمي، والمتميزين. ويكون لهم قدرة أكبر على تحقيق الأهداف الأكاديمية، وأن القدرات والصفات الشخصية والخلفية الأسرية المتعلقة بالتفكير الناقد –تكون مؤشراً لتفوق الطُلاب؛ ومن ثَم تحقيق الأهداف الأكاديمية؛ ذلك بسبب أن التعليم الناقد يمكن للإنسان أن يتعلمه من البيئة المحيطة به (ورد في: الثمالي، 2019، 150)

نستخلص مما سبق أن هناك فروقا جوهرية بين فئتي فعالية الذات الأكاديمية ملخصها في الجدول التالي:

الجدول رقم (01):

الفروق بين خصائص الأفراد تبعا لمستوى فعالية الذات الأكاديمية (مرتفعة – منخفضة)

المصدر :(إعداد الباحثتين)

عناصر المقارنة	الأفراد ذوي فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة	الأفراد ذوي فعالية الذات الأكاديمية المخفضة
إتمام المهام الأكاديمية	إتمام المهام الأكاديمية	تجنب الأعمال الأكاديمية.
التعامل مع المواد	التغلب على المشكلات	يستغرقون وقت أطول للاستذكار.
الدافعية	ارتفاع الدافعية الانجاز لديهم	انخفاض دافعية الانجاز لديهم.
متعة التعلم	التعلم يكون ممتع بالنسبة لهم	الشعور بالملل الأكاديمي .
الثقة في النجاح	ثقة عالية في النجاح	ثقتهم في النجاح منخفضة .
مواجهة الصعاب	أكثر قدرة على إدارة أمورهم التعليمية من خلال استخدام الاستراتجيات المواجهة	اللجوء للمشاكل السلوكية كعدوان والتسرب المدرسي.
الطموح	مستوى مرتفع للطموح	مستوى منخفض من الطموح.
نمط الشخصية	التفاؤل	الإحباط

ووفقًا لـ REDMOND (2016) فإن تفاعل مستويان من الفعالية الذاتية (منخفضة وعالية) مع نوعين من البيئة (مستجيبة وغير مستجيبة) ينتج المتغيرات التنبؤية الأربعة التالية:

الجدول رقم (02): التفاعل بين الفعالية الذاتية والبيئة

المصدر: REDMOND (2016)

المتغيرات	نوع الفعالية الذاتية	نوع البيئة	التقييم الذاتي	الملاحظة الذاتية
01	الشخص الذي يتمتع بمستوى عالٍ	في بيئة سريعة الاستجابة	سيكون ناجحًا	موقفهم الإيجابي تجاه قدراتهم إلى جانب التغيير البيئي يعزز النجاح ويحسن الدافع على المدى الطويل
02	الشخص الذي لديه مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية	في بيئة سريعة الاستجابة	قد يقع في حالة الاكتئاب.	إنهم يعلمون أن البيئة سوف تتغير ولكن افتقارهم إلى الإيمان بقدراتهم الخاصة يمنعهم من المحاولة والنجاح
03	الشخص الذي يعاني من تدني الفعالية الذاتية	في بيئة غير مستجيبة	سيشعر بالعجز واللامبالاة	ويقرر أن كل الجهود لا معنى لها ، مما يجعله غير نشط تمامًا
04	الشخص الذي يتمتع بالكفاءة الذاتية العالية	في بيئة غير مستجيبة	تكثيف الجهود أو تغيير المسار	إما سيزيد من جهوده نحو التغيير أو يقرر أنه يحتاج إلى تغيير أهدافه

كيف يكون الحال عندما يكون الشخص إيجابيًا فعالًا منجزًا والبيئة محبطة وسلبية؟

تبدو العلاقة جلية بين فاعلية الذات العالية والمنخفضة والبيئة المتجاوبة والسلبية في النقاط التالية :

عندما تكون الفاعلية عالية والبيئة متجاوبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة.

حين ترتبط الفاعلية المنخفضة مع بيئة متجاوبة قد يصبح الشخص مكتئبًا

حين يواجه ذو الفاعلية العالية مواقف بيئية غير متجاوبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة أو يتخذوا مسارًا جديدًا، ويبحثوا عن بيئة أكثر تجاوبًا.

وفاعلية الذات المنخفضة مع بيئة غير متجاوبة تنبئ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس.

يؤكد Bandura (1983) أن فعالية الذات (المرتفعة والمنخفضة) ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفعالية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفعالية المنخفضة ببيئة مناسبة يصبح الشخص مكتئباً حين يلاحظ أن الآخرين

يؤدون بنجاح الأعمال الصعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذوو الفعالية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة، وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يتخذون مساراً جديداً، وحين ترتبط فعالية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس (ورد في:رفاعي وشكر وعبد القادر، 2010، 312).

إن الذين يتمتعون بفعالية ذات مدركة إيجابية سوف يسعون إلى تحقيق مستوى أعلى من الأداء ولن يسيطر عليهم الإحباط بسهولة ، حيث أنهم سيبذلون قصارى جهدهم وسيبحثون عن حلول جديدة ، وكذلك سوف يثابرون في حالة المهام الصعبة لأنهم يعتقدون أنها صعبة بالنسبة لكل الأفراد فالجهود وتطوير استرتيجيات المواجهة والمثابرة لا تؤدي فقط إلى إنجازات جيدة ، وإنما تؤدي أيضاً إلى تطوير الفعالية الفعلية للأفراد. ومن جهة أخرى إذا كانت فعالية الذات المدركة لدى الفرد سلبية فإنه سوف يستمر في مستويات أدنى من الأداء ، فالشكوك والريبة أثناء أداء مهمة ما تضعف تركيز الفرد ومن ثم فإنه سرعان ما يستسلم بسهولة في أي مهمة صعبة ، وتؤثر هذه العمليات على أداء الأفراد ذوي فعالية الذات المدركة.

وهذ ماتوصلت إليه طوالية (2001) في دراستها إلى وجود علاقة بين كفاءة الذات وتدني مستوى الإحباط من جهة وزيادة في إمكانية السيطرة على مصادر الإحباط بحيث أن فعالية الذات العالية ترتبط بهبوط في المستوى العام للإحباط والمستوى الفعلي له ،وكفاءة الذات العالية ترتبط بزيادة في إمكانية السيطرة بأنواعها :العامة ،والفعلية والمتوقعة ،على مصادر الإحباط.

خلاصة الفصل:

اهتم هذا الفصل بمتغير فعالية الذات وتمهيدا لذلك تم التطرق إلى توضيح الإزداوجية بين المفهومين مفهوم الكفاءة الذاتية والفعالية الذاتية ، كما تم التطرق إلى مفهوم فعالية الذات الأكاديمية والتي توصف بأنها ترتكز بالأساس على المعتقدات الشخصية للفرد والتي تتعلق بقدرته على النجاح أو حدود إمكانياته، ثم التفصيل في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا " حيث أن نموذج باندورا هو الأقدر والأشمل على تفسير الظاهرة التي تعتبر من النظريات الحديثة، وأكثرها استعمالا في الدراسة والبحث عن المحددات النفسية والاجتماعية للسلوك الإنساني لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك وتقدم تفسيرا أكثر رجاحة، وعليه فباندورا قدم نظرية متكاملة لفعالية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، مع الإشارة إلى أهم المصادر المغذية لفعالية الذات الأكاديمية، من خبرات إيجابية، وإنجازات الأداء، وأنواع النماذج، والإقناع اللفظي وغيرها...

كما تم التطرق إلى الفروق بين خصائص الأفراد تبعا لمستوى فعالية الذات الأكاديمية(مرتفعة – منخفضة) ، مع الإشارة إلى نقطة مهمة وهي لا إفراط ولا تفريط في الفعالية الذاتية لأنها قد تؤدي إلى الاضطراب النفسي، فالتنشيط المفرط للفعالية قد يؤدي إلى القلق، وضعف أو انعدام التنشيط قد يؤدي إلى انخفاض شدة الاستجابات، وكذا الإشارة إلى التفاعل بين الكفاءة الذاتية والبيئة لربط بين مختلف أنواع البيئة و الإستجابات الناتجة.

---- البـــاب الثاني ----

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية

الفصل الخامس: عرض نتائج البحث وتفسيرها

الفصل الرابع

الإجراءات الميـــدانـــية

تمهيـــــــد:

أولا– المنهج المتبع في الدراسة.

ثانيا – الدراسة الاستطلاعية.

ثالثا – مجتمع الدراسة وعينتها.

رابعا– أدوات الدراسة .

خامسا– الدراسة الأساسية.

سادسا– الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل .

تمهيـــــد:

بعدما تم التطرق إلى الجانب النظري الذي يعتبر بمثابة الأساس النظري لأي دراسة علمية، سيفصل في هذا الفصل ما يخص الجانب الميداني، والذي سيتم من خلاله تجسيد ما تم تناوله نظريا في شكله الإحصائي الكمي، من خلال التعرض للمنهج المتبع فيالدراسة،ومجتمعالبحث،العينة بمواصفاتها،ثم أدوات القياس وخصائصها السيكومترية،إجراءات الدراسة،وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدةفي معالجة البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة.

أولا– المنهج المتبع في الدراسة:

مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها، وعندما نتمعن في أسباب التقدم التي حازت عليها بعض الأمم الصغيرة بسرعة فائقة ندرك أن السر يكمن في اتباعها طرق وأساليب علمية رصينة ضمن منهجية معينة، وعليه فإن أساس البحوث العلمية– الدقيقة الممنهجة، أي العمل القائم بذاته على منهج واضح علمي موضوعي، والمنهج العلمي هو أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة (عليان وغنيم ،2000،30)

ولكون الهدف من الدراسة الحالية هو الكشف عن دلالة الارتباط بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي من الجنسين، إضافة إلى القدرة التنؤية للمناخ الصفي بفعالية الذات الأكاديمية، فإن المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي.

ثانيا– الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء دراسة استطلاعية بعض ثانويات ومتوسطات مدينة ورقلة على النحو التالي:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

العينة الأولى: للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية تم اختيار عينة مكونة من (172) تلميذ وتلميذة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي للسنة الدراسة 2017/ 2018

العينة الثانية: للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ الصفي تم اختيار عينة مكونة من (300) تلميذ وتلميذة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي للسنة الدراسة 2018/ 2019 وهو ما نسبته 28,92% من المجتمع الأصلي.

أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- ضبط موضوع الدراسة
- تحديد ميدان الدراسة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- ضبط الموضوع وميدان التطبيق
- التأكد من جاهزية أدوات الدراسة لجمع البيانات.

ثالثا– مجتمع الدراسة وعينتها:

1. **مجتمع الدراسة:** شمل مجتمع الدراسة الحالية جميع تلاميذ ثانوية ثانويات(سي الشريف علي ملاح /ورقلة) و(ثانوبة مصطفي حقيان/ورقلة) و(مبارك الميلي /ورقلة) والبالغ عددهم (589) التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم (من16إلى 17) و كذلك جميع تلاميذ متوسطات (م.عبد الحميد إبن بادبس، م.مولاي العربي ،م.وسيدروحو /ورقلة). والبالغ عددهم (448)، والذين تراوحت أعمارهم من14 إلى 15.

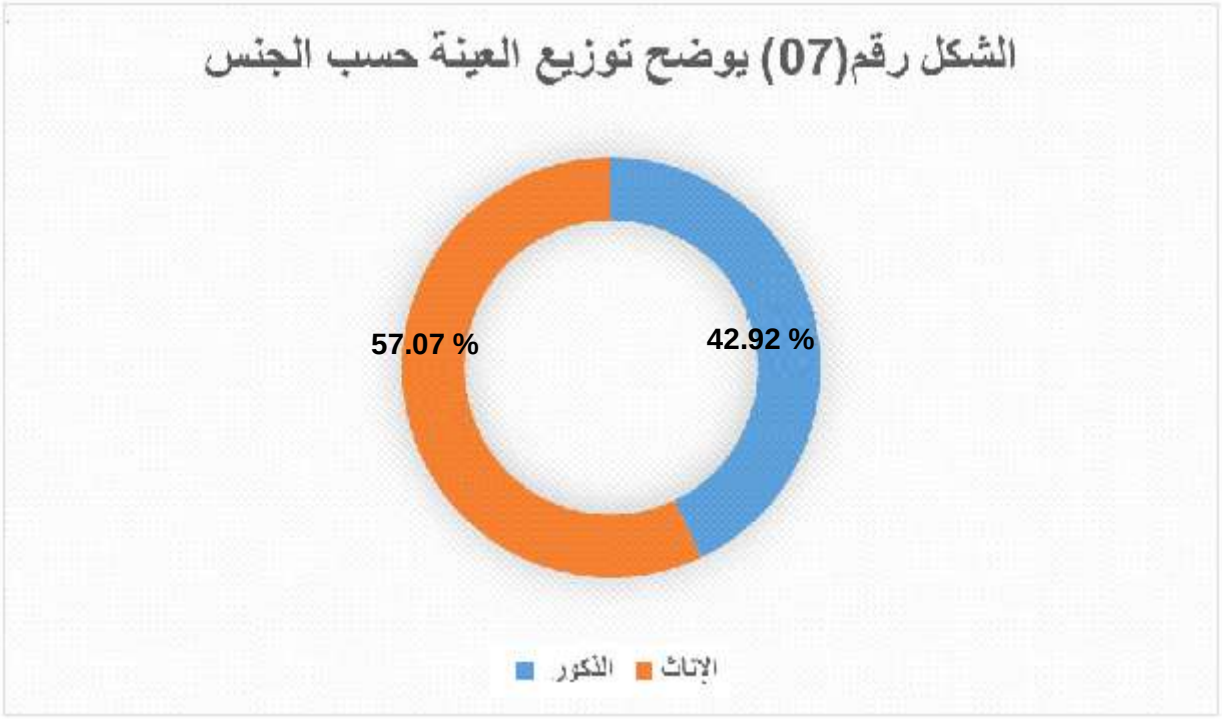
2. **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية وحدد حجمها بتطبيق معادلة ستيفن ثامبسون وعليه قدرت عينة الدراسة بـ (207) تلميذا وتلميذة من مستوى الثالثة من التعليم المتوسط و(231) تلميذا وتلميذة من مستوى الثانية من التعليم الثانوي خلال الموسم الدراسي2019/2018 في مدينة ورقلة.

وفيما يلي عرض لخصائص العينة:

الجدول رقم (03): خصائص أفراد العينة وتوزيعهم

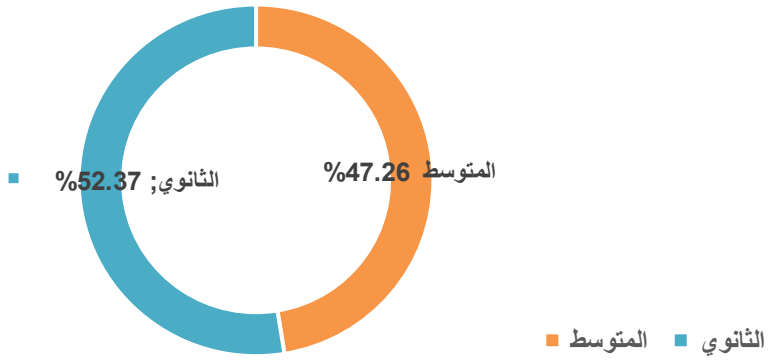
المتغيرات		العدد	النسبة من العينة الكلية
الجنس	الذكور	188	%42.92
	الإناث	250	%57.07
المرحلة الدراسية	المتوسط	207	%47.26
	الثانوي	231	%52.37
المجموع		438	%100

نلاحظ من خلال المعطيات المدونة في الجدول أعلاه رقم (03) وجود تفاوت في عدد التلاميذ تبعا لكل متغير من متغيرات الدراسة حيث فاقت نسبة الإناث نسبة الذكور، كما تفوقت نسبة تلاميذ المرحلة الثانوية على المرحلة المتوسطة وذلك تبعا لتوزعها في المجتمع الأصلي



من خلال الشكل رقم (07) نلاحظ أن النسبة المئوية للذكور (42.92%)، أما الإناث (57.07%)، وذلك تبعا لتوزعها في المجتمع الأصل.

الشكل رقم (08) يوضح توزيع العينة حسب المرحلة الدراسية



من خلال الشكل رقم (08) نلاحظ أن النسبة المئوية لعينة المرحلة المتوسطة (47.26%) أقل من النسبة المئوية لعينة المرحلة الثانوية (52.37%) وذلك حسب نسبة وجودها في المجتمع الأصلي.

رابعا– أدوات الدراسة:

1. **مقياس المناخ الصفي**: باستخدام نظرية موراي للحاجات كأساس نظري طور كل من تركت وموس (1973) (Trickett وMoos) مقياس بيئة الفصل الدراسي كوسيلة لقياس فهم الطلاب لبيئة الفصل الدراسي مكون من (90) فقرة يتضمن أبعاد تصورات الطلاب عن المشاركة في الفصول الدراسية، وانتماء الطلاب إلى صفوف الدراسة، والبعد الخارجي يقيس مدى إدراك الطلاب للمهمة في أنشطة التعلم داخل الفصل الدراسي، ومدى إدراك الطلاب للصداقة الحميمة بين طلاب الصف المفيدة من الناحية الأكاديمية؛ مناسب لطلاب المتوسط والثانوي، يقيس هذا المقياس تسعة من متغيرات التفاعل داخل بيئة الصف الدراسي بين التلاميذ من ناحية وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى ،وتعتمد فكرة المقياس على إسهامات موراي في مجال تأكيد أهمية الضغوط البيئية على السلوك.

تم ترجمة مقياس المناخ الصفي لتريكت وموس من طرف ماجدة شلبي (2006) كما وقام أنور رياض عبد الرحيم سبيكة الخليفي (1993) بترجمته وإعداده للبيئة القطرية، فضلا عن ترجمته وتقنينه على البيئة المصرية والسعودية من طرف عبد الرحيم بخيت، ومن جهة أخرى فقد استخدم كل من الفريجات، حسين عابد(1995) المقياس بعد ترجمته وتكييفه على البيئة الأردنية .

تداول مقياس تريكيت وموس لبيئة الفصل الدراسي :

تم استخدام مقياس المناخ الصفي من طرف العديد من الباحثين فلقد تم استخدامه في دراسة مدحت (2010)، ودراسة هناء سالم محمود الرويعي (2012)،و كذلك الفريجات، (1995)، والأحمد (1992)، والزعبي رفعة(2004)، وسبيكة الخليفي (1990)، وأبو سنينة وعايش (2012)،وLagenbach & Aaagaard (1990)، والبشير (1995)، والحريقي (1993) Qutaiba&Almaza (2014) ، وهذا ما يؤكد درجة موثوقيته.

أما بالنسبة للأبعاد المستخدمة في الدراسات السابقة كانت كالتالي:

إستخدم كل من أبو سنينة وعايش (2012) المقياس بأبعاده التسعة في دراسة بعنوان درجة توظيف أبعاد (تكريت وموس) فيالإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية ومديري مدارس المرحلة الأساسية العليا في الأردن .

أما الأحمد (1992) استخدم المقياس بعد تعديله ليتلائم مع البيئة الأردنية، والمكون من (90) فقرة موزعة على تسعة أبعاد. أظهرت النتائج أن جميع أبعاد المناخ الصفي كانت متوسطة في إيجابيتها، وأن أكثرها إيجابية ماعدا بعد النظام والتنظيم والانهماك والإبداع والتجديد، ولقد استخدمه الشيخ (1995) بأبعاده الستة في دراسة بعنوان أثر استقصاء المناخ الصفي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية والأبعاد كالتالي: الإندماج والإنتماء، دعم المعلم، توجه المهمة نحو الهدف، التنظيم، وضوح التعليمات.

استخدامه كل من Lagenbach & Aaagaard في دراستهما (1990) بسبعة أبعاد من المقياس وهى كالتالي :الانتماء، دعم المعلم، اتجاه المهمة، تحقيق هدف شخصي، التنظيم والوضوح، تأثير الطلاب، المشاركة.

أما محمود الرويعي قامت باستخدام مقياس البيئة الصفية لتريكت موس 1974 ترجمة ماجدة شلبي (2006) وهو يتكون من 36 مفردة تقيس 3 مجالات لبيئة الفصل الدراسي هي (اجتماعي، نفسي، مادي) وهذه المجالات الثلاثة تم تصنيفها في ثلاثة جوانب رئيسيه على النحو التالي:

أ/ العلاقات الشخصية: والتي تتضمن العلاقات بين التلاميذ مع بعضهم البعض، العلاقات بين المعلم والتلاميذ

ب / أبعاد الحفاظ على النظام وتغيير النظام

ج/ أبعاد المنافسة والتوجه نحو المهمة.

لم تتحصل هناء محمود الرويعي على النتائج المرغوبة من حيث الخصائص السيكومتريه للمقياس المتمثلة في الصدق والثبات رغم مراعاة الباحثة للشروط المناسبة للتطبيق من حيث فهم أفراد العينة لعبارات المقياس وتوفر البيئة المناسبة للتطبيق وتوفير شرط العشوائية عند اختيار العينة، وبعد مراجعة الباحثة لأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس قامت بتعديل المقياس بما يتناسب مع أهداف الدراسة وإضافة فقرات بحيث أصبح يتكون من 54 فقره،على عكس ما توصلت إليه دراسة شلبي (2006).

أما سبيكة الخليفي (1990) إستخدم (90) بندا كاملة والمقسمة إلى تسعة أبعاد فرعية لكل بعد عشرة بنود والمترجم من طرف أنور رياض عبد الرحيم وتم تقنينه على البيئة القطرية خلال 1993/92 لعينة من تلاميذ المتوسط والثانوي.

كما تم رصد معاملات صدق وثبات المقياس(كما استخدم) في الدراسات السابقة ملخصة في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): صدق مقياس تريكيت وموس في الدراسات السابقة

الدراسة	نوع العينة	حجم العينة	نوع الصدق
ماجدة شلبي (2006)	تلاميذ المرحلة الثانوية	60	مقياس بيئة الفصل الفردي كمحك خارجي لمقياس البيئة الصفية بلغ معامل الصدق (0.7)
هناء محمود الرويعي (2012)	تلاميذ المرحلة الثانوية	100	1-الصدق الظاهري: نسبه الاتفاق بين المحكمين على فقرات المقياس ما بين (50 - 75%) وقد اتفق المحكمين على إن الفقرات تقيس الصفة المراد قياسها وقد تم تعديل بعض الفقرات لتكون أدق 2-الصدق التكويني الفرضي (الاتساق الداخلي) تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس وكذلك تم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والمقاييس الفرعية كالتالي: العلاقات الشخصية 0.635** النظام والترتيب 0.832** المنافسة والتوجه نحو المهمة 0.792** ** مستوى دلاله (0.01)
سبيكة الخليفي (1990)	تلاميذ المرحلة المتوسط والثانوية	443	تم حساب معاملات ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية حسب ترتيبها السابق كما يلي (0.518،0.746،0.476،0.576،0.526،0.538،0623،0.59،0.681) وهي معاملات تدل على تماسك المقياس وترابط أبعاده.
الأحمد (1992)	تلاميذ المرحلة الثانوية	108	غير موثق
Qutaiba& (2014)Almaza	تلاميذ الصف التاسع	200	معامل ألفا كرونباخ أيضا للأبعاد التسعة ووجد بالنسبة للمشاركة (α = .57) و(α = .48) بالنسبة إلى الانتماء و(α = .55) لـ "دعم المعلم"، (α=. 27) لـ "توجيه المهام " (α = .48) لـ "المنافسة"،و(α = .55) "الترتيب والتنظيم"، (α = .33) لـ" وضوح النظم "(α = .32)، "سيطرة المعلم" (α = 0.26) للابتكار.

يلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول تمتع مقياس البيئة الصفية بدلالات صدق مقبولة في عديد الدراسات السابقة

الجدول رقم (05): ثبات مقياس تريكيت وموس في الدراسات السابقة

الدراسة	نوع العينة	حجم العينة	نوع الثبات
ماجدة شلبي (2006)	تلاميذ المرحلة الثانوية	60 تلميذ وتلميذه	التجزئة النصفية (0.7) معامل الثبات (0.8)
هناء محمود الرويعي (2012)	طالباً وطالبة من السنتين الأولى والثانية من الشق الثاني من التعليم الأساسي	100 طالباً وطالبة	الفا كرونباخ (.7861) كما تم قياس الثبات لمجالات المقياس الثلاثة كما هو مبين: العلاقات الشخصية .6232 النظام والترتيب .6678 المنافسة والتوجه نحو المهمة . 6612
سبيكة الخليفي (1990)	تلاميذ المتوسط والثانوي	443	ألفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغ (0.88)،أما معامل الاتساق الداخلي بالتجزئة النصفية بعد التعديل بمعادلة سبرومان – بروان فقد بلغ (0.68).
الأحمد (1992)	تلاميذ المرحلة الثانوية	108	كيودر- ريتشاردسون (20) (kr-20 ،وقد بلغ معامل الثبات (0.87) وكان معامل الثبات للأبعاد التسعة يتراوح بين (0.45-0.75).
Qutaiba& Almaza(2014)	تلاميذ الصف التاسع	200	ألفا كرونباخ" لقياس الاتساق الداخلي لاستبيان بيئة الفصل الدراسي بلغ (0.81)

يلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول تمتع مقياس البيئة الصفية بدلالات ثبات مقبولة في عديد الدراسات السابقة

وصف المقياس:

يتضمن المقياس (90) عبارة موزعة على ثلاث مجالات بتسعة أبعاد، في كل بعد (10) بنود ذات صلة بالمناخ الصفي وهي:

أولاً:– مجال العلاقة (يتألف من ثلاثة أبعاد):

1 –**الانهماك والمشاركة:** وتتضمن مدى إقبال التلاميذ على المشاركة في الأنشطة الصفية واندماجهم فيها تجسيدا للرغبة في استثمار كل الإمكانات من أجل النجاح في المهمات التعليمية الموكلة لهم.

2 –الانتماء : وتعني بالنسبة للمعلم الإحساس بالواجب وتحمل المسؤولية، أما بالنسبة للمتعلم فتعني ميلهم للمشاركة والتعاون في تنفيذ أعمال جماعية في أجواء من العلاقات الاجتماعية الايجابية.

3 –دعم التعلم : الطريقة التي يتعامل فيها المعلم مع طلبته والقيام بدور الوسيط المعرفي للطلبة.

ثانياً:– مجال النمو الشخصي (يتألف من بعدين): ثانياً:– مجال النمو الشخصي (يتألف من بعدين):

1 –توجيه المهام: ويعني وعي المعلم وعيا تاما بكل ما ينوي القيام به وبذلك الوعي يتمكن المعلم من إدراك ما يحدث وتتكون لديه القدرة على التنبؤ بما سيجري من أحداث.

2 –المنافسة بين التلاميذ: وتعني حرص التلاميذ على التفوق في التحصيل والاتصاف بالمبادرة.

ثالثا:–مجال صياغة النظام (ويتألف من أربعة أبعاد):

1–النظام والتنظيم الصفي: ويعني تحقيق بيئة صفية نفسية ومادية مشجعة على التعلم.

2 –وضوح النظم: ويعني وجود أنظمة وتعليمات محددة وواضحة ومعلنة لجميع التلاميذ.

3–الضبط والسيطرة: وتعني القدرة على التحكم الجيد بالمتغيرات المحيطة بالموقف الصفي.

4–التجديد والإبداع: وتعني حرص المعلم على تنمية نفسه تنمية مستدامة تواكب عصر السرعة (أبو سنينة وعايش، 2012،443)

وفيم يلي توزع البنود على المجالات بأبعادها :

الجدول رقم (06): توزيع بنود مقياس البيئة الصفية على الأبعاد

مجال العلاقة يتألف من 3 أبعاد	المشاركة (Inv)	1.10. 19. 28. 37. 46. 55. 64. 73. 82
	الانتماء (Aff)	2. 11. 20. 29. 38. 47. 56. 65. 74. 83
	دعم المعلم (TS)	3 . 12. 21. 30..39. 48. 57. 66. 75. 84
ومجال النمو الشخصي يتألف من بعدين2	إتجاه المهمة (TO)	4. 13. 22. 31. 40. 49. 58. 67. 76. 85
	المنافسة (Com)	5. 14. 23. 32. 41. 50. 59. 68. 77. 86
ومجال صياغة النظام 4 أبعاد	النظام والتنظيم الصفي (00)	6. 15. 24. 33. 42. 51. 60. 69. 78. 87
	وضوح النظم (RC)	7. 16. 25. 34. 41. 52. 61. 70. 79. 88
	الضبط والسيطرة (TC)	8. 17. 26. 35. 44. 53. 62. 71. 80. 89
	التجديد والإبداع(Inn)	9. 18. 27. 36. 45. 54. 63. 72. 81. 90

كما يتضمن المقياس (35)عبارة سالبة وهي الفقرات رقم (3 ،5 ،8 ،10 ،11 ،16 ،22 ،24 ،27 ،32 ،35 ،37 ،39 ،40 41 ،44 ،45 ،46 ،48 ،50 ،52 ،56 ،58 ،59 ، 64 ،65 ،67 ،68 ،69 ،75 ،79 ،80 ،83 ،84 ، 89).

كما يتضمن (55) عبارة موجبة وهي الفقرات رقم (1 ، 2 ،4 ، 6 ،7 ،9 ، 12 ، 13 ،14 ، 15 ، 17 ،18 ، 19 ،20 ، 21 23 ،25 ، 26، 28 ،29 ،30 ،31، 33، 34 ،36 ، 38 ،42 ،43، 47 ،49، 51 ،53، 54، 55 ،57 ،60 ،61 ، 63،62 66 ،70، 71 ،72 ،73 74، 76، 77 ،78 ،81 ،82 ،85 ،86 ،87 ،88 ،90)

مفتاح التصحيح:

حدد أمام كل فقرة بديلان للإجابة (نعم /لا) وحدد كذلك أوزان (درجات) كل بديل من البدائل على النحو التالي:

1/ الموافقة من قبل المفحوص على العبارة الموجبة له (2)

2/عدم الموافقة من قبل المفحوص على العبارة الموجبة تعطي له (1) وعكس ذلك على العبارات السالبة (الرويعي،2012،80)

دواعي ترجمة وتكييف مقياس تريكيت وموس للمناخ الصفي:

بعد عملية البحث المدقق والاطلاع على العديد من الاختبارات المتاحة في البيئة المحلية باللغة العربية والأجنبية، ولكون أنها غير مناسبة لتصميم الدراسة الحالية وأهدافها، وعدم العثور على المقياس بصيغته المترجمة إلى العربية، وباعتبار الترجمة أسبق من البناء بشرط الاستمرار في إجراءات التقنين،فالبدء من حيث انتهى غيرنا قد يكون أفضل بكثير من البدء من نقطة الصفر، إن كفاءة استخدام المقاييس المعربة رهن بتكافؤ صورتي الاختبار(الأصلية والمعربة) ولذلك يتعين اتباع خطوات الترجمة بإتقان.

خطوات الترجمة:

1/ الترجمة الأولية: تم ترجمة المقياس من طرف مختص في الترجمة " ريما بن عريب "من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.

2/ الترجمة العكسية: من طرف ستة مختصين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07): أسماء الخبراء الذين قَامُوا بالترجمة العكسية

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الوظيفة
01	ريما بن عريب	ترجمة انجليزي عربي فرنسي	مترجمة حرة
02	أ.دريد ثريا	انجليزية (لسانيات تطبيقية)	أستاذ محاضر (أ)
03	أ. بن حمد كريم	ترجمـــــة	أستاذ انجليزية في المدرسة العليا
04	أ .حبيب تيليوين	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي
05	بن خليفة علي	تهيئة منشآت الري	مهندس في الري
06	فاطمة الضب	لسانيات تطبيقية و انجليزية لأغراض خاصة	أستاذة التعليم الثانوي
07	مزي عبد الله	ترجمة إنجليزي –عربي	مدرسة خاصة للغات

صدق الترجمة :للتأكد من صدق ترجمة المقياس تم تطبيق طريقتين على النحو التالي:

أ/ الطريقة الأولى:

الترجمة العكسية:تتلخص هذه الطريقة في عدة خطوات هي :ترجمة الاختبار من لغته الأصلية (الانجليزية)إلى اللغة(العربية) ثم ترجمة الصيغة الأخيرة (العربية)إلى اللغة الأصلية وبذلك ستظهر في صورة ثالثة ،ويشترط هنا أن تتم الخطوة الأخيرة عن طريق مختصين يتقنون اللغتين وليس لهم سابق معرفة بالاختبار في أي من صيغتيه.تم تقارن الصيغة الانجليزية بالصيغة المترجمة عكسا وتتم المراجعات والتصويبات والتعديلات المناسبة نتيجة لمقارنة البنود بين الصيغيتين.

ب / الطريقة الثانية: يتم تقديم النسختان الأصلية والمترجمة إلى عينة من المفحوصين يتقنون اللغتين ليجيبوا عنهما ثم يحسب معامل الارتباط بين الاستجابتين، فكلما كان مرتفعا دل ذلك على تكافؤ المعنى في الصورتين.(معمرية،2012،244) وعليه فقد جاء نتائج التطبيق على النحو المبين في الجدول أدناه:

الجدول رقم(08):قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية بين صورتي مقياس المناخ الصفي

المتغيرات	ن	قيمة ر	القيمة الاحتمالية	م. د
الصورة الانجليزية– الصورة العربية	10	0.99	0.000	0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة معامل الارتباط بين الصورتين (العربية والانجليزية) لمقياس المناخ الصفي هي (0,99) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس على درجة عالية من الثقة في ترجمته.

التعديلات التي أجريت على المقياس في الدراسة الحالية:

تم تعديل المقياس ليتلاءم مع عينة الدراسة (تلاميذ) حيث كان المقياس موجها للأستاذ في بعض عباراته لذلك تم تعديل الصياغة ليتناسب مع تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي مع الحرص التام على الحفاظ على معنى العبارات، وتحويل صياغة الفقرات نحو ضمير المتكلم "نحن"، إذ يجيب كل تلميذ عما يدركه لكل تفاعلات الجو العام للبيئة الصفية، وعليه شمل التعديل 22 فقرة وهي رقم: (2 . 4 .8 . 9 . 13. 14. 18. 21. 25. 26. 27 .29. 30 .31. 39 .41. 42. 49. 51. 54. 56 .58)، حيث تمثل التعديل في تغيير بعض المفردات مثلا: (التلاميذ بدل الطلبة، أعمال بدل نشاطات، العمل المدرسي بدل الدرس.....) وبعد استيفاء إجراءات الترجمة لمقياس البيئة الصفية لتريكيت وموس والاستغناء على ثلاثة أبعاد وهي:(النظم، الضبط والسيطرة، التجديد والإبداع) – وقد أسقطت أبعاد كذلك في الدراسات السابقة كما أشير إليه آنفا– وتم الاحتفاظ بباقي الأبعاد وهي: (المشاركة، الإنتماء، دعم المعلم، إتجاه المهام، المنافسة، النظام والتنظيم) على اعتبار أنها الأكثر ارتباطا بالتلاميذ والجدول الموالي يوضح الفقرات التي شملها التعديل:

الجدول رقم (09): فقرات مقياس المناخ الصفي قبل وبعد التعديل

الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
إذا أراد التلاميذ التحدث عن أمر ما، فالأستاذ سيترك لهم وقتا لذلك	إذا أراد التلاميذ التحدث عن أمر ما، فأساتذتنا يتركون لهم وقتا لذلك.
يَبذُل الأستاذ طريقته الخاصة لمساعدة تلاميذه	يَبذُل أساتذتنا مجهودات كبيرة لمساعدتنا داخل القسم
غالبا ما أطلب من التلاميذ الهدوء	غالبا ما يطلب أساتذتنا من التلاميذ الهدوء
ينجز التلاميذ أعمالا إضافية بمفردهم في هذا القسم	ينجز التلاميذ نشاطات بمفردهم في قسمنا
يشرد التلاميذ كثيرا في أحلام اليقظة في هذا القسم	يشرد التلاميذ كثيرا في أحلام اليقظة في قسمنا
يبدو التلاميذ غير يقظين بالكامل أثناء الدرس	يبدو التلاميذ غيرمنتبهين بشكل جيد أثناء الدرس
نشأت علاقات صداقة كثيرة في قسمنا	تكونت علاقات صداقة كثيرة في قسمنا
على التلاميذ أن يكونوا حذرين فيما يقولونه في القسم.	نتعامل بحذر مع أساتذتنا فيما نقوله داخل القسم
هناك مجموعة من التلاميذ لا يتفاهمون مع زملائهم في هذا القسم	هناك بعض التلاميذ لا يتفقون مع زملائهم في قسمنا.
إن التعليمات واضحة حيث يعرف كل واحد ما عليه القيام به	التعليمات داخل القسم واضحة للجميع حيث يعرف كل واحد منا ماعليه القيام به
أبدو كصديق أكثر من كوني صاحب سلطة	يبدو أساتذتنا كأصدقاءلنا أكثر من كونهم مدرسين
يحب التلاميذ مساعدة بعضهم البعض في الواجبات المنزلية	يحب تلاميذ قسمنا مساعدة بعضهم البعض في إنجاز الواجبات المنزلية
يتحدث الأستاذ بسخرية إلى التلاميذ.	يسخر أساتذتنا من تلاميذ قسمنا أثناء الدرس
يرغب هذا الأستاذ في معرفة ما يرغب التلاميذ بتعلمه.	يهتم أساتذتنا بمعرفة إحتياجتنا الدراسية
لا يثق الأستاذ بالتلاميذ	لا يثق أساتذتنا في التلاميذ
غالبا ما يأخذ الأستاذ وقتا من الدرس للتحدث عن أمور أخرى	يأخذ أساتذتنا وقتا من الدرس للتحدث عن أمور أخرى
يتقيد الأستاذ بالعمل المدرسي بالقسم ولا أخرج عنه	يتقيد أساتذتنا بتقديم الدرس بالقسم ولا يخرج عنه
يتوقع من التلاميذ أن يتشبثوا بالعمل المدرسي في هذا القسم	يتوقع من التلاميذ أن يتمسكوا بالعمل المدرسي في قسمنا
لا يهتم التلاميذ هنا بالنقاط التي يتحصل عليها زملاؤهم	لا يهتم التلاميذ هنا بالنقاط التي يتحصل عليها بقية زملاؤهم.
عادة ما ينجح التلاميذ حتى إذا لم يعملوا ما فيه الكفاية	عادة ما ننجح دون بذل مجهود كبير
يحاول التلاميذ جاهدين الحصول على النقاط المرتفعة	يبذل التلاميذ مجهودات كبيرة للحصول على نتائج مرتفعة
يتم تفسيم التلاميذ إلى مجموعات في هذا القسم من أجل التنافس	يكون التنافس أكبر عند تقسيمنا إلي مجموعات
أبدا ما يبدأ الدرس في الوقت المحدد	نادرا ما يبدأ الدرس في الوقت المحدد

طريقة تصحيح المقياس:

تم تغيير نمط الاستجابة من ثنائي(نعم/لا) إلى خماسي (لا تنطبق تماما، لا تنطبق، محايد، تنطبق، تنطبق تماما) بحيث تمنح الدرجات على النحو التالي: لا تنطبق تماماً (1) درجة، لا تنطبق (2) درجة، محايد(3) درجات ، تنطبق (4) درجات، تنطبق تماما (5) في حال الفقرات الموجبة وعددها (32) وهي الفقرات التالية(1، 2، 4 ،7 ،8، 9، 10 ،12 ، 14 ،15 ،16 ،17 ،18 ،25 ،26، 27 ،30 ،32، 33، 34 ،41 ،42 ،46 ،47 ،50 ،51 ،52 ،53 ،54 ،56 ،59، 60) وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السالبة وعددها (28) وهي الفقرات التالية(3، 5، 6، 11 ،13 ،19 ،20 ،21 ،22 ،23 ،24 ،28 ،29 ،31، 35، 36، 37 ،38 ، 39 ،40 ،43 ،44 ، 45 ،48 ،49 ،55 ،57 ،58).

بعد تعديل فقرات المقياس وتغيير البدائل تم عرض المقياس على عينة من المحكمين تكونت من خمسة أساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية وأساتذة في الآداب واللغة من أجل التدقيق اللغوي.

الجدول رقم (10): أبعاد مقياس المناخ الصفي وأرقام فقراتها

البعد	أرقام الفقرات
المشاركة	16/13/11/10/9/7/6/5/3/1
الانتماء	27 /24/22/21/20/19/17/15/14/12
الدعم	33/31/30/29/28/26/23/18/4/2
توجيه المهام	44/42/41/40/39/38/37/36/35/34
المنافسة	56/55/54/51/50/49/48/46/45/43
النظام والتنظيم الصفي	60/59/58/57/53/52/47/32/25/8

الجدول رقم (11): القائمة الإسمية للمحكمين (لغويا وشكلا ومضمونا) بعد عملية الترجمة

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الوظيفة
01	أ.د/ الشـايب محمد السـاسي	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي
02	م. رئسي .ميم سميرة	علم النفس المدرسي	مستشارة التوجيه المدرسي والمهني
03	د.خروبي ياسين	الأدب العربي	أستاذ التعليم المتوسط
04	أ.بن الشيخ نورة	الأدب العربي	أستاذة التعليم الثانوي
05	د.تليلي مليودة	الأدب العربي	أستاذة التعليم الثانوي

الخصائص السيكومترية:

أ- **صدق المقياس:** تم استخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي حيث تكشف هذه الطريقة عن مدى ترابط البنود والأبعاد فيما بينها، وعليه تم حساب معاملات إرتباط درجات كل فقرة بالبعد ومعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحة في الجدولين رقم (12) ورقم (13):

الجدول رقم (12): قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه في مقياس المناخ الصفي

البعد	الفقرة	قيمة ر	البعد	الفقرة	قيمة ر
المشاركة	1	.485**	الانتماء	12	.521**
	3	.091		14	.467**
	5	.389**		15	.519**
	6	.520**		17	.480**
	7	.208**		19	.477**
	9	401*		20	.455**
	10	.416**		21	.478**
	11	.396**		22	.556**
	13	.562**		24	.410**
	16	.555**		27	.461**
دعم المعلم	2	.486**	توجيه المهام	34	.400**
	4	.482**		35	.319**
	18	.038		36	.474**
	23	.048		37	.330**
	26	.538**		38	.129*
	28	.431**		39	.139*
	29	.599**		40	.149**
	30	.420**		41	.495**
	31	.491**		42	.545**
	33	.472**		44	.519**
المنافسة	43	.360**	النظام والتنظيم الصفي	8	.139*
	45	.486**		25	.499**
	46	.640**		32	.400**
	48	.519**		47	.549**
	49	.454**		52	.549**
	50	.462**		53	.583**
	51	.022		57	.200**
	54	.373**		58	.173**
	55	.125*		59	.481**
	56	.368**		60	.043

يتبين من خلال النتائج المبينة في الجدول (12) أن غالبية معاملات ارتباط الفقرات دالة إما عند (*0,05 أو **0,01) فيما عدا الفقرات رقم (3-18-23-51-60) فهي غير دالة وعليه سيتم حذفها.

جدول رقم (13): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس المناخ الصفي وأبعاده

الأبعاد	قيمة معامل الارتباط
المشاركة	.709**
الإنتماء	.672**
دعم المعلم	.664**
توجيه المهام	..598**
المنافسة	.453**
النظام والتنظيم الصفي	.693**

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه رقم (13) نجد أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية تتراوح ما بين (0.453- 0.709) وبذلك فإن كل معاملات الارتباط للأبعاد تعبر عن اتساق داخلي حيث كانت مقبولة، وبالتالي فالمقياس صادق.

ب–ثبات المقياس:تم الاعتماد على طريقة التناسق الداخلي باستعمال معادلة ألفا كرونباخ بعد حذف الفقرات غير المرتبطة بأبعادها أين صار عدد الفقرات (55) فقرة، والنتائج مدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (14): قيمة ألفا لأبعاد مقياس المناخ الصفي

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
المشاركة	09	0,502
الإنتماء	10	0,632
دعم المعلم	08	0,614
توجيه المهام	10	0,160
المنافسة	09	0,465
النظام والتنظيم الصفي	09	0,451

يتبين من نتائج تحليل تباين مفردات المقياس ومن الجدول أعلاه (14) أن قيمة معامل الثبات لأبعاد مقياس المناخ الصفي تتراوح ما بين (0,160– 0,632) وهي معاملات مقبولة فيما عدا بعد توجيه المهام (0,160)، فهو معامل غير مقبول نظرا لكونه جد منخفض (أقل من 0,30) وعليه سيتم حذفه من المقياس ليصبح عدد الفقرات (45 فقرة)، أين تم تقدير الثبات الكلي للمقياس وقدر بـ (0,77) وهو ثبات عال.

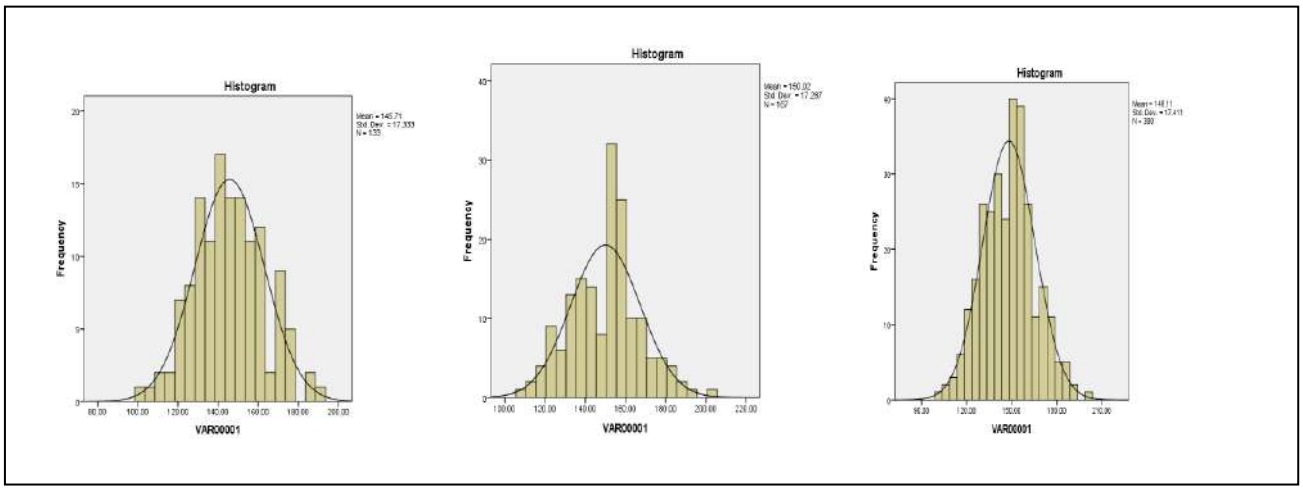
ج– المعايير:

قصد استخراج المعايير الخاصة لمقياس المناخ الصفي تم التأكد من اعتدالية توزيع الدرجات على المقياس بالنسبة للعينة الكلية وعينتي الذكور والإناث حيث وجدت فروق دالة بين متوسطيهما بينما لم توجد فروق تبعا للمرحلة الدراسية(متوسط/ثانوي) باستخراج مقاييس النزعة المركزية والالتواء ثم حساب الدرجة المعيارية والدرجة التائية المقابلة لها على النحو التالي:

الجدول رقم (15): مؤشرات اعتدالية توزيع الدرجات على مقياس المناخ الصفي

المؤشرات الإحصائية		الكلية	الذكور	الإناث
عدد الأفراد		300	167	133
المتوسط الحسابي		148,11	150,01	145,71
الوسيط		149,00	152,00	146,00
المنوال		153,00	153,00	132,00
الانحراف المعياري		17,41	17,28	17,33
الإلتواء		0,09	0,08	0,11
التفرطح		0,06 -	0,008	0,10 -
الفروق بين المتوسطات	الجنس	0.05>p ،2.13 =(282,83)t		
	المرحلة الدراسية	0. 05<p ،298=(0,88 -)t		

يلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن مقاييس النزعة المركزية متقاربة كما أن قيمة الالتواء في المجال (–3، +3) مما يعن اقتراب توزيع الدرجات من المنحنى الإعتدالي كما هو في الشكل أدناه، وبالتالي إمكان استخراج المعايير المتمثلة في الدرجة المعيارية والدرجة التائية.



عينة الذكور عينة الإناث العينة الكلية

الشكل رقم(09): منحنى توزيع الدرجات على مقياس المناخ الصفي

وعليه يمكن تحديد مستويات المناخ الصفي كالتالي:

الجدول رقم (16): مستويات المناخ الصفي تبعا للعينة الكلية والجنس

العينة		المؤشرات				
الكلية	**الدرجة التائية**	15.18 -	32.59 -	50 -	67.41 -	84.82-
الذكور	**الدرجة التائية**	15,44 -	32.72 -	50 -	67.28 -	84.56 -
الإناث	**الدرجة التائية**	15,34 -	32.67-	50 -	67.33 -	84.66 -
المستوى		مناخ مثبط	مناخ سلبي	محايد	مناخ إيجابي	مناخ فعال

وعليه يمكن اعتماد هذه المستويات في الحكم على درجة الفرد على مقياس المناخ الصفي الحالي تبعا للعينة المدروسة سواء في المرحلة الثانوية أو المتوسط وتبعا لمتغير الجنس.

وبناء على نتائج الصدق والثبات والمعايير المستخرجة أمكن تجهيز الصورة النهائية لمقياس المناخ الصفي المحلي (أنظر الملحق رقم 02) وعليه أدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب هي(45)، وأعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب على المقياس هي(225)، ومتوسط المقياس هو (135).

2. **مقياس فعالية الذات الأكاديمية:** تم استخدام مقياس فعالية الذات الأكاديمية "لأحمد الزق" في العديد من الدراسات منها دراسة الجهورية والظفري" (2017) و"بوقفة إيمان "(2013) ورفعة الزغبي وحيدر ظاظا (2016)، وهذا ما يؤكد درجة

موثوقيته، لقد قام الباحث "أحمد الزق "بتطوير مقياس أسماه "الكفاءة الذاتية الأكاديمية" وذلك في ضوء الإطلاع على الأدب النظري والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية، حيث قام بمراجعة مقياس الكفاءة الذاتية العامة لـجروزلم و شوارتزر1993

(Jerusalen&Schwarzer) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لـ هارتز 1982 (Harter) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لـ شيرر، والذي عربته الجبور (2002)،ومقياس الفعالية الذاتية لـ حمدي وداود (2000).

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته الأصلية من (22) فقرة مدرجة كل منها على سلم ليكرت الخماسي وكانت الفقرة التي تدل على الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية بحيث تمنح الدرجات على النحو التالي:صحيح تماما (5 درجات)، صحيح (4 درجات)، لا أعرف(3 درجات)، نادرا (2 درجة)، غير صحيح على الإطلاق (1 درجة)؛ أما الفقرات التي تدل على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتدنية فتعطي الدرجات بشكل عكسي وعليه فالدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح ما بين (22 - 110) درجة، وتجدر الإشارة إلى أن الفقرات الواردة في المقياس التي تأخذ الأرقام (3-4-8-10-12-18-20) هي فقرات سالبة، في حين أن باقي الفقرات في المقياس هي فقرات ايجابية.

صدق المقياس وثباته:

تم استخراج دلالات الصدق المنطقي للمقياس من طرف معده(الزق ، 2009، 46-47)، من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي، نصفهم من حملة درجة الدكتوراه ونصفهم ممن يحضرون لنيل هذه الدرجة في الجامعة الأردنية فطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لبعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وقد تم استبقاء الفقرات التي اتفق 80% من المحكمين على صلاحيتها، كما تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المختصين،كذلك تم التوصل إلى دلالات عن صدق الاختبار بطريقة إحصائية؛ وذلك بتطبيق الاختبار على عينة أولية بلغت 120طالبا، وكان المقياس في صورته الأولية يتكون من (23) فقرة، وتم استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار، فكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة باستثناء فقرة واحدة تم حذفها، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية

ما بين (0.22- 0.39)، وقد تم اعتبار ذلك مؤشرا على القدرة التمييزية للفقرات، ومن ثم اعتبار الاختبار صادقا، كما تم استخراج ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.78)، وقد اعتبر أحمد الزق هذه القيمة مناسبة لأغراض دراسته.

تعديلات المقياس في الدراسة الحالية:

تم تعديل المقياس ليتلاءم مع عينة الدراسة حيث كان المقياس موجها لطلبة الجامعة في بعض عباراته، لذلك تم تعديله ليتناسب مع تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي، والعبارات التي مسها التعديل هي: (3 . 5 .6 . 7 . 9 . 11. 12. 15. 17. 19) حيث أن التعديل كان كالآتي: (الدراسية بدل الأكاديمية، المواد بدل المساقات، التلاميذ بدل الطلاب، والأستاذ بدل المدرس والعلامة بدل التقدير، وأنجز بدل أكتب، وبحث بدل تقرير)، ولقد تم حذف العبارة رقم (08) وهذا لتكرارها وتشابها مع العبارة رقم (20)، وتم حذف العبارات المترادفة في نفس الفقرة لكي تصبح الفقرة بسيطة، وكذلك اختصار البدائل من خمسة إلى ثلاثة بدائل واستبدالها بـ دائما، أحيانا، لا، ولقد تم القيام بهذه التعديلات بعد تطبيق الاختبار الأولي (الأصلي) على عينة من(10) تلاميذ، بغرض استقصاء مدى فهمهم للبنود، وأجريت التعديلات وفقا لما سبق ذكره، ثم تم تقدير الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (172) تلميذا وتلميذة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بحيث تتراوح أعمارهم مابين (12-17) سنة على النحو التالي:

أ- صدق المقياس:

حتى يتم التحقق من صلاحية هذه الأداة في الدراسة الحالية تم تقدير صدق الاستبيان بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (172) تلميذا وتلميذة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية فكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (17): قيمة معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على مقياس فعالية الذات الأكاديمية قبل وبعد حذف الفقرة رقم (17)

رقم الفقرة	قيمة ر(قبل)	قيمة ر(بعد)	رقم الفقرة	قيمة ر(قبل)	قيمة ر(بعد)
01	**0.312	**0.312	12	**0.504	**0.504
02	0.470**	0.470**	13	**0.525	**0.525
03	**0.270	**0.270	14	**0.466	**0.466
04	0.245**	0.245**	15	0.445**	0.445**
05	**0.432	**0.432	16	0.471**	0.471**
06	0.504**	0.504**	17	-0.037	حذفت
07	**0.449	**0.449	18	0.536**	0.536**
08	*0.344*	*0.344*	19	0.390**	0.390**
09	*0.437*	*0.437*	20	0.579**	0.579**
10	**0.562	**0.562	21	**0.434	**0.334
11	**0.323	**0.323	* دال عند 0,05		**دال عند 0,01

يتضح من خلال النتائج المعروضةفي الجدول رقم (17) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة مابين فقرات مقياس فعالية الذات الأكاديمية بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت مابين (0.037 -0.579) ووجد أن جميع الفقرات دالة تثبت وجود اتساق داخلي مابين فقرات المقياس ماعدا الفقرة رقم (17) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية وعليه تم حذفها ثم إعادة احتساب الارتباط، حيث تراوحت القيم ما بين (0.245- 0.579)، وبالتالي صار الاستبيان على قدر مقبول من الصدق بهذا الشكل، وعليه تقلص عدد العبارات إلى (20 فقرة).

ب–ثبات المقياس: تم استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لتقدير ثبات (20 فقرة) بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (172) تلميذا وتلميذة من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس فعالية الذات الأكاديمية

عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
20	**0.77**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة معامل ثبات " ألفا كرونباخ " لمقياس فعالية الذات الأكاديمية قدر بـ (0.77) وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

خامسا– الدراسة الأساسية:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الاستطلاعية وتحقيق عدة أهداف أمكن التخطيط للدراسة الأساسية وذلك من خلال :

التأكد من جاهزية العينة.

بناء على الإجراءات السالفة الذكر من دراسة استطلاعية واختبار لصلاحية الأدوات أمكن تحديد عينة الدراسة والاتفاق مع الجهة المعنية (مديرية التربية) على عملية التطبيق بعد الموافقة الإدارية.

إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من جاهزية العينة للتطبيق قامت الطالبة بتوزيع المقاييس على أفراد عينة الدراسة الموزعين في متوسطات وثانويات ورقلة (438) تلميذ وتلميذة، بمساعدة عدد من الأساتذة والمشرفين التربويين ومستشاري التوجيه ومديرين في تلك المدارس، بعد أن تم تأكيد الإجابة على كل الفقرات، وقد استغرق وقت استجابة التلاميذ حوالي (15-20) دقيقة، وبعد جمع الاستبيانات من التلاميذ وتدقيقها تم حذف 45 استبانة لعدم جدية المستجيبين، أو لعدم اكتمال البيانات فيها ليتم بعدها تفريغ البيانات.

سادسا– الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss في معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الأساليب التالية:

- معامل الارتباط بيرسون لاختبار صحة الفرضية الأولى
- معامل ارتباط بيرسون واختبار فيشر" ز" لدلالة الفرق بين معاملات الارتباط لاختبار صحة الفرضية الثانية والثالثة.
- تحليل الانحدار الخطي البسيط لاختبار صحة الفرضية الرابعة.

خلاصة الفصل:

خص هذا الفصل بالإجراءات المنهجية للدراسة مبينا منهجها وخصائص العينة التي طبقت عليها أداتين لجمع البيانات– بعد التأكد من خصائصها السيكومترية من خلال حساب معاملات الصدق والثبات، والتي انتهت إلى صلاحيتها ودلائل موثوقيتها، لتطبق الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات اختبارا لفرضيات الدراسة ليتم تفسير هذه المؤشرات الإحصائية من خلال الفصل اللاحق بناء على التراث النظري والدراسات السابقة.

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث وتفسيرها

تمهيـــــــــد:

أولا. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها

ثانيا.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها

ثالثا. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها

رابعا. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها

تمهيـــــــــد:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة تم منح الدرجات وتفريغ البيانات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية بناء على فرضيات الدراسة، حيث تضمن هذا الفصل عرضا لإجراءات اختبار كل فرضية من فرضيات البحث، وعليه عرض النتائج المتوصل إليها، كما تضمن أيضا عرضا لمجموعة الدارسات التي تتفق والدراسات التي تتعارض مع نتائج البحث الحالي، ثم تفسير النتائج اعتمادا على النظريات النفسية والتربوية وأدبيات الموضوع وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا– عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى وتفسيرها:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي" يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي بأبعاده وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة".

لغرض اختبار صحة هذه الفرضية تم معالجة بياناتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المحصل عليها:

الجدول رقم (19): قيمة "ر" ودلالتها بين المناخ الصفي بأبعاد وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة

المتغيرات	أبعاد المناخ الصفي	قيمة " ر"	القيمة الاحتمالية	$ر^2$
فعالية الذات الأكاديمية	المشاركة	.121*	.011	0.014
	الانتماء	.201**	.000	0.040
	دعم المعلم	.265**	.000	0.070
	المنافسة	.137**	.004	0.018
	النظام	.085	.075	0.007
	الكلية	.247**	.000	0.061
* دال عند 0,05 ** دال عند 0,01				

نلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (19):

أن درجات بعد المشاركة ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية، $r(436) = .121, p<.05$

كما أن درجات بعد الإنتماء ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية، $r(436) = .201, p<.01$

كما ارتبطت درجات بعد دعم المعلم ارتباطا موجبا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية، $r(436) = .265, p<.01$

وارتبطت أيضا درجات بعد المنافسة ارتباطا موجبا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية، $r(436) = .137, p<.01$

كما أن درجات بعد النظام ارتبطت ارتباطا موجبا غير دال بدرجات فعالية الذات الأكاديمية، $r(436) = .085, p>.05$

وارتبطت درجات بعد المناخ الصفي ككل ارتباطا موجبا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية، $r(436) = .247, p<.01$

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الأولى والتي تنص على أنه " يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أبعاد المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة". أنها دالة فيما عدا بعد النظام، وعليه نقول: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أبعاد المناخ الصفي(المشاركة، الانتماء، دعم المعلم، المنافسة) وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Reyes (2018) التي هدفت للكشف عن الاعتقاد المتصور لطلاب المرحلة الثانوية الفلبينية بفعاليتهم الذاتية الأكاديمية، حيث أسفرت أن هذا الاعتقاد يرتبط بسلوكهم المرجح داخل بيئتهم الصفية والتفاعل مع المواد الأكاديمية في بيئة المدرسة، وبالتالي فإن أهمية البيئة وتفاعلها مع فعالية الذات الأكاديمية والسلوكيات الناتجة في المقام الأول على التعلم الأكاديمي، وكذا دراسة Tahriri, Naghsh ,Zafarghandi (2017) التي أسفرت عن وجود علاقة قوية بين بيئة غرفة الصف والفعالية الذاتية الأكاديمية، ودراسةKurland & Siegel (2016) التي أظهرت أن الفعالية الذاتية تتأثر بالعلاقة القائمة في الصفوف الدراسية ودرجات التحصيل الدراسي، كما اتفقت مع نتائج دراسة Jeffrey (2013) حيث أظهرت نتائجها أن بيئة الفصل الدراسي مرتبطة إيجابياً بالفعالية الأكاديمية، أيضا اتفقت مع نتائج دراسة النوافلة (2013)، والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين نوع المناخ والفاعلية الذاتية الأكاديمية بمعامل إرتباط قدر بـ (0.435)، وكذلك دراسة Ernest (2012) التي أظهرت نتائجها إلى أنه كلما تم تحسين السمات النفسية–الاجتماعية الثلاثة لبيئة التعلم

(دعم المعلمين والمشاركة والصلة الشخصية) يشهد الطلاب تحسناً في الفعالية الأكاديمية والتمتع بأمور مختلفة، كما اتفقت مع نتائج البحث الذي قام به Jeffrey& Jill.& Barry (2006) حول الارتباط بين البيئة النفسية والاجتماعية الصفية والفعالية الأكاديمية وذلك على عينة من طلاب الرياضيات من المدارس الثانوية الاسترالية، وقُيّمت عشرة أبعاد هي (تماسك الطالب، دعم المعلم، التحقيق، توجيه المهام، التعاون، الإنصاف، المشاركة، الصلة الشخصية، التحكم المشترك، التفاوض الطلابي) أين كشفت تحليلات الارتباط البسيط والمتعدد عن ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين أبعاد بيئة الفصل الدراسي والفعالية الأكاديمية كما أظهرت النتائج أن بيئة الفصل الدراسي ترتبط بشكل إيجابي بالكفاءة الأكاديمية، وكذا نتائج دراسة Janet &Jeffrey (2001) التي توصلت إلى أن عددًا من أبعاد بيئة الفصل المهمة ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالفعالية الأكاديمية.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شارلز وجاردCharles & Jared (2012) والتي أظهرت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الفعالية الأكاديمية والمشاركة الصفية وأداء الإختبارات، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة وليدات وأريو وولترزindt,Arroyo-Giner&Wolters(2009) التي بينت وجود علاقة إيجابية بين فعالية الذات الأكاديمية للطلبة وإنجازهم ووجود علاقة إيجابية بين العلاقات الاجتماعية الشخصية والفاعلية الذاتية الأكاديمية (ورد في:النوافلة، 2013، 73).

وكذلك ما توصلت إليه دراسة Barbara,et al (2004) أن هناك تأثير لتصورات الطلاب لأبعاد الفصول الدراسية (توجه المهام ، ودعم الحكم الذاتي وإتقانها وتقييمها) على فعالية الذات الأكاديمية، كما توصلMzia et al (2010) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مناخ الفصل الدراسي بشكل إيجابي بالفعالية الذاتية الأكاديمية للتلاميذ. كما تُظهر نتائج دراسة Claiborne (2001) أن الروابط التجريبية بين تصورات الطلاب حول أحداث بيئة التعلم في الفصل الدراسي وخصائصها، تعزز معتقدات الطلاب حول الكفاءة الذاتية في دراسة الرياضيات، إذ ترتبط تصورات البيئة التعليمية للفصل الدراسي ارتباطًا مباشرًا بالمفاهيم الذاتية للفعالية.

وبناء على الخلفية النظرية للبحث يمكن تفسير هذا الارتباط على اعتبار أن فعالية الذات الأكاديمية تتأثر بمصادر عديدة كالفهم الايجابي للذات بشكل عام والبيئة المدرسية وما تحتويها من مؤثرات، وخاصة المناخ الصفي فهو من أهم البيئات التي تؤثر في شخصية المتعلم ومفهومه لذاته نظرا لطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تتميز بها وخاصة مع الأساتذة وبين الزملاء. ووفقا لما

ذهب إليه موراي فإن البيئة يمكن أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة، ويمكن أن تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو الهدف، وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة الأحمد (1992) التي هدفت إلى التعرف إلى خصائص المناخ الصفي السائد في صفوف المدارس الثانوية في الأردن أن جميع خصائص المناخ الصفي للصفوف الثانوية كانت متوسطة في ايجابيتها، وأن أكثرها ايجابية كانت خصائص المنافسة ووضوح التعليمات ودعم المعلم والانتماء، وأقلها ايجابية كانت خصائص النظام والتنظيم والانهماك والإبداع والتجديد، وأشار بضرورة قيام السلطات التربوية بتحسين المناخ الصفي في المدارس، وخاصة مجال توفير الفرص الكفيلة بإشراك التلاميذ في التعلم واندماجهم فيه وحمل المعلمين على التجديد والإبداع.

وفي ذات السياق توصل Jeffrey & Fisher & Waldrip (2006) أن وجهات نظر المتعلمين حول المناخ الصفي كانت مؤشِّرات إيجابية قوية للفعالية الأكاديمية والمواقف العلمية، وتتكون وجهات النظر هذه إنطلاقا من نوعية المناخ الذي يُهيؤه المعلم داخل الفصل وما يدركه التلميذ منه ومدى التفاعل المتبادل، وكلما زاد استبصار التلميذ بالمؤثرات المختلفة (المتغيرات) داخل بيئة الفصل تزداد خبرته المعرفية، وبالتالي يصبح أكثر تكيفاً مع الموقف التعليمي ككل، ومن ثم تزداد لديه فعالية الذات الأكاديمية، وتصبح ميوله أكثر قوة نحو الإقبال على المواد الدراسية وتقديم أداء أكاديمي أفضل، مع زيادة التفاعل داخل بيئة الفصل وزيادة شعوره بالانتماء والتوحد مع زملائه ومعلمه، ذلك أن المناخ الصفي الذي تتوفر فيها فرص إشباع الحاجات بالنسبة للمتعلم من النواحي الاجتماعية والنفسية والفسيولوجية تنعكس بصورة ايجابية على سلوك المتعلم كما أشار إليه شلاكة (2013).

وعليه يمكن القول أن لكل بعد من أبعاد المناخ الصفي تأثيره على فعالية الذات الأكاديمية إذ أن بعد المشاركة يتيح للتلميذ فرصة كبيرة لخوض تجارب تعليمية، واكتساب خبرات إيجابية ومعايشة نماذج داخل غرفة الصف والتي تصبح بمثابة مصادر لفعالية الذات، وبالرجوع للأدب النظري نجد أن باندورا (1982) أشار إلى أن خبرات الإتقان من مصادر فعالية الذات الأكاديمية، حيث أن خبرات النجاح ترفع من مستوى فعالية الذات في حين أن الفشل المتكرر يخفض من مستواها، وكذلك الخبرات الإبدالية من خلال مشاهدة التلميذ لزملائه الآخرين الذين يشبهونه يؤدون مهام معينة بنجاح مما يرفع من فعاليته، وقد أشار أبو عليا والوهر(2001) أن هذا يمكن أن يكون عائدا إلى اكتساب التلاميذ لمزيد من المهارات الدراسية.

وبالنسبة لواقع عملية الانخراط في الفصول الدراسية الذي ينتج عنه انتماء التلميذ وهو شعور مهم يدفعه لتحمّل نتائج سلوكه وأدائه داخل الصف وزيادة دافعيته، حيث أشار إليه Waxman& Knight (1990) إلى أن الطلاب الذين يستفيدون من تلبية احتياجاتهم للانخراط في الفصول الدراسية والانتماء إلى قاعات الدرس، نجدهم يميلون إلى التشجيع البيئي نحو تطوير مفاهيم ذاتية أكاديمية حيث يشكلون تصورات ذاتية عن فعاليتهم الذاتية الأكاديمية من خلال تجربة بيئة الفصل الدراسي، كما توصل Ofoghi& Sadeghi & Babaei (2016) إلى أن كلا من الحوافز المعنوية والمادية هي العوامل الأكثر أهمية لثقتهم الأكاديمية بأنفسهم في المشاركة في الأنشطة الصفية، كما توصلت Yadak(2017) إلى علاقة ارتباطية إحصائية هامة بين أبعاد العزم والمثابرة، والبعد المعرفي والكفاءة الذاتية المتصورة الكلية والبعد الأكاديمي.

وتوصل كل من هيلين باتريك وزملائه (2007) من خلال دراستهم إلى وجود علاقة قوية موجبة بين مستوى التحفيز عند الطلاب ومشاركتهم وتصوراتهم عن بيئة القسم الدراسي باعتبارها دعامة اجتماعية، زيادة على ذلك يتطلب الأمر وجود مناخ من الاحترام المتبادل من أجل زيادة استخدام الطلبة لاستراتيجيات الدراسة الفعالة وزيادة الشعور بالثقة في قدرتهم على إنجاز المهام بنجاح، علاوة على ذلك حين يدرك التلاميذ أنهم يتلقون الدعم العاطفي والتشجيع من معلميهم والدعم الأكاديمي من زملائهم، فهم بذلك يميلون إلى أن يكونوا في موضع الانضباط عند المهمة بالقسم الدراسي ويستخدمون في ذلك استراتيجيات ذاتية التنظيم.(ورد في : Angela &Cunningham, n,d,6)

ويكون التلاميذ أكثر تحفيزاً للمشاركة بنشاط ما في أنشطة غرفة الصف وأكثر تعاوناً عندما يشعرون بأن المعلمين يهتمون بهم إذ تساعد رعاية المعلمين تلاميذهم على المشاركة في الأنشطة الصفية، فالممكن أن تؤثر أن سلوكيات المعلمين على جودة العلاقات القائمة على الثقة، فعندما يبدي المعلمون الاهتمام يظهر التلاميذ احترامهم وسيشعرون بالانتماء، وسينتج عن ذلك علاقات ثقة متبادلة بين الطرفين، وهنا تتجسد العلاقة الوثيقة بين المعلم وتلاميذه، إذ تُعد العلاقات القائمة على الثقة ركن أساسي لمناخ مريح وداعم في غرفة الصف ومنه سيكون الطلاب أكثر تحفيزاً للمشاركة في أنشطة غرفة الصف.

كما أن كوهن (2004) أشار إلى أن المعلم قد يدعم – بطريقة نفسية – طلابه ويشجعهم على الأداء بما ينمى لديهم فعالية الذات، وإنما قد يفشل في تقديم إجراءات أو استراتيجيات لمساعدتهم لتحقيق هذه الفعالية، وهذا ما أطلق علية بناء الجسر

بين علم النفس التربوي والجوانب الاجتماعية وبين التدريب والتعلم الاستراتيجي. وأظهرت نتائج(2016) Sahaghi & Allipou ،أن الدعم العاطفي للمعلم يرتبط بشكل كبير بفعالية الذات الأكاديمية.وأشارت نتائج ZhuZhu & Chunxia (2019) أن العلاقة بين المعلم والطالب والفعالية الذاتية تتنبأ بشكل كبير بالتحصيل الدراسي للرياضيات ولكل منهما تأثير إيجابي ؛حيث تلعب الكفاءة الذاتية دورًا وسيطًا بين العلاقة بين المعلم والطالب وإنجاز الرياضيات، ونسبة تأثير الوساطة إلى التأثير الكلي هي 68٪

كما يمكن تفسير تأثير بعد دعم المعلم على فعالية الذات الأكاديمية باعتبار أن الدعم وطبيعة العلاقة التي كان يلاحظها التلميذ ضمن علاقته بأساتذته في المرحلة الابتدائية يختلف عن الدعم والعلاقة في مرحلة المتوسط والثانوي، ذلك لأن الالتحاق بالمرحلة الجديدة يتضمن تغير أستاذه، مع وسط جديد، ونظام دوام ودراسة مختلف ومن ثم يتم إيقاف الدعم المقدم من طرف أستاذ المدرسة الابتدائية، كما لا يتوفر دعم الأستاذ المماثل للتلاميذ بعد الانتقال، لأنه يتم تدريسه من قبل عدة أساتذة بدلا عن أستاذ واحد في غرفة الصف خلال هذه المرحلة، وفي الوقت نفسه تغير البيئة المدرسية، وعليه سيتوجه التلميذ إلى البحث عن الدعم من طرف الأقران وتحقيق روابط قوية مع زملائه، ويوفر هذا الدعم المتصور من شبكات الأقران بعد المرحلة الانتقالية للتلاميذ الاستمرارية بين المدرسة الابتدائية والبيئة المدرسية الجديدة في المدارس المتوسطة، وبالتالي فإنها تعمل كمورد عاطفي يساهم في إحداث تأثيرات إيجابية، ويساعد التلاميذ على الإنتماء والاستمرار في المشاركة، وهو يمثل آلية حماية هامة ضد فكّ الارتباط بالمدارس، دون أن ننسى مرور التلاميذ بتغيرات شخصية، بما في ذلك البلوغ وتطوير الذات وما يرتبط بهذه المرحلة من تغيرات. وهذا ما يتفق مع جاء في دراسة Kingery & Erdley & Katherine(2011) من أن العلاقة بين قبول الأقران والإنجاز الأكاديمي هي الأقوى، مما يشير إلى أن التفاعلات الاجتماعية للمراهقين قبل الانتقال تلعب دورا في نجاحهم الأكاديمي بعد الانتقال وتتفق أيضًا مع ما أشارت اليه نتائج دراسة كل من Freeman & Anderman & Jensen (2007) إلى أن الإحساس العام للتلاميذ بالانتماء في المدارس يعتمد بدرجة أكبر على إحساس التلاميذ بالقبول الاجتماعي، والذي يُعرّف بأنه مقبول من قبل أقرانهم وأعضاء آخرين في المدرسة، بدلاً من الإحساس بالانتماء إلى شخص واحد في صف دراسي.

كما أن مستوى الإعجاب بالمدارس والإرتباط بها بالنسبة للتلميذ يرتبط بمستوى قبول ورفض أقرانه له ومن المظاهر الأخرى للعلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ تعزيز العلاقات الوثيقة بين التلاميذ، فعندما يكون لدى التلاميذ علاقات إيجابية مع أقرانهم،

سيشعرون بالأمان والسعادة في غرفة الصف أو في المدرسة، وسيدعمون بعضهم البعض،ويتعلم التلميذ بشكل أفضل عندما يشعر بالأمان عاطفياً وجسدياً، ويوفر هذا الموقف مناخاً إيجابياً في غرفة الصف، ومن ناحية أخرى عندما يكون التلاميذ في صراع ونزاع، سيشعرون بالقلق وعدم الأمان وعدم الرضا وهذا الموقف لا يعزز مناخاً إيجابياً في الفصل الدراسي.

والصورة الموالية تعبر عن تأثير الأقران على بعضهم البعض .

ظاهرة سيطرة رأي الرفاق على الفكرة التي يطورها الفرد في المجموعة

في هذه التجربة ظهر ان الضغوط الاجتماعية (مجموعة الافراد) للفرد يتمثل لاراء المجموعة مع علم الفرد ومعرفته ان سلوك الامتثال سلوك خاطئ... وهكذا الأمر في غرفة الصف

وتتفق نتائج الدراسة بالنسبة لنتيجة بعد النظام مع ما توصلت إليه دراسة الأحمد (1992) حيث بينت نتائجها أن الأبعاد الأقل إيجابية بعد النظام والتنظيم، وتختلف مع ماتوصلت إليه دراسة تريكيت وموس (1973) الذين توصلا إلى أن بعد النظام والتنظيم أكثر الأبعاد ايجابية.

وتعزى نتيجة عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين بعد النظام وفعالية الذات الأكاديمية إلى كون أن بعد النظام والترتيب داخل غرفة الصف ينظر إليه التلميذ أنه ليس من مهامه، وليس مسؤولا على تحقيقه وإنما يقع على عاتق الجميع بيما فيهم زملاؤه وأساتذته والمشرفون التربوين وغيرهم، والقائم بالنظام بالدرجة الأولى هو الأستاذ الذي له صلاحية وضع القوانين داخل الصف، ويختلف هذا الأخير من أستاذ إلى أستاذ حسب شخصيته والتلميذ فقط ينفذ ويتبع السيرورة النظامية داخل البيئة الصفية، وباعتبار أن فعاليته الذات الأكاديمية كونها من المحددات الشخصية الداخلية والمنظور الشخصي لتلميذ ومن أهم الميكانيزمات

والقوى الشخصية التى قد تصبح معينات ذاتية أو معيقات ذاتية، فالنظام الخارجي في البيئة الصفية لم يحدث عليها وقع وتأثير مباشر لذلك يتوقع من المعلمين تدريب الطلبة على النظام، لأن الصف المنظم يعكس تنظيم شخصية المعلم وإدارته.

والنظام الصفي إنما هو معيار لنجاح الفعاليات التعلمية والتعليمية التي تقدم للتلاميذ لذا يقول بعض التربويين: "إذا لم تُعد لطلبتك فإنهم سيعدّون خطة لك" بمعنى: أنك إذا لم تشغل طلبتك فإنهم سيشغلونك. ومما أشار إليه قطامي و قطامي (2013) فإن سلوك الطلبة يعكس ما يقوم به المعلم في الأحوال الآتية:

- يركز المعلم على القراءة والمطالعة بينما هو نفسه لا يقرأ.
- يؤكد المعلم على تحكم الفرد في نفسه بينما هو نفسه يزاول الصراخ على الطلبة في غرفة الصف.
- يؤكد المعلم على إبداء الاحترام لآراء الطلبة وفي الوقت نفسه يقوم بتحقير الآراء والأفكار التي يعتقد أنها تافهة .
- في كل المناسبات السابقة يميل الطلبة إلى تمثّل سلوكات معلميهم أكثر من أقوالهم.

فإذا كان المعلم على سبيل المثال يملك اتجاهاً موجباً نحو النظام وكان حريصاً على أن يعكس هذا الاتجاه في تنظيم أفكاره وأدواته وكتبه وغير ذلك من الأمور المتعلقة به كمعلم، فإن هذا الأمر سرعان ما يتمثله التلاميذ ويصبح جزءً من تكوينهم وممارستهم داخل المدرسة، بل وينعكس أيضاً على سلوكياتهم خارج المدرسة إذ أن المعلم في هذه الحالة يكون مثالاً ونموذجاً وقدوة يحتذى بها.

ومن خلال عرض هذه التقاطعات نخلص إلى أن إدخال التلميذ في التجربة ودعمه للممارسة، وترك مساحة للفعل الإيجابي هي الموارد الفاعلة في بناء فاعلية الذات الأكاديمية، ولكن هذا لا يمنع من تدعيم فعالية الذات من كل المصادر الممكنة، وتشجيعه بالمعززات المتاحة والمؤثرة؛ بما يحقق له الإثراء النفسي والإثراء البيئي لفعالية الذاتية، وكلما تناغمت أبعاد البيئة الصفية مع بعضها ولم يتعارض بعضها مع البعض الآخر تحقق التعلم بسيرورة متكاملة ومنتظمة بدون مشكلات.

ثانيا– عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية وتفسيرها:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:" يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى كل من تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط/ مرحلة التعليم الثانوي"

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار فيشر كمرحلة مكملة فكانت النتائج على النحو المبين في الجدول أدناه

الجدول رقم(20):

دلالة معامل الارتباط بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية تبعا للمرحلة الدراسية

المتغيرات	المرحلة الدراسية	"ن"	د.ح	قيمة " ر "	القيمة الاحتمالية	م.د	قيمة ز
المناخ الصفي– فعالية الذات الأكاديمية	المتوسط	207	205	0.222	0.001	0.05	0.052
	الثانوي	231	229	0.212	0.001	0.05	

يتضح من الجدول رقم (20) أن درجات المناخ الصفي ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط $r(205) = .222 p<.05$، كما أن درجات المناخ الصفي ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي $r(229) = .212 p<.05$، وللتّأكد من دلالة الفروق بين معاملي الارتباط تم حساب معامل فيشر" ز" حيث قدرت قيمته بـ (0.052)، وبما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى 0.05 إذن فالفرق غير دال إحصائيا بين معاملي الارتباط.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الثانية إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى كل من عينتي التلاميذ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي وعدم وجود فروق بينهما في ذلك، وعليه نقول: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية باختلاف المرحلة الدراسية.

قد يفسر ذلك لأن المكونات الأساسية للمناخ الصفي تبقى متشابهة إلى حد بعيد، من حيث وجود علاقة ثلاثية قائمة بين المعلم والمتعلم والمنهاج والمقررات الدراسية ونفس الروابط والدعامات في جميع المراحل، ولكون أن المدارس الجزائرية تسير وفق نمط واحد، وفي هذا السياق أشار العديد من الباحثين من بينهم شنك وباجارس Schunk & Pajares (2001) فيما له علاقة بتطور الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر المراحل الدراسية إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية في المراحل الدراسية الأولية تكون مبالغاً فيها لدى الأطفال ووجد شل وكولفن وبرونج Shell, Colvin &Bruning (1995) ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية عند طلبة مستوى الصف العاشر بالمقارنة مع طلبة مستوى الصف السابع.كما وجد كابرارا وفيدا وفيكشون و بوف وفيشو وباربرنلي وباندورا Carprara, Fida, Vecchione, Bove, Vecchioarbaranelle & Bandura(2008) خلال دراسة طولية تم إجراؤها على مجموعة من الطلبة تراجعاً متدرجاً في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية عبر مسيرة حياتهم التعليمية.

أكد ستيرلنج وبيرس Percey &Stirling (2005) أن الطلبة يتراجعون في مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية خلال مراحل تطورهم الدراسية. (ورد في : ملحم،2015، 239) ووجد باجارس و فالينت Pajares & Valiante (1999) أيضاً تراجعاً لمعتقدات الفعالية الذاتية في الصف السابع عما كانت عليه في الصف السادس، إلا أنها تعود إلى الارتفاع في الصف الثامن، ويشير بنتريش وشانك Pintrich & Schunk (1992) إلى أن تراجع مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلبة خلال تقدمهم بالدراسة يعود إلى عدد من العوامل منها: تعاظم المنافسة وأسلوب وضع الدرجات، وتدني انتباه المعلمين للتطور الفردي للطالب، والضغط النفسي والاجتماعي الذي يصاحب التحول في طبيعة البيئة المدرسية من مرحلة دراسية إلى أخرى،كما يمكن أن يكون لبعض الممارسات والعوامل دور في تراجع مستوى فعالية الذاتية الأكاديمية خصوصاً لدى الطلبة متدني التحصيل الأكاديمي منها ضعف الاندماج مع المهام والأنشطة الأكاديمية، واختلاف أساليب التدريس التي تحد من فهم واستيعاب الطلبة للمهام الأكاديمية، بالإضافة إلى المفارقات الصفية والاجتماعية، والمستويات المختلفة من القدرات والإمكانات لدى الطلبة،كما أن خبرات الفشل قد تسهم في تراجع مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية.

ولقد بين باندورا (1977) أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة وأنها تختلف تبعا لاختلاف عدد من الأبعاد أهمها: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبّر عن الإمكانات أو القدرات، ومن خلال التفسيرات الوصفية وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك.

وهذا ما أكدته الدراسة التي أجراها عبد الحي (2012) للكشف عن مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري النوع والعمر، ودراسة بوخطة وجعفور (2020 قيد النشر)، وبوقفة (2016) حيث أظهرت النتائج أن مستوى الفعالية الذاتية والأكاديمية لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة في كلتا المرحلتين، كما أظهرت دراسة النوافلة (2013) أنه لا توجد فروق في مستوى فعالية الذات الأكاديمية تعزى إلى المرحلة الدراسية.

ما سبق لا يعني بالضرورة انعدام العلاقة بل فيه إشارة لتغير ربما قوة وشدة العلاقة، ويتأكد ذلك من خلال الدراسات التي اهتمت بدراسة الفرق في المناخ الصفي باختلاف المرحلة الدراسية حيث أشارت دراسة النوافلة (2013) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي مجالات المناخ الصفي (التوجه نحو المهمة، العلاقة بين الطلبة ،النظام) تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، كما تعزى هذه النتيجة لكون أن المراحل الدراسية متصلة ومتدرجة والتلاميذ قد تعودوا على النمط الأكاديمي في مختلف أبعاده، وكذلك ارتباط التقديرات المعرفية الذاتية للفعالية الأكاديمية للتلاميذ وتشابهها في كلتا المرحلتين، وتكامل المشاعر والاتجاهات نحو المدرسة بالموازاة مع تطور النمو والنضج ، كما تتميز بزيادة الحساسية الانفعالية، وسرعة التأثر ببعضهم البعض، وهو ما قد يساهم في زيادة تقدير المواقف التي يواجهونها، كما أن تمتع التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي بمستوى عالٍ من الفعالية الذاتية الأكاديمية يمثل ملمحاً صحياً للنظام التعليمي وهدفاً أساسياً من أهدافه, وأن تدني مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية يشكل تحدياً كبيراً يعيق تطور جوانب شخصية التلاميذ وتكيفهم، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في السياسات والبرامج والأساليب التعليمية التي من شأنها تطوير هذه المعتقدات وتعزيز مستوى الفعالية الذاتية لديهم.

ثالثا– عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة وتفسيرها:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى كل من التلاميذ والتلميذات"

لغرض اختبار صحة هذه الفرضية تم معالجة بياناتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار فيشر كمرحلة مكملة والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (21):

دلالة معامل الارتباط بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية تبعا للجنس

المتغيرات	الجنس	"ن"	د.ح	قيمة " ر"	القيمة الاحتمالية	م.د	قيمة ز
المناخ الصفي– فعالية الذات لأكاديمية	الذكور	252	250	0.205	0.01	0.05	0.94
	الإناث	186	184	0.293	0.000	0.05	

يتضح من الجدول رقم (21) أن درجات المناخ الصفي ارتبطت ارتباطا موجبا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية لدى الذكور r(250) = . 225p<.05، كما أن درجات المناخ الصفي ارتبطت ارتباطا دالا بدرجات فعالية الذات الأكاديمية لدى الإناث r(184) = . 293p<.05، وللتأكد من دلالة الفروق بين معاملي الارتباط تم حساب معامل فيشر " ز" حيث قدرت قيمته بـ (0.94) ، وبما أن هذه القيمة غير دالة عند مستوى 0.05 إذن فالفرق غير دال إحصائيا بين معاملي الارتباط.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الثالثة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى كل من عينتي التلاميذ والتلميذات وعدم وجود فروق بينهما في ذلك، وعليه نقول: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية باختلاف الجنس.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى كون الوسط المدرسي مهيأ مبدئيا ليكون مناسباً للجنسين معاً وهذا يعكس النظام الدراسي الجزائري المختلط،كما يمكن أن ملاحظة هذا إنطلاقا من كون أن مستويات الفعالية المطلوبة من التلاميذ تكون ذاتها في المستوى الصف الدراسي الواحد؛ حيث أن التلاميذ مطالبين بتحقيق نفس الأهداف المسطرة دون أفضلية لجنس على الآخر؛ وهذا المبدأ واضح في نظام المدارس الجزائرية الذي يختلف عن غيره من الأنظمة في دول أخرى التي تعتمد نظام التدريس غير المختلط.

ولّد هذا النظام اندماج كبير وتفاعل مستمر بين التلاميذ والتلميذات وتواصل داخل الصف المدرسي وخارجه عبر مواقع التواصل الإجتماعي؛ كما أفرز هذا الاحتكاك تقارب كبير في الأفكار والميول والاهتمامات في مختلف المجالات.

وبما أن الظروف والمواقف التعليمية تتشابه بالإضافة إلى تقارب الخصائص المعرفية والنفسية في هذه المرحلة النمائية، مما جعل إدراكات التلاميذ متقاربة، ويبقى الأثر الكبير على الفرد راجع إلى كونه ابن بيئته فهو يتعلم منها ويكتسب الكثير منها باختلاف جنسه، وكذلك تلاشي التفرقة بين الجنسين سواء في عمليات التنشئة الأسرية أو التوجهات التربوية التي تهدف لإعداد مواطن صالح بغض النظر عن نوعه الإجتماعي، مما أفرز هذا كله عدم وجود فروق في دلالة الارتباط بين المناخ الصفي والفعالية الذاتية الأكاديمية تبعا للجنس.

ونظرا لعدم الحصول على دراسات سابقة تكشف عن الفروق بين معاملي الارتباط بين الجنسين والتي كانت ستسمح بتحليل أعمق إلا أنه وبالرجوع لدراسات المناخ الصفي والتي بحثت الفرق تبعا للجنس فقد أظهرت دراسة الجراح (2016) ودراسة العيد (2017) أنه لا توجد فروق دالة تعزي لمتغير الجنس.

ومن بين الدراسات التي اتفقت على عدم وجود فروق بين الجنسين في فعالية الذات الأكاديمية دراسة النوافلة (2013) ، وبوقفة (2013) وكرمـاش (2016) و By Kifle & Melese (2017) وVerešová & Foglová (2016) ودراسة المودي وآخرون (2016) و الزق(2009).

رابعا– عرض وتحليل نتيجة الفرضية الرابعة وتفسيرها:

تنص الفرضية الرابعة على أنه:"يعتبر المناخ الصفي منبئا بفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة "

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط وذلك بعد التاكد من خطية العلاقة بين المتغيرين باستخدام مخطط الانتشار (أنظر الملحق رقم: 09) وعليه جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (22):القيم التنبؤية للمناخ الصفي المفسرة للتباين في فعالية الذات الأكاديمية

المتنبئ به	المنبئ	ر R	ر² R^2	ميل الانحدار	معامل الانحدار	معادلة خط الانحدار	م.د
فعالية الذات الأكاديمية	المناخ الصفي	.247a	0.061	32.89	.0790	Y=32.89+0.079x	0,05

من خلال قراءة الجدول رقم (22) وما جاء في الملحق رقم (09) من نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (نسخة 22) يتبين أن:

أولا– نموذج الانحدار المقدر:نتج عن تطبيق الانحدار الخطي المعادلات التالية:

بالنسبة لفعالية الذات الأكاديمية مع المناخ الصفي: Y=32.89+0.079 x

ثانيا: الشروط النظرية:

إتفاق إشارات وقيمة معاملات الانحدار:

- **بالنسبة للمناخ الصفي**: اتفاق إشارة الجزء الثابت(وهي موجبة)، مع طبيعة الظاهرة، كما أن قيمة معامل الانحدار تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح.

القدرة التفسيرية للنموذج: بالرجوع إلى النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن:

- بلغت قيمة معاملات التحديد (ر ²) بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لعينة الدراسة **(0.061)** وهذا معناه أن المناخ الصفي يفسر ما نسبته **(6.1%)** والباقي **(93.9%)** يرجع إلى عوامل أخرى.

ثالثا– المعنوية الكلية للنموذج: للحكم على المعنوية الكلية للنموذج تم اتباع ما يلي:

- **وجود علاقة بين المتغير المستقل والتابع:** بلغت قيمة معامل الارتباط (ر) لمعدل المناخ الصفي مع معدل فعالية الذات الأكاديمية الدراسي لعينة الدراسة (**0.247**).
- **ملاءمة خط الانحدار للبيانات:** المناخ الصفي مع فعالية الذات الأكاديمية: بما أن قيمة (sig=0.000) لاختبار تحليل التباين(f=28.387) لخط الانحدار أقل من (0,05)، فبالتالي فإن خط الانحدار يلائم البيانات.
- **فرضية مقطع خط الانحدار:** بالنسبة للمناخ الصفي مع فعالية الذات الأكاديمية: بما أن قيمة (sig=0.000) لاختبار ت (t=14.502) لمقطع خط الانحدار أقل من (0,05)، فبالتالي قيمة مقطع خط الانحدار دالة إحصائيا
- **فرضية ميل خط الانحدار:** بالنسبة للمناخ الصفي مع فعالية الذات الأكاديمية: بما أن قيمة (sig=0,000) لاختبار ت(t=5.328) لميل خط الانحدار أقل من (0,05)، فبالتالي قيمة ميل خط الانحدار دالة إحصائيا.

بناء على ما سبق يمكن الوصول للنتيجة التالية:

فعالية الذات الأكاديمية = 32.89 +المناخ الصفي × 0.079

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بالفرضية الرابعة إلى أن المناخ الصفي يعمل كمنبئ جيد بفعالية الذات الأكاديمية حيث فسر المناخ الصفي ما نسبته من التباين في درجات فعالية الذات الأكاديمية. وعليه نقول: " المناخ الصفي ليس منبئا جيدا بفعالية الذات الأكاديمية".

تشير هذه النتائج إلى أن المناخ الصفي لا يدعم الفعالية الذاتية بشكل جيد، ومقابل ضعف القدرة التنبؤية للمناخ الصفي أكدت نتائج عدة دراسات فاعلية المناخ الصفي في التنبؤ بالفعالية الذاتية الأكاديمية ، مثل ما توصلت إليه دراسة Croissant (2014) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بيئة الفصل الدراسي والفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، حيث أظهرت نتائج إجراء الانحدار أن النموذج توقع بشكل كبير الفعالية الذاتية الأكاديمية للرياضيات عالية حيث قدرت نسبة التنبؤ بـ(26.3٪) من التباين الكلي الذي كان موجودًا في الفعالية الذاتية للرياضيات المرتفعة ويرتبط بتغير في كل من بعد التماسك والاحتكاك والرضا والصعوبة والقدرة التنافسية، وكان للرضا أعلى قيمة تجريبية قياسية، مما يجعله المؤشر

الأكثر أهمية للفعالية الذاتية الأكاديمية العالية للرياضيات، في حين كان الاحتكاك والصعوبة والقدرة التنافسية مرتبطين إيجابيا مع انخفاض الفعالية الذاتية الأكاديمية.

كما تتفق مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة التي قامت بها Alt (2015) بهدف دراسة بيئات التعلم المختلفة وتحديد الأبعاد البناءة المتصورة في بيئة PBL التي كانت أكثر مساهمة في معتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية حيث أظهر تحليل الانحدار أن الطلاب في دورة PBL ينظرون إلى بيئة التعلم على أنها أكثر بناءً ولديهم كفاءة أكاديمية عالية ذات صلة بالبيئة القائمة على المحاضرة، حيث كانت الانعكاسات الناتجة عن تحفيز وظائف التعلم الفوقية المعرفية عالية المستوى تجاه المعرفة هو المؤشر الإيجابي المسيطر على الفعالية الذاتية الأكاديمية.

كما أشارت دراسة Min & Diane (2008) كيف تغير اتجاه الطلاب والفعالية الذاتية الأكاديمية والمعرفة العلمية بعد تعلم العلوم في بيئة تعليمية غنية بالتكنولوجيا وموجهة ذاتياً وتعاونية، وكيف تنبئ هذه البنية التحفيزية بالمعرفة العلمية ومستويات الفعالية الذاتية الاكاديمية بشكل ملحوظ وقد يكون هذا مؤشرا على الآثار الإيجابية لبيئة التعلم المعززة بالتكنولوجيا على تحصيل الطلاب وتحفيزهم.

وتوصل كل من Jill & Ernest & Barry (2013) إلى أن أثر متغيرا بيئة التعلم (دعم المعلم ، وإدراك أهميتهم الشخصية) على حد سواء على فعالية الذات الأكاديمية و تمتعهم بدروس الرياضيات.

كما توصل Doğan (2015) إلى أن آثار اثنين من السمات النفسية والاجتماعية لبيئة الفصل الدراسي (دعم المعلمين وأهميته الشخصية) من بين المؤثرين في الفعالية الأكاديمية والتمتع بدروس الرياضيات.

كما أظهرت النتائج الخاصة بكل من McMahon& Wernsman & Rose (2009) أن زيادة الرضا والانتماء المدرسي فضلاً عن الاحتكاك، ارتبطت بالفعالية الذاتية لفنون اللغة العليا؛ حيث ظهر الانتماء المدرسي باعتباره أهم الأبعاد تأثيرا عندما تم فحص جميع المتغيرات البيئية في الفصل والمدرسة معًا.

وورد في كل من Jill & Ernest & Barry (2013) أن مجموعة من الدراسات تشير نتائجها إلى الجوانب المحددة لبيئة التعلم النفسية والاجتماعية التي تؤثر في الفعالية الذاتية الأكاديمية، وأن بعد تماسك التلاميذ، وتوجيه المهام ، والتحقيق، هم أكثر

العوامـل تنبـؤا بالفعاليـة الذاتيـة الأكاديميـة للتلميـذ أمثـال كـل مـن Edman& Bandur (1997)، Brazil(2007)، Gore(2006)، Sullivan&Guerra (2007)، Tyler & Boelter(2008).

وكشفت دراسة Fast ,et al (2010) سلسلة من النماذج المكونة من مستويين أن الطلاب الذين اعتبروا بيئات الفصول الدراسية على أنها أكثر رعاية وتحديًا وإتقانًا للتوجه لديهم مستويات أعلى بكثير من الفعالية الذاتية الأكاديمية للرياضيات.

وتتفق كذلك مع توصل إليه كل من Keyser & Barling (1981) إذ كانت النمذجة أهم مؤشر على معتقدات الفعالية الذاتية الأكاديمية ومع ذلك، عندما عَكست إنجازات الأداء التقييم الذاتي للمشاركة المستمرة في الفصل تم التنبؤ بالفعالية الذاتية الأكاديمية بشكل كبير بالإضافة إلى ذلك مواصفات الفصل، كما تُنبئ بمعتقدات الفعالية الذاتية بشكل كبير.

وأشارت كذلك نتائج دراسة Freeman&Anderman&Jensen (2007) أن الشعور بالانتماء في الفصول الدراسية يتنبأ إيجابًا بفعالية الذات الأكاديمية.

كما أظهرت نتائج دراسة Jeffrey & Waldrip& Fisher (2006) أن البيئة الصفية بأبعادها (دعم المعلم ،إتجاه المهام ،المشاركة ، تماسك التلاميذ، المساواة في معاملة التلاميذ) كانت تنبئ وبشكل كبير بفعالية الذات الأكاديمية وبالتحديد كان اتجاه المهام أقوى مؤشر لفعالية الذات الأكاديمية بنسبة 80%.

إذن أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه يمكن اعتبار المناخ الصفي متنبئا بالفعالية الذاتية الأكاديمية، ولكن لا يمكن الاعتماد عليه لوحده في التنبؤ، فهناك كثير من العوامل قد تكون ذات قدرة تنبؤية أعلى أو مساوية فقد توصل Pajares في نتائج دراسته (2002) أن من المتغيرات الأخرى المنبئة بالفعالية الذاتية الأكاديمية هي تأثير الأبوين، والتفاعل بين الأستاذ والتلميذ والتلميذ والتلميذ، والطرق التعليمية للأستاذ، ودعم الأستاذ المناسب ، وفي نفس السياق أشارت نتائج دراسة Adeyemo (n.d) إلى نقطة أخرى وهي أن المتغيرات المستقلة والمتمثلة في البيئة المدرسية ومشاركة الوالدين وأهمية التعليم المدرسي بالنسبة لهم ،ساهمت بشكل كبير نسبيًا في التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية. وهكذا أظهرت النتيجة أن **22.4**٪ من التباين في الفعالية الذاتية الأكاديمية لتلاميذ الثانوية تم حسابها من خلال التأثير للمتغيرات الثلاثة. ونفس الفكرة أكدها Song كما ورد في Song and Hattie (1984) فمكونات البيئة المنزلية الرئيسية المتمثلة في هيكل الأسرة ، والوضع الاجتماعي، والخصائص النفسية الأسرية

والتشجيعات والتوقعات الأسرية هي مميزات تضمن كفاءة التلميذ الأكاديمية، إذ أن البيئة المنزلية لها تأثير كبير على تطوير معتقدات الكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي للقدرات الشخصية، ويمكن إرجاع السبب كذلك إلى المنهاج الذي أرهق الأستاذ قبل التلميذ وكذلك التدخلات الخاصة بمستشار التوجيه المدرسي في محور المتابعة والإرشاد، هل لها تأثير وهل له الوقت الكافي لتغطية جميع تلاميذ قطاعه لتحفيزهم ودعم أفكارهم الإيجابية وتشجيعهم.

ويتضح أيضًا لنا من خلال الأدب النظري أن فعالية الذات كقوة معرفية تنمى من خلال المصادر الرئسية الأربعة وتتمثل في الخبرات البيئية المختلفة، فالإنجازات الأدائية والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والاستثارة الانفعالية والحالة العاطفية، ومعايير السلوك الداخلية وغيرها من المؤثرات التي تحدث في المناخ الصفي بأبعاده المختلفة.

ولقد أظهرت مجموعة كبيرة من الأدبيات باستمرار أن بيئات التعلم تؤثر على الفعالية الذاتية الأكاديمية للتلاميذ، وأن معتقدات الفعالية الذاتية للتلاميذ لها علاقة بالأداء الأكاديمي ويمكن أن يكون لها انعكاسات مهمة على تحسين نتائج التلاميذ ومن بين الدراسات دراسة Lorsbach & Jinks (1999)، Jeffrey & Fraser(2009)، Velayutham& Aldridge(2012).

في حين أثبتت دراسة الفضلى (2013) أن العادات المنبئة لفعالية الذات الأكاديمية هي: التفكير فوق المعرفي، وعادة التصور، والإبداع وعادة المثابرة، وكذلك دراسة الجهورية والظفري (2017)، التي أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن بعد التوافق الإيجابي هو المتنبئ الدال الوحيد وأسهم بنسبة (15.2 %) في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودراسة يحي (2016)،وأشار محسوب وكامل (2005) أن وجهة الضبط تعد منبئا جيداً لدى الأفراد بالسلوك المتوقع منهم.

ومن بين كذلك العوامل المنبئة بفعالية الذات الأكاديمية المتغيرات النفسية –الاجتماعية كدافعية للإنجاز–التوكيدية–وجهة الضبط –الاتزان الانفعالي– الاتجاهات الوالدية السوية وغيرها حسب ما تناولتها العديد من الدراسات منها ما توصل إليها كل من عامر ومحمود (2017) إلى إمكانية التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية من خلال أبعاد الذكاء الناجح (القدرات العملية – القدرات التحليلية) وأشار النوافلة (2013) أن العوامل المؤثرة في فعالية الذات الأكاديمية هي الفهم الإيجابي للذات بشكل عام والمناخ الصفي، وتوصل العبادي والمخلافي (2010) في دراستهما الهادفة للتعرف على مدى إسهام الضغوط النفسية الأكاديمية

والثقة بالنفس، دافعية الإنجاز الأكاديمية والقلق الأكاديمي، ومستوى الطموح الأكاديمي في التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية تحيث أشارت النتائج إلى أنه تسهم كلٌّ من دافعية الإنجاز الأكاديمية، والقلق الأكاديمي، ومستوى الطموح الأكاديمي في التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية، وقد توصل كذلك عبد الله (1434 ه) في دراسته حول برنامج قائم على تدبر الإشارات النفسية في بعض آيات القرآن الكريم في تنمية كل من: فعالية الذات الأكاديمية، اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التوجيه الإسلامي لعلم النفس لدى طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى فعالية برنامج الدراسة في تنمية اتجاهات طلاب نحو التوجه الإسلامي لعلم النفس، وفعالية الذات الأكاديمية وجميع أبعادهما الفرعية.

كما أشارت سليمون (2017) في نتائج دراستها أن توجهات أهداف التعلم كانت ذات قدرة تنبؤية دالة على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.وكذلك نتائج دراسة Høigaard .et al (2015) إلى أن توجهات الأهداف المدرسية والمواطنة التنظيمية تنبأت بالفعالية الذاتية الأكاديمية. كما كشفت نتائج دراسة van Rooij& Jansen & van de Grift (2017) إلى أن للاهتمام الأكاديمي والأنشطة الأكاديمية خارج المدرسة تأثير مباشرعلى الفعالية الذاتية الأكاديمية مثل الدورات الدراسية العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تقييم إدراك التلاميذ للمناخ الصفي واتجاهاتهم نحوه إضافة إلى وجود عوامل ومؤثرات أخرى تستثير وتنمى فعالية الذات الأكاديمية، مثل القدرات الفردية أو الذكاء الإجتماعي أو الاستعداد الشخصي أو الاهتمامات أو الخلفية أو القيم التي تشكل نظام معتقداتهم وشخصيتهم . مثل ما توصل إليه كل من Hickey & Granade (2004)، أن المجتمع يبني القيم والمعايير التي تؤثر على الطرق التي ينظر بها التلاميذ إلى أنفسهم، اعتمادًا على نهجهم ونجاحهم في مهام معينة في نظام التعليم، وكلما كان المناخ الصفي الذي يسود القسم يفتقر إلى المكونات الايجابية (كمقارنة بين المناخ الصفي الفعلي والمناخ الصفي المفضل من وجة نظرا التلاميذ).

كما أن هناك علاقة متبادلة بين البيئة والفرد بحيث تؤثر البيئة على السلوك ولكي يتحقق التوافق بين الفرد والبيئة في سياق التعلم لدى المراهقين من التلاميذ والذين هم في حاجة ماسة إلى الشعور بالاستقلالية والشعور بالانتماء؛ فلا بد من زيادة الحاجة إلى تفاعلات عالية الجودة مع البالغين المحيطين بهم ودعمت هذه الأفكار التكهنات الخاصة بموس (1974)، والتي تميل أن الأفراد

ذوي الاحتياجات العالية إلى الاستجابة للتدابير البيئية بطريقة تتوافق مع هياكل الاحتياجات، ويمكن أن لا تكون المدرسة مثيرة للاهتمام بنفس القدر للتلاميذ الموجودين فيها. حيت أظهرت نتائج دراسة Wiginton (2013) أن بيئة الصف المقلوبة تنبئ بالفعالية الذاتية الأكاديمية بدرجة أكبر من بيئة التعلم التقليدية في الرياضيات للتلاميذ.وعمليا وبعد تقدير واقع المناخ الصفي لدى عينة الدراسة الحالية تبين أن إدراكات التلاميذ جاءت على النحو التالي(0 %: مناخ مثبط- 4,33% مناخ سلبي- 44,74% مناخ محايد- 46,80 %مناخ ايجابي- 3,72 %مناخ فعال) . كما أظهر التوزيع الإعتدالي لكل من درجات المناخ الصفي شكل التوزيع قريب من الاعتدالية حيث كانت المتوسطات الثلاث متقاربة كما أن معامل الالتواء قريب من الصفر وهذا ما يشير إلى ارتفاع درجات أبعاد المناخ الصفي مما يعن أن المناخ الصفي أكثر ايجابية (أنظر الملحق رقم:09) وفعالية الذات الأكاديمية شكل التوزيع قريب من الاعتدالية حيث كانت المتوسطات الثلاث متقاربة كما أن معامل الالتواء قريب من الصفر وهذا ما يشير إلى ارتفاع درجات فعالية الذات الأكاديمية مما يعن أن الفعالية الذاتية الأكاديمية كانت أكثر إرتفاعا فعلى الرغم من كون المناخ ايجابيا إلى أنه لم يرق إلى أن يكون له قدرة تفسيرية عالية.

وعليه فإن تطبيق نموذج بيئة الصف المقلوبة والذي يجعل الوقت المخصص للدرس غير مركز على تحديد المفاهيم، وإنما يسمح للتلاميذ في الفصل الدراسي بإنجاز أعمال تعاونية لحل المشكلات التي يواجهونها، من خلال تقديم أنشطة دراسية أكثر ترفيها، بحيث يتاح للمدرس وقت أكثر للقيام بمختلف الأعمال في الفصل وتوجيه التلاميذ ومساعدتهم خلال فترة استيعابهم للمعلومات وابتكار أفكار جديدة حيث تزيد هذه الأنشطة على زيادة التفاعلات الصفية والتواصل الشخصي بين التلاميذ والمعلم ،مما يحقق انتمائهم وإندماجهم لبيئتهم الصفية ومنهج يشجع التلاميذ على المنافسة وتحمل مسؤولية تعلمهم المسندة إليهم، فالفلسفة التي تدعم نهج البيئة الصفية المقلوبة هو التعليم المتمركز حول المتعلم تستند إلى أن المتعلم هو المسؤول عن إنشاء المعرفة الخاصة به، فالمعرفة ليست شيئاً موضوعياً يمكن نقله كما هو من عقل المعلم إلى المتعلم، بل هي ما يفهمه المتعلم بناء على خبراته السابقة وقدراته العقلية.

خلاصة ومقترحات:

جاءت فكرة هذا البحث انطلاقا من إيلاء علماء النفس والتربية البيئة المدرسية عناية خاصة، لأنها من أهم البيئات التي تؤثر في بناء شخصية التلميذ وتوافقه واتجاهاته، فالطالب الذي يجد في بيئته المدرسية ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير يكون متوافقاً معها. وتمثل بيئة الفصل الدراسي أهم مكان للتعلم واكتساب المعرفة فكلما كانت بيئة الفصل غنية بالمثيرات التي تساعد الطلبة على التعلم الفعال كلما تحققت الأهداف التعليمية – التعلمية المنشودة، والدعامة الأساسية لهذه البيئة في توفير مناخ نفسي اجتماعي تتسم بالمودة والتراحم والوئام، مما يخلق لدى الطلبة إحساسا بأنهم أعضاء في مجموعة واحدة، وهذا الإحساس يزيد من دافعيتهم للتعلم، لذا ينبغي على المدرس أن يسعى إلى تنمية الروابط الإيجابية بينه وبين طلبته وبين الطلبة أنفسهم، خاصة إذا كانت البيئة التعليمية ذات مناخ مناسب لتحقيق تعلم جيد بجميع أشكاله، ومختلف الفئات والأجناس الموجودة فيه. فإذا كان في بيئة الصف مثل هذا المناخ سيمكن التلاميذ الاعتزاز بانتمائهم للجماعة التي ينتسبون إليها، ويزيد من فعاليتهم الذاتية الأكاديمية، التي تعد من أبرز العوامل المؤثرة في المثابرة والأداء الأكاديمي للتلميذ، وتتبلور هذهِ الفعالية على شكلِ أفكارٍ ومُعتقداتٍ حول الذات بشأن مدى كفايتها، كما يُمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

بناء على ما سبق سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على تساؤلاتها وبعدتحليل البيانات إحصائيا تم التوصل إلى النتائج الآتية:

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أبعاد المناخ الصفي (المشاركة، الانتماء، دعم المعلم، المنافسة) وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة .

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ في كل من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية لدى كل من التلاميذ والتلميذات.

– المناخ الصفي ليس منبئا جيدا بفعالية الذات الأكاديمية.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يـمكن اقتراح جملة من المقترحات تتلخص فيما يلي:

1- وضع التلاميذ خلال تعليمهم أمام خبرات ومواقف سلوكية تسهم في رفع وتحسين فعالية الذات الأكاديمية، وفي توجيه عملياتهم المعرفية والسلوكية ذات العلاقة.

2- توجيه نظر الأساتذة إلى أهمية العناية بالمتغيرات الشخصية منها فعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذهم، والتي تمثل عنصرا أساسيا في دافعيتهم للتعلم واكتساب المهارات، والاستفادة من كل الاستراتيجيات والأساليب المعرفية المتطورة التي يمكن أن تقوي الاعتقادات الإيجابية في القدرات الكامنة لديهم وتوجه التفكير الإيجابي نحو الإنجازات المدرسية.

3- التوسع في الخدمات الإرشادية المدرسية المقدمة لتلاميذ المرحلتين (المتوسط والثانوي) من خلال تطوير قدراتهم واستعداداتهم.

4- ضرورة تدريب الأساتذة على التقنيات والآليات التي تيسر له توفير مناخ صفي مريح ميسرا لعملية التعلم

5- إذ كنا نسعى إلى خلق جيل منتج ذي تحصيل مرتفع يتمتع بالشعور بالتكيف فلابد أن نسعى للرفع من مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ وهذا مؤشر ايجابي للانجاز الأكاديمي.

6- وعليه يمكن الخلوص إلى أن لفعالية الذات الأكاديمية عدة مصادر، ونأمل مستقبلا إجراء دراسات للكشف عن مختلف هاته المصادر للوقوف عليها، مثل أنماط التنشئة الوالدية والسلوك الديني والذكاء العاطفي وغيرها، ودراسة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

المراجـــــــــع:

إبراهيم، أحمد عبد الغني (ب.ت) .المشاركة الصفية وعلاقتها بالاتجاه نحوها لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية الصفية بالمرحلة الإعدادية "دراسة وصفية كلينكية ".جامعة الأزهر ،مصر.علي الرابط التالي:

.https://platform.almanhal.com/Files/2/77990

أبو ازريق، محمد وجرادات، عبد الكريم.(2013).أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية .المجلة الأردنية في العلوم التربوية،9(1) . 15-27.

أبو النيل، السيد.(1987).الأحصاء النفسي والإجتماعي والتربوي.بيروت :دار النهضة العربية .

أبو الوفاء، محمد والسيد، أحمد نبيل .(2015).التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة .مجلة العلوم التربوية .2(3).

أبو سنينة، عودة وعايش، أحمد. (2012) .درجة توظيف أبعاد (تريكت وموس) في الإدارة الصفية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، ومديري مدارس المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1) ،48- 437.

أبو علام ،رجاء محمود .(2004). التعلم :أسسه وتطبيقاته .الأردن :دار الميسرة .

أبو عليا، محمد والوهر، محمود. (2007). درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها. مجلة دراسات العلوم التربوية،28 (1)،1-13.https://elibrary.mediu.edu.my .

الأحمد، حنان جمال .(1992).المناخ الصفي في صفوف المدارس الثانوية في الأردن .رسالة ماجستير غير منشورة .كلية الدراسات العليا ،الجامعة الأردنية .

إسماعيل، السيد إبراهيم.(2015). أثر التدريب على الخرائط الذهنية في رفع التحصيل الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين عقليا ذوى التفريط التحصيلى بالصف الأول الثانوي .مجلة كلية التربية،18، 1-33.

الأقرع، مصطفى وعبد القوي ،رانيا.(2014) .كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15(4)،515-539.

بركات، على راجح (2012) نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي .على الرابط التالى : https://fr.scribd.com.

البكري, أمل وعجور، ناديا بني مصطفى .(2011).علم النفس المدرسي. بيروت لبنان: دار الكتب العالمية .

بن دعيمة، لبنى .(2001). حاجات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة .الجزائر.

بوخطة، مريم وجعفور، ربيعة.(قيد النشر/ فيفري 2020). فعالية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة.مجلة دراسات نفسية وتربوية: جامعة ورقلة.المجلد 13 العدد1

بوقصارة، منصور وزياد، رشيد. (2015). الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية،1(1)، 24-52.

بوقفة، إيمان.(2012).الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة سطيف الجزائر.

الترتوري، محمد عوض.(2008).أدوار المعلم في التعليم الفعّال.علي الرابط التالي:https://www.diwanalarab.com .

تعلب، صبرين صلاح .(2017). مفهوم الذات الاكاديمي وفعالية الذات الاكاديمية داخل مجال علم النفس دراسة في نمذجة العلاقات .دراسات تربوية ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق، 96، 271-308.

توبة، رباب أحمد. (2014) .أثر استخدام النمذجة الرياضية على استيعاب المفاهيم الرياضية وحل المسألة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في وحدة القياس.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة النجاح الوطنية في نابلس .فلسطين.

الثمالي، ندا عوض .(2019) .فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالإتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة .مجلة كلية التربية ، 35 (3). 535-558.على الرابط التالي: https://search.mandumah.com/ .

جديد، لبنى .(2015).فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الانجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح.مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ،37(2).،91 .

الجراح، أمل حسين سعيد.(2016).طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالمناخ الصفي لدى الطلبة المراهقين .رسالة ماجستير. غير منشورة.كلية التربية .جامعة اليرموك إربد الأردن .

الجهورية، فاطمة والظفري، سعيد. (2017).علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من7-12 في سلطنة عمان.مجلة الدراسات التربوية والنفسية ،12(1)، 163-187 .

جودت،عبد السلام وعمران، فاضل والأسدي، دعاء. (2015).أثر استعمال استراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكمياء .مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم والأنسانية ،23 ،407-427.على الرابط لتالي: https://www.iasj.net.

حجات، عبد الله إبراهيم .(2010).عادات العقل والفعالية الذاتية.(ط1) .الاردن عمان:دار جليس الزمان للنشر والتوزيع .

الحريقي، سعد بن محمد .(1993).دراسة عاملية لمكونات بيئة الفصل في المدارس الثانوية بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية .مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 2(16).

حمدى، حامد عبد الحميد.(2009).فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية- الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية .رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الأزهر كلية التربية .

حمدي، محمد.(1435هـ).فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة بالنفس في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد .

خضير، رائد محمود وأبو غزال، معاوية محمود .(2016) .دافعية القراءة وعلاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12(3)، 396-375 .

الخليفي، سبيكة يوسف. (1995).البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بدولة قطروعلاقتها بالتحصيل الدراسي. حوليات كلية التربية جامعة قطر،(6).

دخل الله، أيوب .(2013). علم النفس التربوي الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاستها على العملية التعليمية .بيروت ،لبنان :دار الكتب العلمية.

الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم .(2015). أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. رابطة التربويين العرب: مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 62، 129-162.

الربيعي، محمود داود.(2012). الفكر الإداري المعاصر في التربية والتعليم . بيروت: دار الكتب العلمية.

الرشيدي، هارون توفيق (1999). الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها. القاهرة: زهراء الشروق.

رضوان، سامر جميل.(1997) .توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس. مجلة شؤون اجتماعية ،25،55-51.

رفاعي، ناريمان وعبد القادر، أشرف وشكر، إيمان .(2010). دراسة لمستوي فعالية الذات المدركة لدي عينة من المراهقين المتلعثمين.مجلة كلية التربية بنها،21(84) ،305-324.

الرويعي، هناء سالم محمود.(2012).البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب جامعة قار يونس بنغازي ليبيا.

الزعبي، رفعة وظاظا، حيدر.(2016).الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي. مجلة دراسات العلوم التربوية،43(2)، 1003-1030.

الزعبي، رفعة.(2004).العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة.رسالة ماجستير غير منشورة .كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية .

الزق، أحمد يحى .(2009).الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي .مجلة العلوم التربوية والنفسية ،10(2)، 37-58 .

الزيات، فتحي .(2001). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات .مصر: دار النشر للجامعات .

سالم، سيد وسعيدة، أماني.(2012).أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من إستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من: مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبات الجامعة.مجلة دراسات عربية في علم النفس ، 11 (4)، 786 – 677.

سالم، محمد عبد السلام .(2002).طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة .المؤتمر العلمي السنوي العاشر (التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي –مصر،2، 421-385.

سبيكة، يوسف الخليفي.(1995). البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الإعدادية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.حولية كلية التربية قطر،12، 593-636.

سلام، حمدي حامد عبد الحميد.(2009).فاعلية المتغيرات المدروسة (الدافعية للإنجاز،وجهة الضبط،التوكيدية ،الإتزان الإنفعالي،الإتجاهات الوالدية السوية)في التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية .رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية ،جامعة الأزهر.

سليمون، ريم .(2017).توجه الهدف وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس .مجلة جامعة البعث ، 39(26)، 11-45.

سمارة ، فوزي(2018).التفاعل الصفي السياسات التربوية وأثرها على البيئة الصفية.(ط1).دار الخليج للنشر والتوزيع.

السميع، محمد الهادي.(2019).اندماج الطلاب مدخل لجودة نواتج التعلم.(ط1)،عمان:دار الميسرة للنشر والتوزيع .

السيد، محمد أبو هاشم.(2005) .مؤشرات التحلبل البعدي Analysis –Meta لبحوث فعالية: الذات في ضوء نظرية باندورا.مركز بحوث كلية التربية،جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.238.

السيد، محمود .(2017).التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة .مجلة العلوم التربوية ،1(1)، 492-539.

شرف الدين، نبيل فضل.(2010). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية.ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي السنوي الخامس والدولي الثاني لكلية التربية النوعية بالمنصورة في الفترة من 14 إلى 15 أبريل .المجلد1 ،412-449.http://search.shamaa.org .

شعيب، على محمود.(2015).دليل الكتابة العلمية والتوثيق وفق نظام (APA) الإصدار السادس.

شلاكة، مرتضى.(2013).دور البيئة الصفية في تنمية التفكير.مجلة البحوث التربوية والنفسية،38، 229-253.

شلبي، إبراهيم .(1998).تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق .القاهرة :المركز المصرى للكتاب، 154-155

الشهيري، مريم .(2016). التعلم بالنمذجة و نظرية التعلم الاجتماعي.علي الرابط: https://www.neweduc.com.

الضمور، محمدمسلم خلف.(2008).علاقة أنماط السائدة لدى طلبة جامعات إقليم جنوب الأردن بالتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية .رسالة دكتور غير منشورة .كلية الدراسات العلية،الجامعة الأردنية .

طولية، عائشة .(2001) .علاقة مستوى الإحباط وإمكانية السيطرة عليه بكفاية الذات المدركة لدى طلبة الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية ،22 (11). 166-187.

عامر، ابتسام ومحمود، حنان .(2017).الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة .مجلة كلية التربية بالزقازيق،2(94)، 199-266.

عبد الحي، يوسف .(2013).الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسط والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة اليرموك إربد الأردن .

عبد القادر، فتحي عبد الحميد والسيد، محمد أبو هاشم .(2008).البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة .كلية التربية جامعة الزقازيق،مصر.

عبد الله، بكر. (1434هـ). فعالية برنامج قائم على تدبر الإشارات النفسية في بعض آيات القرآن الكريم في تنمية فعالية الذات الأكاديمية والاتجاهات الدراسية نحو التوجيه الإسلامي لعلم النفس.مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،45، 153-276.

عبد المعطي، حسن مصطفى وقناوي، هدى محمد.(2008) .علم النفس النمو . دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.على الرابط : ./http://www.shamela.ws

عبد الناصر، فاطمة. (2010).التنبؤ بدرجة كفاية الذات الأكاديمية المدركة لدى طللبة الصف العاشر في الزرقاء من خلال درجاتهم في الامتحانين المدرسي والوطني ومقياس دافع الانجاز.رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة الهاشمية الأردن .

عبيد ،أسماء أحمد. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية SOS.رسالة ماجستير غير منشورة،بالجامعة الإسلامية غزة ،فلسطين.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية .(2014). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. (ط 5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، خالد. (1437). مهارات ما وراء المعرفة والكمالية وفاعلية الذات الأكاديمية كمنبئات لتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 40(2)، 1-30.

عسيري، أحمد بن فايع.(1429) .دور المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير المناخ الصفي الفعال في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

العشيشي، أمال.(2012).أهم المشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهاية من التعليم الثانوي، مذكرة التخرج لنيل شيادة الماجستير في علم النفس التربوي.جامعة باجي المختار، عنابة.

عقيلي، موسى محمد محمد أحمد.(2016). برنامج مقترح فى اللغة العربية قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية ورفع كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة القراءة والمعرفة،117، 49-113.

عليان، ربحي مصطفى غنيم وعثمان محمد.(2000). مناهج وأساليب البحث العلمي:النظرية والتطبيق.(ط1). الأردن : دار صفاء للطباعة والنشر.

العيد, سليمان حسن محمد شيخ .(2017). دور المشرف التربوي في توجيه معلمي اللغة الإنجليزية لتوفير المناخ الصفي الفعال في المدارس الأساسية العليا بمحافظات غزة وسبل تحسينه. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة .

الفريجات، حسين عابد.(1995).علاقة المناخ الصفي بكل من التحصيل في مادة الرياضيات وقلة الإختبار لدى طلبة الصف الثانوي العلمي في مدارس جنوب الأردن .رسالة ماجستير غير منشورة .كلية العلوم التربوية جامعة مؤتة.

الفضلى، فضيلة جابر.(2013).عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت .مجلة الطفولة والتربية ،5(15).437-488.

قاسم ،هيا إسماعيل (2014).عمليات النمذجة عند الطلبة الجامعيين خلال الانخراط في أنشطة نمذجة بواسطة أداة تكنولوجية وبدونها (دراسة نوعية).رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين .

قريشي، فيصل. (2011). التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية،.رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الحاج لخضر باتنة،الجزائر.

قطامى، يوسف، وقطامي نايفة (2013). ادارة الصفوف الاسس السيكولوجية. (ط3). الأردن :دار الفكر للنشر والتوزيع .

كرماش، حوراء (2016).الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ،29، 527- 544.

المبدل، عبد المحسن (2010). المكونات الإيجابية للبيئة الصفية- في ضوء نظرية موراي- وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد.رسالة دكتورا غير منشورة.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض.

المحتسب، سمية. (2005). إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1(4).264 -253 .

محسوب، عبد القادر وكامل، ممدوح .(2005). تأثير موضع الضبط وأسلوب العزو والخجل على التحصيل الأكاديمى لطلاب كلية الفنون الجميلة بالأقصر . دراسة باستخدام تحليل المسار. مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ،2 (58) ، 122-71.

المخلافي، عبد الحكيم. (2010).فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة.مجلة جامعة دمشق، (26)، 481-514.

مدحت، فتح الله. (2010).تسلطية المعلمين في البيئة المدرسية والميول للمواد الدراسية . الإسكندرية:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المعمري، خولة وكاظم، محمود علي ويوسف،حسن والحارثي،ابراهيم.(2009).البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والإجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة والطلبة العاديين . مجلة الطفولة العربية ،28، 60-82 على الرابط : http://jac-kw.org.

معمرية، بشير. (2012).أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. الجزائر:دار الخلدونية للنشرو التوزيع .

ملحم، محمد أمين.(2015). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن.مجلة التربية جامعة الأزهر، 164 (2)،233-268.

المنيزل،عبد الله .(1999). المناخ الصفي المفضل والواقعي كما يتصوره الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية.مجلة دراسات تربوية واجتماعية،،5 (2)،199-171.

المودي، ريم وسليمون، ريم وغانم، ثناء.(2017) .مهارات إدارة المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقتها بمشكلات الانضباط الصفي. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية.5(39) .195-213.

المودي،ريم وغانم، ثناء وسليمون، ريم. (2016). فعالية الذات وعلاقتها بأنماط الضبط الصفي لدى الطلبة المعلمين دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية في جامعة طرطوس.جامعة تشرين.

ميدوني، مباركة. (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 17،105-118.

نايف، يعقوب. (2012).الكفاءة الذاتية وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية).مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(3)،72-98.

النوافلة، بيان ياسير.(2013).العلاقة بين المناخ الصفى والفاعلية الذاتية الأكاديمية فى مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثانى للتميز.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية جامعة اليرموك الأردن .

نيفين، عبد الرحمان .(2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الأزهر بغزة.فلسطين.

الهندي، صالح .(2011).واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من جهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات .المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،7(2)،105-123.

الوائلي،ج ميلة رحيم وعطيه، سعدي جاسم .(2018). المكونات الايجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لاطفال الروضة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،94، 293-257.

يونس، إبراهيم .(2016). فعالية الذات وتحقيق الانجازات(1) على الرابط التالي : https://www.sasapost.com.

يونس، إبرهيم .(2018).مقياس فعالية الذات لدى المراهقين .(ط1). الاسكندرية : مؤسسة حورس الدولية .

المراجع الأجنبية:

Adeyemo, D,A. (n d) . Parental Involvement, Interest in Schooling and School Environment asPredictors of Academic Self-Efficacyamong Fresh Secondary SchoolStudents in Oyo State, Nigeria. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5-3 (1),163-180.

Aldridge, J.,& Velayutham, S.(2012).Influence of Psychosocial Classroom Environment on Students' Motivation and Self-Regulation in Science Learning: A Structural Equation Modeling Approach.*in* Research in Science Education, 43(2), doi: 10.1007/s11165-011-9273-y.

Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. Learning Environ Res,18, 47–67 doi:10.1007/s10984-015-9174-5.

Amirul, N., Che, A., Asmayati, Y, Nizam, M ., Mazlini, A .,& Noraini, M.(2013). The physical classroom learning environment. International Higher Education Teaching and Learning Conference 2013,Sultan Idris Education University, Tanjong Malim, Malaysi.

Angela, M., & Cunningham, K.(n.d). Classroom Environment. Source: The Gale Group.

Artino.A .R.(2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. Perspectives on Medical Education 1(2), 76–85. doi: 10.1007/s40037-012-0012-5.

Ayllón. S,. Alsina. Á,& Colomer, J .(2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. PLOS ONE ,14(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865.

Badieea, H., Babakhanib, N & Hashemianc, K.(2014). The Explanation of structural model of academic achievement based on perception of classroom structure and use of motivational strategies in middle schools of Tehran . presented at the 5th World Conference Educational SciencesWCES, 116 , 397 – 402. Retrieved from www.sciencedirect.com.

Bandura ,A., & Edams N.(1997). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change.'Cognitive Therapy and Research. Stanford University, 1(4), 287-310.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191 .

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. Journal of Clinical and Social Psychology, 4, 359-373.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Barbara A.G., Raymond, B.M ., Michael,C. H., Bryan L.D.,& Kristine L.A.(2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. Contemporary Educational Psychology.29,(4),462-482.Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006Get .

Bassi, M., Steca, P.,& Delle, F. A. (2018). Academic Self-Efficacy. In: Levesque R.J.R. (eds) Encyclopedia of Adolescence. Springer International Publishing.

Bougainvillea. G.(2015). Psychologists, Henry Morey. http://3rbseyes.com.

Broadbent, J.(2016). Academic success is about self-efficacy rather than frequency of use of the learning management system. Australasian Journal of Educational Technology, 32(4). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/304813997.

Brophy, J .(1987) .Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. Educational Leadership, 45 (2)،40-48.

Bryant, S .K .(2017). Self-Efficacy Sources and Academic Motivation: A Qualitative Study of 10th Graders .Doctor of Education. East Tennessee State UniversityFollow. Retrieved from. https://dc.etsu.edu/etd/3231.

Byer, John .L.(1990) .TITLEMeasuring the Effects of Students' Perceptions of Classroom Social Climate on Academic Self-Concept. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association (New Orleans, LA, February17,University of Southern Mississippi

Caprara, G. V., Fida, R.,Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G., M., Barbaranelli, C & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. Journal of Educational Psychology, 100(3), 525–534. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525 .

Charles, C., & Jared, M. (2012). The relationship of academic self- efficacy to class participation and exam performance. Social Psychology of Education: An International Journal, 5 (2), 233-241.

Claiborne, T. T.(2001). Home and Classroom Learning Environment Correlates of Academic Self - Efficacy in Middle SchoolMathematics.LSU Historical Dissertations and Theses. Louisiana State niversity270 . Retrieved from..https://digitalcommons.lsu.edu/.

Croissant, H .P. (2014).Classroom Environment Influence on Student Self- Efficacy in Mathematics. Dissertation Doctor of Education of Texas A&M University-Commerce .Retrieved from.https://dmc.tamuc.edu/.

DAVIS,S.(2004).The Role of Students' Perceptions of ClassroomClimate Inpredicting Academic Motivation And Assigned Grades in Middleschool Mathematics. Master of Arts in Education University of Florida.

Dell,C.A.(2006). Emergence of self-regulation among online learners. Academic Exchange Quarterly ,10(4) .Retrieved from http://www.rapidintellect.com/AEQweb/cho3572z6.htm.

Doğan, U.(2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. Anthropologist, 20(3), 553-561 .Retrieved from. https://www.researchgate.net/.
doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_310.

Dusenbury , L .(2012) .The Role of Teacher Communicator Style in the Delivery of a Middle School Substance Use Prevention Program .Journal of Drug Education ,42(4),393-411 .Retrieved from https://www.researchgate.net/.

Dusenbury, L. (2012). Creating a Safe Classroom Environment. Retrieved from Education world: http://www.educationworld.com/a_curr/creating-safe-classroom-environment-climate.shtml.

Ernest ,A.(2012) .Teaching mathematics in game learning environment. Petroleum Institute, Abu Dhabi, United Arab Emirates, International Review of Contemporary Learning Research, 1 (1), 33-45.

Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? Journal of Educational Psychology, 102(3), 729–740. https://doi.org/10.1037/a0018863.

Ferla,J ., Valcke, M .,& hong,Y.(2005). Academic self-efficacy and academic self-concept:Reconsidering structural relationships. Article in Learning and Individual Differences 19(4), 499-505, https://www.researchgate.net .

Fraser, B. J, & Fisher, D. L.(1983). Assessment of Classroom Psychosocial Environment.WorkshopManual. Paper presented at the Annual Meeting oftheNational Association for Research in ScienceTeaching(Dallas,TX, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228296.pdf.

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belongingness of college freshmen at the classroom and campus levels. Journal of Experimental Education, 75, 203–220.

Ghanatabadi, J.L .(1991) . Relationship of perceived classroom social climate and course performance in computer literacy classes 9610. Retrospective Theses and Dissertations. Iowa State University Capstones, https://lib.dr.iastate.edu/rtd/9610 .

Gönül, S.(2015). Perceived teacher factors in relation to students' achievementrelated outcomes in science classrooms in elementary school. European Journal of Science and Mathematics Education, 3 (2), 115-129.

Hickey, D,.& Granade, J.B.(2004). The influence of sociocultural theory on our theories of engagement and motivation . Retrieved from. https://www.researchgate.net/.

Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. School Psychology Quarterly, 30(1), 64–74. https://doi.org/10.1037/spq0000056.

Ishtiaq, H.,& Qaiser, S.(2014) . Effects of Classroom Physical Environment on the Academic Achievement Scores of Secondary School Students in Kohat Division Pakistan .International Journal of Learning & Development. 4(1), 71-82.

Janet. M. F.,& Jeffrey P. D. (2001).Psychosocial Classroom Environment and Academic Efficacy in Canadian High School Mathematics Classes. The Alberta Journal of Educational Research, XL VII(3), 276-279.

Jeffrey ,P. D., & Fraser, B. (2009). Psychosocial Environment and Affective Outcomes in Technology-Rich Classrooms - Testing a Causal Model . Social Psychology of Education, 12 (1), 77-99,Retrieved from. https://espace.curtin.edu.au/.

Jeffrey ,P. D., Fisher, D. L., & Waldrip, B, G.(2006). Classroom Environments,students 'perceptions ofassessment,academic effiicacy.and attitude to science: alisrel Analysis. Contemporary Approaches to Research on Learning Environments, Singapore: World Scientific Publishing,(28) , 1 – 28 https://doi.org/10.1142/9789812774651_0001.

Jeffrey ,P. D., Jill, M. A.& Barry J. F.(2006).Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. International Education Journal, 7(7), 906-915.Retrieved from http://iej.com.au.

Jeffrey, P. D .(2013).Associations Between Classroom Environment and Academic Efficacy. An International ,Journal Learning Environments Research ,4 (3), 243–257 .Retrieved from. https://link.springer.com/journal/10984.

Jeffrey,D.(2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. Queensland Journal of Educational Research , 118,ttp://iier.org.au/qjer/qjer18/dorman.html.

Jeffrey. P. D.(2001). Associations Between Classroom Environment and Academic Efficacy.in Learning Environments Research,4(3).243-257 https://www.researchgate.net./

Jill ,M. A., Ernest, A & Barry J. F.(2013).Influence of Teacher Support and PersonalRelevance on Academic Self-Efficacy andEnjoyment of Mathematics Lessons:A Structural Equation Modeling Approach. Alberta Journal of Educational Research, 58(4),614-63.

Johan, F., Martin ,V.,& Yong h,C.(2005) Academic self-efficacy and academic self-concept:Reconsidering structural relationships. Article in Learning and Individual Differences 19(4).499-505, Retrieved from https://www.researchgate.net.

Johnson, P.(n.d).Classroom Environment: The Essential Components ,Grand Valley State University.1-6.

Keyser, V., & Barling, J. (1981). Determinants of children's self-efficacy beliefs in an academic environment.Cognitive Therapy and Research,5(1), 29–3.Retrieved from https://doi.org/10.1007/BF01172324.

Kingery, J. N ,. Erdley, C. A,. & Marshall, K. C .(2011). Peer Acceptance and Friendship as Predictors of EarlyAdolescents' Adjustment Across the Middle School Transition . Psychology Faculty Scholarship. 57(3) ,215-243. Retrieved from https://digitalcommons.library.umaine.edu/psy_facpub/4 .

Knight, S. L.,& Waxman, H. C.(1990). Investigating the Effects of the Classroom Learning Environment on Students' Motivation in Social Studies. ournal of Social Studies Research, 14 (1) ,1-12 .Retrieved from https://eric.ed.gov.

Kuhn, D.(2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice.Theory into practice ,43 (4), 268-27 .Retrieved rom.https://scholar.google.com.

Kurland, R. M., & Siegel, H. I. (2016). Attachment and Academic Classroom Behavior: Self-Efficacyand Procrastination as Moderators on the Influence of Attachment on Academic Success. Scientific Research An Academic Publisher,7(8),1061-1074.Retrieved from. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.78107.

Lagenbach , M.,& Aaagaard, L. (1990). Factor Analaytic Study of the Adult Classroom Lassroom E nvironment Scale .Adultedcation Quarterly, 40(2), 95-102.

Lively, M. (1994) .Self-efficacy of teacher education students: A study based on Bandura's Social Cognitive Theory. Dissertation Doctor of Philosophy, Iowa State University, https://lib.dr.iastate.edu/rtd/11288 .

Lorsbach, A., & Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. An International Journal Learning Environments Research, 2, 157–167. https://doi.org/10.1023/A:1009902810926.

Macaulay,D.J.(1990).Classroom Environment :a liter review. Journal ducational Psychology ,10(3),239-253 .https://doi.org/10.1080/0144341900100305.

Marvyn, R. A .A .(2017).College Self-Efficacy and Academic Performance in Mexican American Undergraduates .A Thesis of the Degree Master of Arts . Arizoa Statate

McLeod, S. A. (2016). Bandura - social learning theory. Retrieved from https://www.simplypsychology.org/bandura.html .

McMahon, S. D., Wernsman, J., & Rose, D, S. (2009). The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth- and Fifth-Grade Students. The Elementary School Journal, 109(3), 267-281. Retrieved from. https://www.jstor.org.

Melese ,A., & By Kifle, K. (2017).Gender,Academic Self-Efficacy, and Goal Orientation as Predictors of Academic Achievement**.** Global Journal of Human Social Science(A) ,17(6) ,55-65.

Min ,L ,. & Diane ,L. S.(2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and selfefficacy in a technology-enhanced learning environment ..American Secondary Education; Bowling Green. 36(3), 33-50.

MOSS,A.E.(1974). Hamlet and role-construct theory. British Journal of Medical Psychology,47(3), https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1974.tb02289.

Mzia, T., Khatuna ,M.A.,Tamta, D.,& Shorena, S.(2010). Predicting student's self-competence using school culture factors. problemsof educationin the 21stcentury , 21,163-169.

Ofoghi, N., Sadeghi, A., & Babaei, M. (2016). Impact of ClassAtmosphere on the Quality of Learning(QoL). Psychology, 7, 1645-1657 .doi.org/10.4236/psych . .

Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. Journal Theory Into Practice , 41, 116-125. Retrieved from https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8.

Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students.Contemporary Educational Psychology,24(4),390–405. Retrieved from .https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995.

Pintrich, P. R,.& Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom .149–183.

Qutaiba, A., & Almaza, A.(2014). Classroom Environment and Self-Control Skills and Their Relationshipwith Adolescents Violence in the Arabic Community of Israel. American Journal of Applied Psychology, 2(2), 42-52.

Redmond ,B. (2016) .Self-Efficacy and Social Cognitive Theories. Retrieved from https://wikispaces.psu.edu.

Renzulli, J. S. (1985). A bull's eye on my back: The perils and pitfalls of trying to bring about educational change. Gifted Education International, 3(1), 18–23.Retrieved from https://journals.sagepub.com/.

Reyes ,D. A.(2018). The Development of Academic Self-Efficacy Scale for Filipino Junior High School Students**.** Journal Frontiers in Education. Retrieved from https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00019.

Reyes, D. A. (2018). The Development of Academic Self-Efficacy Scale for Filipino Junior High School Students. Journal Frontiers in Education, https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00019.

Ridley, D. S., Walther, B. (1995). Creating responsible learners: The role of a positive classroom environment. (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Sahaghi , H,. & Allipou, S.(2016). The Causal Relationship Between of Perceived Teacher Affective Support with English Performance Mediated by Academic Enjoy, Academic Self-Efficacy and Self-Regulation Strategies.International Journal of Life Sciences,10 (1), 45 - 50.

Schlosser, L. K .(1992).Teacher Distance and Student Disengagement: School Lives on the Margin. Journal of Teacher Education, 43 (2), 128-140. https://doi.org/10.1177/0022487192043002006.

Schmuck, R.& Schmuck, P.(1992). Group processes in the classroom. Second Edition

Schunk, D.H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles(Eds.), Development of achievement motivation. San Diego, CA: Academic Press. Retrieved from http://www.uky.edu.

Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model .Retrieved from https://www.scirp.org/.

Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning. R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. Journal of Educational Psychology, 87(3), 386–398. https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386 .

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths.(2nd ed) . Thousand Oaks, CA :Publisher SAGE Publications.

Somersalo, H .,Tytti ,S., & Fredrik ,A.(2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. Journal Nordic Journal of Psychiatry , 56(4),285-290.doi.org/10.1080/08039480260242787.

Song, I. s., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. Journal of Educational Psychology, 76(6), 1269–1281. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1269.

Steinmayr, R., Heyder. A., Naumburg. C. , Michels. J., & Wirthwein .L. (2018). School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. Front Psychol. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02631.

Strom, P.(n d). Effective Teaching and Learning Environments and Principal Self-Efficacy. Auburn University Alabama. Article .Retrieved from. https://www2.education.uiowa.edu/ .

Tahriri, A., Naghsh, D. M., & Zafarghandi, A. M. (2017).The Relationship between Classroom Environment and EFL Learners' Academic Self-Efficacy. International Journal of Education & Literacy Studies , 5 (4),17-23.

Tilfarlioglu, F.Y., & Ciftci, F.S.(2011). Supporting Self-efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). Theory and Practice in Language Studiesm. 1(10), 1284-1294.

Trickett, E. J,. & Moos, R. H. Social environment of high and highschool classrooms.(1973) . Journal of Educational Psychology, 65, 93-102.

Turano, A .(2005). The impact of lassroomenvironment on student learning, Master of Science in Teaching Degree. Of The Graduate School at Rowan University, http://rdw.rowan.edu/etd .

Verešová ,M., & Foglová, L. (2016) .Academic Self – Efficacy, Heteronomous and AutonomousEvaluation of Academic Achievement of Adolescents, 7th International Conference on Education and Educational Psychology,877-885.

Wernsman,J. (2009).The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth and Fifth-Grade Students.Article in The Elementary School Journal ,109(3),267-28 1 . https://www.researchgate.net/ .

Yadak, S. M. A.(2017). The Impact of the Perceived Self-Efficacy on the Academic Adjustment among Qassim University Undergraduates. in Open Journal of Social Sciences, 5(1),157-174 .doi: 10.1142/9789812774651_0001.

ZhuZhu, Xu,. & Chunxia, Qi. (2019) .The Relationship between Teacher-student Relationship and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-efficacy .Eurais Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15(10),Retrieved from https://doi.org/10.29333/ejmste/105610.

Zimmerman, B. J.(2010). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. in Educational Psychologist, 30(4),217-221 .Retrieved from · https://www.researchgate.net/.

Zimmerman, B. J.(2000).Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn .Graduate School and University Center of City University of New Y. ontemporary Educational Psychology,82–91. Retrieved from http://www.idealibrary.com.

الملاحـــق

قائمـــــــة الملاحـــق :

الملحق رقم (01): مقياس البيئة الصفية في صورته الأولية

الملحق رقم (02): مقياس البيئة الصفية في صورته النهائية (بعد التعديل)

الملحق رقم (03): مقياس فعالية الذات الاكاديمية في صورته الأولية

الملحق رقم (03): مقياس فعالية الذات الاكاديمية في صورته النهائية (بعد التعديل)

الملحق رقم (05): قيمة معامل الارتباط سبيرمان بين النسختين العربية والإنجليزية لمقياس البيئة الصفية

الملحق رقم (06): نتائج الفرضية الأولى

الملحق رقم (07): نتائج الفرضية الثانية

الملحق رقم (08): نتائج الفرضية الثالثة

الملحق رقم (09): نتائج الفرضية الرابعة

الملحق رقم (10): نسبة التطابق بين بنود مقياس البيئة الصفية (الصورة الأصلية والترجمة العكسية)

الملحق رقم (01): مقياس البيئة الصفية في صورته الأولية

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

التلميذ(ة) المحترم (ة):

في إطار انجاز بحث علمي نضع بين أيديكم استبيانا يتضمن (60) فقرة. لذا نرجو التكرم بالإجابة على فقراته وفقا للتعليمات الموضحة أدناه وذلك بعد إفادتنا بالبيانات التالية.

- **البيانات العامة المطلوبة:**

- **المستوى الدراسي:**.....

- **الجنس:**.....

- **تعليمات الأداة:**

يتضمن هذا الاستبيان عبارات تصف الممارسات التي يمكن أن تحث داخل قسمك الدراسي . المطلوب منك هو أن تحدد إلى أي مدى تنطبق العبارة علي ما يحصل في قسمك.

لا يوجد إجابة خاطئة وأخرى صحيحة ،ما نريد هو معرفة رأيك. ، لذا فالمطلوب منك أن تفكر في أي العبارات الأحسن وصفا لقسمك الدراسي الراهن. وتضع علامة(×) تحت البديل الذي تراه مناسبا على النحو التالي:

- " لا تنطبق تماما " إذا كانت العبارة لا تتفق مع رأيك الشخصي وبشدة.
- "لا تنطبق" إذا كانت العبارة لا تتفق مع رأيك الشخصي.
- "محايد" إذا لم يكن لديك رأي محدد.
- " تنطبق" إذا كانت العبارة تتفق مع رأيك الشخصي.
- " تنطبق تماما" إذا كانت العبارة تتفق مع رأيك الشخصي وبشدة.

شاكرين لكم تعاونكم

الرقم	الفقرات	لا تنطبق تماما	لا تنطبق	محايد	تنطبق	تنطبق تماما
01	يبذل التلاميذ مجهودات كبيرة فيما ينجزونه داخل القسم.					
02	إذا أراد التلاميذ التحدث عن أمر ما، فأساتذتنا يترك لهم وقتا لذلك.					
03	غالبا ما يراقب التلاميذ الساعة في قسمنا					
04	يبذل أساتذتنامجهودات كبيرة لمساعدتناداخل القسم					
05	يشارك القليل من التلاميذ في النقاشات والنشاطات بالقسم					
06	يقوم العديد من التلاميذ بتضييع وقت الحصة					
07	يعرض التلاميذ أحيانا في القسم أعمالهم الشخصية.					
08	غالبا ما يطلب أساتذتنا من التلاميذ الهدوء					
09	ينجز التلاميذ نشاطات بمفردهم في قسمنا					
10	يستمتع التلاميذ حقا في قسمنا					
11	يشرد التلاميذ كثيرا في أحلام اليقظة في قسمنا					
12	يعرف التلاميذ بعضهم البعض في هذا القسم معرفة جيدة					
13	يبدو التلاميذ غيرمنتبهين بشكل جيد أثناء الدرس					
14	تكونت علاقات صداقة كثيرة في قسمنا					
15	من السهل جدا إعداد مجموعة من أجل مشروع ما					
16	ينتبه أغلب التلاميذ بقسمنا جيدا لشرح أساتذتنا					
17	يستمتع التلاميذ بالعمل جماعيا على المشاريع في قسمنا.					
18	نتعامل بحذر مع أساتذتنا فيما نقوله داخل القسم					
19	لا يملك التلاميذ فرصا كثيرة للتعرف على بعضهم بالقسم					
20	يستغرق التعرف على جميع أسماء التلاميذ بالقسم وقتا طويلا					
21	هناك بعض التلاميذ لا يتفقون مع زملائهم في قسمنا.					
22	لا يحب بعض التلاميذ بعضهم في قسمنا					
23	يخصص أساتذتنا القليل من الوقت في التحدث مع التلاميذ					
24	لا يهتم التلاميذ في قسمنا بالتعرفعلى تلاميذ آخرين.					
25	التعليمات داخل القسم واضحة للجميع حيث يعرف كل واحد منا ماعليه القيام به					
26	يبدو أساتذتنا كأصدقاءلنا أكثر من كونهممدرسين					
27	يحب تلاميذقسمنا مساعدة بعضهم البعض في إنجاز الواجبات المنزلية					
28	يوبخ أساتذتنا أحيانا التلاميذ في حال ارتكاب خطإ في الإجابة على الأسئلة					
29	يسخر أساتذتنا من تلاميذ قسمنا أثناء الدرس					

30	يهتم أساتذتنا في معرفة ما بمعرفة إحتياجتنا الدراسية					
31	لا يثق أساتذتنا في التلاميذ					
32	نادرا ما يضطر أساتذتنا لأن يطلب من التلاميذ الرجوع إلى مقاعدهم					
33	لدى أستاذتنا اهتمام شخصي بالتلاميذ					
34	أغلب وقت الحصة يمر في الدرس					
35	غالبا ما نمضي أكثر وقتنا في مناقشة نشاطات التلاميذ الخارجية مما نمضيه في مناقشة المواد المتعلقة بالقسم.					
36	انجاز قدر معين من النشاطات داخل القسم أمر مهم					
37	لا يقوم التلاميذ بعمل كبير بقسمنا.					
38	إن غاب تلميذ عن القسم ليومين فسيتطلب الأمر منه مجهودا كبيرا لتدارك دروسه					
39	يأخذ أساتذتنا وقتا من الدرس للتحدث عن أمور أخرى					
40	إن هذا القسم بمثابة مكان للترفيه أكثر مما هو مكان للتعلم					
41	يتقيد أساتذتنا بتقديم الدرس بالقسم ولا يخرج عنه					
42	يتوقع من التلاميذ أن يتمسكوا بالعمل المدرسي في قسمنا					
43	لا يشعر التلاميذ بأنهم مجبرون على التنافس داخل القسم					
44	نحن عادة ما ننجز النشاطات حسب ماهو مخطط.					
45	يحاول بعض التلاميذ دائما رؤية من يستطيع أن يجيب أولا					
46	يتنافس التلاميذ فيما بينهم داخل قسمنا					
47	النشاطات بهذا القسم منتظمة ومخطّط لها بوضوح وتأنٍ.					
48	النقاط غير مهمة في قسمنا					
49	لا يهتم التلاميذ هنا بالنقاط التي يتحصل عليها بقية زملاؤهم.					
50	يجب على التلاميذ العمل وبذل مجهود للحصول على نقاط مرتفعة بهذا القسم					
51	عادة ما ننجح دون بذل مجهود كبير					
52	غالبا ما يكون التلاميذ بقسمنا هادئين					
53	يبدو قسمنا جد منظم					
54	يحاول التلاميذ مجهودات كبيرة للحصول على نتائج مرتفعة					
55	تنخفض نقاط التلاميذ عند تأخرهم في انجاز واجباتهم المنزلية					
56	يكون التنافس أكبر من خلال تقسيمنا إلي مجموعات					
57	يقوم التلاميذ بالتهريج كثيرا في قسمنا					
58	نادرا ما يبدأ الدرس في الوقت المحدد					
59	لا يقاطع التلاميذ أساتذتنا وهم يتحدثون					
60	غالبا ماتشيع الفوضي في قسمنا					

الملحق رقم (02): مقياس البيئة الصفية في صورته النهائية (بعد التعديل)

الرقم	الفقرات	لا تنطبق تماما	لا تنطبق	محايد	تنطبق	تنطبق تماما
01	يبذل التلاميذ مجهودات كبيرة فيما ينجزونه داخل القسم.					
02	إذا أراد التلاميذ التحدث عن أمر ما، فأساتذتنا يترك لهم وقتا لذلك.					
03	يبذل أساتذتنامجهودات كبيرة لمساعدتناداخل القسم					
04	يشارك القليل من التلاميذ في النقاشات والنشاطات بالقسم					
05	يقوم العديد من التلاميذ بتضييع وقت الحصة					
06	يعرض التلاميذ أحيانا في القسم أعمالهم الشخصية.					
07	غالبا ما يطلب أساتذتنا من التلاميذ الهدوء					
08	ينجز التلاميذ نشاطات بمفردهم في قسمنا					
09	يستمتع التلاميذ حقا في قسمنا					
10	يشرد التلاميذ كثيرا في أحلام اليقظة في قسمنا					
11	يعرف التلاميذ بعضهم البعض في هذا القسم معرفة جيدة					
12	يبدو التلاميذ غيرمنتبهين بشكل جيد أثناء الدرس					
13	تكونت علاقات صداقة كثيرة في قسمنا					
14	من السهل جدا إعداد مجموعة من أجل مشروع ما					
15	ينتبه أغلب التلاميذ بقسمنا جيدا لشرح أساتذتنا					
16	يستمتع التلاميذ بالعمل جماعيا على المشاريع في قسمنا.					
17	لا يملك التلاميذ فرصا كثيرة للتعرف على بعضهم بالقسم					
18	يستغرق التعرف على جميع أسماء التلاميذ بالقسم وقتا طويلا					
19	هناك بعض التلاميذ لا يتفقون مع زملائهم في قسمنا.					
20	لا يحب بعض التلاميذ بعضهم في قسمنا					
21	لا يهتم التلاميذ في قسمنا بالتعرفعلى تلاميذ آخرين.					
22	التعليمات داخل القسم واضحة للجميع حيث يعرف كل واحد منا ماعليه القيام به					
23	يبدو أساتذتنا كأصدقاءلنا أكثر من كونهممدرسين					
24	يحب تلاميذقسمنا مساعدة بعضهم البعض في إنجاز الواجبات المنزلية					
25	يوبخ أساتذتنا أحيانا التلاميذ في حال ارتكاب خطإ في الإجابة على الأسئلة					
26	يسخر أساتذتنا من تلاميذ قسمنا أثناء الدرس					
27	يهتم أساتذتنا في معرفة ما بمعرفة إحتياجتنا الدراسية					
28	لا يثق أساتذتنا في التلاميذ					
29	نادرا ما يضطر أساتذتنا لأن يطلب من التلاميذ الرجوع إلى مقاعدهم					
30	لدى أستاذتنا اهتمام شخصي بالتلاميذ					
31	لا يشعر التلاميذ بأنهم مجبرون على التنافس داخل القسم					

32	يحاول بعض التلاميذ دائما رؤية من يستطيع أن يجيب أولا					
33	يتنافس التلاميذ فيما بينهم داخل قسمنا					
34	النشاطات بهذا القسم منتظمة ومخطّط لها بوضوح وتأنٍ.					
35	النقاط غير مهمة في قسمنا					
36	لا يهتم التلاميذ هنا بالنقاط التي يتحصل عليها بقية زملاؤهم.					
37	يجب على التلاميذ العمل وبذل مجهود للحصول على نقاط مرتفعة بهذا القسم					
38	غالبا ما يكون التلاميذ بقسمنا هادئين					
39	يبدو قسمنا جد منظم					
40	يحاول التلاميذ مجهودات كبيرة للحصول على نتائج مرتفعة					
41	تنخفض نقاط التلاميذ عند تأخرهم في انجاز واجباتهم المنزلية					
42	يكون التنافس أكبر من خلال تقسيمنا إلي مجموعات					
43	يقوم التلاميذ بالتهريج كثيرا في قسمنا					
44	نادرا ما يبدأ الدرس في الوقت المحدد					
45	لا يقاطع التلاميذ أساتذتنا وهم يتحدثون					

الملحق رقم (03): مقياس فعالية الذات الاكاديمية في صورته الأولية

الرقم	الفقرة	صحيح تماما	صحيح	لا اعرف	نادرا	غير صحيح على الإطلاق
1	أستطيع دائما أن أحل المشكلات الدراسية الصعبة إذا ما بذلت جهدا كافيا					
2	أستطيع تحقيق العلامات التي أخطط لها					
3	سرعان ما أصاب بالإحباط عندما أعجز عن فهم أحد الدروس أو المواضيع					
4	أعتقد أن غالبية المواد الدراسية صعبة بدرجة تفوق قدراتي					
5	أنا على ثقة بأني قادر على التعامل بفعالية مع الأسئلة أو المهام الأكاديمية غير المتوقعة					
6	أعتقد أنني كفء لدرجة تمكنني من التعامل مع المواقف الأكاديمية الصعبة					
7	أستطيع أن أكتب بنفسي وبكفاءة عالية أيّ تقرير يطلب مني في المواد المختلفة					
8	أشعر أنه من الصعب علي حل غالبية المشكلات الأكاديمية لأنني استطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية					
9	أستطيع أن أبقى هادئ عند مواجهة المشكلات الأكاديمية لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية					
10	أجد أنني أتهرب كثيرا من المهام الدراسية الصعبة					
11	أعتقد أن أدائي سيكون متميزا في كل المواد التي يطرحها القسم					
12	أجد أنني قليل المثابرة عندما أواجه عوائق تعيقني عن الفهم والتحصيل					
13	عندما أواجه مشكلة دراسية أستطيع أن أجد عدة حلول ممكنة لها					
14	أستطيع التعامل مع أي مشكلة دراسية تعترض سبيلي					
15	أعتقد أن حصولي على علامة غير مرضية في مادة ما يزيد من جهودي ولا يقلل منها					
16	إذا تراجع أدائي في مادة ما أستطيع دائما أن أعوض هذا التراجع					
17	أجد أنني أكافح لأخر لحظة من أجل النجاح أو التفوق في حالة فشلي أو حصولي على تقدير غير مرضي في المادة					
18	إذا ما فشلت في مهمة دراسية فإنني أشعر بضيق يلازمني طويلا دون أن أستطيع التخلص منه					
19	إذا عجزت عن فهم موضوع ما أستطيع دائما أن أجد أكثر من وسيلة لفهم هذا الموضوع					
20	أعتقد أنني غير قادر على التعامل مع المهام الدراسية الصعبة					
21	أستطيع أن أبذل جهودا كبيرة في محاولة لفهم أي موضوع دراسي هام					
22	أستطيع التفوق في أي مادة حتى لو كانت أسئلة المدرس صعبة وتفوق قدرات التلاميذ					

الملحق رقم (04): مقياس فعالية الذات الاكاديمية في صورته النهائية (بعد التعديل)

الرقم	البنود	دائما	أحيانا	لا
1	أستطيع أن أحل المشكلات الدراسية الصعبة إذا ما بذلت جهدا كافيا			
2	أستطيع تحقيق العلامات التي أخطط لها			
3	سرعان ما أصاب بالإحباط عندما أعجز عن فهم أحد الدروس			
4	أعتقد أن غالبية المواد الدراسية صعبة بدرجة تفوق قدراتي			
5	أنا على ثقة بأني قادر على التعامل مع الأسئلة غير المتوقعة			
6	أعتقد أنني كفء لدرجة تمكنني من التعامل مع المواقف الدراسية الصعبة			
7	أستطيع أن أنجز وبكفاءة عالية أيّ بحث يطلب مني في المواد المختلفة			
8	أستطيع أن أبقى هادئا عند مواجهة المشكلات الدراسية لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية			
9	أجد أنني أتهرب كثيرا من المهام الدراسية الصعبة			
10	أعتقد أن أدائي سيكون متميزا في كل المواد			
11	أجد أنني قليل المثابرة عندما أواجه عوائق تعيقني عن الفهم			
12	عندما أواجه مشكلة دراسية أستطيع أن أجد عدة حلول ممكنة لها			
13	أستطيع التعامل مع أي مشكلة دراسية تعترض سبيلي			
14	إذا تراجع أدائي في مادة ما أستطيع دائما أن أعوض هذا التراجع			
15	أجد أنني أكافح لأخر لحظة من أجل النجاح في حالة حصولي على علامة غير مرضية في مادة ما			
16	إذا ما فشلت في مهمة دراسية فإنني أشعر بضيق يلازمني طويلا دون أن أستطيع التخلص منه			
17	إذا عجزت عن فهم موضوع ما أستطيع أن أجد أكثر من وسيلة لفهمه			
18	أعتقد أنني غير قادر على التعامل مع المهام الدراسية الصعبة			
19	أستطيع أن أبذل جهودا كبيرة في محاولة لفهم أي موضوع دراسي هام			
20	أستطيع التفوق في أي مادة حتى لو كانت أسئلة الأستاذ صعبة وتفوق قدرات التلاميذ			

الملحق رقم (05): قيمة معامل الارتباط سبيرمان بين النسختين العربية والإنجليزية لمقياس البيئة الصفية

Correlations

			VAR00001	VAR00002
Spearman's rho	VAR00001	Correlation Coefficient	1.000	.994**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	10	10
	VAR00002	Correlation Coefficient	.994**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	10	10

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (06): نتائج الفرضية الأولى

Correlations

		المشاركة	الانتماء	الدعم	المنافسة	النظام	البيئة
المشاركة	Pearson Correlation	1	.366**	.335**	.271**	.434**	.714**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	438	438	438	438	438	438
الانتماء	Pearson Correlation	.366**	1	.349**	.193**	.264**	.674**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000
	N	438	438	438	438	438	438
الدعم	Pearson Correlation	.335**	.349**	1	.173**	.331**	.659**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000
	N	438	438	438	438	438	438
المنافسة	Pearson Correlation	.271**	.193**	.173**	1	.173**	.562**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000
	N	438	438	438	438	438	438
النظام	Pearson Correlation	.434**	.264**	.331**	.173**	1	.671**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000
	N	438	438	438	438	438	438
البيئة	Pearson Correlation	.714**	.674**	.659**	.562**	.671**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	438	438	438	438	438	438
الفعالية	Pearson Correlation	.121*	.201**	.265**	.137**	.085	.247**
	Sig. (2-tailed)	.011	.000	.000	.004	.075	.000
	N	438	438	438	438	438	438

Correlations		
		الفعالية
المشاركة	Pearson Correlation	.121*
	Sig. (2-tailed)	.011
	N	438
الانتماء	Pearson Correlation	.201**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	438
الدعم	Pearson Correlation	.265**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	438
المنافسة	Pearson Correlation	.137**
	Sig. (2-tailed)	.004
	N	438
النظام	Pearson Correlation	.085
	Sig. (2-tailed)	.075
	N	438
البيئة	Pearson Correlation	.247**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	438
الفعالية	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	438

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم (07): نتائج الفرضية الثانية

مرحلة التعليم المتوسط

Correlations

		VAR00001	VAR00003
VAR00001	Pearson Correlation	1	.222**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	207	207
VAR00003	Pearson Correlation	.222**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	207	207

مرحلة التعليم الثانوي

Correlations

		VAR00001	VAR00003
VAR00001	Pearson Correlation	1	.212**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	231	231
VAR00003	Pearson Correlation	.212**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	231	231

الملحق رقم (08): نتائج الفرضية الثالثة

التلاميذ

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.205**
	Sig. (2-tailed)		.001
	N	252	252
VAR00002	Pearson Correlation	.205**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	N	252	252

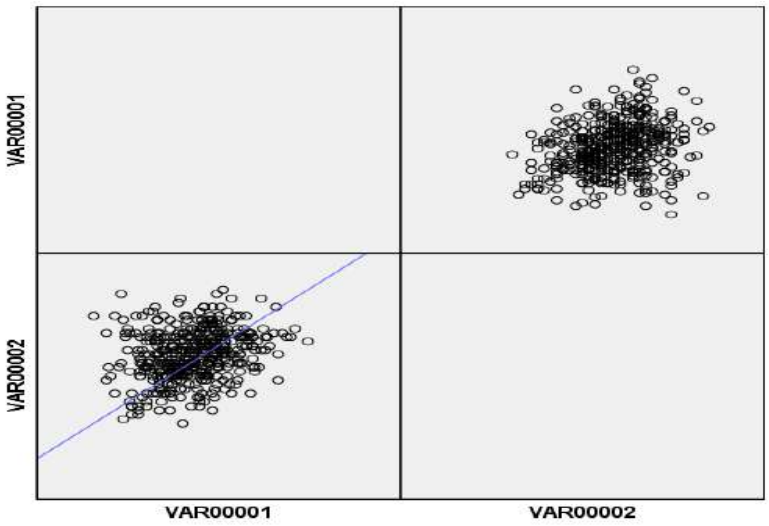
التلميذات

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.293**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	186	186
VAR00002	Pearson Correlation	.293**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	186	186

الملحق رقم (09): نتائج الفرضية الرابعة

مخطط الانتشار للعلاقة بين المناخ الصفي وفعالية الذات الأكاديمية



نتائج تحليل الانحدار

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	البيئة[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الفعالية

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.247[a]	.061	.059	5.57217	1.755

a. Predictors: (Constant), البيئة

b. Dependent Variable: الفعالية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	881.393	1	881.393	28.387	.000[b]
	Residual	13,537.385	436	31.049		
	Total	14,418.779	437			

a. Dependent Variable: الفعالية

b. Predictors: (Constant), البيئة

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	32.898	2.269		14.502	.000
	البيئة	.079	.015	.247	5.328	.000

a. Dependent Variable: الفعالية

Residuals Statistics[a]

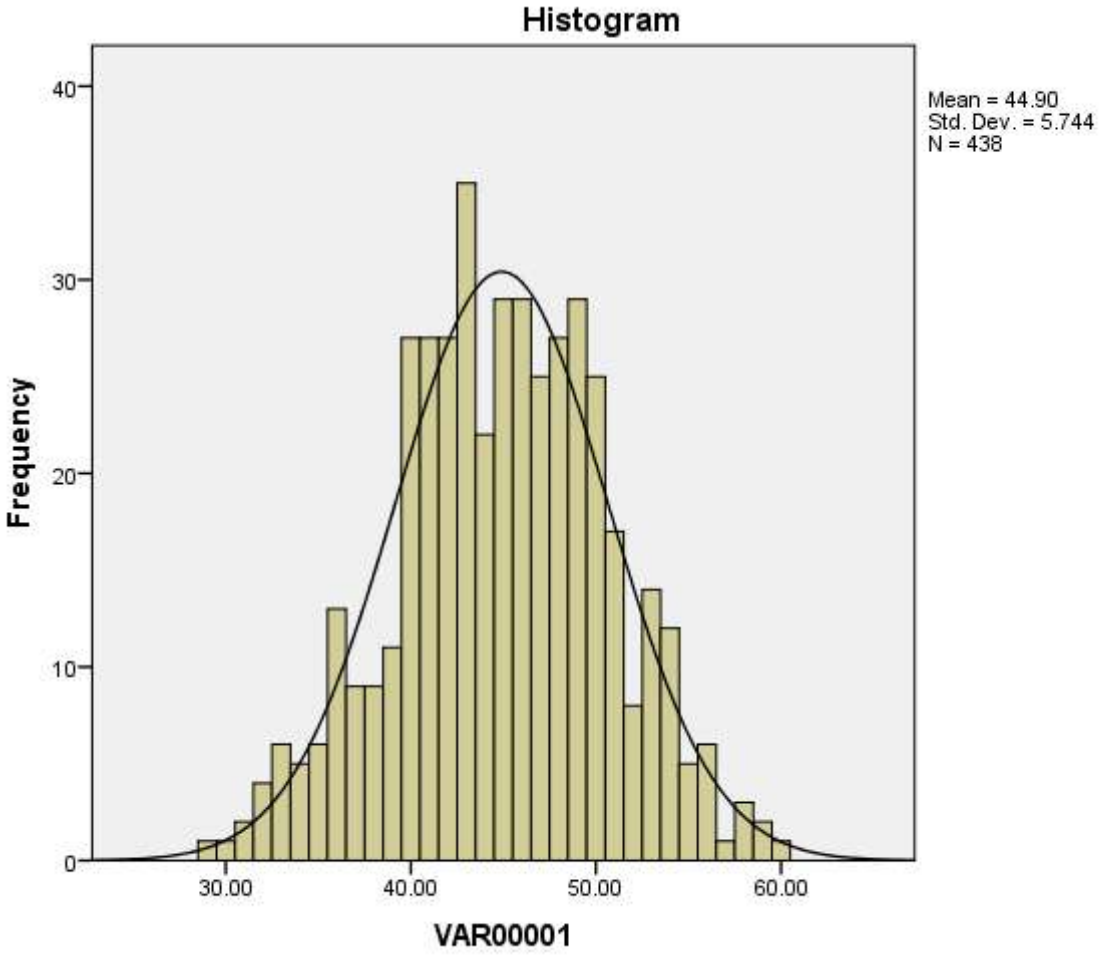
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	40.9940	49.3276	44.9018	1.42018	438
Residual	-15.48614-	16.73615	.00000	5.56579	438
Std. Predicted Value	-2.752-	3.116	.000	1.000	438
Std. Residual	-2.779-	3.004	.000	.999	438

الإحصاءات الوصفية الخاصة بدرجات فعالية الذات الأكاديمية

Statistics

VAR00001

N	Valid	438
	Missing	0
Mean		44.9018
Median		45.0000
Mode		43.00
Std. Deviation		5.74412
Variance		32.995
Skewness		-.094-
Std. Error of Skewness		.117
Kurtosis		-.207-
Std. Error of Kurtosis		.233



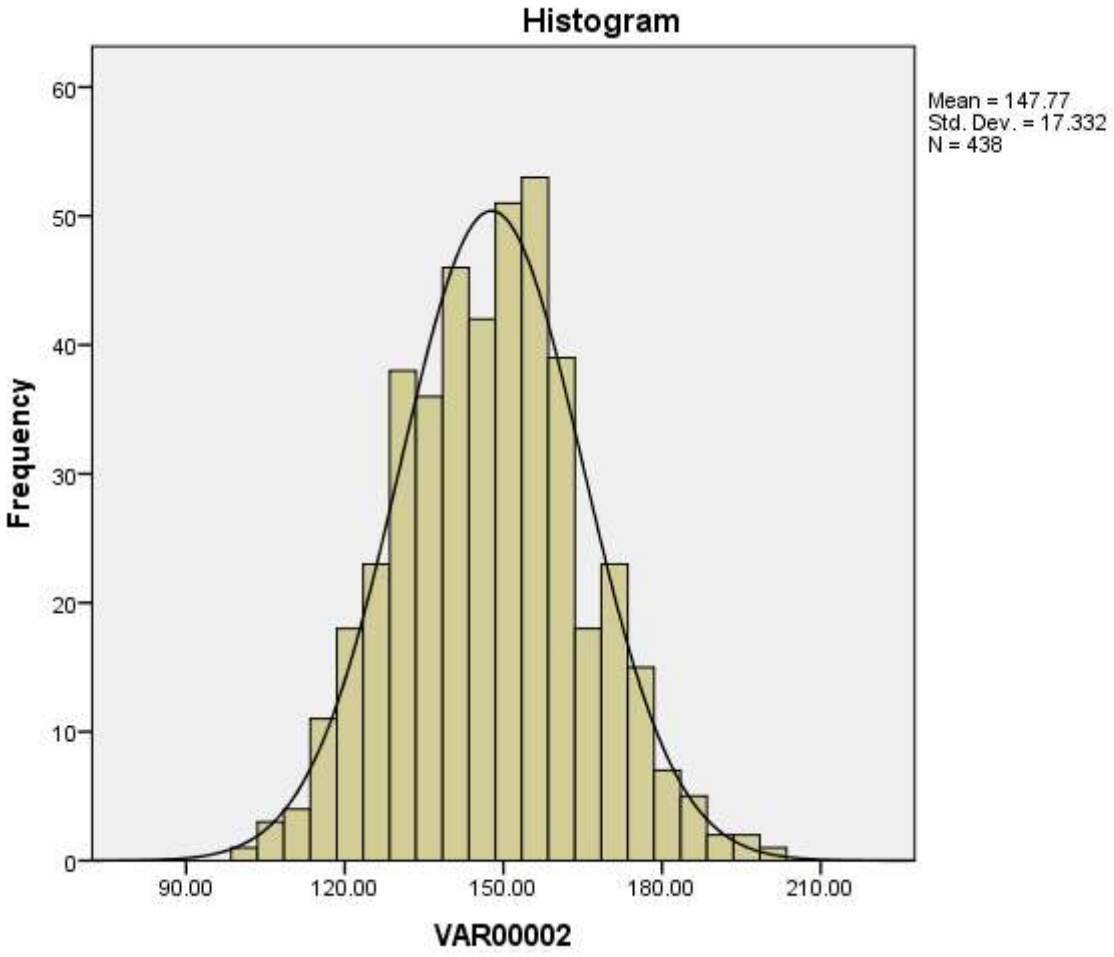
الإحصاءات الوصفية الخاصة بدرجات المناخ الصفي

tatistics

VAR00002

N	Valid	438
	Missing	0
Mean		147.7671
Median		148.0000
Mode		151.00[a]
Std. Deviation		17.33175
Variance		300.390
Skewness		.116
Std. Error of Skewness		.117
Kurtosis		-.100-
Std. Error of Kurtosis		.233

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown


Histogram
Mean = 147.77
Std. Dev. = 17.332
N = 438
Frequency
60
50
40
30
20
10
0
90.00
120.00
150.00
180.00
210.00
VAR00002

الملحق رقم (10): نسبة التطابق بين بنود مقياس البيئة الصفية (الصورة الأصلية والترجمة العكسية)

نسبة المطابقة	الترجمة العكسية للمقياس	المقياس باللغة الإنجليزية	رقم البند	نسبة المطابقة	الترجمة العكسية للمقياس	المقياس باللغة الإنجليزية	رقم البند
%100	46. Many pupils waste the time of the session.	A lot of students "doodle" or pass notes.	46	**%100**	1-The students make great efforts in what they do within the classroom.	Students put a lot of energy into what they do here.	01
%100	47. The students love to help each other with homework.	Students enjoy. helping each other with homework	47	**%100**	2-The students know each other very well in this classroom.	Students in this class get. to know each other really well.	02
%100	48. The teacher cynically speaks to the students.	This teacher "talks down" to students.	48	**%100**	3-This teacher has a little time to talk to the students.	This teacher spends very little time just talking with students	03
%100	49. We usually accomplish activities according to what is planned.	We usually do as much as we set out to do.	49	**%100**	4-Most of the class time goes through1 a lesson.	Almost all class time is spent on the lesson for the day.	04
%100	50. The grades are not important in this class.	Grades are not very important in this class	50	**%100**	5. The students do not feel compelled to compete in the classr11oom.	Students don't feel pressured to compete here.	05
%100	51. The students are often asked to be quiet.	The teacher often has to tell students to calm down.	51	**%100**	6-This class is very organized	This is a well-organized class.	06
%100	52. The ability of students to escape something associated with the mood of the teacher that day.	Whether or not students can get away with something depends on how theteacher is feeling that day.	52	**%100**	7. There is a set of clear rules for students to follow.	There is a clear set of rules for students to follow.	07

%100	53. The students are liable to punishment if they do not have their seats while starting the course.	Students get into trouble if they're not in their seats when the class is supposed to start.	53	**%100**	8. The students follow a few rules.	.There are very few rules to follow.	08
%100	54. The teacher proposes non-casual projects to be implemented by the students.	The teacher thinks up unusual projects for students todo	54	**%100**	9. Many new ideas are always tested here.	New ideas are always being tried out here.	09
%100	55. The students in the class sometimes exhibit their personal works.	Students sometimes present something they 've worked on to the class.	55	**%100**	10. The students are often dis11placed in the daydreaming of this classroom.	Students daydream a lot in this class	10
%100	56. The students do not have many opportunities to familiarize themselves with the class.	Students don't have much of a chance to get to know each other in this Class	56	**%100**	11. The students in this class are not interested to know other students.	Students in this class aren't very interested in getting to knowOther students	11
%100	57-If students want to talk about something; this teacher will leave some time for that.	If students want to talk about something, this teacher will find time to. do it.	57	**%100**	12. The teacher has a personal interest in students.	The teacher takes a personal interest in students	12
%100	58. If a student is absent for two days, he will require considerable effort to rectify his lessons.	If a student misses class for a couple of days ,it takes some effort to catch up.	58	**%100**	13. The students are expected to cling to school work in this classroom.	Students are expected to stick to classwork in this class	13

الملحق رقم (10): نسبة التطابق بين بنود مقياس البيئة الصفية (الصورة الأصلية والترجمة العكسية)

%100	59. The students are not interested in the grades obtained by their colleagues.	Students here don't care about what grades the other students are getting	59	**%100**	14-The students try hard to get high grades. 11	Students try hard to get the best grade	14
%100	60. The instructions are clear and everyone knows what to do.	.Assignments are usually clear so everyone knows what to do.	60	**%100**	15. The students in this class are often calm	Students are almost alwaYs quiet in this class.	15
%100	61. Task completion rules are predetermined.	There are set ways of working on things.	61	**%100**	16. The rules change many times.	Rules in this class_seem to change a lot.	16
%100	62 – It is easy to have problems here compared to other classes.	It's easier to get into trouble here than in a lot of other classes.	62	**%100**	. If the students violate one of the rules in this classroom, they will certainly find themselves in trouble.	If sludents break a rule in this class, they are sure to get intotrouble.	17
%100	63. The students are expected to follow a set of rules in carrying out their work.	Students are expected to follow set rules in doing their work.	63	**%100**	. The activities of pupils in this classroom vary in different days.	What students do in class is very different on different days	18
%100	64. The students appear to be completely unvigilant during the course.	A lot of Students seem to be only half awake during this class	64	**%100**	19. The students often observe and check the time in this class.	Students are often "clock-watching" in this class.	19
%100	65. It takes a long time to identify all the names of students in the class.	It takes a long time to get to know everybody by their first names in this class	65	**%100**	20. Many relations of friendship have arisen in this classroom.	A lot of friendships have been made in this class	20

%100	66. This teacher wishes to know what students want to learn.	This teacher wants to know what students themselves want to learn about	66	**%100**	21. The teacher looks more like a friend than a power holder.	The teacher is more like a friend than an authority.	21
%100	67. The teacher often takes time from the lesson to talk about other things.	This teacher often takes time out from the lesson plan totalk about Other things	67	**%100**	22. We often spend much time discussing the student's external activities than those activities related to the class.	We often spend more time discussing outside student activities than class-related material	22
%100	68-The students must work and make an effort to get high grades in this class.	Students have to work for agood grade in this class.	68	**%100**	23. Some students always try to see who can answer first.	Some students always try to see who can answer questions first.	23
%100	69. The lesson rarely starts on time.	This class hardly. ever starts on time	69	**%100**	24. The students are often clowning in this classroom.	Students fool around a lot in this class	24
%100	70. In the first few weeks, the teacher explains the rules that must be adhered to by the students and what is not to be done in this classroom.	In the first few weeks the teacher explained the rules about what students could and could not do in this class	70	**%100**	25-The teacher explains what happens when students violate the rules.	The teacher explains what will happen if a student breaks a rule.	25
%100	71. The teacher must bear a lot in the class.	The teacher will put up with a good deal.	71	**%100**	26. The teacher is not very strict.	The teacher is not very strict.	26
%100	72. The students can choose their seats.	Students can choose where they sit	72	**%100**	27. Different and new ways of teaching are often not tried in this classroom.	New and different ways of teaching are not tried very often in this class.	27

%100	73. The students are allowed to do additional work on their own in this class.	Students sometimes do extra work on their own in the class.	73	**%100**	28. Most students pay attention to the explanation of the teacher in the classroom.	Most students in this class really pay attention to what the teacher is saying.	28
%100	74. There is a group of students who do not tolerate their colleagues in this class.	There are groups of students who don't get along in class	74	**%100**	29. It is very easy to prepare a group for a project.	It's easy to get a group together for a project	29
%100	75. The teacher does not trust pupils.	This teacher does not trust students	75	**%100**	30. The teacher makes his own efforts and ways to help his students.	The teacher goes out of his/her way to help students	30
%100	76. This section is a more entertaining place than a place to learn.	This class is more a social hour than a place to learn something.	76	**%100**	31. The accomplishment of a certain amount of activities within the classroom is important.	Getting a certain amount of classwork done is very important inthis class.	31
%100	77. The students are divided into groups in this class for the sake of competition.	Sometimes the class breaks up into groups to compete with each other	77	**%100**	32. The students do not compete among themselves within this classroom.	Students don't compete with each other heye	32
%100	78-The activities in this section are clearly regular and planned.	Activities in this class are clearly and carefully planned.	78	**%100**	33. This class is often chaotic.	This class is often very noisy	33
%100	79. The students are not always sure that something has to do with the rules or not.	Students aren't always sure if something is against the rules or not.	79	**%100**	34-The teacher explains the regulatory laws for students.	The teacher explains what the rules are	34

%100	80- The teacher expels the pupil if he does not control his behavior.	The teacher will kick a student out of class if he/she doesn't behave.	80	**%100**	35. The students may experience a problem with the teacher if they intervene by talking at the wrong time.	Students can get into ,trouble with the teacher for talking when they're not supposed to.	35
%100	81. The student often performs the same homework every day.	Students do the same kind of homework almost every day.	81	**%100**	36. The teacher shall decide that students s1hould try to complete new and unique projects.	The teacher likes students to try unusual projects	36
%100	82. The students really enjoy this class.	Students really enjoy this class.	82	**%100**	37-A few students participate in the discussions and activities in the classroom.	Very few students take part in class discussions or activities	37
%100	83. Some students do not like each other in this class.	Some students in this class don't like each other.	83	**%100**	38. The students enjoy working collectively on projects in this classroom.	.Students enjoy working together on-projects in this class.	38
%100	84. The students must be cautious about what they say in this class.	Students have to watch what they say in this class.	84	**%100**	39. The teacher sometimes punishes the students in case of providing the wrong answers.	Sometimes the teacher embarrasses students for not knowing the right answer	39
%100	85. The teacher adheres to the school work in the class and does not deviate from it.	The teacher sticks to classwork and doesn't get sidetracked.	85	**%100**	40. The students do not perform much work in this class.	Students don't do much work in this class.	40

%100	86. The students usually succeed even if they do not work enough.	Students usually pass even if they don't do much	86	**%100**	41. The students' grades are reduced when they put off the completion of their homework's.	Students' grades are lowered if they get homework in late	41
%100	87. The students do not interrupt their teacher while speaking	Students don't interrupt the teacher when he/she is talking	87	**%100**	42 The teacher is seldom obliged to ask students to return to their seats.	The teacher hardly ever has to tell students to get back in theirseats	42
%100	88-The teacher is fair in dealing with students who disagree with the rules	The teacher is consistentin dealing with students who break the rules	88	**%100**	43. The teacher is obliged to abide by the rules he has established.	The teacher makes a point of sticking to the rules he/she has made.	43
%100	89. When a professor lays down a rule, the obligation is owed.	When the teacher makes arule he/she means it.	89	**%100**	44-The students do not always abide by the rules and the instructions in this class.	Students don't always have to stick to the rules in this class..	44
%100	90. The students in this class are allowed to complete their personal projects.	In this class, students are allowed to make up their own projects.	90	**%100**	45. The students do not have much to say about how the time of the111 session passes.	Students have very little to say about how class time is spent.	45