الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة الجيلالي بونعامة.

كلية العلو الاجتماعية والانسانية.

قسم العلوم الاجتماعية.

شعبة علوم التربية ارشاد وتوجيه.

فاعلية الذات في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي

وعلاقتها ببعض المتغيرات.

(دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي ببلدية خميس مليانة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في العلوم التربية.

من إعداد الطالبتين:

- **قواسمي أميرة.**
- **بن حاج جيلالي فاطمة الزهراء.**

تحت إشراف:

*** د. ميزايني الجيلالي.**

السنة الجامعية:

2023/2022.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان.

أحمد الله حمدا كثيرا واشكره شكرا جزيلا يليق بعظمته أولًا وأخيراً، الذي وفقني لهذا ولم أكن لأصل إليه لولا فضل الله علي في إتمام هذا البحث المتواضع.

*نتقدم بجزيل الشكر والعرفان، عظيم التقدير إلى الأستاذ "**ميزايني الجيلالي**" الذي كان مشرفا على بحثنا البسيط، ولما قدمه لنا من وقت نصح وإرشاد طيلة هذا الوقت.*

كما نتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم في تقديم يد العون لانجاز هذا البحث البسيط.

كما نتقدم بخالص الشكر والتقدير لأساتذتي الكرام أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا مناقشة واثراء هذا العمل.

وختاما نرجو من الله تعالى أن يجعل عملنا البسيط نفعا يستفاد منه.

إهداء

الشكر وقبل كل شيء لله عزوجل، الذي بفضله أتممت انجاز هذا العمل البسيط.

إلى سندي، إلى من كان عونا لي، إلى من رمز العطاء والكرامة والتفاني، إلى من أبقى أيام حياته من اجل زرع البسمة في حياتي، إلى قدوتي "**أبي حبيبي**" أدامك الله لي.

إلى من سهرت وربت، إلى من ضحت وتعبت، إلى أغلى إنسانة على قلبي، إلى التي لو كان السجود لغير الله لسجدت لها، "**أمي الغالية**" حبيبتي أطال الله عمرك.

إلى إخوتي الأعزاء وأشقاء الحياة "**أمير، عبد المالك، منى، ليليا، إناس**"، إلى "**أم ريان**" إلى بسمتي "**محمد، أيان، أيلا حبيبتي**" إلى فرحة العائلة "**ريان**" حفظك الله.

إلى جدتي "**يما**" حفظك الله.

إلى عائلة "**قواسمي**" التي الانتساب لها فخرا واعتزازا لي.

إلى من كانت عونا لي في انجاز هذا البحث البسيط صديقتي الغالية "**فاطمة الزهراء**".

إلى الأستاذ المشرف على هذا العمل الدكتور "**ميزايني الجيلالي**".

أميرة.

إهداء

انتهت الحكاية ورفعت قبعتي مودعة السنين التي مضت اهدي تخرجي هذا:

إلى من وضع المولى سبحانه وتعالى الجنة تحت قدميها ووقرها في كتابه العزيز "**أمي الغالية**".

إلى النور الذي ينير درب حياتي "**أبي الغالي**".

إلى قرة عيني إخوتي "**محمد، زهير، فاتح**"

إلى زهراتي أخواتي "سعاد، فوزية".

إلى الكتاكيت "**إناس، إيلاف، ريحان، هاجر، أماني**".

إلى من حمل مشاق مسيرتي زوجي.

إلى صديقة دربي الذي شاركتني هذا العمل "**أميرة**".

إلى الأستاذ المشرف على هذا العمل الدكتور "**ميزايني الجيلالي**".

"فاطمة الزهراء".

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على فاعلية الذات في ادارة الصف لدى اساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات بثنويات خميس مليانة ولاية عين الدفلى، واتبعنا في ذلك المنهج الوصفي والادوات التالية لجمع البيانات المتمثلة في: مقياس فاعلية الذات في ادارة الصف وذلك بعد التاكد من خصائصها السيكومترية من خلال الدراسات السابقة. وبعد الاطلاع على الاطر النظرية التي ساهمت في موضوع الفاعلية الذاتية في ادارة الصف صيغت الفرضيات الاتية:

1- مستوى مرتفع جدا في فاعلية الذات في ادارة الصف لدى اساتذة التعليم الثانوي.
2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير الجنس.
3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير الاقدمية.
4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير مستوى المرحلة التعليمية للتلاميذ.

- Abstrac

The current study aimed to identify the self-efficacy in class management among secondary education teachers and its relationship with some variables in Khemis Miliana secondary schools in the state of Ain Defla. during previous studies. After examining the theoretical frameworks that contributed to the topic of self-efficacy in class management, the following hypotheses were formulated:

- 1- A very high level of self-efficacy in class management for secondary education teachers.
- 2- There are no statistically significant differences in self-efficacy in classroom management due to the gender variable.
- 3- There are no statistically significant differences in self-efficacy in class management due to the seniority variable.
- 4- There are no statistically significant differences in self-efficacy in classroom management due to the variable of the students' educational level.

الموضوع.	الصفحة.
شكر وتقدير.	
الإهداء.	
ملخص الدراسة.	
فهرس المواضيع.	
فهرس الجداول.	
المقدمة.	
القسم النظري:	
الجانب النظري للدراسة.	
الـفـصـل الأول.	
الإشكالية.	**12-08**
1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	**09-08**
2- فرضيات الدراسة.	**09**
3- أهداف الدراسة.	**09**
4- أهمية الدراسة.	**10**
5- تحديد مفاهيم الدراسة.	**10**
6- الدراسات السابقة.	**11**
7- النعقيب على الدراسات السابقة.	**12**
الـفـصـل الـثـانـي.	
فـاعـلـيـة الـذات فـي إدارة الـصـف.	**47-15.**
أولا: فـاعـلـيـة الـذات.	

تمهيد.	
1- مفهوم فاعلية الذات.	**17-16**
2- مكونات فاعلية الذات.	**18-17**
3- مصادر فاعلية الذات.	**19-18**
4- أنواع فاعلية الذات.	**20-19**
5- أبعاد فاعلية الذات.	**21-20**
6- أهمية فاعلية الذات.	**22-21**
7- العمليات الوسيطة للفاعلية الذاتية.	**25-22**
8- فاعلية الذات لدى المعلم.	**27-25**
9- قياس فاعلية الذات لدى المعلم.	**34-27**
10- مصادر فاعلية الذات لدى المعلم.	**37-34**
11- قياس مصادر فاعلية الذات لدى المعلم.	**41-37**
12-فاعلية الذات في إدارة الصف.	**44-41**
13- قياس فاعلية الذات في إدارة الصف	**46-44**
خلاصة الفصل.	
ثـانـيـا: إدارة الـصـف:	**58-49**
تمهيد.	
1- مفهوم الإدارة الصفية.	**50**
2- الفرق بين الإدارة الصفية والانضباط.	**51**
3- العناصر المكونة لإدارة الصف.	**51**

4- خصائص الإدارة الصفية.	**52**
5- أهمية الإدارة الصفية.	**52**
6- أهداف الإدارة الصفية.	**53**
7- وظائف الإدارة الصفية.	**53**
8- أنماط الإدارة الصفية.	**54**
9- استراتيجيات الإدارة الصفية.	**55-54**
10- دور المعلم في إدارة الصف.	**56-55**
11- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية.	**57-56**
خلاصة الفصل.	
الـفـصـل الـثـالـث:	
الإجراءات المنهجية للدراسة.	**70-60**
تمهيد.	
1- المنهج المستخدم في الدراسة.	**62**
2- الدراسة الاستطلاعية.	**63-62**
3- مجتمع وعينة الدراسة.	**64-63**
4- وصف أدوات الدارسة وخصائصها السيكومترية.	**67-46**
5- الأساليب الإحصائية المستعملة.	**69-67**
خلاصة الفصل.	
الـفـصـل الـرابـع.	
عرض وتحليل نتائج الدراسة.	**76-72**
تمهيد.	

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى.	**73**
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	**73**
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.	**73**
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.	**75-74**
خلاصة الفصل.	
الـفـصـل الـخـامـس.	
تـفـسـيـر ومـنـاقـشـة نـتـائـج الـفـرضـيـات.	**82-78**
تمهيد.	
1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى.	**79**
2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية.	**80-79**
3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.	**80**
4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة.	**81-80**
خلاصة الفصل.	
الخاتمة	**84**
المراجع.	
الملاحق.	

فهرس الجداول.

الجدول.	الصفحة.
1- مقياس المسؤولية عن تحصيل التلميذ (Rsa) لجاكسي.	**30**
2- مقياس وجهة الضبط لدى المعلم لروز وميداوي Tlc.	**31**
3- توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس.	**63**
4- توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الاقدمية.	**63**
5- توزيع أفراد المجتمع حسب متغير مرحلة التعليمية للتلاميذ.	**64**
6- توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس.	**65**
7- توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الاقدمية.	**65**
8- توزيع أفراد المجتمع حسب متغير مرحلة التعليمية للتلاميذ.	**66**
9- مفتاح تصحيح مقياس فاعلية الذات في ادارة الصف .	**67**
10- الإجابة على تساؤلات الدراسة.	**69**
11- مستوى فاعلية الذات في ادارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي.	**73**
12- فروق بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية في ادارة الصف تعزى لمتغير الجنس.	**73**
13- فروق بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية في ادارة الصف تعزى لمتغير الاقدمية	**74**
14- فروق بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية في ادارة الصف تعزى لمتغير مرحلة التعليمية للتلاميذ.	**74**

المقدمة.

الــمــقــدمــة.

عرفت الحاضرة الإنسانية تطورات كبيرة في جميع المجالات العلمية والثقافية والتعاملات الإنسانية، ولعل أهم ما غير العصر الحديث تلك الضغوط السيكولوجية الكبيرة التي لعبت دورا كبيرا في جميع مجالات الحياة الإنسانية خاصة داخل الأسرة والمدرسة والعمل، وتزامن ذلك على تعقيدات الحياة التي تضاعفت ضغوطاتها على الإنسان الذي تحتم عليه إيجاد السبيل الكفيل للتعامل معها، وهذا ما أدى إلى ظهور أشخاصا لديهم القدرة على التوافق السليم، وآخرون عجزوا عن تحقيق ذلك فساءت صحتهم النفسية وتوافقهم مع البيئة المحيطة بهم.

وتلعب تعاملات الفرد مع المحيط ومجهوداته المعرفية، الانفعالية والسلوكية التي يجندها للتوافق مع المواقف الضاغطة والتي يتخذ فيها استراتيجيات تعاملية دورا معدلا للسوابق المحيطة المؤثرة على الفرد وعلى حالته النفسية اللاحقة (Paulham.1994)، وتتمثل تلك الاستراتيجيات في قدرة الفرد على التعامل مع الوضعيات الضاغطة، أما في خفض التوتر (التوافق) أو بزيادة التوتر (عدم التوافق)، والقدرة على التحكم وتعديل معاملة الفرد مع بالمحيط، حيث ارتبطت (Folkman. 1984)، هذه القدرة بتوقع النتيجة واقتناع الفرد بإمكانية نجاحه في انجاز مهمة ما من خلال فعالية الذات لديه، حيث تعد الفاعلية الذاتية Self-efficacy من المتغيرات النفسية الهامة والتي أصبحت من المواضيع ذات الأولوية للدراسة والبحث في مجال علم النفس بشتى ميادينه وتخصصاته، لما يسهم به في توجيه سلوك الفرد وتحقيق أهدافه الشخصية فالمعتقدات والتوقعات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في محيطه، مما يسهم في زيادة القدرة على الانجاز ونجاح الأداء.

وحسب باندورا فان للفاعلية الذاتية أهمية مركزية وهي اعتقاد الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ أعمال معينة ويؤثر هذا الاعتقاد في التوقعات، الاختيارات، الإصرار، المثابرة، والشعور بالمسؤولية أمام الأعمال المعقدة ويساعد الاعتقاد بان الشخص هو المسئول الخاص عن أعماله على التطور والنمو العام له.
(bandura.2006. p307)

كما يقصد بها المعرفة القائمة حول الذات التي تحتوي على توقعات ذاتية فيما يتعلق بقدرة الفرد على التغلب على المواقف بصورة ناجحة. (اصلان المساعيد، 2011، ص681).

كما يرى باندورا انه كلما ارتفعت فاعلية الذات ارتفع الانجاز وانخفضت الاستثارة العاطفية وبالتالي يصبح التحكم في البيئة المحيطة مرتفع إلى حد ما، أما الذين يتصفون بفاعلية الذات المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إدراك سلوك به إثارة فيؤدي بهم إلى سوء التوافق سواء على مستوى الذات أو الانفعالات.

حيث تعد الفاعلية الذاتية احد مكونات المحددات الذاتية والشخصية للتعلم وترتبط بسلوك المعلم في الغرفة الصفية كما أنها تؤثر على الجهد الذي يضعه في التدريس والأهداف الموضوعة، وقدرته على مواجهة

المواقف الصفية، ويعد الضبط الصفي مجموعة السلوكيات التي يقوم بها المعلم بدقة قصد التحكم في سلوكيات الطلاب لإثارة تفاعلهم وبلوغ الأهداف المرجوة.

حيث يعرفه سامر عبد الهادي (2002): انه هو قيام المعلم بوضع نظام خاص توضح فيه المعايير السلوكية ويتفق عليها ، وتوضح السلوكيات المرغوب فيها وغير المرغوب فيها من قبل الطلبة وتوجيهه إلى السبيل السليم لتطبيق ذلك النظام . كما يعد النظام معيارا لنجاح الفعاليات التعليمية التي تقدم للتلاميذ ، فالنظام داخل الأقسام التعليمية هو الحالة السوية التي يجب أن تسود داخل القسم ، فكل إدارة قسم دون نظام لأتحقق إدارة فاعلة للعملية التعليمية من طرف الأستاذ.

فالادارة الصفية نعد من ابرز المهام المنوطة بالاستاذ والتي تتطلب منه اتقان مختلف المهارات المرتبطة بها اذ انها تقوم على توفير البيئة والظروف الصفية التي من شانها مساعدة التلاميذ على التكيف مع مختلف المواقف التي يتعرضون لها اثناء تعلمهم وكذلك عبر وضع الاستاذ وتنفيذه لمختلف الاستراتيجيات التي تعمل على توجيه وتسيير وتنظيم العملية التعليمية التي تتم في المواقف الصفية المختلفة وهذا ما من شانه ان يعمل على زيادة اندماج وتاقلم التلاميذ مع الاجراءات الصفية.

كما يعد النظام معيارا لنجاح الفعاليات التعليمية التي تقدم للتلاميذ، فالنظام داخل الاقسام التعليمية هو الحالة السوية التي يجب ان تسود داخل القسم، فكل ادارة قسم دون نظام لاتحقق ادارة فاعلة للعملية التعليمية من طرف الاستاذ.

وجاءت دراستنا هذه للبحث في المتغيرات نظريا وميدانيا وفق لخطة شملت ما يلي:

الجانب النظري للدراسة والذي تضمن فصلين، حيث تعرضنا في الفصل الاول الى اشكالية الدراسة، اهميتها واهدافها ثم فرضياتها والتحديد الاجرائي لمتغيرات الدراسة.

اما الفصل الثاني فكان موضوعه فاعلية الذات في ادارة الصف، وقد تناولنا اولا فاعلية الذات وركزنا على تعريف ومكونات ومصادر وانواع وابعاد واهمية فاعلية الذات، ثم العمليات الوسيطة لفاعلية الذات، ثم فاعلية الذات لدى المعلم، ثم قياس فاعلية الذات لدى المعلم، ثم مصادر فاعلية الذات لدى المعلم، ثم قياس مصادر فاعلية الذات لدى المعلم، وفاعلية الذات في ادارة الصف مفهومها وقياسها، وخلاصة الفصل.

اما ثانيا فركزنا على ادارة الصف وقد تناولنا فيها مفهوم ادارة الصف، ثم الفرق بين ادارة الصف والانضباط ثم العناصر المكونة لادارة الصف ثم خصائص ادارة الصف، ثم الاهمية، الاهداف ، وظائف

وانماط ادارة الصف، ثم استراتيجيات الادارة الصفية، ودور المعلم في ادارة الصف، والعوامل المؤثرة في الادارة الصفية، وخلاصة الفصل.

في حين ركز الفصل الثالث على الجانب الميداني للدراسة حيث عرض فيه توضيح المنهج المستخدم في الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، وصف ادوات القياس المستعملة في الدراسة وخصائصها السيكومترية والمتمثلة في مقياس الفاعلية الذاتية في ادارة الصف.

وبعدها تم التطرق الى مجتمع وعينة الدراسة الاساسية وخصائصها، الاساليب الاحصائية المستخدمة.

اما الفصل الرابع فقد تناولنا فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة، وفي الفصل الخامس تمت مناقشة النتائج وفقا لفرضيات الدراسة، وبعدها خلاصة الفصل، وخاتمة واخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري للدراسة.

الـفـصـل الأول.

الـفـصـل الـتـمـهـيـدي.

الإطار العام للدراسة.

الإشـــكـــالـــيـــة.

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
2- فرضيات الدراسة.
3- أهداف الدراسة.
4- أهمية الدراسة.
5- تحديد المفاهيم الإجرائية.
6- الدراسات السابقة.
7-التعليق على الدراسات السابقة.

الإشـكـالـيـة:

إن مستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات والمهمات التي يختار المعلم تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لانجاز مهمة أو نشاط ما، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها المعلم أمام العقبات التي تعترض طريقه والعكس صحيح، وتتولد الفاعلية الذاتية من عدة مصادر كتجارب الحياة ومن وتقليد النموذج وتعتبر من العوامل التي تؤثر بطريقة فعالة في مواجهة المشكلات التعليمية وكيفية مواجهتها.

يدرك القائمون على مهنة التعليم من خبراتهم أن عملية التعليم والتعلم معقدة ويشعرون بالحاجة إلى الإلمام بالحقائق النفسية والتربوية واكتساب المهارات التي تمكنهم من تحقيق الأهداف المعقودة على التعليم بكفاية وفاعلية، وتعد الفاعلية الذاتية احد مكونات المحددات الذاتية والشخصية للتعليم وترتبط بسلوك المعلم في الغرفة الصفية، كما أنها تؤثر على الجهد الذي يضعه في التدريس والأهداف الموضوعية، وقدرته على مواجهة المواقف الصفية.

وتوجد علاقة ايجابية بين الفاعلية الذاتية والانجاز في مختلف المجالات، وتعتبر مثيرا مهما لدافعية الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته، بما يساهم في تحقيق أهدافه، فالسلوك الإنساني يعتمد وبشكل أساسي على ما يعتقده الفرد، عن فعالياته وتوقعاته هن مهارته السلوكية المطلوبة للتعامل الناجح، والكفء مع أحداث الحياة، وأكد باندورا (bandura) أن النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الأهم الذي يضبط السلوك الإنساني ويوجهه، لان الفرد يستطيع من خلال نظامه الذاتي ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله. **(باندورا،1978، ص347).**

فتطوير الفاعلية الذاتية التدريسية يعتبر أمرا ضروريا للحصول على معلم ملتزم ومتحمس وفعال في الضبط الصفي، حيث يعتبر شرط أساسي ومهم لنجاح العملية التربوية، كما يعتمد على قوة شخصية المعلم وتمكنه من حفظ النظام والهدوء داخل الصف، تعتبر الإدارة الصفية احد المحاور الأساسية للعملية التعليمية انطلاقا من أن عملية التعليم الصفي تشكل عملية التعلم الصفي عملية تفاعل ايجابي بين المعلم ومتعلميه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، أهمها إحلال النظام الصفي الذي يعد معيار لنجاح الفعاليات التعليمية والتعلمية التي تقدم للطلبة لتحقيق الأهداف المرجوة بأحداث تغيرات في سلوك المتعلمين من حيث إكسابهم معارف ومفاهيم جديدة من جهة ومن جهة أخرى أحداث تغيرات في مهاراتهم وبناء اتجاهات ايجابية لديهم، وكذا تنمية ميولهم ورغباتهم وصقل مواهبهم.

فالإدارة الصفية هي الطريقة التي ينظم بها المعلم عمله داخل الصف ويسير بمقتضاها بغية الوصول إلى الأهداف التعليمية التربوية أو هي جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم ولهذه الأخيرة أهمية خاصة في العملية التعليمية التعليمة لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة الأجواء والمتطلبات النفسية والمادية اللازمة لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة، فالتعلم الصفي الفعال هو التعلم الذي يكون مضبوطا بالإدارة ويقوم على الخبرة والممارسة وعلى هذا الأساس تعمل الإدارة الصفية على توفير بيئة صفية مضبوطة النظام تضمن الوصول لتحقيق الأهداف المسطرة التي

الإشـكـالـيـة.

تتطلب قياس مختلف المهارات الأدائية داخل الصف الدراسي من أجل تنظيم المواقف والعلاقات التفاعلية بين المعلم والتلاميذ وتتوقف هذه الفعالية على مهارة المعلم في توظيف بعض الأساليب للحد من بعض المشكلات السائدة في غرفة الصف والتي تعتبر من أكثر القضايا إزعاجا للمعلمين بشكل عام والمعلمين الجدد بشكل خاص لضبطها وتوجيهها وإثارة اهتمام التلاميذ إلى التعلم وتوفير جو صفي ملائم لعملية التعليم والتعلم، فالمشكلات السلوكية الصفية هي السلوك السيئ الذي يصدر عن التلاميذ بفعل عوامل قد تكون محددة مرهونة بالبيئة الصفية أو عوامل غير محددة مما يدفع بالمعلم إلى اتخاذ الأساليب المناسبة لتعديل هذه السلوكات الغير مقبولة والسيطرة عليها.

وإضافة إلى ما سبق ذكره فان أدبيات البحث أثبتت أن أصعب المراحل في المسار المهني للمعلم هي مرحلة البداية (Gavish& Friendman. 2010)، فالصعوبات التي يواجهها المعلم عند بداية مساره المهني توصف بصدمة الواقع Reality shock، صدمة الانتقال Transition shock، أو البداية المؤلمة.

فنجد أن الإدارة الصفية شغلت حيزا كبيرا من الدراسات والأبحاث دراسة سحلول (2005): اجري سحلول دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، تكونت عينة الدراسة من (1025(طالبا وطالبة في الصف الثاني الثانوي الأدبي للعام الدراسي (2004-2005) وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية وقد استخدم الباحث أداتين هما :مقياس فاعلية الذات العامة (لشفارتر) تعريب محمد جميل المنصور (1993) اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين (لهرمانز) تعريب فاروق عبد الفتاح موس (1981) واستخدم الباحث معامل "ارتباط بيرسون" واختبارات وتحليل التباين الثنائي، واختبار(شيفه) للمقارنات البعدية وتحصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا عند (05.0) بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند (05.0) في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية لصالح ذوي دافعية الانجاز الدراسي المرتفعة، أما دراسة رفقة خليف سالم (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية بالأردن تكونت الدراسة من (200) طلبة ممن درسن في احد الفرعين العلمي والأدبي، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية بنسبة (10بالمائة) من مجتمع الدراسة، وقد تم تطبيق مقياس فاعلية الذات ودافعية الانجاز على العينة وتم تحليل التباين الثنائي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة لديهن مستوى مرتفع من فاعلية الذات، كما أشارت النتائج أن إلى هناك تقارب في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد العينة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى العينة تعزى لمتغيري فاعلية الذات والفرع الأكاديمي كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.0) لأثر التفاعل بين فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافعية الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون بالأردن.

إذا كانت الدراسات قد بينت أهمية اعتقادات فاعلية الذات المتعلقة بمجال إدارة الصف في تحقيق التعلم وهذا ما يعكسه العدد الكبير والمتزايد من الفقرات المرتبطة بهذا المجال والمستخدمة في مقياس فاعلية الذات العامة لدى المعلم (Putman.2013)، فان هذه الأهمية تدفعنا للتوسع في البحث في مستوى فاعلية الذات في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي، وبناء على ذلك قمنا بطرح التساؤلات الموجهة للدارسة الحالية على النحو التالي:

- ما مستوى فاعلية الذات في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى لمتغير الأقدمية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى إلى مرحلة تعليمية للتلاميذ؟

فرضيات الدراسة:

- مستوى فاعلية الذات مرتفع جدا في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى لمتغير الأقدمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى إلى مرحلة تعليمية للتلاميذ.

أهداف الدراسة:

- إلقاء الضوء على مفهوم الفاعلية الذاتية في إدارة الصف.
- معرفة طبيعة العلاقة في الفاعلية الذاتية في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي لدى أفراد عينة الدراسة.
- التعرف على مدى مساهمة الفاعلية الذاتية في إدارة الصف.
- معرفة مستوى الفاعلية الذاتية في إدارة الصف لدى أفراد عينة الدراسة وكذا الفروقات حسب متغير الجنس، السن، ومستوى المرحلة التعليمية للتلاميذ.
- معرفة ما إذا كان هنالك فروق بين المعلمين والمعلمات في تصوره للفاعلية الذاتية في إدارة الصف.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة من الناحيتين:

أولا: من الناحية النظرية:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كشف الغموض عن الفاعلية الذاتية في إدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومدى ارتباط هذين المتغيرين بمتغير الجنس، السن، ومستوى المرحلة التعليمية بالنسبة (المعلمين، والمعلمات) لا سيما وان هذا الموضوع لم يتطرق إليه كثيرا في البيئات العربية وخاصة البيئة الجزائرية مما عزز الرغبة لدى الباحثة في ضرورة إثراء هذا الموضوع بالبحث والتحري لتعزيز المعارف في هذا المجال.

ثانيا: من الناحية التطبيقية:

- محولة توفير وتكييف مقياس للفاعلية الذاتية في إدارة الصف معا ليتناسب مع البيئة الجزائرية.
- تزويد المعلمين والآباء والمرشدين بمعلومات مهمة تتعلق بالفاعلية الذاتية وسبل تنميتها وكذا إدارة الصف وكيفية استثارتها، ومدى ترابط كل من المتغيرين وتطبيقها في الوسط المدرسي للوصول بالتلميذ إلى تحقيق نتائج جيدة.

- إعادة النظر في طرق إدارة الصف التي لا تتيح الفرصة للأساتذة لإثبات فاعليتهم الذاتية والمثابرة لانجاز المهام الخاصة ونحن نجد عند تلاميذنا اليوم حالات الملل والركود أثناء تلقي الدروس داخل القسم.
- محاولة الباحثة الاستفادة من النتائج التي تمخضت عنها الدراسة في الخروج ببعض المقترحات التي تساعد في وضع برامج بتنمية الفاعلية الذاتية في إدارة الصف واستثمارها في تحسين المردود التعليمي.

تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- **الفاعلية الذاتية:** يعرفها **"باندورا" (1994)** على أنها "هي اعتقادات الناس حول إمكاناتهم لإنتاج المستويات المحددة للأداء التي تمارس تأثيرا في الأحداث المؤثرة في حياتهم" **(الخفاف، 2013، ص149)**
- **الإدارة الصفية:** هي تفاعل بين المعلم مع تلاميذه عن طريق شرح الأنشطة الممارسة داخل غرفة الصف في ضوء بيئة تعليمية مناسبة حسب ما تحصل عليه المفحوصين في مقياس الإدارة الصفية.
- **الأستاذ**: هو الشخص الموظف من قبل السلطات الرسمية ومكلف بتدريس التلاميذ وفق المناهج الرسمية لوزارة التربية والتعليم في المؤسسات التعليم الثانوي.

الـدراسـات الـسـابـقـة:

- **دراسة عمر الفاروق (1986):** كان الهدف من هذه الدراسة موضوع الفاعلية الذاتية في علاقتها بالتوافق النفسي لدى الشباب المصري، وتكونت العينة من 90 طالبا وطالبة جامعية بجامعة عين شمس، حيث أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين الفاعلية الذاتية والتوافق النفسي وجود فروق ذات دلالة بين درجات الذكور والإناث في الفعالية الذاتية وكان لصالح الإناث.
- **دراسة خلال (2005):** كان الهدف من هذه الدراسة موضوع سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم يهدف إلى التعرف والكشف عن العلاقة الارتباطية بين سمات الايجابية التي ترتبط بالدافعية للتعلم، ومحاولة التعرف على السمات الأكثر شيوعا لطلبة المستوى الثانوي بصفة عامة، والسمات التي تميز كل جنس على حدا، وهذا في الوسط الجزائري ولأجل ذلك اختارت عينة مكونة من (304) تلميذ من السنة الثالثة ثانوي، واعتمدت الباحثة على أداتين للقياس هما مقياس الدافعية للتعلم، وقائمة فرايبرج لسمات الشخصية، كما دلت النتائج على توصلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية للتعلم وكل من العصبية والاكتئابية والاجتماعية وكذلك السيطرة وتوصلت أيضا إلى أن الذكور أكثر دافعية من الإناث في دافعية التعلم.
- **دراسة الشعراوي (2000):** كان الهدف من هذه الدراسة موضوع فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (476) طالبا وطالبة من الصفين الأول والثاني الثانوي من الدارس الثانوية في مدينة المنصورة بمصر وتهدف الدراسة إلى التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين، وطلاب الصفين الأول والثاني الثانوي، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق متوسطات درجات الجنسين والصفين على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين والصف على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافع للانجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

ان اهم ما ركزت عليه الدراسات السابقة يدور حول فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات وخصائص المعلم ومهارته في ادارة الصف، كما رات هذه الدراسات التواصل السليم بين الفاعلية الذاتية في ادارة الصف.

ومن خلال عرضنا للدراسات السابقة نجد ان درستنا هذه ما هي الا امتداد لتلك الدراسات، وقد جاءت درستنا هذه كاجتهاد منا وهدفت للتعرف على فاعلية الذات في ادارة الصف لدى اساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات ولقد جاءت الدراسة السابقة متفقة مع دراستنا الحالية والتي لها ميزة تجعلها تسد فراغا في البحث التربوي حيث يكمن وجه التشابه بين دراستنا والدراسات فيما يلي:

1- من حيث الهدف:

تناول عدد كبير من الدراسات السابقة متغير فاعلية الذات، وعلاقتها مع متغيرات اخرى، وعلاقته ببعض المتغيرات اخرى وهذا ما يتلقى به البحث الحالي مع الدرسات السابقة في الجانب النظري من البحث، الا ان البحث الحالي يختلف في تناوله لدراسة فاعلية الذات في ادارة الصف لدى اساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات، اذا لم نعثر على اي بحث تناول العلاقة بين هذين المتغيرين.

2- من حيث المنهج:

كما هو ملاحظ فقد استخدم في الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في دراستنا على المنهج الوصفي لانه الملائم لمثل هذا النوع من الدراسات .

الـفـصـل الـثـانـي.

فـاعـلـيـة الـذات في إدارة الـصـف.

أولا: فاعلية الذات.

تـــمـــهـيـــد.

1- مـفـهـوم فـاعـلـيـة الـذات.
2- مـكـونـات فـاعـلـيـة الـذات.
3- مـصـادر فـاعـلـيـة الـذات.
4- أنـــواع فـاعـلـيـة الـذات.
5- أبـعـاد فـاعـلـيـة الـذات.
6- أهـمـيـة الـفـاعـلـيـة الـذاتـيـة.
7- الـعـمـلـات الوسيطة لـفـاعلية الـذات.
8- فـاعـلـيـة الـذات لـدى الـمـعـلـم.
9- قـيـاس فـاعـلـيـة الـذات لـدى الـمـعلم.
10- مـصـادر فـاعـلـيـة الـذات لـدى الـمـعلم.
11- قـيـاس مـصـادر فـاعـلـيـة الـذات لدى المعلم.
12- فـاعـلـيـة الـذات فـي إدارة الـصـف.
13- قـيـاس فـاعـلـيـة الـذات فـي إدارة الـصـف.

خـلاصـة الـفـصـل.

تـمـهـيـد.

إن موضوع فاعلية الذات لم يحظى بنصيب وفير من البحث في علم النفس من خلال الدراسات العربية على عكس ما اكتسبه وشارفت عليه الدراسات على الصعيد العالمي، بوصفه مؤشر هام في تحديد الطاقة الإنسانية، وهذا ما أكده **"باندورا"** على أن الفاعلية الذاتية تعد من المفاهيم التي تمثل مركزا رئيسيا في تحديد الطاقة الإنسانية وتفسيرها وأنها تتضمن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد وتعتمد على أفكاره وتوقعاته المتعلقة بمهارته، ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة التي تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية. **(Bandura, 1977, p422).** فاعتقادات الأفراد في فاعليتهم لها تأثيرات متعددة، فهي تؤثر في مسار العمل Course of action الذي يحتار الفرد إتباعه حجم الجهد الذي يبذله عند مواجهة الصعوبات، حجم الوقت الذي يستغرقه في الصمود أمام العقبات والفشل حجم الإجهاد الذي يعايشه عند مواجهة متطلبات البيئة، ومستوى الإنجازات التي يحققها **(Bandura,1997).**

وتتولد الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا ، لذا تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعية الأفراد، وفيما يلي نذكر المعنى العام للفاعلية الذاتية وكما يتعلق بها من مفاهيم وأبعاد ومصادر وأنواع ...

1- مفهوم فاعلية الذات:

فقد عرف باندورا فاعلية الذات بأنها: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكات معينة ومرنته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لانجاز المهام المكلف بها. **(Bandura.1977. p192).**

كما يعرفها **(Bandura&Wood)** بأنها: "الثقة في قدرات الفرد على تحريك الدافع والمصادر الإدراكية وسلسلة منتظمة من الأحداث المطلوبة لمقابلة متطلبات الموقف. **(Bandura&Wood.1989).**

كما لا يقتصر تأثير الفاعلية الذاتية على الثقة بالنفس وقدرتها على الفعل ومواجهة الأزمات والتعامل مع التحديات وحل المشكلات، أي تعزيز عوامل الجدارة الذاتية، وإنما تثبت من الدراسات العلمية أن لها تأثيرا مباشر على الصحة النفسية ومن الحال الذاتي. **(مصطفى حجازي، 2012، ص208).**

تعرف الفاعلية الذاتية بأنها: ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى مرونته مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل. **(رامي محمود يوسف، 2000، ص297).**

وقد عرفت فاعلية الذات في الأصل كـ "نمط معين من التوقع الخاص باعتقادات الفرد في قدرته على أداء سلوك معين أو مجموعة من السلوكات المطلوبة لإنتاج المخرج **(باندورا، 1977)**، كما عرفها باندورا بأنها أحكام الفرد وتوقعاته حول قدرته على تحقيق الأداء المطلوب في مواقف توصف بأنها غامضة، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، الجهود المبذولة، ومواجهة العقبات، أي أن اعتقادات الفاعلية تؤثر على أنماط النشاطات التي يختارها الفرد، مقدار الجهد الذي يبذله أمام التحديات، وطول المدة التي يصمد فيها أمام العقبات والفشل، مقدار الإجهاد الذي يعايشه عند مواجهته للمتطلبات البيئية المرهقة، ومستوى الانجازات التي يريد تحقيقها. **(ميزايني الجيلالي .....، ص114).** تعد الفاعلية الذاتية احد ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث امثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط إذا تساعد الفرد على مواجهته الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة

وقد وصف لحمد الزغبي فعالية الذات على أنها: حالة دافعية يتم من خلالها قياس التقدير الذاتي للفرد، على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق لبعض أهدافه ولا تعني فعالية الذات بما يمتلك الفرد، بل تعني باعتقاداته حول ما يمكنه القيام به، وتمثل المحور المعرفي للعمليات. (احمد محمد الزغبي، 2014، ص475).

يرى **(dimopolou 2012)**، أن فاعلية الذات تعني: "ثقة الفرد على تنظيم وتنفيذ موضوعات العمل اللازمة المتطلبة لإدارة المواقف المستقبلية، كي يكون هناك تأثير ايجابي على الطرف الأخر كالمعلم بالنسبة للتلميذ، الممرض للمريض". **(dimopolou.2012. p509).**

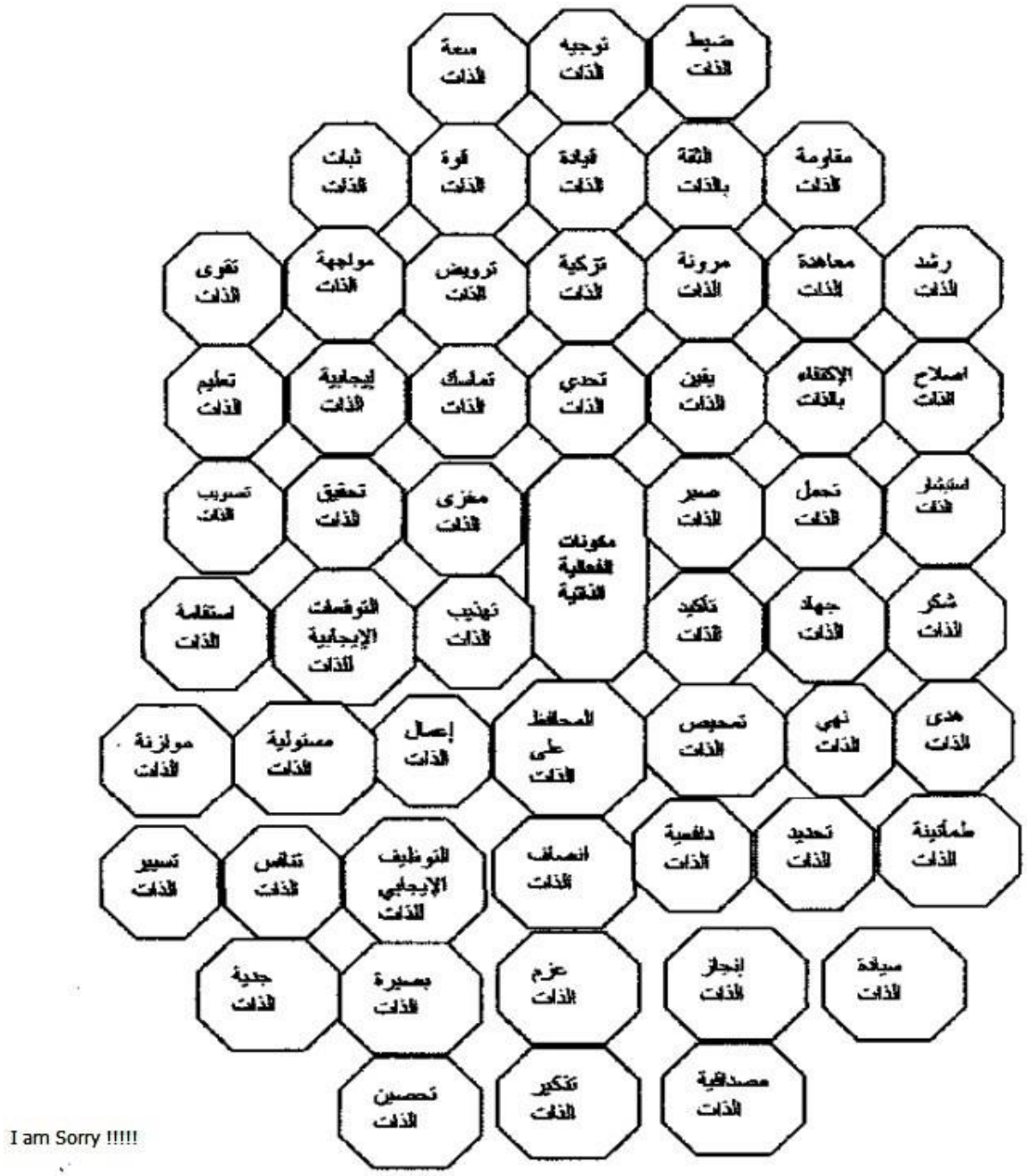
من خلال التعاريف السابقة يتضح أن فاعلية الذات محدد مهم من محددات السلوك الإنساني يعمل على بناء الذات ويعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الكفء والفعال أمام الأحداث التي تواجهه في زحمة الحياة.

2- مـكـونـات فـاعـلـيـة الـذات:

للفاعلية الذاتية مكونات خاصة بها وهي كالتالي:

- **المكون المعرفي:** والذي يعني حجم المعلومات التي يحلها الفرد عن موضوع الفاعلية فضلا عن الوعي الذاتي بذاك الموضوع معتقداته.
- **المكون المهاري:** يعني حجم المهارات التي يمتلكها الفرد للتصرف في المواقف المثيرة.
- **المكون الوجداني:** والذي يعني بالاتجاه نحو الموضوع ومدى ايجابيته، فضلا عن عملية تقبل الموضوع ومتعلقاته علاوة على تقبل الذات، وتقبل الأخر.

من خلال التحليل التكاملي للبنية التفاعلية لمنظومة فاعلية الذات، يقترح **" مدحت عبد الحميد"** تصورا لمفردات ومكونات بنية منظومة فاعلية الذات، والشكل التالي يوضح ذلك. **(دودو سونيا، 2017، ص33).**



الشكل رقم (01): يمثل تصور لمفردات بنية منظومة فعالية الذات ومهارتها مقترح من قبل مدحت عبد الحميد (دودو صونيا، 2017، ص34).

3- مـصـادر فـاعـلـيـة الـذات:

وضع باندورا أربع مصادر أساسية للمعلومات تشتق منها فاعلية الذات كما يمكن أن تكتسب أو تقوي أو تضعف من خلالها وهي:

أ- **خبرة السيطرة :** يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المتسمة المتواصلة، ويسجل الناس الزيادات الملحوظة في الفاعلية الذاتية عندما تحضي تجاربهم المعتقدات الخاطئة عما يخافونه وعندما يكتسبون المهارات الجديدة لتمكن من

الأنشطة المتواعدة، كما أن المعلومات المطلوبة لتقييم الفاعلية الذاتية يحصل عليها بواسطة سيطرة الأداء وتجارب التعلم البديل والإقناع اللفظي والإثارة الفيزيولوجية حيث تعمل انجازات الأداء سجل معرفيا يتشكل

من خلاله معتقدا ذاتيا يوضح إمكانية تحقيق المهمة المستقبلية، حيث يعتقد الشخص ذو الفاعلية الذاتية العالية انه قادر على انجاز سلوك ولديه الرغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه كما أن الاعتقاد بعدم الفاعلية نتيجة الفشل يعيق استعداد الشخص لمواجهة الصعاب. **(الأمام النشاوي، 2002 ص474).**

ب- **الخبرات البديلة :** يشار إليها أيضا بتسمية النمذجة أول اعتقاد بلا نموذج أو التعلم بالملاحظة وفي الخبرة البديلة فان الفرد يتعلم عن طريق ملاحظة الناس الآخرين ثم يستخدم هذه المعلومات لتكون توقعات حول سلوكه الخاص وتأثيرات الخبرة البديلة تعتمد على إدراك الفرد للتشابه بينه وبين اللانموذج أو الشخص الذي يقوم بالملاحظة. **(الالوسي، 2014 ،ص73).**

ت- الإقناع اللفظي أو الكلامي : أي الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين وهو ما قد يكسبه نوع من الترغيب في الأداء أو العمل وتؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة وللإقناع الاجتماعي دور أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة تدريب وإعطاء تغذية راجعة تقييميه هي أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي.

ث- **الاستشارة الانفعالية:** تؤثر الاستشارة الانفعالية في توقعات فاعلية الذات في المواقف في المهددة والأفراد يعتمدون جزئيا على حالة الاستشارة الفيزيولوجية في الحكم على قلقهم و تعرضهم للضيق وبسبب أن الإثارة العالية توهن الأداء فالأفراد يحتمل أن يتوقعوا النجاح عندما لا يكونون محاطين بالإثارة المزعجة أكثر مما يكونوا متوترين ومرتجفين. وفي هذا الصدد أشارت دراسة (باندورا وآخرين 1982) إلى أن الشعور بالخوف المقيس بالأعراض الفسيولوجية كثل تسارع ضربات القلب وضغط الدم يتزايد كلما انخفاض مستوى فاعلية الذات المرتبط بالقدرة على التوافق.

4- أهـمـيــة فـاعـلـيـة الـذات:

يلخص باندورا (1997) أهمية اعتقادات فاعلية الذات في الأداء الإنساني Human Functioning في تصريحه بأن "مستوى دافعية الأفراد، الحالات الانفعالية، والأفعال ترتكز على ما يعتقدونه أكثر مما هو حقيقي بصفة موضوعية. ويشير باجرس (Pajares,2002. P02) بأنه يمكننا التنبؤ بسلوك الأفراد من خلال الاعتقادات التي يمتلكونها حول قدراتهم أكثر من إمكانيتنا على التنبؤ بما يستطيعون أداءه فعلا. فبالرغم من عدم التوافق الشائع بين الاعتقاد و الواقع إلا أنه غالبا ما يكون الاعتقاد هو الموجه لأفعالنا، لهذا فإن اعتقادات فاعلية الذات تعتبر عموما عاملا أكثر أهمية من المعارف و المهارات في التنبؤ بأداء الأفراد أما من حيث كيفية تأثير اعتقادات الفاعلية على الأداء الإنساني فإن باندورا (Bandura,2006. P171) يفترض أنها تؤثر على "أهدافهم و طموحاتهم، كيفية استثارة دافعيتهم، ومثابرتهم وصمودهم عند مواجهة الصعوبات و التحديات". كما تعمل اعتقادات فاعلية الذات على" تشكيل توقعات الأفراد للنتيجة. وتحدد طبيعة نظرتهم للفرص و للعقبات". فالاعتقاد المرتفع في الفاعلية يجعل الفرد ينظر إلى المشكلة أنها فرصة تتطلب الصمود و التحدي من أجل التعلم و تحقيق الذات، في حين أن الفرد ذ و الاعتقاد الضعيف ينظر إليها على أنها تهديد يجب تفاديه.

حيث تكتسب فاعلية الذات أهميتها من اتساع نطاق تأثيرها من جوانب الشخصية، حيث يمكن لفاعلية الذات

أن تؤثر في السلوكيات الأفراد وأفكارهم، وردود الأفعال الانفعالية لهم داخل المواقف الخاصة والمواقف العامة.

كما أشار فينغ (fung,2010)، إلى أن فاعلية الذات تلعب دورا هاما في قدرته على إقامة علاقات سوية مع الآخرين، وإعطائه الثقة للتعامل مع البيئات الجديدة، والتغلب على الأفكار المزعجة والتهديدات

المحتملة، والحد من التوتر والقلق، والسلوك الغير المرغوب فيه، وتمكنه من مساعدة الآخرين، وتبادل المعلومات معهم والتعاون معهم. **(مصطفى رضوان عطية رضوان، 2017، ص 58).**

وأشار **(شوارزر،1999)**، إلى أن فاعلية الذات تعد أحد مصادر الفروق الفردية بين الأفراد في الشعور والتفكير، والإثارة، والتنشيط كما يلي:

- **من ناحية الشعور:** فضعف معتقدات فاعلية الذات لدى الأفراد يرتبط بالاكتئاب والقلق والإحساس بالعجز والضعف تقدير الذات، والأفكار عن القدرة.
- **من ناحية التفكير:** فارتفاع معتقدات فاعلية الذات يسير العمليات المعرفية، والأداء في المواقف متعددة مثل صنع القرار، والانجاز الأكاديمي.
- **من ناحية الإثارة والتنشيط:** فان الذات المعرفية تمثل عنصر كبيرا في العمليات الدافعية ومستوى فاعلية الذات يمكن أن يحسن أو يعوق الدافعية، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن فعاليتهم يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل، ويضعون لأنفسهم للتحدي ويلتزمون بها. **(مصطفى رضوان عطية رضوان، 2017، ص59).**

5- أنــواع فــاعــلــيــة الــذات:

تتعدد أنواع فاعلية الذاتية فقد صنفت إلى قومية، جماعية، أكاديمية، خاصة، عامة.

1- الفاعلية القومية: أشار جابر عبد الحميد **(1990، ص447)** إلى أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة والتغير الاجتماعي السريع في احدي المجتمعات والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل. كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم لأصحاب قوميه واحده أو بلد واحد.

2- **الفاعلية الجماعية:** فهي تشير إلى مجموعة من الأفراد تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب. **(ميرسي، 2015، ص 85).**

3- **الفاعلية الأكاديمية:** تشير فاعليه الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها.

4- **الفاعلية الذاتية الخاصة:** يقصد بها أحكام الأفراد الخاصة مرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو اللغة العربية (الأعراب والتعبير). **(السيد أبو هاشم 1994، ص 58).**

5- **الفاعلية الذاتية العامة:** يقصد بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومرغوبة في موقف معين، والتحكم في الضغوط التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط المثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به.

6- أبـعـاد فـاعـلـيـة الـذات:

حدد (باندورا 1994) ثلاث أبعاد لفاعلية الذات وهي على النحو التالي:

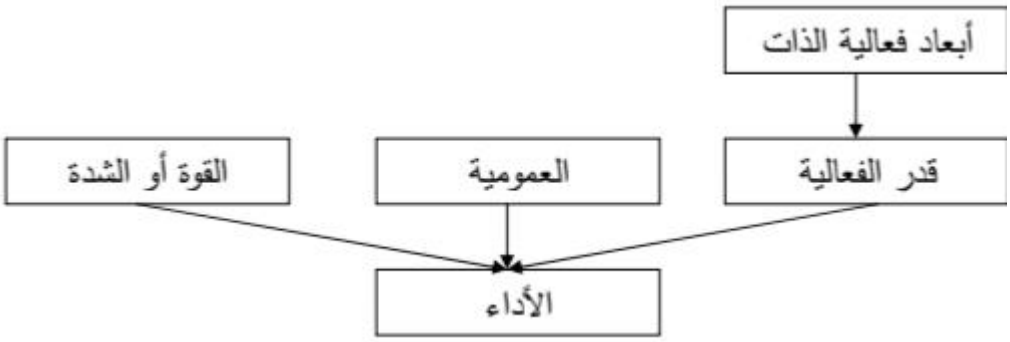
1- **قدر أو حجم الفاعلية:** يختلف حجم الفاعلية تبعا لطبيعة وصعوبة الموقف حيث يظهر قدر الفاعلية عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة واختلاف الأفراد فيما بينهم من حيث التوقعات الفاعلية ويطلق باندورا على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة.

ويؤكد باندورا في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، التنظيم الذاتي المطلوب، قضية لم تعد أن الفرد لا معينا عن طريق الصدفة لابد أن يمتلك الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. **(المشيخي، 2009).**

2- **العمومية:** وتعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، حيث أن بعض الخبرات تؤدي إلى إحداث توقعات محدودة في حين أن خبرات تغرس شعورا بالفاعلية يعد أكثر عمومية امتد إلى ما وراء موقف علاجي معين. **(مرسي، 2015، ص 75).**

3- **القوة:** في تنظير باندورا ضعف معتقدات الفرد عن فعاليته، فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه ويتابعه، إلا أن الأفراد بما لديهم من قوة الاعتقاد فاعلية الذات في أنفسهم يتثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، فمن الممكن مثلا أن يحصل طالبان على درجات ضعيفة في ماده ما احدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف فتكون فاعلية الذات لديه مرتفعة، والأخر لا يستطيع مواجهه الموقف، فبذلك تكون فاعلية الذات لديهم منخفضة. وتتحدث قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملامستها للموقف **(المشيخي، 2009).**

وتدل أبعاد فاعلية الذات حسب (مود، 1995) وزملائه على إجراءات القياس المختلفة فتشير القيمة إلى طلب المهام الصعبة وتخص العمومية المدى الذي إليه يمكن أن تعمم توقعات الفاعلية من وضع معين إلى الأوضاع الأخرى، وتشير القوة إلى تقدير كم هو قادر أي شخص أن ينجح في مهمة محددة. **(النشاوي، 2006).**



الشكل رقم (02): ابعاد فاعلية الذات عند باندورا.

7- العمليات الوسيطة لفاعلية الذات Self Efficacy Mediating Processes:

تعمل اعتقادات فاعلية الذات على تنظيم السلوك الإنساني من خلال أربع أنماط أساسية من العمليات و هي: العمليات المعرفية، العمليات الدافعية، العمليات الوجدانية،والعمليات الانتقائية. وتعمل هذه العمليات بطريقة متكاملة وغير مستقلة عن بعضها البعض للتأثير على الشعور، التفكير، الدافعية و على الأنماط السلوكية التي يتم اختيارها.

7-1- العمليات المعرفية Cognitive Processes:

تختلف أشكال تأثيرات فاعلية الذات على نماذج التفكير التي تساعد أو تعرقل الأداء. فاعتقادات فاعلية الذات المرتفعة تساعد الأفراد على تبني نظرة ايجابية للتخطيط للحياة و تنظيم السلوك من خلال التدبر أو التبصر forethought عند تخطيط الأهداف. و يكمن الهدف الأساسي للفكر في تبصر أو تصور العواقب المحتملة للأفعال. فهو يسمح للأفراد بضبط نشاطاتهم. فأغلب أساليب العمل يسبقها تفكير وتدبر، لتصبح الأفكار دليلا توجيهيا للفعل عند تطوير المهارات. وتؤثر اعتقادات الفاعلية على الفكر بطرق قد تدعم أو تعرقل الأداء. فاعتقادات الفاعلية لدى الأفراد تؤثر على كيفية تصورهم للأحداث المستقبلية وكيفية مواجهتهم للمواقف المحتملة. وتتميز العلاقة بين فاعلية الذات و التصور بالتأثير المتبادل. ففاعلية الذات المرتفعة تعزز التصورات الايجابية، كما أن هذه الأخيرة تقوي من اعتقادات فاعلية الذات. فالأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة في ميدان معين يتميزون بمرونة أكبر وبقناعة راسخة بقدرتهم على إدارة بيئتهم في ذلك الميدان. فهم يحددون أهدافا عالية المستوى ويلتزمون بتحقيقها. كما أنهم يتصورون أنفسهم بأنهم يواجهون هذه المواقف بنجاح. أما الأفراد الذين تميزهم فاعلية الذات المنخفضة في مجال معين فهم أكثر ميلا لتصور الفشل في ذلك المجال.

7-2- العمليات الدافعية Motivational Processes:

تلعب اعتقادات فاعلية الذات دورا أساسيا في التنظيم الذاتي للدافعية. ففي مجال الدافعية المعرفية Cognitive Motivation يستثير الأفراد دافعيتهم و يوجهون أفعالهم بصفة مسبقة من خلال ممارسة التدبر. فهم يكونون اعتقادات حول ما يستطيعون أداءه، يتدبرون العواقب المحتملة للأفعال المستقبلية، يحددون أهدافهم الشخصية، ويخططون أساليب عمل تسمح بتحقيقها. وتوجد ثلاث أشكال مختلفة للدافعية المعرفية وهي: العزو السببي، توقعات النتيجة، والأهداف المدركة. وتقابل هذه الأشكال النظريات الثلاثة التالية: نظرية العزو، نظرية التوقع-القيمة، ونظرية الأهداف المدركة. وتعتبر فاعلية الذات عاملا أساسيا في كل شكل من هذه الأشكال. **(باندورا،1986).**

تفترض نظرية العزوAttribution Theory أن العزو السببي للأداء، الذي يمثل التفسير الذي يقدمه الأفراد للسلوكات و الأحداث، يؤثر على الدافعية من خلال اعتقادات فاعلية الذات، حيث أن فئة الأفراد الذين يمتلكون فاعلية الذات المنخفضة يعزون سبب فشلهم إلى ضعف قدراتهم أو إلى عوامل خارجية مما يدفعهم إلى التنازل عن القيام بالفعل وعدم المحاولة من جديد. أما فئة الأفراد الذين تميزهم فاعلية الذات المرتفعة فيعزون سبب الفشل إلى قلة الجهد المبذول أو عدم فاعلية الاستراتيجيات المتبعة. وبالتالي فإن بذل المزيد من الجهد أو استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية يكفي لتحقيق النجاح و هذا ما يدفعهم إلى عدم اليأس والمحاولة إلى غاية تحقيق النجاح.

أما الشكل الثاني للدافعية فيتعلق بنظرية التوقع- القيمة expectancy- value، حيث توضح هذه النظرية أن دافعية الأفراد تستثار من خلال النتائج المتوقع الوصول إليها بواسطة أسلوب عمل معين. وترتكز قوة الدافعية، حسب هذه النظرية، على عاملين:

يتمثل العامل الأول في التوقع بأن فعلا معينا يعطي نتيجة معينة.أما العامل الثاني فيتمثل في مدى جاذبية النتيجة. فكلما زاد توقع الأفراد بأن سلوكهم سيؤدي إلى نتيجة معينة و كانت هذه النتيجة ذات قيمة أكبر زادت دافعيتهم للقيام بالنشاط. غير أن الأفراد يقومون بالفعل بناء على اعتقادهم في قدرتهم على الأداء بالإضافة إلى اعتقاداتهم في النتائج المحتملة للأداء. وبالتالي فإن قوة تأثير توقع النتائج على استثارة دافعية الفرد ليست مطلقة بل تتحدد بمدى اعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق النتائج المتوقعة. فهناك عدد غير محدود للفرص الجذابة لا يختارها الأفراد لأنهم يعتقدون أنهم لا يمتلكون المهارات الكافية لذلك **(Bandura,1993).**

أما نظرية الهدف فتفترض أن الأهداف التي تتميز بالوضوح وتثير التحدي بناء على المعايير الشخصية ترفع من الدافعية. فالدافعية التي ترتكز على هذه المعايير تتضمن المقارنة بين المعايير الشخصية التي يتبناها الأفراد والأداء المدرك. وتلعب اعتقادات الفاعلية دورا مهما في هذا النوع من الدافعية. فغالبا ما

يختار الأفراد أهدافهم تبعا لمستوى اعتقادات الفاعلية لديهم. فالأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذات مرتفعة يسطرون لأنفسهم أهدافا عالية المستوى ويسعون بقوة لتحقيقها ويركزون فقط على كيفية النجاح في المهمة. ويعزون فشلهم في المهمة إلى قصور في الجهد المبذول أو إلى عدم كفاية الاستراتيجيات المستخدمة. فالنجاح في نظرهم يرتكز على مضاعفة الجهد أو استخدام استراتيجيات أكثر فاعلية. فهم لا يركنون للفشل بل سرعان ما يسترجعون شعورهم المرتفع بالفاعلية. وهذه الفئة هي أقل عرضة للإجهاد والإحباط.

7-3- العمليات الوجدانية Affective Processes:

تعتبر فاعلية الذات عاملا مهما في التنظيم الذاتي للحالات الانفعالية (Bandura,1997). فهي تؤثر على طبيعة و شدة الخبرة الانفعالية من خلال قدرة الفرد على ضبط أفكاره، أفعاله، و انفعالاته. فاعتقادات الأفراد في قدراتهم على مواجهة المواقف الصعبة تِؤثر على حجم الإجهاد و الإحباط الذي يعايشونه في تلك المواقف. إن فاعلية الذات المدركة للتحكم في العوامل المسببة للإجهاد تلعب دورا أساسيا في تنظيم مستوى القلق. فالأفراد الذين يعتقدون أنهم يستطيعون التحكم في المواقف التي تمثل تهديدا لا يستحضرون أنماط التفكير السلبية، أما أولئك الذين يعتقدون أنهم لا يستطيعون إدارة المواقف الصعبة فيتملكهم مستوى مرتفع من القلق، يرون أن بيئتهم محفوفة بالخطر، يعظمون خطورة التهديدات المحتملة ويقلقون بشأن الأمور التي نادرا ما تحدث. ونتيجة لهذا النمط من التفكير السلبي يجهدون أنفسهم ويعوقون مستوى أدائهم (بندورا،1993). إن اعتقادات فاعلية الذات في التعامل مع المواقف الصعبة تعمل على تنظيم سلوك التجنب بالإضافة إلى استثارة القلق. فالأفراد الذين يشعرون بفاعلية مرتفعة في مواجهة التحديات يستخدمون أساليب تجعل المواقف الصعبة أكثر قابلية للتحكم، يستطيعون تخفيض مستوى القلق والإجهاد لديهم و يقومون بضبط الأفكار المشوشة من خلال العمل على جعل البيئة أقل تهديدا. أما ذوي الاعتقاد الضعيف في الفاعلية فيكونون أكثر عرضة لمعايشة الحالات الانفعالية السلبية على غرار الإجهاد المستمر، القلق الدائم، والإحباط المتكـــــــــــرر.

وبناء على ما سبق، يمكن اعتبار اعتقادات فاعلية الذات عاملا مهما في التنظيم الذاتي للحالات الانفعالية نظرا لتأثيرها على طبيعة و شدة الخبرة الانفعالية من خلال قدرة الفرد على ضبط أفكاره، وانفعالاته. فاعتقادات الأفراد في قدراتهم تؤثر على حجم الإجهاد، القلق، والاكتئاب الذي سيشعرون به.

7-4- عمليات الانتقاء Selection Processes:

تعمل اعتقادات فاعلية الذات كدليل توجيهي للأفراد عند انتقاء بيئاتهم ونشاطاتهم. حيث يعتمد الأفراد إلى تجنب النشاطات والمواقف التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم، وفي بالمقابل يميلون إلى الاندماج في النشاطات والبيئات الاجتماعية التي يحكمون عليها بأنها تتماشى مع قدراتهم. وعن طريق هذه الاختيارات

يطور الأفراد اهتمامات و كفايات تحدد أنماط حياتهم (Bandura,1997). فأي عامل يؤثر على اختيار السلوك أو المسار المستقبلي يستطيع أن يؤثر بصفة عميقة على اتجاه التطور الشخصي. ويعتبرالاختيار المهني أحد المجالات التي تبين أهمية اعتقادات الفاعلية في التأثير على المسار المهني من خلال العمليات المرتبطة بالاختيار. فكلما زادت اعتقادات الأفراد في فاعليتهم توسع مجال الاختيار المهني لديهم وزاد اهتمامهم بالمهنة وتحسن مستوى تحضيرهم لها وزادت احتمالات المحافظة على القوة والنجاح في المسار المهني (Bandura,1993). أما الأفراد الذين يقدرون أن فاعلية الذات لديهم ضعيفة في ميدان معين

تجدهم يتجنبون جميع المهام المتعلقة به. ويعتبرون أنها تشكل تهديدات شخصية لهم. فيصير طموحهم ضعيفا، لا يلتـزمون بتحقيق أهـدافهم، لا يصمدون أمام العقبات و يستسلمون بسرعة عند الفشل. كما أنهم لا يستطيعون الرفع من فاعليتهم عقب التجارب الفاشلة ويعزون فشلهم إلى قصور في قدراتهم.

8- فاعلية الذات لدى المعلم:

إن تطور البحث في مجال فاعلية الذات عبد الطريق لدراسة هذا المفهوم في الميدان التربوي. فقد ظهرت سلسلة متينة من الدراسات المتعلقة بنظرية فاعلية الذات في المجال التربوي والتي تناولت دراسة كيفية ارتباط اعتقادات فاعلية الذات لدى المعلمين بأفعالهم وبالمخرجات التي يحققونها (Tschannen-Moran &Woolfolk Hoy, 2007, 944). ويشير زي وكومان (Zee & Koomen, 2016) إلى أن المدى الواسع من النتائج متعددة المستويات لفاعلية الذات لدى المعلم تتحدث عن التعقيدات المتزايدة لهذا المفهوم منذ بدايته خلال العقود الأربعة الماضية (ص، 982). وقد قد ارتكزت دراسة هذا المفهوم على مبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية، (Bandura,1977). بالإضافة إلى وجهة الضبط. (Rotter,1966).

8-1- مفهوم فاعلية الذات لدى المعلم :

لقد عرفت تشانن موران وآخرون (Tschannen-Moran et al, 1998) فاعلية الذات لدى المعلم بأنها: **"**اعتقاد المعلم في قدراته على تنظيم و تنفيذ أساليب العمل courses of action المطلوبة لانجاز مهمة تعليمية معينة في سياق معين بصفة ناجحة**"**. ويعرفها أشتون (Ashton ,1985.p233) بأنها: "اعتقاد المعلم في قدرته على إحداث تأثير إيجابي على تعلم التلميذ" وعرفت تشانن موران وولفولك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001.p783) فاعلية الذات لدى

المعلم بأنها: " أحكام المعلم حول قدراته على تحقيق المخرجات التعليمية المرجوة من مشاركة التلميذ والتعلم حتى مع التلاميذ صعيبي المـراس أو عديمـي الدافعية." كما عرف سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik&Skaalvik,2007.p612) فاعلية الذات لدى المعلم بـ"اعتقادات المعلم في قدراته على تخطيط وتنظيم و تطبيق النشاطات المطلوبة لتحقيق الأهداف التربوية المسطرة".

وتتضمن فاعلية الذات لدى المعلم بعدين أساسيين هما فاعلية الذات التعليمية وفاعلية الذات التعليمية الشخصية.

أ- **فاعلية الذات التعليمية teaching efficacy :** يدل هذا البعد على اعتقاد المعلم بأن عملية التعليم تستطيع أن تؤثر على تعلم التلميذ دون العوامل الأخرى على غرار الخلفية العائلية، الحالة الاجتماعية والاقتصادية، و العوامل المدرسية.

فاعلية الذات التعليمية الشخصية personal teaching efficacy: ويعكس هذا البعد قناعة المعلم بأنه يستطيع وبصفة شخصية أن يكون فاعلا في إحداث التغيير في سلوك التلميذ.

وحسب جوردن (Gordon,2001)، فإن أبعاد فاعلية الذات لدى المعلم تتماشى مع الإطار العام لفاعلية الذات الذي جاء بها باندورا. فالعامل الأول (فاعلية الذات التعليمية) يتوافق مع بعد (توقع النتائج) في فاعلية الذات لباندورا، و الذي يتمثل في توقع الفرد بأن سلوكا معينا سيؤدي إلى نتائج معينة. في حين أن العامل الثاني (فاعلية الذات التعليمية الشخصية) فيتوافق مع بعد فاعلية الذات والمتمثل في تقدير الفرد لقدراته على أداء مهمة معينة.

8-2- أهمية فاعلية الذات لدى المعلم:

بينت الكثير من الدراسات مدى أهمية فاعلية الذات لدى المعلم. فهي توثر على سلوكه داخل الصف وذلك بتأثيرها على الجهد الذي يبذله في عملية التعليم، الأهداف التي يسطرها، مدى صموده أمام الوضعيات الصعبة، ومرونته أمام العقبات. بالإضافة إلى تأثيرها على مستوى طموحه وقدرته في التحكم في سلوك المتعلم وفي تحقيق مخرجات التعلم. ويرى جيبسون وديمبو أن المـعلمين الذين يعتقدون أن تعلم التلميذ يمكن أن يتأثر بالتعليم الفعال والذين يتميزون كذلك بالثقة في قدراتهم التعليمية يصمدون لوقت أطول، يزيد اهتمامهم بالصف ويستعملون أنماطا مختلفة من التغذية الراجعة على خلاف المعلمين الذين يملكون توقعات منخفضة حول قدراتهم في التأثير على تعلم التلاميذ **(Gibson&Dimbo,1984)**. كما بينت الدراسات التي تناولت مفهوم فاعلية الذات في السياقات التعليمية المختلفة أن المعلمين الذين يتميزون بفاعلية ذاتية مرتفعة هم أكثر مرونة وفعالية، يميلون إلى التخطيط لإدارة الصف من أجل تحقيق استقلالية أكبر للتلميذ توفير بيئة صفية ايجابية، وضمان تعلم التلميذ .(Woolfolk Hoy & Hoy, 1990)، ويميل المعلمون ذوي الاعتقاد المرتفع في فاعلية الذات على الالتزام بتسطير أهداف عالية المستوى و قابلة للتحقق و يعملون على نمذجة الصمود في وجه العقبات. كما يسعون لتخصيص وقت أكبر من أجل تقديم مساندة ذات نوعية للتلاميذ ذوي الأداء الضعيف

(Dembo&Gibson, 1985; Woolfolk Hoy&Davis, 2006). ويميلون إلى بناء علاقات إيجابية مع تلاميذهم. فهم أقل انتقادا للتلاميذ الذين يقدمون إجابات خاطئة (Gibson&Dembo, 1984). وأكثر ثقة في الرد على الأسئلة وتقديم التوضيحات (Woolfolk Hoy & Davis, 2006). بالإضافة إلى استخدامهم لمقاربات أكثر إنسانية لإدارة السلوكات السيئة. ويشير باندورا إلى أن المعلمين ذوي الفاعلية المرتفعة يسطرون أهدافا عالية المستوى لأنفسهم و لتلاميذهم ويثابرون أمام التحديات (Bandura,1993). وقد توصلت نتائج دراسة زي وكومان (Zee& Koomen, 2016.p998) إلى أن المعلمين الذين يمتلكون اعتقادات الفاعلية المرتفعة يستطيعون مواجهة مجال واسع من المشاكل السلوكية، يستخدمون الأساليب و الممارسات الصفية التي تركز على التلميذ، ولديهم علاقات نزاع قليلة مع تلاميذهم.

كما توصلت الدراسات التي تطرقت لمفهوم فاعلية الذات لدى المعلم إلى تأكيد قوته التنبؤية وارتباطه بعدة متغيرات على غرار مثابرة المعلم في أداء مهامه و طريقة تفاعله مع التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم (Gibson&Dembo, 1984)، وطريقة إدارة الصف (Woolfolk, Rosoff, &Hoy,1990). إلى جانب وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات لدى المعلم وتحصيل التلاميذ.

وفي دراستهما لبحوث فاعلية الذات خلال الأربعين سنة الماضية توصل زي وكومان إلى أن تأثيرات فاعلية الذات لدى المعلم تعتبر مهمة. فهي تؤثر على المخرجات في المستويات المختلفة، بل تؤثر على كل شيء بداية من المناخ الصفي إلى تعلم التلميذ (Zee & Koomen, 2016)

9- قياس فاعلية الذات لدى المعلم:

إن مراجعة البحوث المتعلقة بفاعلية الذات أوضحت كيفية تأثير اعتقادات الفاعلية على إنجازات الأفراد في المجالات المختلفة. فقد قام كل من كلاسن وآشر (Klassen &Usher,2010) بمراجعة بحوث فاعلية الذات في المجال التربوي وتوصلا إلى أن بحوث فاعلية الذات أصبحت تنال اهتماما متزايدا لدى الباحثين غير أن مشاكل القياس و التصورات النظرية للمفهوم كانت شائعة في البحوث التي تمت مراجعتها. و يتقاسم كلاسن وآخرون (Klassen et al. 2011) نفس الاهتمام حول مشاكل قياس فاعلية الذات لدى المعلم في البحوث السابقة. وقد أشار ماديكس (Maddux & Gosselin,2012)أن البحوث تحتاج أن تترجم المفاهيم إلى تعريفات إجرائية تقود إلى الطريقة الدقيقة و الصحيحة للقياس ليحصل الاتساق بين الدراسات المختلفة. إلا أن مفهوم فاعلية الذات تم قياسه بطرق عديدة ومختلفة حتى أضحت إجراءات المقارنة بين نتائج الدراسات التي تطرقت إلى فاعلية الذات صعبا. كما أن الطرق المختلفة لقياس فاعلية الذات وخصوصا المجالات المختلفة ومستويات النوعية قد أدت إلى الاستنتاج بأنه توجد أنواع مختلفة لفاعلية الذات، في حين أنه لا ينبغي لفاعلية الذات كمفهوم، أن يصنف إلى أنماط مختلفة، بل ينبغي أن تفصل مقاييس اعتقادات فاعلية الذات لأنماط السلوكات والأداءات المختلفة في المجالات و المواقف المختلفة على

غرار إدارة الصف، وأن تمتد من المهام البسيطة نسبيا إلى المهام الأكثر تعقيدا (Maddux & Gosselin,2012).

وتنطبق هذه الانتقادات كذلك على فاعلية الذات لدى المعلم حيث مر تحديد معنى هذا المفهوم وطريقة قياسه عبر محطات مختلفة. حيث يعزى تشكيل مفهوم فاعلية الذات لدى المعلم وقياسه إلى أساسين نظريين وهما : نظرية وجهة الضبط Locus of control لروتر(Rotter,1966) ونظرية فاعلية الذات لباندورا (Bandura,1977).

9-1- الأساس النظري الأول : نظرية وجهة الضبط Locus of control.

ترتكز نظرية وجهة الضبط على الأساس النظري الذي قدمه روتر والذي ميز فيه بين وجهة الضبط الداخلي والخارجي، حيث يفترض أن فاعلية الذات لدى المعلم تزيد إذا اعتقد هذا الأخير أن سلوك التلميذ وتحصيله يتأثر بالتعليم، وتنخفض عند اعتقاده بأن العوامل الخارجية لها أهمية أكبر على تعلم التلميذ من تأثير المعلم على غرار البيئة الأسرية.

وفي المحاولات الأولى لدراسة فاعلية الذات لدى المعلم تم إضافة عبارتين من طرف باحثي منظمة راند (RAND Organization) للمقياس الذي صممه روتر والذي تم تطبيقه على عدد كبير من المعلمين لتصبح هاتان العبارتان ضمن أكبر العوامل التي درسها باحثو منظمة الراند في بحثهم حول خصائص المعلم وتعلم التلميذ (Armor et al,1976). وقد استطاع باحثو الراند، اعتمادا على الأساس النظري لنظرية وجهة الضبط لروتر، من التوصل إلى تشكيل مفهوم فاعلية الذات لدى المعلم والذي يعبر عن مدى اعتقاد المعلم في قدرته على التحكم في مخرجات العملية التعليمية، دافعية التلميذ والتعلم، بغض النظر عن العوامل البيئية. فمستوى فاعلية الذات، حسب نظرية وجهة الضبط، يعبر عن مدى قناعة المعلم بأن المكافأة أو التعزيز يعتمد مباشرة على سلوكاته وخصائصه الشخصية. فالمعلمون أصحاب الضبط الخارجي والذين يدركون بأن العوامل البيئية تحد من قدرتهم في التأثير على تعلم التلميذ يميلون إلى الاعتقاد بأن جهودهم التدريسية تقع خارج سيطرتهم وبالتالي فهم يعزون ضعفهم وقصور أداءهم التعليمي إلى الظروف الخارجية. أما أصحاب الضبط الداخلي، أي أولئك الذين يبدون ثقة في قدراتهم على تدريس التلاميذ حتى صعيبي المراس منهم أو عديمي الدافعية فيميلون إلى الاعتقاد بأنهم يستطيعون التحكم في النشاطات التعليمية ولديهم دافعية أكبر في الإنجاز والقيام بالمهام الصعبة. ولقياس الفاعلية يطلب من المعلمين التعبير عن درجة الموافقة على عبارتين. تدل الأولى على وجهة الضبط الخارجي، أما الثانية فتعكس وجهة الضبط الداخلي. ويمثل مجموع العبارتين مفهوم فاعلية الذات لدى المعلم. وقد صيغت العبارة الأولى كما يلي:

"عندما يستلزم الأمر، فإن المعلم لا يستطيع فعل الكثير لأن أداء ودافعية غالبية التلاميذ تتأثر بالبيئة

الأسرية". فالمعلم الذي يوافق بشدة على هذه العبارة يعتقد بأن العوامل البيئية تعيق تأثيره على دافعية التلاميذ أو إحداث التعديل الإيجابي على سلوكاتهم، بل أن العوامل البيئية والعائلية بالخصوص هي التي تؤثر مباشرة على دافعية التلميذ وأداءه في المدرسة. فاعتقاد المعلم في قوة العوامل الخارجية مقارنة بتأثير المعلم و المدرسة أطلق عليه مصطلح "الفاعلية التدريسية" "teaching efficacy".

أما العبارة الثانية فصيغت كما يلي: "إذا عملت بجد فإنني أستطيع تحقيق الانجاز المطلوب حتى مع التلاميذ صعبي المراس أو منخفضي الدافعية". و يميل المعلمون الذين يوافقون بشدة على هذه العبارة إلى الثقة في

قدراتهم كمعلمين للتغلب على العوامل التي تجعل التعلم صعبا على التلاميذ (Tschannen-Moran, &Woolfolk Hoy, 2001). وسمي هذا النوع من الفاعلية بـ: "الفاعلية التدريسية الشخصية " "Personal Teaching Efficacy ". وقد دفع النجاح الذي حققه باحثو الراند بإدخالهم لهذا المفهوم الجديد باحثين آخرين إلى التعمق أكثر في دراستهم لمفهوم فاعلية الذات لدى المعلم والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم في هذا الصدد، كما حاولوا تطويره ليتم ضبط المفهوم بصورة أدق.

9-1-1- المسؤولية عن تحصيل التلميذ (RSA):

بعد فترة قصيرة من نشر منظمة الراند لدراستها الأولى، قام جاسكي (Guskey,1981) بتطوير أداة تتكون من 30 فقرة لقياس المسؤولية عن تحصيل التلميذ ، حيث يطلب في كل فقرة من المشاركين توزيع النسبة المئوية على بديلين (ليصبح مجموع النسبتين المئويتين 100%) . ينص البديل الأول على أن الحدث يسببه المعلم، أما البديل الثاني فينسب فيه الحدث إلى عوامل خارجة عن السيطرة المباشرة للمعلم (Tschannen-Moran&Woolfolk Hoy, 2001). وتشير حصيلة الدرجات الناتجة عن تطبيق المقياس إلى حجم المسؤولية التي يتحملها المعلم فيما يتعلق بنتائج التلميذ بصفة عامة، بالإضافة إلى درجات المقياسين الفرعيين اللذين يشيران إلى المسؤولية في نجاح التلميذ (+R) و المسؤولية في فشله (-R). (جدول رقم2). وعندما قارن جاسكي (1981،1988) نتائج المقياس مع نتائج فاعلية الذات لدى المعلم الذي طوره باحثوا الراند ، توصل إلى وجود ارتباط موجب وذو دلالة بين هذا الأخير و المسؤولية حول كل من نجاح التلميذ (+R) والمسؤولية في فشله (-R). وقد أشار جاسكي (Guskey,1987) أن مخرجات الأداء الايجابي والسلبي تمثلان بعدين مستقلين وليس طرفين متناقضين لنفس المتصل. وأن هذان البعدان يعملان بصفة مستقلة في التأثير على إدراكات فاعلية الذات. فالمعلمون يظهرون عموما فاعلية مرتفعة عندما يتعلق الأمر بالنتائج الايجابية مقارنة بالفاعلية تجاه النتائج السلبية. أي أنهم يبدون ثقة أكبر في قدراتهم على التأثير في النتائج الإيجابية أكثر من ثقتهم في قدرتهم على تجنب النتائج السلبية.

جدول رقم (01): شكل و عينة فقرات مقياس المسؤولية عن تحصيل التلميذ (RSA) لجاسكي.

الشكل	عينة الفقرات
• يطلب من المشاركين تقدير الوزن أو النسبة لكل واحد من البديلين. • تدريج المقياس الكلي للمسؤولية بالإضافة إلى المقياسين الفرعيين:المسؤولية عن نجاح التلميذ (+R) و المسؤولية في فشل التلميذ (-R).	• إذا قدم التلميذ أداء جيدا في صفك، فهل من المحتمل أن يحدث هذا: أ- لأن التلميذ له قدرة طبيعية على الأداء الجيد. أم ب- بسبب التشجيع الذي تقدمه له ؟ • عندما يبدي التلاميذ صعوبة في تعلم شيء معين،هل يحدث هذا: أ- لأنك لا ترغب فعلا العمل على توضيحها، أم ب- لأنك لم تكن قادرا على جعلها مشوقة بالنسبة لهم ؟

المصدر: تشانن موران و ولفولك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001,786).

9-1-2- وجهة الضبط لدى المعلم (TLC):

تزامنا مع تطوير جاسكي لمقياسه (RSA)، قام كل من روز و ميدواي (Rose & Medway,1981) بتطوير مقياس يضم 28 فقرة سمي بـ:" مركز الضبط لدى المعلم TLC) . تتطلب تعليمات المقياس من المعلمين تحديد مسؤولياتهم حول نجاح التلميذ أو فشله، فيتم اختيار إحدى الوضعيتين المتعارضتين الموصوفتين في المقياس. نصف فقرات المقياس تصف وضعيات تتعلق بنجاح التلميذ أما النصف الآخر فيصف وضعيات لفشله. وفي كل وضعية نجاح ، ينسب أحد التفسيرين المخرجات الايجابية داخليا إلى المعلم (+1)، أما التفسير الآخر فيوضح بأن المسؤولية خارجة عن نطاق المعلم ،إذ عادة ما تنسب إلى التلميذ.الطريقة نفسها تطبق في وضعية الفشل حيث ينسب أحد التفسيرين الفشل إلى المعلم (-1). أما التفسير الآخر فينسبها إلى عوامل خارجية. (جدول رقم3).

جدول رقم (02): شكل و عينة فقرات مقياس وجهة الضبط لدى المعلم لروز و ميدواي (TLC).

الشكل	عينة الفقرات
• 28 فقرة في شكل الاختيار الإجباري. • تـدريج. نصف الفقرات يصف و ضعيات تمثل نجاح التلميذ(+1) و النصف الآخر يصف و ضعيات تمثل فشله (-1).	• هب أنك تدرس تلميذا مفهوما معينا في الجبر أو الرياضيات و وجد صعوبة في تعلمه، هل يحدث هذا: أ- لأن التلميذ لم يكن قادرا على فهمه، أم ب- لأنك لم تستطع شرحه بطريقة جيدة.؟ • إذا قدم التلاميذ في صفك عملا أحسن من العادة في الاختبار ، هل يحدث هذا: أ- لأن التلميذ حضر نفسه جيدا للاختبار ، أم ب - لأنك أحسنت تدريس المادة؟

المصدر: تشانن موران و ولفولك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001,786).

3-8-1-3- مقياس ويب The Webb scale:

وفي و الوقت الذي ظهر فيه المقياسان، وجهة الضبط لدى المعلم (TLC) و المسؤولية عن تحصيل التلميذ (RSA)، حاول فوج ثالث من الباحثين تطوير فقرات الفاعلية للراند لزيادة ثباته. وقد كان مقياس ويب (Ashton et al.1982) عبارة عن محاولة لتطوير مقياس الفاعلية لدى المعلم. تكون المقياس من سبعة فقرات . فمثلا: (أ) لا يتوقع من المعلم أن يصل إلى كل تلميذ ، فبعض التلاميذ لن يحصل لديهم تقدم أكاديمي، أم (ب) يمكن بلوغ كل تلميذ. فيجب على المعلم أن يدرك بأن كل تلميذ ملزم بأن يحرز تقدما أكاديميا. و قد صرح أشتون و ويب (Ashton &Webb,1986) أن هذا المقياس اعترضته مشاكل سيكومترية تمثلت في ضعف الثبات الذي تراوح بين(33. و 51.) عبر عينات مختلفة من المعلمين. كما أشارت تشانان موران و آخرون (Tchannen-Moran et al.1998) أن المقياس لم يتم تداوله بصفة واسعة في أدبيات البحث.

الأساس النظري الثاني: النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا.

في الوقت الذي ارتكزت فيه بحوث أصحاب الاتجاه الأول على نظرية التعلم الاجتماعي لروتر، ظهر أصحاب الاتجاه الثاني الذين اعتمدوا على النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا لقياس فاعلية الذات لدى المعلم.

يعرف بندورا فاعلية الذات بأنها اعتقادات الفرد في قدراته على القيام بالسلوك المطلوب للوصول إلى النتائج المطلوبة (Bandura,1977). وتتميز فاعلية الذات في كونها مفهوما ذات توجه مستقبلي (future-oriented) يتعلق بمستوى الكفاءة الذي يتوقع الفرد أن يبديه في مواقف معينة. و تؤثر اعتقادات فاعلية الذات على نماذج التفكير و الانفعالات التي تمكن الأفعال التي يبذل فيها الفرد جهدا كبيرا من تحقيق الأهداف، تحدي العقبات ،الوقوف مجددا بعد الفشل ،بالإضافة إلى التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته (Bandura, 1986, 1993, 1997) .تقترح النظرية المعرفية الاجتماعية نوعا ثانيا من التوقع ،وهو توقع النتائج، و الذي يختلف عن توقعات الفاعلية (Ashton & Webb, 1986). و يقصد بتوقع النتيجة outcome expectancy تقدير الفرد للنتائج المحتملة من أداء مهمة معينة. أما توقعات الفاعلية efficacy expectations فتعبر عن القناعة الذاتية لدى الفرد بقدرته على تنظيم النشاطات الضرورية لأداء مهمة معينة حسب المستوى المتوقع من الكفاية (Bandura,1986). يشير أشتون و ويب أن توقع النتائج يعكس إدراك نتائج التعليم بصفة عامة. و أطلق على هذا البعد "فاعلية التعليم" و يتم تقييمه، حسبهما، في الفقرة الأولى من الراند. و تعكس بالمقابل توقعات الفاعلية إدراك المعلم لقدراته الذاتية لتحقيق المخرجات المطلوبة. و أطلق على هذا البعد "فاعلية التعليم الذاتية" ويتم تقييمها باستخدام الفقرة الثانية للراند.

9-2-1- مقياس الفاعلية لدى المعلم لجيبسون و ديمبو Gibson and Dembo's teacher efficacy scale(TES)

تمثل بداية ثمانينيات القرن الماضي الزمن الخصب لمحاولات قياس فاعلية الذات لدى المعلم. ففي سنة 1984 طور جيبسون و ديمبو(Gibson & Dimbo,1984) مقياسهما : "الفاعلية لدى المعلم" بناء على منهجية الراند معتمدين في الوقت نفسه على الأسس المفاهيمية لفاعلية الذات كما عرفها بندورا. و تضمن المقياس 30 فقرة على سلم ليكرت سداسي التدريج تتراوح بين "أرفض بشدة" إلى "أوافق بشدة".غير أن نتائج التحليل العاملي للفقرات المطبقة على عينة مشكلة من 208 معلم في المرحلة الابتدائية عكست البنية ثنائية العامل two-factor structure فأطلق اسم "فاعلية التدريس الشخصية" (PTE) على العامل الأول الذي يفترض أنه يعكس مفهوم توقع الفاعلية لبندورا، أما العامل الثاني و الذي يفترض أن يعكس مفهوم توقع النتيجة فسمي بـ " فاعلية التدريس العامة" (GTE). و قد بلغت معاملات ألفا للثبات (α =0.75) بالنسبة لفاعلية التدريس الشخصية، و (α=0.79) بالنسبة لفاعلية التدريس العامة. وقد تم الإبقاء على ستة عشر فقرة بعد إجراء التحليل العاملي، تسعة فقرات تمثل "فاعلية التدريس الشخصية"، وسبعة فقرت مثلت" فاعلية التدريس العامة". كما أوصى الباحثان باستخدام الصيغة المراجعة للمقياس المتكون من 16 فقرة في البحوث. وقد شهد هذا المقياس استخدامات واسعة في شتى البحوث، كما اعتبر بمثابة نقطة انطلاق لبنـاء مقاييس مشابهة(Henson, 2002, 139). وكشف جون روص John Ross , 1998 ( ) أن نصف البحوث ذات الصلة بفاعلية الذات استخدمت المقياس الأصلي لجيبسون و ديمبو أو المقياس المكيف لتقدير فاعلية الذات لدى المعلم منذ تطويره إلى غاية 1998. كما توصل كلاسن و زملاؤه (Klassen et al. 2011)، بعد مراجعتهم لمائتين و ثمانية عشر دراسة حول فاعلية الذات لدى المعلم

أجريت بين (1998 و 2009)، إلى أن ثلث هذه الدراسات استخدمت الصيغ المختلفة (الأصلية و المعدلة) لمقياس فاعلية الذات لدى المعلم لجيبسون وديمبو.
وقد قام بعض الباحثين بإدخال تعديلات على المادة أو المحتوى موضوع الدراسة. كما كشفت هذه التعديلات بأن فاعلية الذات تعتبر نوعية المجال بطبيعتها Domain - Specific. فالمعلم الذي لدية شعور بقوة الفاعلية في مجال معين قد يكون لديه شعور بضعف الفاعلية في مجال آخر. لهذا السبب أدخلت تعديلات على المقياس بناء على الطبيعة التخصصية لفاعلية الذات، حيث طور ريجز و اينوك Riggs & (Enochs,1990)أداة في مجال العلوم سميت بـ "اعتقادات الفاعلية في تدريس العلوم" (STEBI) . كما قام ايمر (Emmer,1990) بتعديل مقياس فاعلية الذات لدى المعلم لجيبسون و ديمبو لقياس فاعلية

الذات في إدارة الصف.
ولكن رغم الانتشار الواسع للمقياس لمدة خمسة عشرة سنة تقريبا، و بالرغم من التصميم الجيد لفقرات المقياس التي اعتمدت على نتائج مقابلات المعلمين ، التحليل العاملي ، تحليل مصفوفة السمات المتعددة و الطرق المتعددة multitrait–multimethod matrix analysis. و بالرغم من أن أغلب معاملات الصدق التوافقي و الصدق التمييزي كانت مرضية، إلا أن إجراءات التحليل العاملي قد كشفت عن ضعف صدق البنية العاملية. حيث فسر العامل الأول للمقياس نسبة 18.2% فقط من التباين، أما العامل الثاني فساهم في تفسير 10.6% فقط من التباين في فاعلية الذات.
فرغم الانتشار الواسع و الاستخدام غير المسبوق للمقياس في البحوث التربوية، إلا أن ذلك لم يمنعه من التعرض للكثير من الانتقادات خاصة البعد الثاني منه (GTE). فقد كشف جاسكي و باسارو Guskey & (Perry Passaro , 1994) أن هناك بعض التحيز في كتابة فقرات المقياس. فالفقرات الإحدى عشر التي تشبعت على العامل الأول "فاعلية التدريس الشخصية" استخدم ضمير المتكلم "أستطيع" وكانت موجبة وعكست وجهة الضبط الداخلية، أما الفقرات التي تشبعت على العامل الثاني المسمى "فاعلية التدريس العامة" فاستخدمت صيغة "المعلم لا يستطيع" و كانت سالبة وعكست وجهة الضبط الخارجية. وحتى تتوازن خصائص المقياس و تتشكل فقرات موجبة وأخرى سالبة في كلا البعدين، قام الباحثان جاسكي و باسارو بإعادة صياغة فقرات المقياس. وبعد تطبيقه كشفت النتائج عن بعدين جديدين و هما: "البعد الداخلي" و "البعد الخارجي" بدلا من "الفاعلية التدريسية الشخصية و العامة". مما يدل على أن تصنيف جيبسون و دينبو للبعدين نابع من الخلفية النظرية لوجهة الضبط وليس من نظرية فاعلية الذات. كما توصل هنسون و آخرون (Henson et al., 2001) إلى أن استخدام المقياس الفرعي للفاعلية التدريسية العامة يبقى محل تساؤل، ليس بسبب المشكلات المرتبطة بالمفهوم فحسب، بل لوجود أخطاء القياس كذلك. إضافة إلى المشكل الرئيسي الذي يتعلق بالمفهوم الذي تقيسه فقرات المقياس. فقد عكست فقراته اعتقادات المعلم في التحكم في مخرجات التلاميذ بدلا من اعتقاد المعلم في قدراته على تحقيق التعليم الفعال للتلاميذ .(Klassen et al. 2011).

9-2-2- مقياس فاعلية الذات لدى المعلم لبندورا.

في خضم الغموض الذي اكتنف كيفية قياس فاعلية الذات لدى المعلم، قام بندورا بتطوير مقياس فاعلية الذات لدى المعلم (Bandura,1997) . وقد ضم المقياس 30 فقرة موزعة على سبعة مقاييس فرعية وهي: الفاعلية في التأثير على اتخاذ القرار، الفاعلية في التأثير على الموارد المدرسية، الفاعلية التدريسية والفاعلية التأديبية، الفاعلية في إشراك الأولياء، الفاعلية في إشراك المجتمع، الفاعلية في توفير المناخ

المدرسي الإيجابي. وتقاس كل فقرة على سلم ليكرت تساعي النقاط. أما فيما يتعلق بكيفية قياس فاعلية الذات لدى المعلم، فقد قدم بندورا (Bandura,1997) مجموعة من التوجيهات: فقد أوصى بتنويع مستويات متطلبات المهام و السماح للمستجوبين بتحديد قوة اعتقادات الفاعلية في ضوء مجموعة متنوعة من العوائق و العقبات و تزويدهم بمجال واسع من خيارات الاستجابة. غير أن التحدي الأكبر يتعلق بإيجاد مستوى الخصوصية specificity المناسب للقياس (Tchannen-Moran et al.1998) . و حتى تكون مقاييس فاعلية الذات لدى المعلم فعالة و قابلة للتعميم ينبغي أن تقيس تقديرات المعلم لكفايته عبر مجال واسع من النشاطات والمهام المطلوب من المعلم انجازها. غير أن هناك إشكالية تطوير مقاييس قد تكون أكثر نوعية بحيث تفقد قدرتها التنبؤية لأي شيء خارج المهارات و السياقات النوعية المراد قياسها (Tchannen-Moran et al.1998).

10- مصادر فاعلية الذات لدى المعلم:

تعتبر السنوات الأولى للتدريس فترة مهمة لتشكيل اعتقادات الفاعلية لدى المعلم. و بمجرد تشكلها رسوخها تصبح هذه الأخيرة مقاومة لأي تغير بعد ذلك (Bandura,1997). و يفترض بندورا أن اعتقادات فاعلية الذات تتشكل من خلال تفسير الأفراد للمعلومات النابعة من مصادر أربعة و هي: خبرات التحكم، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، و الحالات الانفعالية والفسيولوجية (Bandura,1997).

10 -1- خبرات التحكم Mastery Experiences:

يعكس مصدر خبرات التحكم الخبرات التي اكتسبها الفرد أو الانجازات التي حققها خلال ممارساته السابقة في المواقف المختلفة. فهي تمثل تفسيرا لنتائج هده الخبرات أو الانجازات. إذ يقوم الأفراد، بعد الانتهاء من انجاز المهمة، بتفسير و تقييم أدائهم ليصدروا عقب ذلك أحكاما تخص مستوى الأداء المقدم معتمدين في ذلك على هذه التفسيرات (Usher & Pajares,2008). فإدراك المعلم مثلا، أن أداءه كان ناجحا في موقف تعليمي معين يزيد في اعتقاد الفاعلية لديه مساهما بذلك في توقعه بأن أداءه المستقبلي في المواقف للمماثلة سيكون أكثر نجاحا و احترافية. فاعتقادات الفاعلية لدى المعلم تتعزز بفضل الانجازات الحاضرة في الرصيد التاريخي لديه خصوصا عندما تنسب هذه الانجازات إلى قدراته و جهوده الفردية، لأن هذا الرصيد الايجابي الذي اكتسبه المعلم سيزوده بمعلومات واقعية عن المستوى الحقيقي لقدراته. أما إدراكه بأن أداءه كان فاشلا فينقص من اعتقاد الفاعلية لديه. وهذا ما يجره إلى التوقع بأن أداءه المستقبلي في المواقف المشابهة سيكون مصيره الفشل حتما. ويشير بندورا (Bandura,1997) بأن الأفراد يبدؤون بتطوير اعتقاد قوي في الفاعلية عند ما ينجحون في انجاز مهمة معينة. و ينخفض هذا الاعتقاد عندما يعجز الأفراد عن انجاز مهام معينة، فينزعون بالتالي إلى الإقلاع عن المحاولة أو إتمام المهمة خصوصا إذا حدث الفشل قبل ترسخ اعتقادات الفاعلية. و في المقابل يشير شانك (Schunk,1995) أن غياب النجاح أو التحسن البطيء لا يؤدي بالضرورة إلى انخفاض فاعلية الذات إذا كان الأفراد يعتقدون بأنهم يستطيعون

تقديم أداء أحسن ببذل جهد أكبر و استخدام استراتيجيات أكثر فعالية. كما الإنجاز الناجح قد لا يزيد في الفاعلية إذا كانت المهمة تتطلب جهدا كبيرا حيث يشعر المعلم بأنه لا يستطيع المحافظة على مستوى الجهد المطلوب لأدائها. و يرى بندورا أن خبرات التحكم تعد من أكثر المصادر تأثيرا في اعتقادات فاعلية الذات. كما يشير مولهولند و وآليس (Mulholland &Wallace,2001) أن خبرا ت التحكم تعتبر مصدرا مهما لتطوير اعتقادات الفاعلية بالنسبة للمعلمين المبتدئين.

2-10- الخبرات البديلة Vicarious Experiences :

إضافة إلى مصدر خبرات التحكم أو الانجاز، تؤثر الخبرات البديلة، التي تتضمن نمذجة الأداء المرغوب، على اعتقادات الفاعلية لدى المعلم. فهي تعبر عن قناعته بأنه يستطيع النجاح بعد ملاحظته للأداء الناجح للنموذج. إذ أن الملاحظ له الفرصة لتقويم قدراته من خلال النموذج، حيث يمثل هذا الأخير المعيار الذي يساعد الملاحظ في تحديد أهدافه التعليمية. وكلما زاد التشابه في الخصائص بين الملاحـــــظ و

النموذج، زاد معه اعتقاد الملاحظ في قدراته على التحكم في المهام المشابهة. و يرتبط هذا بصفة خاصة بالنشاطات التي تفتقد لمقاييس مطلقة للكفاية حيث يضطر المعلمون لتقييم قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بأداء الآخرين. ويرى باندورا بأنه يجب على المعلم تقدير كفايته بناء على ملاحظته لأداء الآخرين، و ذلك لأن قياس الأداء في مجال التعليم لا يرجع لمحكات مطلقة للكفاية (Bandura,1997) .

تعتبر الخبرات البديلة أكثر أهمية في الموافق التي يفتقد فيها الأفراد للخبرة أو الثقة في قدراتهم . فملاحظة الآخرين وهم يؤدون مهامهم بنجاح يرفع من توقعات المعلمين المبتدئين للنجاح في أداء نفس المهمة. كما أن ملاحظتهم لفشل النموذج رغم الجهود المبذولة فينقص عند بعض الملاحظين من اعتقادات الفاعلية و توقعات النجاح في المهمة و يحكمون عليها بأنها خارج نطاق التحكم وأنها أصعب مما كانوا يعتقدون. أما البعض الآخر من الملاحظين الذين يعتقدون أنهم يستطيعون استخدام استراتيجيات أكثر ملائمة للتحكم في الموقف فقد تزيد في فاعليتهم. وتعتبر النماذج أكثر من كونها معيارا فقط يقارن به الأداء، فالأفراد يبحثون بصفة فعالة عن النماذج التي تمتلك الكفايات و المهارات التي يريدون تطويرها (Mulholland & Wallace,2001)لأن النماذج التي تظهر الثقة في مواجهة الصعوبات تطبع في الآخرين شعورا مرتفعا بالفاعلية من النماذج التي ينتابها الشك و التردد عند مواجهة الصعوبات. كما أن النماذج التي تعلم الاستراتيجيات الجديدة لمواجهة المواقف الصعبة تستطيع تعزيز فاعلية الذات حتى عند أولئك الذين يمتلكون الكفاية المطلوبة. ويمكن للملاحظ أن يكتسب المعرفة، المهارات و استراتيجيات المواجهة من خلال فهمه للطريقة التي يفكر بها و يتصرف بها النموذج الذي تم اختياره (Bandura, 1986) .

3-10- الإقناع اللفظيVerbal Persuasion :

يتضمن الإقناع اللفظي المعلومات التي يتلقاها المعلم من الآخرين (مثل: الزملاء، المدير، الإداريين) و التي تعمل على تقوية الاعتقاد لديه بأنه يمتلك الكفاية المطلوبة لتحقيق المستوى المرغوب فيه من الأداء. و يرى باندورا (Bandura,1997) بأن" الدعم الإيجابي للشعور بفاعلية الذات لدى الفرد من خلال تعبير الآخرين عن إيمانهم بقدراته يكون أكثر سهولة من بعث الشكوك خاصة في المواقف الصعبة " (ص،101).

غالبا ما يستقبل المعلمون الإقناع اللفظي على شكل تغذية راجعة من طرف الزملاء أو المدير لإقناعهم بأنهم يستطيعون تطبيق الاستراتيجيات التعليمية الجديدة بصفة ناجحة. كما يمكن أن يستقبل المعلم المبتدئ التغذية الراجعة من طرف التلاميذ على شكل الاهتمام، الحماس والالتزام. أما التغذية الراجعة من قبل المعلمين ذوي الخبرة فغالبا ما تكون في صورة تشجيع أو توجيه و تقديم للنصائح (Mulholland & Wallace,2001). وقد يكون الإقناع اللفظي محدودا في قوته في تحقيق مستوى مستقر من التطور، ولكن يستطيع تعزيز التغيير الذاتي لدى الفرد. كما أن الإقناع اللفظي الذي يتم بصفة معزولة قد لا يكون مصدرا قويا لفاعلية الذات لدى المعلم، غير أن ارتباطه بمصادر أخرى لفاعلية الذات قد يقدم للمعلم التحفيز الضروري لبذل جهد أكبر لتحقيق أهداف واقعية ترمي إلى تقوية مهاراتهم التعليمية

(Tchannen Morann & Master,2009) .و تعتمد قوة الإقناع على مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوفر في مصدر الإقناع وهي : المصداقية، الجدارة بالثقة ، و الخبرة (Bandura,1997)

10 -4- الحالات الانفعالية والفسيولوجية Physiological and Emotional States:

يوضح بندورا بأن حكمنا على قدراتنا يعتمد جزئيا على المعلومات المرتبطة بحالتنا الانفعالية والفسيولوجية (Bandura,1997). فحالات الخوف الشديد، القلق الحاد و المستوى المرتفع من الإجهاد الذي ينتاب المعلم قد يضعف من توقعات الفاعلية لديه. أما المستوى المتوسط من الاستثارة، أو القلق المعتدل، عندما ينظر إليه كتحد، فيزيد في توقعاته للفاعلية ويعمل على تحسين أداءه.

ويؤكد بندورا أن مصادر المعلومات حول فاعلية الذات لا تترجم مباشرة إلى أحكام على الكفاية (Bandura,1997). فالأفراد يقومون بتفسير نتائج نشاطهم. وهذه التفسيرات هي التي تزودهم بالمعلومات التي ترتكز عليها الأحكام (Pajares, 1996) . فأنماط المعلومات التي يستخدمها الأفراد لإصدار أحكامهم حول الفاعلية هي التي تشكل القاعدة لهذه التفسيرات. وقد أشارت وولفولك و آخرون أنه

بالرغم من أهمية المصادر الأربعة للمعلومات في تشكيل اعتقادات الفاعلية إلا أن تفسير هذه المعلومات يعتبر أمرا حاسما من حيث التأثير على الفاعلية. فالمعالجة المعرفية هي التي تحدد كيفية وزن مصادر المعلومات و كيف تؤثر على تحليل المهمة التعليمية و تقييم الكفايات التعليمية الذاتية. ماهو مطلوب، ماهو مهم. ما يستحضر من تجارب سابقة يؤثر على وزن هذه المصادر و يوثر بالتالي اعتقادات الفاعلية. كما أن ما يحمله المعلم في ذهنه من معايير حول ماهية التعليم الجيد يؤثر كذلك على كيفية تفسير و تقييم مصادر المعلومات. (Woolfolk-Hoy et al.2009). كما قد تتباين كيفية وزن مصادر الفاعلية تبعا لخبرة المعلم و خصائص المدرسة. فقد توصلت تشانن موران و وولفولك هوي (2007) إلى أن توفر المصادر السياقية والمساندة من قبل الزملاء كانت منبئات ذات دلالة لفاعلية الذات لدى المعلمين المبتدئين على خلاف المعلمين ذوي الخبرة. أما خبرة التحكم فقد ارتبطت بأحكام فاعلية الذات لدى كل من المعلمين المبتدئين والمعلمين ذوي الخبرة، غير أنها تميزت بقدرة أكبر على التنبؤ بفاعلية الذات لدى المعلمين المبتدئين. كما أن تراكم خبرات التحكم من خلال الممارسة الميدانية يجعل المصادر الثلاثة الأخرى أقل تأثيرا، حيث ترتكز الفاعلية بصفة متزايدة على تذكر الإنجازات الايجابية السابقة.

11- قياس مصادر فاعلية الذات لدى المعلم:

نظرا للإيجابيات العديدة التي تصاحب فاعلية الذات المرتفعة لدى المعلم، عكف الباحثون على البحث في المصادر الكامنة و راء هذا الاعتقاد المهم لدى المعلم. ما هي الخبرات و العمليات النفسية التي تؤدي ببعض المعلمين إلى الثقة في قدراتهم و تجعل البعض الآخر يواجه التردد؟ لكن بالرغم من محاولات الباحثين الإجابة على هذا السؤال، إلا أن التعارض في تصور و قياس المصادر المفترضة لفاعلية الذات لدى المعلم بقي قائما، و هذا ما أدى إلى مجانبة الفهم الواضح لكيفية تكون فاعلية الذات لدى المعلمين (Morris et al.2016). إضافة إلى أن هذا التعارض أدى بالباحثين إلى عدم الاتفاق حول كيفية قياس مصادر فاعلية الذات لدى المعلم. حيث استخدم بعض الباحثين طرقا كمية و آخرون طرقا كيفية. وقام باحثون بتصميم مقاييس تتضمن المصادر الأربعة كما افترضها بندورا (1997)، في حين اكتفى آخرون بتصميم و استخدام مقاييس تتضمن أقل من أربعة مصادر.

11-1- مقاييس صممت لقياس المصادر الأربعة:

لقد أشار موريس أنه يوجد في أدبيات البحث مقياسان منشوران صمما لغرض قياس مصادر فاعلية الذات في مجال التعليم كما افترضها بندورا (Morris et al.2016). فقد صمم المقياس الأول من قبل هبنر Heppner سنة 1994 لغرض قياس تأثير الممارسة الميدانية للتعليم. و قد ضم هذا المقياس أربع فقرات، غير أن الدراسة لم تنشر دلالات صدق المقياس (Morris et al.2016).

أما المقياس الثاني فصممته بولو Poulou سنـــــة 2007 لغرض قياس مصادر فاعلية الذات لدى

المعلمين. ضم المقياس 30 فقرة وطبق على عينة حجمها 198 معلم ما قبل الخدمة في الطور الابتدائي في اليونان. و قد تضمن الأداة مقاييس فرعية تعكس مصادر فاعلية الذات التي افترضها بندورا (Bandura,1997). بالإضافة إلى متغيرات أخرى مثل الدافعية، المهارات، سمات الشخصية، و التكوين. و قد دفعت نتائج التحليل العاملي بالباحثة إلى إدماج المقياسين الفرعيين (خبرات التحكم و الإقناع اللفظي) في مقياس فرعي واحد . غير أن موريس و آخرون أشاروا إلى أن الجمع بين الفقرات لا يعتبر قياسا مثاليا يعكس المصدر (Morris et al.2016). و حسب أشر وباجرس Usher & (Pjares,2008) فإن"نتائج الدراسات التي استخدمت درجة كلية واحدة aggregate scoreلمصدرين أو أكثر قدمت معلومات عملية قليلة، ذلك أن الجمع بين المصادر يحول دون فهم كيفية تفسير الأفراد لكل مصدر بصفة مستقلة "(ص،762). وقد تراوحت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية الثلاثة في الدراسة الأصلية لبولو و التي استخدمت فيها معامل ألفا لكرونباك بين (79. ≤ α ≤ 72.). و قد أظهرت نتائج الدراسة التي طبقت الصيغة المصغرة للمقياس الذي كيفته أونايل و ستيفنسون (O'neill & Stephenson,2012) قيم ثبات مرتفعة نسبيا حيث تراوحت بين (82. ≤ α ≤ 75.). وقد طلب من المشاركين تقدير كيفية تأثير خبرة معينة على فاعلية الذات (مثل، أرجع ثقتي في قدراتي على إدارة السلوك الصفي إلى خبرتي التي اكتسبتها من خلال الممارسة في الميدان التعليمي (O'neill & Stephenson,2012). و بالتالي عكست النتائج تقييم العلاقة بين المصادر و فاعلية الذات بدلا من تقييم نوعية الخبرة المرتبطة بالفاعلية في حد ذاتها و ذلك ما أثر على قيم ثبات المقياس (Morris et al.2016).

كما وجدت ثلاث مقاييس أخرى غير منشورة صممت لغرض تقييم المصادر الأربعة المفترضة لفاعلية الذات (Morris et al.2016) و تتمثل في: (أ) مقياس تضمن 35 فقرة صممه كل من كيفر و هنسون Keiffer &Henson سنة 2000. طبق هذا المقياس على عينه حجمها 252 مشارك من قسم علم النفس التربوي، (ب) مقياس ضم 16 فقرة صممه كل من ويفر و شيرن Weaver & Shearn عام 2008. و طبق المقياس على عينة من معلمي الطورين المتوسط و الثانوي بلغ حجمها 252، و(جـ) مقياس ضم 21 فقرة صممه موريس و أشر Morris & Usher عام 2013 . وطبق على عينة حجمها 144 معلم في الطورين المتوسط و الثانوي.

وقد واجه الباحثون الثلاثة نفس المشاكل التي واجهتها بولو و المتمثلة خصوصا في عدم استقلالية الاستجابات عن الفقرات من الناحية السيكومترية عند استخدام التحليل العاملي كما كان متوقعا (Morris et al.2016). وعند تطبيقهما للصورة المكيفة للفارسية لمقياس كيفر و هنسون، تحصل الباحثان محمدي

وأسدزادا (2012) إلى مقياس رباعي العامل غير أن قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية بقيت متدنية إذ تراوحت بين (80. ≤ α ≤ 63.).

2-11- مقاييس استخدمت لتقييم خبرات التحكم:

أشار موريس و آخرون أن السؤال الذي يواجه الباحثين عند محاولتهم تقييم خبرات التحكم من وجهة نظر المعلمين هو تحديد كيفية تقييم المعلمين لمفهوم "النجاح " (Morris et al.2016) . فقد تباينت طريقة تقييم طبيعة ونوع خبرات التحكم التي تؤثر فعلا على فاعلية الذات. ففي الدراسات الكيفية استخدم بعض الباحثين أسئلة مفتوحة حيث يسمح للمشارك بالتعمق في الحديث عن خبرته خلال المقابلة مما أدى إلى فهم أكثر دقة لخبرات التحكم. أما في الدراسات الكمية عرفت خبرات التحكم إجرائيا بـ: "الخبرات العامة" لم تقدم إلا القليل من المعلومات لتفسير كيفية تأثير الخبرة على فاعلية الذات (Morris et al.2016). و لغرض تقديم فهم أحسن لخبرات التحكم، قام بعض الباحثين على غرار كانترال و آخرون (Cantrel et al.2003) بقياس فاعلية الذات قبل و بعد اكتساب المعلم لخبرة تعليمية جديدة. أو قياس الارتباط بين الخبرة و فاعلية الذات لدى المعلم مثلما هو الشأن في دراسة ديشان وآخرون (DeChenne et al.2015). كما اعتمدت بعض الدراسات على حجم الوقت الذي قضاه المعلم ما قبل الخدمة في ممارسة التعليم لاستخلاص خبرة التحكم (Morris et al.2016) . و اعتمد باحثون آخرون على غرار روبليت و آخرون (Ruble et al. 2011) ، لتقدير خبرات التحكم على سنوات الخبرة، أو الفرص المتاحة لممارسة مهام التعليم في بيئات صفية مختلفة مثلما هو الشأن مع دراسة بولو (Poulou,2007). وحسب موريس و آخرين (Morris et al.2016) فإن هذه المقاييس تعكس كم الخبرة بدلا قياسها لتقديرات المعلم لخبرته التعليمية. فبدون تقدير مدى نجاح أو فشل هذه الخبرات لا يمكن التعرف إلا على القليل عن كيفية تأثير الخبرة على فاعلية الذات (Bandura,1997).

إن الباحثين الذين قاموا بدراسة تفسيرات المعلمين لإنجازاتهم السابقة ركزوا على التقديرات العامة. فبعض الباحثين مثل وولفولك هوي و بيركو سبيرو (Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005)، تشانن موران و وولفولك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007)، ويـــــفر و شيرن (Weaver Shearn ,2008) ، طلبوا من المشاركين تقدير مستوى الرضا عن الأداء المهني السابق. غير أن استخدام كلمة "الرضا" قد يشجع المستجوبين على تقديم تقديرات وجدانية بدلا من الحكم على مدى نجاح جهودهم (Morris et al.2016). كما طلب باحثون آخرون، على غـــــرار كيفر و هنسون وبولو (Kieffer & Henson 2000; Poulou 2007)، من المستجوبين تقدير مدى نجاح خبرتهم التعليمية. وقد اعتبر موريس و آخرون أن تصور مفهوم خبرات التحكم كتقدير عام للأداء السابق يعتبر محدودا وغامضا (Morris et al.2016). فقد استخدم بندورا مفهوم "النجاح" عند وصفه لخبرات

التحكم المرتبطة بفاعلية الذات. و يجب أن يعكس هذا المفهوم تحقيق أهداف معينة أو مستويات أداء من خلال الفعل المباشر(Bandura,1997). و قد أشار زيمرمان أن خبرات التحكم تبنى على مخرجات الخبرات الشخصية (Zimmerman,2000). فتشكيل فقرات تعكس خبرات التحكم كتقدير للخبرة العامة للفرد يتناسب مع مقاييس مفهوم الذات ويحول دون الضبط الصحيح للمخرجات الفعلية للفعل المباشر للمعلم, و قد نبه ماديكس و غوسلين الباحثين في وجوب التحقق من عدم الوقوع في خطأ قياس أحد المفاهيم المشابهة لفاعلية الذات (Maddux& Gosselin,2012) .

و قد اقترح موريس أنه لقياس خبرات التحكم ينبغي على الباحثين أن يطلبوا من المعلمين التركيز على مخرجات الأداء (Morris et al.2016). أي التركيز على الخبرات المباشرة التي يفكر فيها المعلم عند تقييمه لمدى تحقيقه للأهداف.

3-11- مقاييس استخدمت لتقييم الحالات الانفعالية و الفسيولوجية :

إن الباحثين الذين قاموا بقياس الحالات الانفعالية و الفسيولوجية ركزوا على الحالات السلبية فقط مثل: الإجهاد، الخوف، القلق، التعب. فقد طلب كلاسن و داركسن من المعلمين ما قبل الخدمة تقدير حجم الإجهاد الذي يتعرضون له جراء ممارستهم للمهام التعليمية أسبوعيا (Klassen & Durksen ,2014). كما وصف بالمر (Palmer,2006) المواقف المعززة لفاعلية الذات، على غرار الحالات الانفعالية، بأنها تلك التي تتضمن استجابة الأفراد للإجهاد، الخوف، و القلق. و قد قام رابل و آخرون (Ruble et al.2011). بقياس الحالات الانفعالية و الفسيولوجية باستخدام مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش. غير أن فقرات المقياس، خاصة تلك المتعلقة بالانجازات الشخصية، لا تتوافق مع الوصف الذي قدمه بندورا للمصدر(Morris et al.2016). إضافة إلى أن الاحتراق النفسي يعبر عن النتيجة بدلا من التنبؤ بفاعلية الذات (Bandura,1997).

أما تقييم الحالات الانفعالية و الفسيولوجية في الدراسات الكيفية ، فقد كان يتم غالبا بتوجيه أسئلة يطلب فيها من المشاركين وصف الشعور الذي ينتابهم خلال التدريس أو عند التحضير له. و قد كانت هذه الطريقة أكثر فعالية في ضبط مفهوم الحالات الانفعالية والفسيولوجية من الفقرات المستخدمة في الدراسات الكمية. و لكن بالرغم من التفوق الذي عرفته الدراسات الكيفية في ضبط هذا المصدر لكونها تحث المشاركين على تذكر الأحداث السلبية و الايجابية معا خلال الحصة التعليمية، إلا أنها فشلت في تقديم مثيرات للمشاركين لتذكر مدى فعالية الخبرات المتعلقة بالحالات الانفعالية و الفسيولوجية التي تنتابهم مع نهاية الحصة التعليمية عند تفكيرهم في مدى فعالية الحصة المقدمة (Morris et al.2016).

12- فاعلية الذات في إدارة الصف:

تعكس فاعلية الذات لدى المعلم اعتقاد المعلمين و ثقتهم في قدراتهم على إنجاز المهام التعليمية بنجاح. و

يعتبر هذا الاعتقاد ضروريا لإنجاز المهام التعليمية الصعبة. و يوضح بندورا أن الاعتقاد الشخصي يعد مطلبا أساسيا لتحقيق الانجاز المطلوب (Bandura,1986). فإذا كان المعلم لا يثق في قدراته على إدارة الأحداث و المواقف الصعبة بصفة فعالة فإنه لا يستطيع تقديم الأداء المطلوب ، بل يتغلب عليه التردد في استخدام معارفه و مهاراته فيتشتت أداءه. فكذلك يعتبر هذا الاعتقاد مهما في إدارة الصف ليس لطبيعتها المركبة فحسب، و لكن بسبب التحديات الوجدانية التي يواجهها المعلم في إدارة مجموعات التلاميذ المختلفة (Scarlett). فبالإضافة إلى المعرفة و المهارات، يحتاج المعلمون إلى الثقة و الاعتقاد في قدراتهم لتحقيق الإدارة الصفية الفعالة: إدارة السلوك، تحقيق التعليم الذي يسمح بإشراك التلاميذ بالإضافة إلى جميع النشاطات التي تعمل على تحقيق بيئة صفية داعمة للتعلم. نظرا لأهمية مفهوم فاعلية الذات في جميع المجالات بصفة عامة. و نظرا لقيمته التنبؤية في المجالات و المهام النوعية، انتقل الباحثون من دراسة فاعلية الذات في مجال التعليم كمفهوم عام إلى تطبيق هذا المفهوم في مجال محتوى نوعي مثل، الرياضيات أو العلوم أو مهام نوعية مثل إدارة الصف.

12-1- مفهوم و أهمية فاعلية الذات في إدارة الصف.

لقد كان ينظر إلى فاعلية الذات لدى المعلم على أنها مفهوم عام أحادي البعد، حيث تعكس الفقرات المتضمنة في المقاييس التي صممت لغرض قياس هذا المفهوم، اعتقاد المعلم في قدراته على تحقيق المهام التعليمية بصورة شاملة. غير أن الدراسات المتتالية أثبتت أن فاعلية الذات التعليمية هي مفهوم مركب و متعدد الأبعاد و أن البنية أحادية العامل قد لا تضبط تفاصيل المفهوم بصفة كافية (Gibson&Dimbo,1984). كما تتميز اعتقادات فاعلية الذات بكونها نوعية الموقف و المهمة و نوعية السياق Context-specific .

تمثل فاعلية الذات في إدارة الصف جانبا مهما ضمن فاعلية الذات لدى المعلم. فقد أثبت الباحثون أن المعلمين الذين يمتلكون مستوى منخفض من الفاعلية في إدارة الصف هم أكثر احتمالا للتعرض للإنهاك العاطفي (Dicke et al., 2014) . والاحتراق النفسي (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014). من جانب آخر، يتميز المعلمون الذين يمتلكون مستوى مرتفع من الفاعلية في إدارة الصف بالرضا المـــهني. (Klassen&Chiu.2010).

فقد أشار بندورا أنه مثلما تتباين المهام من حيث الصعوبة فكذلك تتباين أحكام الفاعلية تبعا لمستوى المهارة و المثابرة المطلوبتين لانجاز مهمة محددة في سياق محدد (Bandura,1997). و بحكم أن مستوى فاعلية الذات قد يتباين بين مكونات المجال التعليمي بسبب طبيعته المركبة، توالت الدراسات لتثبت بأن فاعلية الذات في إدارة الصف تمثل بعدا مستقلا لفاعلية الذات لدى المعلم. فقد توصل ايمر و هيكمان (Emmer & Hickman,1991) إلى أن فاعلية الذات في إدارة الصف و الانضباط تتميز من ناحية المفهوم و من الناحية السلوكية عن "القدرة على التأثير على التعلم أو على مخرجات التحصيل". وأشار الباحثان بصفة خاصة أن الهدف من إدارة الصف يتمثل في تحقيق النظام و التعاون. و هي مخرجات لا

ترتبط بصفة مباشرة بتعلم التلميذ. كما توصل ريلي (Reilly,2002) إلى أن بعد إدارة الصف هو مكون مستقل لفاعلية الذات لدى المعلم. و يرى بندورا (Bandura,1997) أن فاعلية الذات لدى المعلم تتضمن كذلك المحافظة على بيئة صفية آمنة و منظمة وترمي إلى الرفع من دافعية التلميذ للتعلم.
ونظرا لاعتبار فاعلية الذات في إدارة الصف مفهوما مستقلا عن فاعلية الذات لدى المعلم، فقد تضمنت البحوث تعريفات إجرائية تخص هذا المفهوم. حيث عرفها براور و توميك بأنها: " اعتقادات المعلم في قدراته على تنظيم و تنفيذ أنماط العمل المطلوبة للمحافظة على النظام داخل الصف". (Browers & Tomic,2000,242). و عرفها ايمر و هيكمان بأنها: "درجة شعور المعلم بقدرته على تنظيم الصف، المحافظة على النظام إلى جانب المحافظة على انتباه و مشاركة جميع التلاميذ" (Emmer & Hickman,1991).
كما عرفها آلو و آخرون بأنها "الفاعلية في ضبط السلوك المعرقل، التهدئة و الـــرد على التلامـــيذ صعيبي المراس، إنشاء الإجراءات الصفية و النظام للمحافظة على السير السلس للنشاطات التعليمية" (Aloe et al.,2014,105). وتعرفها أونايل و ستيفنسون (O'Neill, S. C., & Stephenson, J. 2011). بأنـــها "اعتقادات المعلم في كفاياته المستقبلية لتنظيم الموارد الصفية، الإجراءات الروتينية،الوقت، إدارة انتباه التلاميذ، التنشئة الاجتماعية، و السلوك"(ص،4).
و يعرفها سكارلت (Scarlett,2015) بأنها" اعتقادات المعلم في قدراته الشخصية لتخطيط و تطبيق الأساليب التي تحافظ على النظام الصفي و تساعد على تطوير بيئة تعلم ناجحة" (ص،810).
و يستشف من خلال التعريفات السابقة أنه بالرغم من التباين في تحديد المهام المكونة لإدارة الصف إلا أن جميعها يتفق على أن فاعلية الذات في إدارة الصف تمثل اعتقادات المعلم في قدراته على توفير بيئة صفية تساعد على تعلم التلاميذ. أو بقة المعلم في قدراته على القيام بجميع الأفعال التي تساعد على توفير بيئة صفية ايجابية تساعد على تحقيق التعلم لدى التلميذ. يعرف الباحث فاعلية الذات في إدارة الصف على أنها:" ثقة المعلم في قدراته على استخدام الاستراتيجيات التي تسمح بتحقيق التفاعل الايجابي مع التلاميذ، إشراك التلاميذ في المهام الصفية، الوقاية من السلوكات السيئة و الرد عليها و ذلك من أجل توفير بيئة صفية داعمة للتعلم".
و لكي تكون إدارة الصف فعالة بما يتناسب و متطلبات السياق التعليمي ينبغي على المعلم أن يمتلك المعرفة و المهارات الكافية إلى جانب امتلاكه للثقة في قدراته على الإعداد المسبق لمخطط إدارة الصف الذي يتضمن جميع الجوانب المكونة لإدارة الصف بما في ذلك تسطير القواعد الصفية و الإجراءات، و تحديد المعايير التي يتوقع أن يحققها التلاميذ بالإضافة إلى التهيئة الوظيفية للبيئة الفيزيقية لضمان النجاح في استغلال أقصى قدر من الوقت المخصص للتعلم و تلافي ظهور المشتتات التي قد تحد منه على غرار السلوكات السيئة. و عند الضرورة تتخذ القرارات الآنية للرد على متطلبات المواقف غير المتوقعة و ذلك للمحافظة على البيئة الصفية الآمنة و الداعمة للتعلم وعلى السير الحسن للحصة. و بالتالي فإن امتلاك المعلم للمعرفة و المهارات لا يرتبط بالضرورة مع احتمالات تطبيقها. فقد أشار ريبرت و وودكوك (Reupert & Woodcock ,2010) إلى أن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم تتأثر بمعرفته و قدرته المدركة على تنفيذها. أي أن المعلمين غالبا ما يستخدمون الاستراتيجيات التي يجدون أنهم يمتلكون ثقة في تنفيذها و يتجنبون استخدام إستراتيجيات يشكون في قدرتهم على تحقيقها. و يعتبر امتلاك المعلمين لمستوى مرتفع من فاعلية الذات في إدارة الصف متغيرا مهما لتحقيق التعلم الفعال. إذ أن افتقار المعلمين لفاعلية الذات في مجال إدارة الصف يجعلهم يواجهون صعوبة في توفير بيئة صفية منتجة وصـــــحية (Aloe etal).

(Marzano et al., 2003) . و عندما تختـــــــل البيئـــة الصفية، فإن جميع التلاميذ داخل الصف يتأثرون سلبا بهذا الاختلال (Pace et al., 2014). و قد بينت مارتن و زملائها (Martin.et al, 1999) أهمية فاعلية الذات في إدارة الصف حيث توصلت إلى أن رد فعل المعلم على السلوك الفوضوي

للتلميذ ينبع من اعتقاداته في قـــــــدراته على التعامل مع هذا الـــــنوع من السلوكات ومع مسبباتها. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلم الذي لديه مستوى منخفض من الثقة في قدراته على إدارة الصف يميل إلى استخدام أساليب غير مناسبة لإدارة الصف. فغالبا ما يبعث بالتلاميذ إلى أحد أعضاء الفريق الإداري. و يعتبر هذا القرار دليلا على عدم قدرته على تطبيق الأساليب المناسبة لمعالجة الموقف. كما توصل ايمر و هيكمان (Emmer & Hickman,1991)، بعد تطبيقهما لمقياس فاعلية الذات في إدارة الصف و الانضباط المتعدد الأبعاد، إلى أن فاعلية الذات في إدارة الصف تساهم في التنبؤ باختيارات استراتيجيات إدارة الصف بالإضافة إلى توصلهما إلى أن المعلمين ذوي الثقة المرتفعة في قدراتهم في مجال إدارة الصف يميلون إلى استخدام أساليب تعليمية إيجابية (مثل، التشجيع، تكييف الأساليب التعليمية حسب قدرات التلاميذ بالإضافة إلى التحفيز)، غير أن ضعيفي الفاعلية في هذا المجال فيميلون إلى استخدام أساليب الرد reductive strategies للتقليل من السلوكات السيئة كاستخدام التحذير و التوبيخ (Emmer & Hickman , 1991). كما يتميز المعلمون الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية في مجال إدارة الصف بالثقة في قدارتهم على إدارة الصف حسب المستوى المطلوب و يعتبرون أكثر نجاحا في جذب انتباه التلاميذ و المحافظة على مشاركتهم في المهام الصفية المختلفة (Ashton & Webb,1986 ;Main & Hammond,2008)، بالإضافة إلى كونهم يتميزون بالنزعة الإنسانية و يستخـــــدمون الأساليـــب التي تركز على التلميذ Student-centred عند معالجة المشاكل و التي تتضمن برمجة لقاءات مع التلاميذ و مساعدتهم على تطوير مخططات لتعديل السلوك . فإدارة الصف الحديثة لا تعني ضبط السلوك و إنشاء القواعد و الإجراءات لتنظيم البيئة الصفية و التفاعل الايجابي بين المعلم و التلاميذ فحسب، بل تصل إلى حد تعليم التلميذ المهارات و القيم الاجتماعية (Brophy,1988). و قد توصل ريلي إلى استنتاجات موافقة لنظرة بروفي (Reilly,2002) حيث يشير إلى أن المعلم ذو الفاعلية المرتفعة في إدارة الصف يشعر بأنه قادر على مساعدة التلاميذ في تطوير مهاراتهم في المجال الاجتماعي و الأكاديمي و في مجال السلوك الصفي. كما توصل ايمر و هيكمان إلى أن الدرجات المرتفعة في مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف ارتبطت مع تفضيل استراتيجيات الإدارة التفاعلية و التوقعات الايجابية لسلوك التلميذ. حيث يقضي المعلمون ذوي الفاعلية المرتفعة في إدارة الصف وقتا أقل مع المجموعات الصغيرة و يبدون حماسا أكبر في تنشيط المهام الصفية و يردون بسرعة على السلوك السيئ للتلميذ و ذلك بإعادة توجيه انتباهه دون إبداء ملامح الغضب.

إن المعلمين الذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة لديهم مشاكل سلوكية قليلة داخل الصف، كما أنهم لا يعتقدون بأن السلوكات السيئة أو الصعبة لتلاميذهم هي سلوكات مزمنة، فهم لا يشعرون بالغضب أو الحرج تجاهها لأنهم يتوقعون تحسنها، بل ويبدون اهتماما أكبر بهذه السلوكات لأنهم يشعرون بأنهم قادرون على إدارتها. و يميل هذا الصنف من المعلمين إلى استخدام الإيديولوجية الإنسانية في ضبط السلوكات ، ونادرا ما يستخدمون أساليب العقاب. كما يتميزون بأنهم أقل عرضة للإجهاد، لديهم علاقات حسنة مع المدراء و رضا مهني أكبر، أما المعلمون ذوي الفاعلية المنخفضة فيميلون إلى المبالغة في انتقاد التلاميذ ويبدون اهتماما أقل بتصحيح الإجابات الخاطئة لتلاميذهم (Gibson & Dimbo,1984 ;

Ashton & Webb,1986). بالإضافة إلى أنهم ينتهجون إيديولوجيات تدخليه تتمثل في التركيز الكبير على الانضباط وذلك بتركيزهم على العقاب (Putman,2013). فالعقاب والصرامة المبالغ فيها في التنظيم الصفي تعتبران من الأساليب المثلى بالنسبة للمعلمين ضعيفي الفاعلية في إدارة الصف لأنهم يحملون نظرة سلبية و تشاؤمية حول دافعية التلميذ.

13- قياس فاعلية الذات في إدارة الصف

لقد تمت دراسة نظام اعتقادات الفاعلية كسمة أو استعداد عام و شامل، في حين أن الأفراد يتباينون في فاعليتهم ليس عبر المجالات المختلفة للأداء فحسب، و لكن حتى عبر أوجه النشاط المختلفة داخل مجال معين من النشاط. و بناء على هذا لا يمكن توجد أداة فريدة لقياس جميع جوانب فاعلية الذات مع معامل صدق و احد. ففي أغلب الحالات يفشل الباحثون في المجال التربوي في الحصول على القياس الدقيق لمفهوم اعتقادات فاعلية الذات بسبب التصور غير الواضح و الدقيق للمفهوم (Bandura,1997,2006, Pajares,1996). بالإضافة إلى أن محاولة قياس الفاعلية كمعنى مجرد من سياقه قد لا يقيس في النهاية ما نريد فعلا قياسه. فأحكام الفرد حول فاعليته لأداء مهمة معينة ترتبط بطبيعة الموقف (Henson, 2002). وعدم تحديد مجال فاعلية الذات.

لقد قام الكثير من الباحثين بتصميم عدد كبير من الأدوات لغرض قياس فاعلية الذات في المجال الواسع للتعليم، غير أن قياس فاعلية الذات في إدارة الصف لقي القليل من الاهتمام في أدبيات البحث ماضيا و حاضرا (Putman,2013). فقد تمحورت مواضيع أغلب البحوث السابقة حول قياس فاعلية الذات كمفهوم عام. فالقياسات الأولى لفاعلية الذات لدى المعلم على غرار مقياس الفاعلية لدى المعلم لجيبسون و ديمبو(1984) كان أكثر عمومية ولم يكن مناسبا لدراسة اعتقادات المعلمين في قدراتهم على إدارة الصف. فغالبا ما كان يطلب من المستجوب، عند تطبيق المقاييس، اختيار درجة شعوره حول يستطيع أداءه أو درجة اعتقاده بأنه يستطيع أداء المهام المرتبطة بالتعليم. و ينبغي على المستجوب الإشارة إلى درجة اعتقاده الشخصي عن طريق اختيار نقطة من النقاط المقترحة على طول السلم، و غالبا ما يكون سلم ليكرت (O'neill & Stephenson,2011)، دون الانتباه إلى أن فاعلية الذات تتباين حسب تنوع المهارات و الميادين الفرعية في التعليم. و في هذا الإطار يوضح باجراس (Pajares,1996) أنه " بحكم أن أحكام الفاعلية ذات طبيعة نوعية المهمة و المجال، فإن التقديرات الشاملة و العامة التي يضعها الباحثون قد يضعف من تأثيرها . كما بينت بعض الدراسات أن مقاييس فاعلية الذات المرتبطة بالمجال أظهرت بصفة إمبريقية قدرتها التنبؤية بالعديد من المخرجات (Artino,2012). و في نفس السياق نوه إيمر و هيكمان (1991) بأهمية تفضيل دراسة فاعلية الذات في الميادين الفرعية مثل إدارة الصف بدلا من تقدير فاعلية الذات التعليمية العامة كونها مرتفعة أو منخفضة. فقد نجد معلما ذا فاعلية مرتفعة في ميدان معين و منخفضة في آخر. إن وجود مقاييس تتوفر على الخصائص السيكومترية المطلوبة لقياس فاعلية الذات لدى المعلم بصورة عامة يعتبر مهما. وهذا يتطلب تحديد مواصفات دقيقة لمكونات الأداء في مجال محدد. وحتى نستطيع تحقيق القوة التنبؤية لفاعلية الذات في البحوث، يجب أن تفصل المقاييس تبعا لمجال الأداء. كما ينبغي أن تعكس التدرج المنطقي لمتطلبات المهمة داخل هذه المجالات (Bandura,1997). و حتى يتسنى للباحث كذلك التنبؤ أو تفسير مخرجات التعلم بصفة صحيحة يجب أن يتوصل إلى إيجاد علاقة قوية بين فاعلية الذات و تلك

المخرجات وذلك بإتباع التوجيهات النظرية التالية (Artino,2012) :أ) أن يقيم المقياس جوانب نوعية للمهمة، ب) أن تتوافق النوعية أو الخصوصية مع خصائص المهمة المراد تقييمها و مع مجال الأداء

المحدد (Artino,2012). و قد أشار بندورا إلى أن هاتان الخطوتان تتطلبان تعريفا واضحا لمجال النشاط و تحليل مفاهيمي جيد لجوانبه المختلفة بالإضافة إلى أنماط القدرات التي تتطلبها و المواقف التي يحتمل أن تطبق فيها تلك القدرات (Bandura,1977). إن
الجانب المهم في فاعلية الذات هو كونها نوعية المجال بطبيعتها. أي أن الأفراد يقومون بالحكم على قدراتهم تبعا لمجال أداء محدد قد لا يمكن تعميمه على مجالات أخرى (Bandura,2006). فالحصول على مستوى مرتفع من الفاعلية في مجال معين قد لا يعني بالضرورة المحافظة على نفس المستوى في مجال آخر. كما أن وجود مقاييس لتقدير فاعلية الذات في مجال إدارة الصف بصفة خاصة يتيح الفرصة لقياس اعتقادات الفرد في قدراته على تنفيذ المهام المرتبطة بمهام إدارة الصف بصفة فعالة.
إن البحوث التي تناولت فاعلية الذات في إدارة الصف استخدمت أدوات مختلفة لقياس هذا المفهوم. فقد

استخدم المقياس الفرعي (إدارة الصف) المتضمن في مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف و الانضباط المكون من أربعة عشر فقرة و الذي صممه ايمر و هيكمان سنـــــــة 1991. كما لجأ العديد من الباحثين إلى استخدام المقياس الفرعي (فاعلية الذات في إدارة الصف) المتضمن في مقياس فاعلية الذات لدى المعلم (OSTES) الذي صممته تشانان موران و وولفولك هوي سنة ألفين وواحد بصيغتيه المطولة التي تتكون من ثماني فقرات و المختصرة التي تتكون من أربع فقرات. و فضل باحثون آخرون استخدام المقياس الفرعي المسمى "التحكم في الانضباط" المكون من أربع فقرات و الذي صممه فريدمان و كاس Friedman & Kass سنة 2002 . كما قام باحثون آخرون حسب،أونايل و ستيفنسون (2011)، بقياس فاعلية الذات في إدارة الصف باستخدام أدوات قاموا بتطويرها من خلال جمع الفقرات من مقاييس سابقة مختلفة.
وفي بحثهما عن أداة لقياس فاعلية الذات في إدارة الصف، قامت كل من أونايل و ستيفنسن (O'neill & Stephenson,2011) بمراجعة أدوات قياس فاعلية الذات التي تضمنتها البحوث المنشورة بين سنتي 1984 و 2009 و التي تضم فقرات تخص إدارة الصف. و حتي يتم تبني المقياس في دراستيهما يجب أن يتضمن على الأقل فقرة واحدة تخص فاعلية الذات في إدارة الصف. وقد تم تصنيف هذه الفقرات إلى ستة محاور وهي : (أ) إدارة الموارد، (ب) القواعد، الإجراءات و التوقعات، (ج) جذب الانتباه و المشاركة في النشاطات، (د) العلاقات الايـجابية و السلوك التعاوني،(هـ) المحافظة على النظام و التحكم،(و) إدارة الصف العامة. وقد توصلتا من خلال تحليلهما للدراسات التي استخدمت مقاييس فاعلية الذات لدى المعلم إلى وجود 25 دراسة تتضمن فقرات أو مقاييس فرعية تقيس فاعلية الذات في إدارة الصف. وقد توصلتا في النهاية إلى قبول ثلاثة عشر دراسة فقط تقيس مفهوم فاعلية الذات في إدارة الصف في شكل فقرات أو مقاييس فرعية، أما المقاييس المتبقية فقد تضمنت فقرات تتعلق بفاعلية الذات في إدارة الصف غير أنها كانت موجهة لقياس إدارة الصف العامة. و بعد القيام بالتحليل الإحصائي توصلت الباحثتان إلى و جود تباين كبير بين المقاييس من حيث عدد الفقرات. كما أن الفقرات الجديدة الخاصة بإدارة الصف التي تضمنتها المقاييس تراوحت بين ثلاثة عشر كأعلى حد و ذلك في مقياس إيمر و هيكمان و فقرة واحدة في الكثير من المقاييس. و يشير في هذا الصدد بوتمان أن الكثير من المقاييس التي المستخدمة في البحوث التي تم تفحصها من قبل الباحثتين اعتمد في تصميمها على مقاييس سابقة وهذا ما يفسر أن نصف

المقاييس تقريبا فشلت في التحليل العاملي (Putman,2013). وانطلاقا من توصيات أونايل و ستيفنسون (O'neill & Stephenson,2011) في الحاجة إلى تطوير مقاييس تتعلق بفاعلية

الذات في إدارة الصف وبناء على توجيهات بندورا (Bandura,2006) حول كيفية تطوير مقياس فاعلية الذات ، قام بوتمان (Putman,2013) بتطوير مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف (ECMAN). وتضمنت الصيغه النهائية للمقياس، بعد تطبيق إجراءات التحليل العاملي، على اثنين و عشرين فقرة. و يتم تقدير الاستجابة على سلم استجابة رباعي التدريج يمتد من "غير موافق بشدة" إلى "موافق بشدة" و موزعة على عاملين و هما: أ) فاعلية الذات في إدارة الصف العامة: و تعكس فقرات هذا العامل ثقة المعلم في قدراته على إنجاز المهام المختلفة المتعلقة بإدارة الصف. ب) المقارنات الاجتماعية لإدارة الصف: و تعكس فقرات هذا العامل الكفايات المدركة في إدارة الصف من خلال تقييم المعلم لأداءه وذلك بمقارنته مع أداء زملاءه المعلمين. كما تعكس الفقرات كذلك شكلا من أشكال الإقناع الاجتماعي أو التغذية الراجعة التي تحمل معلومات تقييمية تتعلق بأداء المعلم. و عند التحقق من الصدق المرتبط بالمحك، بينت النتائج وجود ارتباط أضعف مما كان متوقعا مع الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات لدى المعلم (TSES) و درجة المقياس الفرعي "فاعلية الذات في إدارة الصف" لنفس المقياس. بالإضافة إلى عدم قناعة المشاركين بالمقارنة الاجتماعية. حيث عكست الاستجابات على المقياس الفرعي "المقارنات الاجتماعية" نوعا من التحيز الاجتماعي

(Putman,2013). و مع غياب عوامل واضحة في مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف (ECMAN) اقترح بوتمان (Putman,2013) اختزال العاملين في عامل واحد يقيس فاعلية الذات في إدارة الصف. واعتمادا كذلك على نتائج دراسة أونايل و ستيفنسون (O'neill & Stephenson,2011) قامت جودرو و آخرون (Gaudreau .et al,2015) بتطوير مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف. حيث سمحت إجراءات التحليل القبلي، باستخدام نموذج راش، بالوصول إلى صيغة أولية مكونة من 28 فقرة. و بعد تطبيق إجراءات التحليل العاملي التوكيدي توصلت النتائج إلى وجـــود خمسة عوامل لقيـــاس فـــــاعلية الذات في إدارة الصف و هي: 1) إدارة الموارد، 2) إنشاء التطلعات الـواضحة، 3) جذب انتباه التلاميذ و المحافظة عليه، 4) تطوير العلاقات الإيجابية، 5) إدارة السلوكات الصعبة.

إن المحاولات المستمرة في السنوات الأخيرة لتطوير مقاييس لتقدير فاعلية الذات في إدارة الصف تؤكد استقلالية هذا المفهوم عن فاعلية الذات لدى المعلم من ناحية، كما تدل على أهميته في التأثير على مخرجات التعلم من ناحية أخرى. غير أن هذه المحاولات المتواضعة بينت أن مفهوم فاعلية الذات في إدارة الصف لازال بحاجة إلى المزيد من البحث من أجل ضبط المعنى الدقيق له و طريقة القياس التي تعكس فعلا هذا المعنى.

خلاصة الفصل:

وتاسيسا على ما سبق ذكره فان الفعالية الذاتية مفهوم من المفاهيم الاساسية والهامة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية بما يتضمنه الافراد من معتقدات حول كبح او تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات ادراكا لفعاليتهم الذاتية في مختلف المواقف.

لفاعلية الذات جانب دافعي يربطها الى حد ما بالنتائج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.

فعالية الذات تؤثر على انماط التفكير التي يسطرها الافراد لانفسهم وتتاثر بالعديد من العوامل.

ثانيا: إدارة الصف.

تمهيد.

1- مفهوم الإدارة الصفية
2- الفرق بين إدارة الصف والانضباط
3- العناصر المكونة لإدارة الصف
4- خصائص الإدارة الصفية
5- أهمية الإدارة الصفية
6- أهداف الإدارة الصفية
7- وظائف الإدارة الصفية
8- أنماط الإدارة الصفية
9- إستراتجيات الإدارة الصفية
10- دور المعلم في إدارة الصف
11- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية

خلاصة الفصل

تـمهيد:

تعد ادارة الصف ذات اهمية خاصة في العملية التعليمية كونها تلعب دورا مهما في نجاح عملية تعلم التلاميذ فالاستاذ لا يستطيع ادارة صفه وتحقيق فاعلية في تعليميه للمتعلمين لتوفير المناخ الفعال في نجاح هذة العملية وذلك من خلال إلتزامة بالخطوات وتطبيقها بمهارة ومن ثم مساعدة التلاميذ على تكيف داخل الصف.

وعليه في هذا الفصل تم التطرق الى محاولة الالمام بمختلف جوانل إدارة الصف.

1- مفـهـوم إدارة الـصـف:

عرفها (**راند والف**): بأنها مجموعة الممارسات او التطبيقات التربوية التي يستخدمها المعلم من اجل تشجيع تلاميذه على تطوير التعليم المستقل لديهم وتطبيق الرقابة الذاتية لذلك التعلم. **(علي والديلمي 2006، ص15-16).**

وعرفتها فاديا أبو خليل: هي مجموعة من الانشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الانماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وحذف الانماط السلوكية الغير مناسبة وتنمية العلاقات الانسانية الجيدة وخلق جو اجتماعي فعال ومتيح داخل الصف. **(أبو خليل، 2001، ص13).**

ويعرف (موليكان1987) إدارة الصف على أنها: كل ما يقوم به المعلم لتنظيم الغرفة والوقت والمواد التعليمية حتى يتم التعلم بطريقة فعالة وايجابية. (**الصمادي وأخرون، 2009، ص37)**، وقد عرفت بأنها خلق بيئة تعلم أمنة ومحفزة للتلاميذ (Gordama&snezana.2012.P66)، فالمعلم الجيد قادر على خلق مناخ دراسي جيد يتميز بالانضباط لتحقيق الأهداف التعليمية وبقدر اقل من التسبب والتي تمثل شرطا أساسيا للتعلم الناجح.

ولقد عرف كل من **(ستيربنريج ووليامز 2002)** الإدارة الصفية على انها: مجموعة من المهارات والاستراتيجيات والاساليب التي تسمح للمعلم بالسيطرة على الطلبة بشكل فعال من اجل ايجاد بيئة تعليمية ايجابية للجميع من خلال توفير جميع الظروف الملائمة للتعلم. **(عاطف، 2018، ص116).**

كما يعرفها **(بروفي 1988)** بأنها: الأفعال أو الإجراءات المتخذة لتوفير بيئة تعليمية تؤدي إلى تحقيق أهداف التعليم والمحافظة عليها، وتتضمن هذه الإجراءات التنظيم الفيزيقي للصف، تسطير القواعد والإجراءات الصفية، المحافظة على انتباه التلاميذ وضمان مشاركتهم في مختلف النشاطات الأكاديمية التدخلات التأديبية، وتحقيق التنشئة الاجتماعية للتلاميذ. (studentssocialization).

وقد عرف (ايجن وكوشاك 2016)، (Eggen&Kauchak) إدارة الصف بأنها: جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم من اجل توفير بيئة تدعم التعلم الأكاديمي، التنظيم الذاتي، والتطور الاجتماعي والعاطفي**(الجيلالي ميزايني، ص495).**

وقد عرفت كل من (ايفرستون وونستاين2006) إدارة الصف: بأنها نشاطات التي يقوم بها المعلم من دعم وتسهيل لعمليات التعلم الوجداني الاجتماعي والأكاديمي (الجيلالي ميزايني، ؟؟؟؟، ص04).

يعرفه **(المرسي،2001)** بأنه: مجموعة من الانشطة المرتبطة، او الاطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الادوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة. **(علي محمد مرعى الحربي. 2018، ص387).**

ومن هذه التعريفات نستنتج بان: ادارة الصف هي جميع النشاطات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف بهدف تنظيم الطلاب والوقت والفصل والمواد التعليمية بهدف تفعيل عمليه التدريس وحدوث عملية التعلم الجيد.

2- الفرق بين إدارة الصف والانضباط:

أوضح بعض الباحثين أمثال "أيمر وهيكمان"، أن إدارة الصف تختلف عن الانضباط أو التأديب فالأول يعرف بأنه مفهوم أكثر شمولية يتضمن جوانب متعددة مثل التنظيم الفيزيقي للصف، تسطير القواعد والإجراءات الروتينية وعواقب السلوكات السيئة، أما الثاني فيركز أكثر على عواقب السلوكات المخالفة للقواعد الصفية، (Doyle, 2006) وتشير (بارون، Baron, 1992)، إلى انه بالرغم من التداخل

الموجود بين مفهومي إدارة الصف والانضباط إلا أنهما مختلفان، فالأول يشير إلى جميع الإجراءات والقواعد التي يستخدمها المعلم للمحافظة على السير الحسن للدرس، أما الثاني فيمثل في الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم كرد فعل على السلوكات السيئة التي يبديها تلميذ. ويشير (بروفي 1988) (Brophy,1988)، كذلك أن الضبط الصفي يتمثل في مجموع النشاطات التي يقوم بها المعلم من اجل فرض تعديلات على سلوك التلاميذ الذين يفشلون في الامتثال للقواعد السلوكية المطلوبة وخصوصا السلوك الظاهر أو المتكرر بما يكفي للإخلال إدارة الصف، وتؤكد كل من (مارتن وبلدوين) Martin& (Martin& Baldwin, 1998)، انه على الرغم من الاستخدام المتبادل لمفهومي إدارة الصف والانضباط إلا أنهما ليس مترادفين، فالانضباط يتمثل في تسطير قواعد السلوك ومحاولة ضمان مستوى عال من الامتثال لهذه القواعد من قبل التلاميذ، أما إدارة الصف ما هي مفهوم أوسع يتضمن الجهود التي يبذلها المعلم في تأطير النشاطات التعليمية المختلفة بما في ذلك التعلم، التفاعل الاجتماعي وسلوك التلميذ.

وتشير جاريت انه بالرغم أن الانضباط هو احد المكونات الأساسية لإدارة الصف إلا انه ليس المكون الوحيد لها **.(Garrett, 2014).**

3- العناصر المكونة لإدارة الصف:

إن لعملية الإدارة الصفية مجموعة من العناصر المتسلسلة والمترابطة وهي على النحو التالي:

- **التخطيط:** يتم في هذه العملية وضع الخطط العامة لإدارة الصف الدراسي ومنها على سبيل المثال الخطط الزمنية، والخطط العلاجية، والخطط الدراسية، ويجب التأكد من القيام بهذه الخطوة بشكل صحيح من قبل المعلم، لكونها حجر الأساس الذي ينطلق منه المعلم في إدارته للصف الدراسي.
- **القيادة:** يتم في هذه العملية قيادة الطلبة وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويجب أن يتحلى المعلم بشخصية قيادية تمكنه من ضبط الموقف الصفي، والسيطرة على المواقف التعليمية وحسن إدارتها بطريقة سليمة، والتأثير في الطلبة بشكل إيجابي، إذ يعتبر المعلم في الموقف الصفي قدوةٍ يحتذى بها من قبل الطلبة.
- **التنظيم:** يقوم المعلم في هذه العملية بتنظيم سير العملية التعليمية التعلمية داخل الغرفة الصفية ويتمثل ذلك في التنظيم الزمني لوقت الحصة الدراسية على شكل مجموعة من المراحل التعليمية المتتابعة والتي يتخللها عدد من الأنشطة والمهام التعليمية وما يطرح فيها من مواضيع ومواد دراسية متنوعة.

- **التقويم:** تعتبر هذه العملية العنصر الأخير من عناصر الإدارة الصفية، إذ يقوم المعلم من خلالها بالتأكد من تحقق الأهداف التربوية المحددة مسبقاً، وتقييم مدى إتقان الطلبة للمهارات المطلوبة واكتسابهم للسلوكيات المرغوبة، ويمكن أن يتم التقويم أثناء الحصة الصفية ويمكن أيضاً أن يتم في نهاياتها.

4- خصائص الإدارة الصفية:

للادارة الصفية خصائص خاصة بها وهي كالتالي:

- **الشمولية:** وهي عملية شاملة تضم عمليات عديدة متداخلة، كما انها معقدة لانها تتناول عدة مجالات منها: التلاميذ، اولياء الامور، هيئة التدريس، المنهج المدرسي، الوسائل التعليمية والغرفة الصفية. **(المقيد، 2009، ص48).**
- **العلاقات الإنسانية:** من واجبات الاستاذ تنمية العلاقات الانسانية مع التلاميذ بشكل سليم من جهة وبين التلاميذ انفسهم وكذلك اولياء الامور على ان يسود هذه العلاقات الاحترام المتبادل، وتقوم على اساس التفاعل المستمر مع كل من له صلة بالتلميذ سواء من داخل المؤسسة او من خارجها.
- **التركيز على التأهيل العلمي للاستاذ:** تعد الكفاية امر ضروري اذا ما اراد اي اداري أن ينجح في عمله وهي أكثر أهمية بالنسبة للادارة الصفية، لذلك لابد من الاهتمام بإعداد استاذ بشكل يتلائم مع المهمة الملقات على عاتقه. **(امجد محمود محمد، 2009، ص61-62).**
- **صعوبة قياس وتقييم التغيير في سلوك التلميذ:** يصعب على المعلم قياس تغيير في السلوك المعرفي او المهارات او الاتجاهات لدى التلاميذ بطريقة مناسبة، لانه توجد عوامل متعددة تؤثر في شخصية المتعلم مما يجعل اثر المعلم على تلاميذه وتغير سلوكهم عملية ليست دقيقة.

5- أهمية الإدارة الصفية:

تتشكل الإدارة الصفية عملية تفاعل ايجابي بين المعلم وتلاميذه، ومن خلالها يكتسب التلميذ عده اتجاهات كاحترام اراء زملائه في الصف، التعاون معهم والثقة بالنفس، وتتمثل أهمية الإدارة الصفية فيمايلي:

- توفير المناخ التعليمي الفعال.
- توفير عوامل الأمن والطمأنينة والمتعلمين.
- توفير فرص التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين انفسهم.
- التخطيط السليم لاستخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة.
- تنفيذ الأنشطة التعليمية على نحو يساعد في تحقيق الاهداف.
- تنظيم الوقت بما يكفل تنفيذ الانشطة التعليمية بشكل فعال.
- تكفل وجود علاقات ايجابية بين المتعلمين.
- تقلل من فرص الصراع وحدوث المشكلات. **(عبد الرحيم،2007،ص24).**
- استثمار قدرات وقوة التلاميذ وحملها على استخراج افضل ما فيها من طاقات مبدعة بشكل يضمن تحقيق اكبر قدر من الأهداف التعليمية التعلمية.
- تعمل إدارة الصف علة تنمية الانماط السلوكية المرغوبة، وتساعد في الغاء الانماط السلوكية الغير المرغوب فيها.
- تساعد بضبط الصف وحفظ النظام فيه، ووضع الأنظمة والقوانين وتطبيقها في الصف.

- تتيح للمعلم السيطرة على البيئة التي يعمل فيها.

تعد الادارة الصفية الفعالة عنصرا مهما لدفع عملية التي تعلم والتعليم باتجاه تحقيق اهدافها المرجوه كذلك في خلق روح التعاون والمشاركه وتوظيف القدرات بشكل يضمن تحقيق اكبر قدر من التحصيل والانجاز. **(الزهراني،2018،ص283).**

6- أهداف الإدارة الصفية:

لنجاح عملية التعلم يتوجب على الادارة الصفية مراعاة مجموعة من الاهداف وكذلك توفير المناخ النفسي والعاطفي والاجتماعي للتلاميذ مراعيا في ذلك طبيعتهم وحاجاتهم ورغباتهم ومن بين هذه الاهداف:

- تحقيق كفاية تحصيل المتعلمين لاهداف التعلم.
- تحقيق اهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والمتعلميين.
- إيجاد روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الفردي والجماعي في الفصل الدارسي.
- تحقيق الكفاية في استخدام عناصر الادارة الصفية كالوقت، غرفة الدراسة، المعلم، التلاميذ والمواد والتجهيزات العلمية في احداث التعلم.
- استخدام عناصر الإدارة الفصلية (البشرية والمادية) المتاحة استخداما علميا وعقلانيا لاحداث التعلم والتعليم المرغوب فيها. **(احمد إبراهيم، 2006، ص112).**
- تخطيط الأعمال والمهام التعليمية في ضوء الاهداف التربوية المنشودة تحقيقا في الصف الدراسي.
- استخدام عناصر الإدارة الصفية استخداما علميا وتربويا لاحداث مستوى التعليم والتعلم المرغوب فيه.
- إيجاد روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الجماعي بين للمعلم والتلاميذ.
- الرغبة في التعاون وممارسة العمل الجماعي في غرفة الدرس. **(شرقي وداودي،2020،ص210).**

7- وظائف الإدارة الصفية:

لا تتوقف وظائف الإدارة الصفية على التخطيط والتنظيم النظام داخل الغرفة الصفية وانما يتعدى ذلك ليشمل وظائف اخرى ومن اهمها ما يلي:

- **التدريس:** يعتبر عملا إداريا معقدا باعتماده على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم، وينبغي انا يكون الاستاذ ملما بمتطلبات كل عنصر من العناصر الاساسية للعملية الإدارية، من خلال تنفيذه لخطوات كل منها بدقة واتقان حتى تكون ادارة صفية ناجحة تحقق نتائج ايجابيه له وللتلاميذ. **(ألاء عمر الأفندي،2014،ص 39).**
- **توفير الخبرات التعليمية:** يكون الاستاذ ناجحا عندما يشعر التلاميذ انهم يتعلمون اشياء جديدة في كل حصة، وهذا يكون من خلال توفير العديد من الخبرات المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة التلاميذ وتوجيه ادائهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- **ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم:** ان معرفة الاستاذ لتلاميذه من حيث خبراتهم العلمية والاجتماعية وإلمامه بمدى التقدم الذي احرزه التلاميذ في المجالات التي يدرسونها، إضافة الى امكانية

قياس الاستاذ لاستعداداتهم ونموهم وتحصيلهم الدراسي في اطار النظام التعليمي للمؤسسة التعليمية باستخدام انواع التقويم المختلفة للتعلم تعتبر من اساسيات الإدارة الناجحة.

- **تقديم تقارير عن سير العمل:** كل عمل يقوم به استاذ يشكل جزءا اداريا، ففي أدائه لعملية التعليم يحتاج الى كشوف بأسماء التلاميذ من أجل رصد الحضور وتسجيل التقديرات التي يتحصلون عليها التي تقدم للإدارة،من أجل التأكد من سير العلمية التعليمية في المدرسة ومدى تقدمها **(احمد ابراهيم احمد، 2009، ص09).**

8- أنـمـاط الإدارة الـصـفـيـة:

تتعدد الأنماط التي يمكن ان يستخدمها المدرس في إدارة الصف. وهي أربعة أنماط: النمط التسلطي النمط التسامحي، النمط الديمقراطي والنمط التجاهلي.

أ- النمط التسلطي: يتميز هذا النمط بمناخ صفي يتصف بالقهر، والخوف حيث يرى المعلم في نفسه مصدر رئيسيا بل ووحيدا للمعلومات، وينتظر من تلامذته الطاعة التامة لتعليماته، هذا النمط يرى المعلم بانه هو الذي يمتلك القدرة على الثواب والعقاب مفقدا للتلاميذ ثقتهم بانفسهم من خلال اعتمادهم عليه كليا مقاوما لأي تغيير في نمطه الاداري معتبر ذلك تحديا لسلطته. **(النواسية، فاطمة، عبد الرحيم 2001،ص 224).**

ب- النمط التسامحي: ينظر لإدارة الصف في هذا النمط على انها عملية توفر اقصى قدر من الحرية للتلاميذ، بحيث تتاح لهم الفرص لعمل كل ما يريدون، وان دور المدرس هز إتخاذ جميع الاجراءات التي من شأنها زيادة حرية التلاميذ الى أقصى حد ممكن، وفي هذا المدخل يسود عدم النظام داخل حجرة الدراسة، ولا يستطيع المدرس الحفاظ على الهدوء والنظام في صفه، ولا يتمكن من كبح جماح التلاميذ من ذوي السلوكيات الغير المناسبة، وفي ظل كل هذا الجو الفوضوي يغلب على التلاميذ مظاهر العنف واللامبالاة والاحباط، ويفقدون فيها إحترام والنظام والعدل والثقة والتقدير، ونتيجة لكل هذا يفقد التلميذ حماسه واقباله على التعلم والشعور بالإحباط والانسحاب **(الطناوي عفت مصطفى، 2009، ص127).**

ت- النمط الديمقراطي: يعيش مناخ هذه الإدارة بظل جو مفعم بالطمانينة وحرية التعبير، وممارسة النقد الموضوعي بإطار الاحترام المتبادل وتقدير المشاعر والحث على السعي للنتائج وإبراز المهارات الطلابية، وتثمين العمل والنشاط والتفاعل داخل حجرة الدراسة، كما ينص على إتاحة فرص التكافؤ للمتعلمين والتعاون على إسقاط الظواهر التعليمية المدانة، وشعور متعلمين بالحرية وقرب المعلم منهم يبثون إليه مشاكلهم حتى العائلية منها، المعلم في هذه الإدارة قائد، أب، مسؤول وصديق يرى فيه المتعلمين القدوة والنموذج. **(المساعيد، مفضي عايد، الخريشه، سعود فهاد، 2012، ص28).**

ث- النمط التجاهلي: ويقع هذا النوع بين النمط التسامحي والنمط التسلطي، حيث نجد المدرس في هذا النمط يدخل غرفة الصف ويبدأ في عملية التدريس دون اي تمهيد للدرس أو إثارة التلاميذ وتهيئتهم ويحاول الحفاظ على الانضباط الصفي في الوقت الذي لا يكترث فيه لمشكلات التلاميذ وحاجاتهم او الصعوبات التي يواجهونها، كما نجد المدرس في هذا النمط لا يحترم أراء التلاميذ ولا يؤخذ بها، وقد لا يهتم كذلك بأسباب ضعف التلاميذ أو تسربهم من الحصة. **(الزغلول عماد عبد الرحيم، والمحاميد شاكر عقله، 2007، ص 29) .**

9- اسـتـراتـيـجـيـات الإدارة الـصـفـيـة:

أ- **إستراتيجية تحقيق الهدف:** تسعى هذه الإستراتيجية الى اتخاذ كل الاجراءات والتدابير اللازمة لأنجاح ادارة الصف وذلك من خلال:

- تحقيق درجه عالية من جودة المنهاج.

- توفير برامج تعليمية ذات معنى للطلبة.
- التخطيط للنشاطات التعليمية.
- الاهتمام بالأساليب وطرق التدريس.
- تشجيع انهماك الطلبة في النشاطات التعليمية.
- رفع دافعية الطلبة نحو التعلم.
- خلق بيئة صفية تهتم بحاجات الطلبة.
- تحقيق الأهداف التربوية. **(عربيات، 2006، ص 88).**

ب- **إستراتيجية تعديل السلوك:** تقوم هذه الاستراتيجيه على اساس استخدام اساليب التعزيز الايجابي والتعزيز السلبي وكذلك أساليب العقاب المختلفة.

التعزيز الايجابي هو مثير يظهر بعد حدوث سلوك المقبول المرغوب فيه، اما التعزيز السلبي فهو إزالة مثير غير محبب بعد قيام الطالب بسلوك مقبول، وذلك بهدف زيادة احتمالية تكرار هذا السلوك مستقبلا، والهدف من التعزيز الايجابي والسلبي هو التسجيل سلوك الطلبة و زيادة تعاونهم وبالتالي تقليل احتمالية ظهور السلوكات الغير المقبولة. وهذا ما أكدته دراسه كل من سميث وريفيرا (1955) حول أهميه التعزيز الايجابي، وقد لخصت نتائج هذه الدراسة الى ان هذا النوع من التعزيز يساعد التلميذ على معرفه السلوكيات التي يمكن ان تحظى برضا الاخرين فيقوم بتكرارها، كما ان ايام التلميذ بأداء السلوكيات المرغوهبه يساعد التلاميذ الاخرين على تقليده كمحاولة للتعلم او الحصول على ثناء المعلم **(عاقل، 1996، ص71).**

ت- **استراتيجية الاقناع والارشاد:** تقوم هذه الاستراتيجية على أساس مخاطبة الطلبة باللغة التي يفهمونها، وبالتالي اقناعهم بالالتزام وإطاعة التعليمات وممارسة السلوكات المتوافقة مع المعايير الاجتماعية، فالمعلمون الملتزمون بهذه الإستراتيجية يؤمنون بضرورة إستخدام وسائل الاقناع كوسيلة لتحقيق تعاون الطلبة. ويتطلب استخدام استراتيجية الاقناع والارشاد ما يلي:

- امتلاك المعلم مهارات الاتصال والاقناع.
- الكثير من الصبر والوقت، اذ لا يتوقع لهذه الاستراتيجية ان تأتي ثمارها مباشرة فقد تحتاج الى عدة محاولات و لأكثر من جلسة إرشادية ولربما يشترك في تطبيقها بعض المجالات إضافة إلى المعلم، المرشد التربوي، و أولياء الأمور حتى تحقق هدفها المنشود **(عربيات، 2006،ص 32).**

ث- استراتيجية التحكم بالأزمات وضبطها: تهدف هذه الإستراتيجية الى السيطرهه على المواقف او الازمات الطارئة داخل غرفة الصف، مثلما يمكن استخدامها خارج غرفة الصف في الساحات والاماكن العامة الاخرى في المدرسةج، وهي من الاستراتيجيات التي تحتاج الى تدريب مثلما تطلب من المعلم القدرة على ضبط انفعالاته وبالتالي السيطرة على المواقف فعلى سبيل المثال: فانه قد يحدث ان تقوم مجموعة من الطلبة وبشكل مفاجئ باصدار اصوات غير مناسبة، او الحديث دون اذن محدثين شكلا من اشكال الفوضى او التمرد، او في حالة نشوب شجار بين مجموعة من الطلبة وللتعامل مع الازمه يقترح على المعلم ما يلي:

- حافظ على هدوءك، لا تسلك سلوكا متطرفا او عدوانيا اتجاه السلوك الطلبة فقد يؤدي ذلك الى زيادة تعقيد الموقف.
- عزل الطلبة المسئولين عن المشكلة عن باقي الطلبة حتى لا تنتشر الحالة.
- اجعل الطلبة غير المنخرطين في المشكلة ينشغلون بنشاطهم التعليمي السابق **(ابو خليل 2011،ص 45).**

10- دور المعلم في إدارة الصف:

إن المعلم يعتبر كقائد لتلميذه بحكم الدور الذي يلعبه في تكوينه لشخصياتهم واتجاهاتهم والسلوكياتهم وبالتالي إنشاء فرد صالح **(راشد،2002،ص 43)**، ومن خلال هذا يبرز دور المعلم في مايلي:

- **الانضباط وحفظ النظام:** إن للمعلم والتلاميذ دور هام في الحفاظ على نظام داخل الصف، وذلك من خلال توفير جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المثمر والاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ انفسهم.
- **تنظيم البيئة الصفية الفيزيقية:** ما لا شك فيه ان تلاميذ الفصل هم العنصر الأهم في العملية التعليمية، وتكون البيئة الفيزيقية الاطار الذي يتم فيه التعلم من الامور الهامة في زيادة الفاعلية والانتاجية، ولا يتطلب تنظيم بيئة التعليم الكثير من الجهد او التكلفة ولكن تحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل بالإضافة الى حسن التخطيط واستغلال كل جزء من الفصل بما يتناسب طبيخعه الانشطة والخبرات التعليمية.
- **تقديم الخبرات التعليمية:** يكون هذا من خلال توفير العديد من الخبرات التعليميةالمتنوعة من طرف المعلم، المباشرة غير مباشرة، وحسن التخطيط لها، ومتابعة التلاميذ وتوجيه ادائهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحفيز كل منهم حسب قدراته واستعداداته على العمل والانتاج والتقدم، فافضل ادارة تلك التي في ظلها يعمل الجميع كل وفق سرعته واهتماماته.
- **مناخ العاطفي والاجتماعي:** يلعب المعلم دورا اساسيا في ادارة صفه من خلال توفير مناخ يسود فيه الود والوئام والتراحم والتعاون ذلك نظرا لاهمية العلاقات الانسانية بين التلاميذ، لأن المناخ التربوي الذي يشجع على التعليم هو ودي وليس انتظامي فهو يشعر التلميذ بان يجرب ويخطئ وبالتالي يزداد من دافعيته للتعلم. **(حميدة والنجدي والآخرون، 2002، ص244).**
- **ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم:** ان معرفته لتلاميذه من حيث الخلفية العملية والاجتماعية ومستويات النضج والتهيئ التي حققوها وإلمامه بمبدى تقدمهم في المجالات التي يدرسونها والمهارات التي يتدربون عليها من اساسيات الإدارة الصفية الناجحة.
- كتابه تقرير عن سير العمل: تتضمن جميع الاعمال مهما كانت طبيعتها جزاء إداريا لغنى عنه فهنا يحتاج المعلم الى عمل الكشوف باسماء التلاميذ ويرصد غيابهم وحضورهم والتقديرات التي يحصلون عليها بإضافة الى ان المعلم يحتفظ بسجل المتابعة لسير العملية التربوية وتعتبر السجلات وسيلة هامة من وسائل التقويم الذاتي ومصدر للمعلومات والتغذية الراجعة بالنسبة للمعلم والتلاميذ والقائمين على عملية التعليم **(شفيق والناسق، 2009، ص20)**

11- العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية:

تتحكم في إدارة الصف مجموعة من العوامل تؤثر بشكل كبير على النظام السائد داخل الصف، ومن بين هذه العوامل ما يلي:

- **نوع الإدارة الصفية:** حيث يختلف الاساتذه في اداره صفوفهم، ذلك بعضهم يكون تسلطي والاخر ديمقراطي، صوتيه تقمع حريه التلاميذ، مما يجلب لهم الضجر فيبحثون عن وسائل للتنافس وغالبا ما تؤدي الى مشكله سلوكيه، اما في الاداره الديمقراطيه فيتمتع التلاميذ بحريه التعبير والعمل والتفكير فتنمي لهم روح الديمقراطيه، كما ان الاستاذ اثناء توفيره للمناخ الديمقراطي لا يضحي بالنظام والانضباط.
- **القواعد و القوانين:** إذ لابد للتلاميذ ان يتعلم حريه وفاعليه، وليتحقق ذلك لابد من نظام يلتزم به التلاميذ، وهذا يعني وجود القواعد والقوانين التي تلزم لتوفير مناخ صفي يساعد على التعلم، ولينجح الاستاذ

في توظيف هذه القواعد في تحقيق النظام والانضباط الصفي عليه التركيز على الجوانب الايجابيه منها وتفاعله مع التلاميذ.

- **وضوح الأهداف والإجراءات:** تتطلب الاداره الصفيه وضوحا في الاهداف لدى الاستاذ والتلاميذ، كتاب ما يريد تحقيقه، ويعرف التلميذ النتائج يسعى اليها وما ينبغي عليه فعله لتحقيق ذلك اضافه الى الوسائل والشروط والظروف للتفوق والاتقان في تحقيق الاهداف.
- **التعزيز:** حيث يعتبر من الاساليب التي تولد الثقه والاحترام، ويؤدي دورا فعالا في تحقيق النظام والانضباط الصفي لانه يحفز التلميذ على تكرار السلوك المعزز **(محمد عوض الترتوري، 2006 ص181)**
- **توظيف التقنيات:** إذ يستطيع الاستاذ ان يوسع حدود صفه من خلال نقل خبره وانشطه تزيد من فرص التعلم الصفي، ومثال على ذلك ما تقدمه الوسائل السمعيه والبصريه التي تضيف على الموقف في التعليمي تعلمي عوامل تؤثر في اشراك حواسي التلاميذ، وتساهم في تحقيق التعلم الفعال وضبط الصف وحفظ النظام فيه **(محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، 2006، ص182-183)**
- **المشاركة وتبادل الخبرات:** حيث ان اتاحة الفرص للتلاميذ للمناقشة والمشاركة في العمل تساعد على توفير النظام والانضباط الصفي، لذا نجد الاستاذ الفعال يستطيع توجيه التلاميذ، وتبادل الخبرات بشكل منظم، ويعلمهم كيفية التواصل مع بعضهم البعض مما يساهم في زيادة مشاركة التلاميذ داخل الحجرة الصفية.
- **الصمت الفعال:** إن الصمت مقبول عندما يمارس التلاميذ التفكير والاصغاء التاملي او العمل الهاتف، او الدراسه والقراءة الصامتة ويعتبر غير مقبول عندما يكون نتيجهخ الخوف من العقاب لانه يولد الاتجاهات السلبية.
- **النقد البناء:** يظل التلميذ معرضا للوقوع في الخطأ، غير أن الأستاذ الواعي يتفاهم اخطاء تلاميذه ويعالجها، بعد ادراك دوافعها، فاذا وجه للمخطئ نقدا جعله من غير إحراج لذا فالنقد البناء هو الذي يساعد في توفير النظام والانضباط في الصف، فهو ينطوي على الفهم وتقبل الوقوع في الخطأ وتزويد المخطئ بتغذية راجعة بناءة تعينه على تعديل السلبي فيه في الاتجاه الصحيح.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل المحاور الرئيسية للادارة الصفية، حيث تعتبر ادارة الصف عنصر اساسي من عناصر العملية التعليمية التعلمية للمعلم، حيث تعد ادارة الصف فنا وعلما تعتمد على شخصية المعلم واسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الفصل وخارجه، والادارة الصفية عي عملية بالغة الاهمية من خلال ما تقدمه من اجراءات واستراتيجيات تهدف الى تحقيق تعلم فعال للتلاميذ.

الجانب الميداني للدراسة.

الفصل الثالــث: الاجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد.

1- المنهج المستخدم في الدراسة.
2- الدراسة الاستطلاعية.
3- مجتمع وعينة الدراسة.
4- وصف ادوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها.
5- الاساليب الاحصائية المستعملة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث على صحة الإجراءات التي يتبعها والأدوات والأساليب التي يستخدمها أثناء إجراءه لبحثه.

وبعد تطرقنا في الجانب النظري إلى تحديد إشكالية الدراسة وما تحتويه من متغيرات، سنحاول في هذا الفصل من الجانب الميداني للدراسة التطرق لأهم الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، حيث تم هذا الفصل عرض المنهج المستخدم في الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، وصف أدوات القياس المستعملة في الدراسة وخصائصها السيكومترية، خصائص مجتمع وعينة الدراسة، إضافة إلى ذلك إجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب المستخدمة.

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

المنهج بصفة عامة هو أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة. **(عليان وغنيم، 2000، ص33).**

فيرتبط اختيار المنهج المناسب للدراسة بطبيعة المشكلة التي يعالجها، لذلك تم اختيار المنهج الوصفي بما يناسب دراسة هذا الموضوع، ذلك باعتبار هذا المنهج يقوم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع وكذلك يهدف إلى جمع البيانات والمعلومات عن حقائق الأشياء والظواهر الموجودة وإخضاعها للدراسة العلمية. **(عمار بوحوش، 1995، ص122)**، كما يساعدنا على وصف العلاقات بين المتغيرات وصفا كميا، أي تحديد الدرجة التي ترتبط بمتغيرات كمية بعضها بالبعض الأخر. **(رجاء ابوعلام 2004، ص231).**

ونتيجة لطبيعة الأهداف التي تسعى إليها الدراسة الحالية ومن خلال الأسئلة التي نحاول الإجابة عليها بما يتناسب مع أهداف البحث وحدوده.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في اي بحث علمي الى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على اهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي، وكذا التاكد من الحصائص السيكومترية لادوات الدراسة. (مروان عبد المجيد ابراهيم، 2000، ص38).

تعد الدراسة الاستطلاعية الاولية التي تساعد الباحث في القاء نظرة من اجل الالمام بجوانب الدراسة الميدانية وعليه فهي "تعبر اساسا جوهريا لبناء البحث" (محي الدين، 200، ص47).

2-1- اهداف الدراسة الاستطلاعية:

اجراء الدراسة الاستطلاعية ومجمل بدايتها يمهد الى ما يلي:

- التعرف على المكان ومدى امكانية اجراء هذه الدراسة.
- تمكن من التدريب الاولللدراسة الميدانية.
- الدراسة الاولية لادوات الدراسة وذلك للتحقق من صحة ادوات جمع البيانات، والتاكد من خصائصها السيكومترية تمهيدا لاستعمالها في الدراسة الاساسية.
- التعرف على كل ما يمكنه عرقلة التطبيق ومختلف الصعوبات المحتمل مواجهتها لتفاديها في اجراء الدراسة الاساسية.
- تحديد العينة ومعرفة الاجواء المحيطة بها ومختلف ظروفها.
- التقرب من افراد العينة بصورة مباشرة والتعرف على مدى تجاوبهم مع اجراءات الدراسة.
- التحقق من ملائمة المقاييس ومدى فهم افراد العينة لفقراتها.

2-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة دراسة الاستطلاعية من (30) فردا من افراد عينة الدراسة، حيث قسمت الى جزئين خمسة عشر (15) من الاساتذة بثانوية الامير عبد القادر بخميس مليانة، وخمسة عشر (159 من الاساتذة بثانوية حمزة بن عبد المطلب بخميس مليانة، تم اختيارهما من الجنسين (الذكر والانثى)، فقد تم توزيع 30 نسخة من المقياس المذكور سابقا على افراد العينة الاستطلاعية وقد تم استرجاعها كلها، وقد اجتهدنا لتكون مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية قريبة من مواصفات عينة الدراسة الاساسية.

3- مجتمع وعينة الدراسة:

3-1- مجتمع الدراسة:

يعرف المجتمع الإحصائي على انه: "جميع الأفراد (أو الأشياء، أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها... وهو الهدف الأساسي من الدراسة حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه ويمكن القول أننا لا ندرس عينات، وإنما ندرس مجتمعات" (ابوعلام، 2006، ص157).

ويتكون مجتمع دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي من ثانويات بلدية خميس مليانة ولاية عين الدفلى، من 120 أستاذ وأستاذة وقد تم استرجاع 98 استمارة والغيت منها (22)، فاصبح العدد الفعلي لاجراء الدراسة الاساسية (98) استمارة كانوا موزعين كالأتي:

3-1-1- حسب الجنس:

الجدول رقم (03): يتمثل في توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس.

الجنس.	العدد.	النسبة المئوية.
الذكور.	40	%40.81
الإناث.	58	%59.18
المجموع.	98	%99.99

يتضح من خلال الجدول السابق أن توزيع أفراد المجتمع حسب الجنس غير متساوي بحيث نجد عدد الذكور يساوي (40) وهو اقل من عدد الإناث الذي يساوي (58).

3-1-2- حسب الاقدمية: ويتوزعون كما هو مبين في الجدول أدناه:

الجدول رقم (04): يتمثل في توزيع المجتمع حسب الاقدمية.

الأقدمية.	العدد.	النسبة المئوية.
اقل من 30 سنة	49	%95.91
أكثر من 30 سنة	49	%95.91
المجموع.	98	%100

يتضح من خلال الجدول السابق أن توزيع أفراد المجتمع حسب الاقدمية متساوي بحيث نجد عدد الأساتذة الذين سنهم لم يتجاوز (30 سنة) يساوي (49) و عدد الأساتذة الذين سنهم يتجاوز (30 سنة) يساوي (49).

3-1-3- حسب المستوى: ويتوزعون كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يتمثل في توزيع المجتمع حسب الشعبة.

المستوى.	العدد.	النسبة المئوية.
السنة الأولى.	43	%43.78
السنة الثالثة.	55	%56.12
المجموع.	98	%99.9

يتضح من خلال الجدول السابق أن توزيع أفراد المجتمع حسب المستوى غير متساوي بحيث نجد عدد الأساتذة السنة الأولى يساوي (43) و عدد الأساتذة السنة الثالثة يساوي (55).

4-1- عينة الدراسة:

تلعب دورا كبيرا في نجاح ودقة البحث الامبريقي، وانها نموذج الذي يجري معظم العمل عليه، والماخوذة من المجتمع الاصلي شريطة تمثيلية احسن تمثيل، يقول في هذا (رشيد زرواتي، 2002، ص191)، "هي جزء معين او نسبة معينة من افراد المجتمع الاصلي تجري عليها الدراسة، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله".

تكونت عينة الدراسة من 120 فردا من اساتذة التعليم الثانوي، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة والتي تعرف بأنها "طريقة تؤدي إلى احتمال أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة، فلكل فرد فرصة متساوية لاختياره ضمن العينة، واختيار الفرد في العينة لا يؤثر على اختيار أي فرد أخر" **(ابوعلام، 2006، ص165).**

ولتحديد حجم العينة نقوم بتطبيق (معادلة ستيفن ثامبسون) وتساوي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث ان:

N: حجم المجتمع.

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي (1.96).

Q: نسبة الخطأ المعياري وتساوي (0.05).

P: نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (0.05).

وعند تطبيق المعادلة في دراستنا نجد عدد افراد عينتنا يساوي تقريبا (100) استاذ واستاذة ويتم توزيعهم بحسب تمثيل نسبهم المئوية في المجتمع الاحصائي سواء حسب الجنس او حسب المستوى او الاقدمية.

4-2-1- حسب الجنس: ويتوزعون كما هز مبين في الجدول ادناه:

الجدول رقم (06): يتمثل في توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس.

الجنس.	العدد.	النسبة المئوية.
الذكور.	40	40.81
الإناث.	58	59.18
المجموع.	98	%99.99

يتضح من خلال الجدول السابق أن توزيع أفراد المجتمع حسب الجنس غير متساوي بحيث نجد عدد الذكور يساوي (40) بنسبة ..... وهو اقل من عدد الإناث الذي يساوي (58) اي بنسبة ..... وبذلك نكون قد التزمنا بنسبة تمثيل كل من الاساتذة (الذكور، والاناث) في مجتمع الدراسة.

4-2-2- حسب الاقدمية: ويتوزعون كما هو مبين في الجدول أدناه:

الجدول رقم (07): يتمثل في توزيع المجتمع حسب الاقدمية.

الأقدمية.	العدد.	النسبة المئوية.
اقل من 30 سنة	49	%95.91
أكثر من 30 سنة	49	%95.91
المجموع.	98	%100

يتضح من خلال الجدول السابق أن توزيع أفراد المجتمع حسب الاقدمية متساوي بحيث نجد عدد الأساتذة الذين سنهم لم يتجاوز (30 سنة) يساوي (49) بنسبة..... و عدد الأساتذة الذين سنهم يتجاوز (30 سنة) يساوي (49) اي بنسبة ..... ، وبذلك نكون قد التزمنا تمثيل كل من اقدمية الاساتذة في مجتمع الدراسة.

4-2-3- حسب المستوى: ويتوزعون كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يتمثل في توزيع المجتمع حسب الشعبة.

المستوى.	العدد.	النسبة المئوية.
السنة الأولى.	43	%43.78
السنة الثالثة.	55	%56.12
المجموع.	98	%99.9

يتضح من خلال الجدول السابق أن توزيع أفراد المجتمع حسب المستوى غير متساوي بحيث نجد عدد الأساتذة السنة الأولى يساوي (43) بنسبة..... وعدد الأساتذة السنة الثالثة يساوي (55) أي بنسبة .....، وبذلك نكون قد التزمنا تمثيل كل من مستوى تدريس الأساتذة في مجتمع الدراسة.

6- اجراءات الدراسة الاساسية:

اجريت الدراسة الاساسية بدءا من 15 فيفري 2023 الى غاية 28 مارس 2023، حيث تم تطبيق مقياس فاعلية الذات في ادارة الصف، وكان منقسم على اربع (04) ثناويات ببلدية خميس مليانة وهما ثانوية الامير عبد القادر، حمزة ابن عبد المطلب، محمد قويدري، وابي ذر الغفاري.

وحرصا من الباحثة على ان يكون التطبيق اكثر دقة وضبطا، تم شرح الهدف العلمي للدراستن وكيفية الاجابة على المقياس، والتاكد على ضرورة تحري الصدق والجدية في الاجابة، خاصة ان هوية الاساتذة تبقى دائما في سرية، المهم ما يدلي به من معلومات.

حيث مرت اجراءات الدراسة الاساسية بما يلي:

- قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدراسة على اساتذة التعليم الثانوي بعدة مؤسسات تعليمية لبلدية خميس مليانة، وقد تم توزيع (30) نسخة من المقياس لكل مؤسسة، وقد روعي في ذلك التوصل الى التطبيق على مختلف الثانويات، مع الخذ بعين الاعتبارالتمكن من توضيح اي استفسار يمكن طرحه افراد عينة الدراسة، حيث تم استرجاع (98) نسخة من المقاييس المطبقة.

7- وصف أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

3-1- مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف:

في ضوء اطلاعنا للعديد من المقاييس في الدراسات السابقة لمتغير الفاعلية الذاتية في إدارة الصف وجدنا انه من الأنسب استعمال مقياس (ميزايني الجيلالي) لأنه يتميز بسهولة عباراته والأبعاد التي استخدمت فيه، حيث أنها تقي بالغرض في إجراءات البحث الحالي.

وصف المقياس:

هذا المقياس يشمل على مجموعة من العبارات، والتي تعبر عن الفاعلية الذاتية في إدارة الصف للفرد قي التنبؤ بمسار سلوكه بصفة عامة، وأمام كل عبارة اختيارات هي على الترتيب:

موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة، يرجى من الأساتذة الأفاضل الإجابة على

فقرات المقياس وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة التي تمثل احد الاختيارات الممكنة التي تعكس الدرجة التي تصف وضعيتك في كل فقرة والتي تتراوح بين "غير موافق بشدة" و موافق جدا" تذكر انه:

- لا توجد إجابة صحيحة وأخر خاطئة.
- معلوماتك سرية للغاية.
- لا تترك عبارة بدون إجابة.
- المقياس للدراسة وليس للتقييم الشخصي.

مفتاح التصحيح:

العبارات.	أرقامها.	مجموعها.	موافق بشدة.	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة.
الايجابية.	1-2-3-4-5-6-8-10-11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-26-27	23	5	4	3	2	1
السلبية.	7-9-12-25	4	1	2	3	4	5

الجدول رقم (09): يوضح مفتاح تصحيح مقياس الفاعلية الذاتية في إدارة الصف.

من خلال الجدول رقم (5) نلاحظ انه كلما ارتفعت درجة الفرد في المقياس فهو مؤشر على ان فاعليته الذاتية في إدارة الصف مرتفعة والعكس صحيح، فكلما انخفضت درجته في المقياس دل على ان فاعليته الذاتية في إدارة الصف متدنية.

8- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

ويمكن تعريف الخصائص السيكومترية بأنها دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس وفقراته إذا توجد خصائص سيكومترية للفقرات هي تمييز الفقرة واتساقها الداخلي أي صدقها، وتوجد خصائص سيكومترية للمقياس هي صدقه وثباته وحساسيته وشكل التوزيع التكراري للدرجات. (ابوعلام، 2000، ص266).

أ- صدق المقياس:

يعد الصدق من أهم المفاهيم التي يجب وضعها بعين الاعتبار عند إعداد أو اختيار أدوات الدراسة، ويعرف هذا الأخير انه عملية جمع أدلة وشواهد تدعم الاستدلالات والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث من خلال عملية جمع البيانات، وهذا يعني أن المفهوم الامبريقي للصدق يعني انه استدلال أو استنتاج خاص باستخدامات الأداة وليس الأداة ذاتها. (وبجرادة، وزيدان، 2017، ص212).

2- ثبات المقياس:

إذا لجري اختبار ما على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل فرد في هذا الاختبار ثم أعيد إجراء نفس الاختبار على نفس المجموعة ورصدت أيضا درجات كل فرد، ودلت النتائج على أن الدرجات التي حصل عليها الطلبة في الأساتذة في المرة الأولى لتطبيق الاختبار هي نفس الدرجات التي تحصل عليها هؤلاء الأساتذة في المرة الثانية، استنتجنا من ذلك أن نتائج الاختبار ثابتة تماما لان نتائج المقياس لم تتغير في المرة الثانية بل ظلت كما كانت قائمة في المرة الأولى. (فؤاد البهي السيد، 1979، ص513).

وخير طريقة لمقارنة هذه الدرجات هي حساب معامل ارتباط درجات الاختبار في المرة الأولى بدرجات هذا الاختبار في المرة الثانية، وعندما تثبت الدرجات فتصبح واحدة في المرتين يصبح معامل الارتباط مساويا للواحد الصحيح. (فؤاد البهي السيد، 1979، ص514).

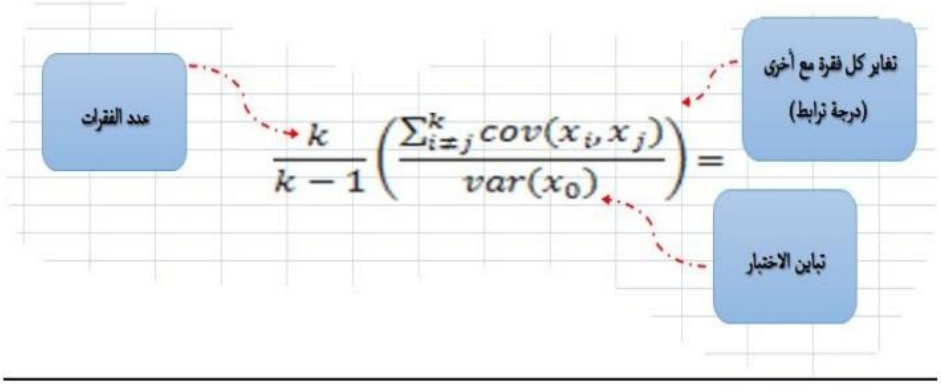
وفي دراستنا كنا سنستعمل طريقتين لقياس الثبات وهما:

2-1- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

تقوم هذه الطريقة على إجراء الاختبار على مجموعة من الأفراد ثم إعادة إجراء نفس الاختبار على نفس مجموعة الأفراد بعد مضي فترة زمنية، وهكذا يحصل كل فرد على درجة في الإجراء الأول للاختبار وعلى درجة أخرى في الإجراء الثاني للاختبار، وعندما نرصد هذه الدرجات ونحسب معامل ارتباط دجات المرة الاولى بدرجات المرة الثانية فإننا نحصل بذلك على معامل ثبات الاختبار. (فؤاد البهي السيد،1979، ص519).

2-2- طريقة معادلة الفا كرونباخ:

يقدم الفا كرونباخ معادلة عامة تقيس الثبات عن طريق الاتساق داخل فقرات الاختبار وتتطبق هذه الصيغة لحساب الثبات سواؤ كانت اجزاء الاختبار عبارة عن تصفين او تتعدد الى ان تكون فقراته جميعا، ويفضب استخدام هذا المعامل عندما يكون الهدف تقدير معامل ثبات المقاييس الجوانب الوجدانية والشخصية نظرا لانها تشتمل على مقاييس متدرجة لا يوجد بها اجابة صحيحة واخرى خاطئة. (مجيد، 2014، ص96).



خطوات الحل:

- ايجاد قيمة التباين كل مفردة حيث ان التباين هو مربع الانحراف المعياري.
- ايجاد التباين الكلي للاختبار لكل بعد والاختبار ككل.
- التطبيق في معادلة لعلاقة كل مفردة بالبعد ثم علاقة كل بعد بالدرجة الكلية وعلاقة كل مفردة بالدرجة الكلية.

9- الاساليب الاحصائية المستعملة:

لا يخلو أي بحث من أساليب المعالجة الإحصائية، لمعالجة متغيرات الدراسة، وقد اعتمدنا في دراستنا هاته من خلال استخدام البرنامج الإحصائي spss والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

1- **المتوسط الحسابي:** يعد المتوسط الحسابي من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط، وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها على مجموع العينة (محمد خليل عباس وآخرون ، 2007 ص 293).

2- **الانحراف المعياري:** وهو من أهم المقاييس التشتت ، ويعرف على انه الجذر ألتربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، والانحراف المعياري يفيد كذلك في معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها)مقدم ، 2003 ص71).

3- **معامل الارتباط "بيرسون":** يعتبر من أهم المعاملات وأكثرها شيوعا ودقة، ويدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وكذا تحديد قوة الارتباط واتجاهه (موجب أو سالب) وبالتالي رفض آو قبول الفرضية ، ويرمز له بالرمز(r).

الاستبيان.	عدد البنود.	الفا كرونباخ.
فاعلية الذات في ادارة الصف.	27.	

الجدول رقم (10):

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل الى اهم الخطوات المتبعة في الجانب الميداني للدراسة، حيث تم عرض المنهج المستخدم في الدراسة، الدراسة الاستطلاعية والهدف منها، وصف ادوات الدراسة وخصائصها السيكومترية واتضح للباحثة امكانية الاطمئنان الى استعمالها من خلال درجات الصدق والثبات العالية لها، ثم عرضنا وصف مجتمع وعينة الدراسة الاساسية من حيث الحجم والخصائص، يتم بعد ذلك توضيح اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية اضافة الى توضيح الاساليب الاحصائية الستعملة في التحليل الاحصائي للبيانات المحصل عليها واختبار صحة الفروض.

عرض وتحليل نتائج الدراسة.

تمهيد.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى.
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

خلاصة الفصل.

تـمهيد:

تعرضنا في الفصل السابق الى مختلف الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية كالمنهج المتبع، والتاكد من صلاحية الادوات المستعملة، والعينة وكيفية اختيارها والاساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وسنتعرض في هذا الفصل الى مختلف النتائج المتوصل اليها من خلال الفرضيات العلمية المقترحة محاولين الاجابة على مختلف التساؤلات التي سبق طرحها، وفيما يلي نعرض اهم هذه النتائج.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى:

والتي نصها: "ما مستوى فاعلية الذات في ادارة الصف لدى اساتذة التعليم الثانوي".

وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا الى النتيجة التالية: من خلال النتائج المبنية، نلاحظ وبناءا على المتوسط الحسابي لافراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية والذي بلغ (107,372) اي انه مرتفع حسب المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا والمقدر ب (135) بناء عليه فان مستوى الفاعلية الذاتية مرتفع جدا لدى افراد عينة الدراسة، وهذا ما اكدته قيمة (T) بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها (9,023) وهي قيمة موجبة كما انها جاءت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ومنه تم قبول الفرضية الاولى.

	السمة اختبار ليفن (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي.	الانحراف المعياري.	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة.	القرار.
الفاعلية	,649	,000	99	107,949	29,717	98	9,023	,000	دال عند 0.01

الجدول رقم (11) يوضح مستوى فاعلية الذات لدى اساتذة التعليم الثانوي.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى لمتغير الجنس".

وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا الى النتيجة التالية:

	السمة.	اختبار ليفن (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي.	الانحراف المعياري.	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة.	القرار.
الجنس	ذكر.	,649	,422	40	106,35	11,326	98	-,498	,619	دال عند 0.05
	انثى.			58	109,413	37,668				

الجدول رقم (12) يوضح الفروق بين افراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية في ادراة الصف تعزى لمتغير الجنس.

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه وبالنظر الى قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (F)، في الفاعلية الذاتيى في ادارة الصف والتي بلغت (,422)، نلاحظ انها قيمة اعتدلالية غير دلالة احصائيا عند مستوى الدلالة الفا (0.05) وبالتالي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير الجنس، ومنه تم رفض الفرضية الثانية وقبول الفرضية الصفرية.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى لمتغير للاقدمية"

وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا الى النتائج التالية:

	السمة	اختبار ليفن (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي.	الانحراف المعياري.	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة.	القرار.
الاقدمية	اقل من 30	1,692	,197	49	109,449	40,895	98	,425	,672	غير دال 0.01
	اكثر من 30			49	106,877	10,862				

الجدول رقم (13) يوضح الفروق بين افراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية في ادراة الصف تعزى للاقدمية.

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه وبالنظر الى قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (F)، في الفاعلية الذاتية في ادارة الصف والتي بلغت (,425)، نلاحظ انها قيمة اعتدلالية غير دلالة احصائيا عند مستوى الدلالة الفا (0.05) وبالتالي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير الجنس، ومنه تم رفض الفرضية الثانية وقبول الفرضية الصفرية.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات في إدارة الصف تعزى إلى مستوى القسم"

وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا الى النتائج التالية:

	السمة	اختبار ليفن (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي.	الانحراف المعياري.	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة.	القرار.
المستوى	السنة الاولى	,956	,331	43	105,372	10,741		-,819	,415	غير دال 0.01
	السنة الثانية			55	110,345	38,648				

الجدول رقم (14) يوضح الفروق بين افراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية في ادراة الصف تعزى لمستوى القسم.

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه وبالنظر الى قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (F)، في الفاعلية الذاتيى في ادارة الصف والتي بلغت (,425)، نلاحظ انها قيمة اعتدلالية غير دلالة احصائيا عند مستوى الدلالة الفا

(0.05) وبالتالي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير الجنس، ومنه تم رفض الفرضية الثانية وقبول الفرضية الصفرية.

خـلاصة الفصل:

احتوى هذا الفصل عملية التحليل والمعالجة الاحصائية للبيانالت، وقد اسفرت النتائج على حساب مستوى فاعالية الذات لدى افراد عينة الدراسة كان نرتفعا حيث بلغ المتوسط الحسابي لافراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات في ادارة الصف (107,94)، وهي قيمة موجبة مرتفعة وأن الفروق لصالح المتوسط الحسابي للافراد.

كما تم حساب الفروق بين افراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية في ادارة الصف حسب متغير الجنس والاقدمية، ومستوى القسم، وكانت فروق طفيفة بين افراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية في ادارة الصف وخلصت النتيجة الى عدم وجود فروق بين افراد عينة الدراسة في كل متغير.

الفصل الرابــع.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد.

1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى.
2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية.
3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.
4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد مناقشة نتائج البحث اهم خطوة من خطوات البحث العلمي، والتي تتضمن مظرة تحليلية ناقدة لنتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والاطار النظري، بحيث تعرض فيها خطوات العلمية لتطور نفي الفروض.

كما تتضمن عملية تفسير النتائج المقارنة بين الحقائق ولمح العلاقات التي تربط بعضها ببعض المتغيرات المختلفة.

1- تفسير ومناقشة الفرضية الاولى:

جاء في الفرضية الاولى "مستوى فاعلية الذات لدى اساتذة التعليم الثانوي"

ومن خلال النتائج التي عرضنها في الجدول رقم (09)، بينت المعالجة الاحصائية للبيانات ان مستوى الفاعلية الذاتية لدى افراد عينة الدراسة كان مرتفعا، حيث كانت قيمة (T) (9,02) وهي قيمة موجبة دالة احصائيا.

وقد يعود هذا في ضوء سمات الشخصية لديهم والتي ساعدت على اكسابهم الثقة بالنفس والمثابرة في العمل، كما يمكن ان تعزى الى الخبرات البديلة التي تعلم منها واكتسابها من خلال مشواره التعليمي، او من خلال السلوك النماذج الاجتماعية للاقران من زملاء العمل والتي تساعد على انجاز مهمات التدريس من خلال ممارستهم الشخصية وملاحظة الخبرات المتبادلة مع وملائهم زادت من فاعليتهم الذاتية، حيث يعتقد انصار النظرية المعرفية الاجتماعية وجود عوامل نؤثر في تطور الفاعلية الذاتية لدى الافراد .Bandura.1994 (Hoy. 2000. Pajares. 1996(Bandura. 1997. Ormord. 1995. Giallo&Little. 2003. وهي خبرات النجاح والفشل والاقناع اللفظي كون فاعلية الذات تتاثر برسائل الاقناع التي يتلقاها الفرد من بعض الاشخاص الذين يمتلكون قدرات ذاتية في اداء المهام والخبرات البديلة خصوصا ممن يشبهونهم في بعض السمات والخصائص كالجنس والعمر.

فالذين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية قادرون على عمل شيء لتغير وقائع البيئة، ويشير "كازدن" (Kazdin1979) في هذا الصدد ان ادراك الافراد لفاعليتهم يؤثر في الخطط التي يكررونها مسبقا، على عكس الذين يتصفون بفاعلية ذات منخفضة فانهم يرون انفسهم عاجزين عن ادراك سلوك به اثارة.

ولذلك ترى الباحثة ان ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية يؤدي الى الشعور بتقدير الذات والثقة بالنفس وتحقيق التوافق الانفعالي، واكدا (باندورا، 1989) ان ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى الفرد ترجع الى معلومات الفرد وخبراته السابقة وفي جزء اخر الى عملية التعلم والعلاقة الموجبة بين الثقة بالنفس وفاعلية الذات ويتفق مع ما اشارت اليه دراسة (حسونة، 2009) ودراسة (الخلايلة، 2011) والتي اكدت تمتع المعلمين بفاعلية ذات عالية.

2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

حيث جاء في هذه الفرضية عى انه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير الجنس"

ومن خلال نتائج التي عرضناها في الجدول رقم (10) تبين المعالجة الاحصائية لمعطيات الدراسة على انه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير الجنس".

يمكن ارجاع عدم وجود فروق في هذه النتيجة بين افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس الى ان الاساتذة كانت لديهم نفس الميول للالتحاق بمهنة التعليم، وليس هناك من امتيازات تذكر تميز الاساتذة حسب سنهم

وانما المغزى يكمن فيما اكتسبوه من تجارب وخبرات وحب المهنة جعلهم يحافظون على ما يسمى بالمكانة، مما انعكس على تكفهم التعليمي التعلمي المتمثل في محيط المؤسسة وما تحتويه من صراع.

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (روز، 1998) التي اثبتت وجود فروق ذات دلالة بين درجات الذكور والاناث في الفاعلية الذاتية والتي كانت لصالح الاناث.

فعملية الاختيار المهني وما يتخذه الفرد من قرارات تتعلق بالمهنة تجعله يتكيف مع متطلبات العمل علاوة على الخصائص والسمات الشخصية فوعي الفرد بذاته وقدراته والتعاطف مع الاخرين لا علاقة لها بجنس او شيء اخر.

3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

حيث جاء في هذه الفرضية على انه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى السن".

ومن خلال نتائج التي عرضناها في الجدول رقم (11) تبين المعالجة الاحصائية لمعطيات الدراسة على انه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير السن".

يمكن إرجاع عدم وجود فروق في هذه النتيجة بين أفراد عينة الدراسة وفقا للاقدمية الى تشابهم اقسام الدراسة وكذلك التلاميذ فلا يوجد فرق بين أستاذ ذو خبرة على إدارة صفه بواسطة فاعليته الذاتية فهذا راجع الى كفاءة الاستاذ وطريقة التعامل مع التلاميذ، وتعني الباحثة بهذا ان الاساتذة رغم اختلاف جنسهم او سنهم او رتبتهم المهنية التي يحصلون عليها بعد سنوات اي من حيث الاقدمية الى استاذ مؤهل او غير مؤهل الا انهم يتعرضون الى نفس التكوين والنشاط من حيث طبيعة العمل.

فنجد عامل السن ليس له علاقة بفاعلية الذات في ادارة الصف لدى الاساتذة، لانه لا يمكن ارجاعه كعامل سلبي يؤثر على الفاعلية الذاتية لان السن يختلف عن الخبرة، كما ان سن افراد عينة الدراسة متقارب فكان اقل من (30) سنة واكثر من (30) سنة لذلك كانت العينة متجانسة.

كما نجد من طبعة اي مهمة ان الانسان يتعرض مع مرور الوقت الى الاحتراق النفسي.

4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

حيث جاء في هذه الفرضية عى انه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للتلاميذ".

ومن خلال نتائج التي عرضناها في الجدول رقم (12) تبين المعالجة الاحصائية لمعطيات الدراسة على انه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في فاعلية الذات في ادارة الصف تعزى لمتغير المرحلة التعليمية للتلاميذ".

ترجع عدم وجود فروق في هذه النتيجة بين افراد عينة الدراسة تعزى لمستوى القسم لا اختلاف في ادراك الفاعلية الذاتية في ادارة الصف باختلاف المرحلة التعليمية للتلاميذ، فنجد انه لا يوجد اختلاف في القاسام او نوع القسم، فتلاميذ السنة الاولى ثانوي لا توجد مشاكل عندهم مع الاساتذة لانهم جدد في الثانوية لذلك يمكن للاستاذ ادارة صفه بمستوى فاعلية الذات مرتفع، كما نجد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مقبلين على امتحان شهادة الباكلوريا منضبطين في صفهم مهتمين بدراستهم. لذلك لا توجد فروق في فاعلية الات في ادارة الصف لمتغير المرحلة التعليمية للتلاميذ.

خلاصة الفصل:

من خلال الدراسة التي أجريت بعنوان " فاعلية الذاتفي ادارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات " بثانويات دائرة خميس مليانة ولاية عين الدفلى، وبعد صياغة فرضيات البحث واختيارها بالاعتماد على أساليب إحصائية مناسبة ، وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها وعرضها وتفسيرها استنادا إلى التراث النظري والدراسات السالفة الذكر ، وهذا بعد تطبيق استبيان فاعلية الذات في ادارة الصف على عينة من الأساتذة بثانوية الامير عبد القادر، حمزة بن عبد المطلب، محمد قويدري، وابى ذر الغفاري، وقدر عددهم ب (120) أستاذ وأستاذة حيث توصلنا:

لدى أساتذة التعليم الثانوي مستوى مرتفع من فاعلية الذات في إدارة الصف وهي قيمة موجبة.

ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متغيرات الدراسة.

وفي الأخير نلاحظ أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع نتائج بعض الدراسات واختلفت مع دراسات أخرى وهذا يعود بالطبع إلى تباين خصائص العينات وادواة القياس المستخدمة، وكذلك الزمان والأطر الثقافية والاجتماعية التي تميزها دون الأخرى.

خـــاتـــمـــة.

الخاتمة.

حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على موضوع في غاية الاهمية بالنسبة للعملية التربوية عموما، والعملية التعليمية على وجه الخصوص، والمتمثل في فاعلية الذات في ادارة الصف لدى اساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث تعد فاعلية الذات من اهم علم النفس الحديث الذي وضعه العالم باندورا الذي يرى ان معتقدات الفرد في فاعليته من خلال ادراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة مباشرة او غير مباشرة، ففاعلية الذات يمكن ان تحدد المسار الذي نتبعه كاجراءات سلوكية اما في صوره ابتكارية او نمطية، كما ان هذا المسار يمكن ان يشير الى مدى اقناع الفرد بالفاعلية الشخصية، والفاعلية هي جسر الذي ينقل الفرد من الحالة التي يصبو اليها.

وفاعلية الذات تعمل كمعينات ذاتية وكمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالفرد الذي لديه احساس قوي بفاعلية التالق يركز اهتمامه عند مواجهة المشكلة وتحليلها بغية الوصول لحلول مناسبة، اما اذا تولد شك بفاعلية الذات فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيدا عن مواجهة المشكلة.

اما ادارة الصف فهي تعتبر من اكثر الموضوعات التي تتمحور حولها اهتمامات الاساتذة وكذلك الاداريون فاعلين وحتى اولياء الامور يتوقعون من الاساتذة ان يكونوا اداريين فاعلين في غرفة الصف، عندما يهتم التلاميذ بعدم الارتياح يكون الوقت المتاح للتعلم قليلا، والتعلم الصفي الفعال هو التعلم الذي يكون مضبوطا بادارة البيئة التعليمية المناسبة وتنظيمها، والتي توفر للمتعلمين فرص افضل للتعلم.

بينما الفاعلية الذاتية فهي تعد احد مكونات المحددات الذاتية والشخصية للتعلم وترتبط بسلوك المعلم في الغرفة الصفية، كما انها تعتبر شرط اساسي ومهم لنجاح العملية التربوية.

ولقد جاءت دراستنا هذه كمحاولة منا التعرف على فاعلية الذات في ادارة الصف لدى اساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث يمكن القول ان عملية التدريس ترتكز على مهارات وفنيات المعلم، وعلى ما يملكه من خبرات وقدرات معرفية وتواصلية وما يملكه من معتقدات واخلاق وقيم، والمعلم الذي لديه احساس مرتفع بفاعلية الذات يضع خطط ناجحة ويقوم بادواره على اكمل وجه، بينما اذا شعر بضعف فاعلية ذاته فانه يحكم على نفسه بالقلق والتمارض والفشل في التدريس وهذا كله ينعكس على جودة التدريس والعملية التربوية ككل.

الـــمـــراجـــع.

قائمة المراجع:

1.ابو خليل، فاديا، 2011، ادارة الصف وتعديل السلوك الصفي، ط1، بيروت، دار النهضة العربية.
2.امجد محمود محمد، الادارة والتخطيط رؤى جديدة، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، دون طبعة، 2009،ص62،61.
3.طناوي، عفت مصطفى، 2009،التدريس الفعال تخطيطه إستراتجياته، ط1،القاهرة، دار الفكر العربي.
4.شفيق، الرزاق محمد والناسق، هدى محمد، 2009،ادارة الصف المدرسي، ط1،القاهرة، دار الفكر العربي.
5.الزغلول، عبد الرحيم، المحاميد شاكر عقله، 2007،سيكولوجية التدريس الصفي، ط1،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن.
6.عاقل، فاخر، 1996،التربية قديمها وحديثها، ط2،المكتبة الظاهرية، دمشق.
7. عربيات، بشير محمد، 2006،ادارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، ط1 دار الثقافة للنشر والتوزيع.
8.المقيد، عارف مطر، 2009،مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير في اصول التربية، الجامعة الاسلامية غزة.
9.عبد الرحيم، عماد، والمحاميد، شاكر عقله، 2007،سيكولوجية التدريس الصفي، ط1،عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10.احمد إبراهيم احمد، 2006،ادارة الفصل الفعال قراءات من الانترنت، ط1،القاهرة دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.
11. المساعيد، مفضي عايد، الخريسة، سعود فهاد، 2012،الادارة الصفية، ط1،عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
12.احمد ابراهيم احمد، 2009،ادارة الصف الفعال قراءات من الانترنت، ط1،القاهرة دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.
13.النواسية، فاطمة عبد الرحيم، 2012،الاتصال الانساني بين المعلم والطالب، ط1،عمان دار الحامد.
14. عربيات، بشير محمد، 2007،ادارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، ط1،عمان دار الثقافة.
15.محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، المعلم الجيد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، الطبعة (1)، 2006.
16.الصمادي، محارب علي محمد ودعوم، حامد محمد علي وفريحات، عمار عبد الله، 2009، واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وادارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين انفسهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية بغداد(23)، 61،33
17.كريم ناصر علي ومخلف الدليمي، احمد مخلف، 2006،الإدارة الصفية، ط1،عمان، دار الشروق.

18. الزهراني، عبد الله بن احمد سالم، 2018، ممارسة معلمي التعليم العام للمهارات القيادة الدينامكية في

ادارة الصف الواقع واحتياجات التطوير، مجلة العلوم التربوية، المجلد 03،العدد 1،ص 274-283.
19. رشد، علي، 2002، خصائص المعلم العصري وادواره، ط1،القاهرة، دار الفكر العربي.
20. شرقي بواكر وداودي محمد، 2020، المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد، مدينة افلو، ع1،م5.

21. الاء عمر الافندي، مشكلة ادارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الاساسي، رسالة مكملة لنيل درجة الماجستير في المناهج واصول التدريس، كلية التربية، جامعة حلب سوريا، 2014ص 39.
22. محمد فرحان القضاة، المعلم الجيد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2006.
23. ابو خليل، فاديا، 2011، الصف وتعديل السلوك الصفي، ط1، بيروت، دار النهضةالعربية .
24. علي محمد مرعي الحربي، دور قادة مدارس محافظة الليث في تنمية الإدارة الصفية لدى المعلمين، المجلد 34، العدد 9، 2018.
25. محمد يوسف بزبز، عاطف، عمر بن طاريف، انماط الإدارةالصفية لدى المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمتعلم المتميز، مجلة دراسات علوم التربية، المجلد 45، العدد 4،الملحق (4)، 2018.
26.حميدة امام مختار والنجدي، احمد، واخرون مهارات التدريس، ط2 القاهرة، مكتبة زهرة الشرق، 2002.

27. جبرائيل بشارة (1986) ، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، ط1 ،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت.

28. الخفاف، إيمان عباس(2013): الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليا، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

29. الخلايلة، هدى(2011):الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات،مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)،1(25)، 1-24.

30. *الصالحي، عبد الله* (2013) أ *بعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها . 2013، مجلة العلوم العربية والإنسانية*، مجلد 7، عدد 1.

31. الفاهمي حسن بن أحمد بن حسن (2000)، الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية

32. الفرا دعاء حسين عبد الحي (2013)، تقويم برنامج تدريب معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

33. Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976).Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (REPORT NO. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No.130 243).
34. Arnett, S. E. (2012). Problems encountered by beginning family and consumer sciences teachers. Journal of Family & Consumer Sciences Education. 30(2) 34-44.
35. Artino A. R. Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. Perspectives in Medical Education, 1:76 85, 2012.
36. Ashton, P. (1985). Motivation and Teachers´ Sense of Efficacy in C. Ames & R.Ames (eds.). Research on Motivation in Education II: The Classroom Milieu.Orlando. FL. Academic Press. 141-174.
37. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. Psychological Review, 84, 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191.
38. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs:Prentice Hall.
39. Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of Child Development (Vol. 6, pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI.
40. Bandura, A. (1990). Some reflections on reflections. Psychological Inquiry, 1,101-105.
41. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 248–287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L.
42. Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
43. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
44. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology ,*52* , 1–26.
45. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Self-efficacybeliefs of adolescents (Vol. 5, pp. 307–337). Greenwich: Information Age Publishing.
46. Cothran, D.J., Kulinna, P.H., & Garrahy, D.A. (2003). “This is kind of giving a secret away...”: Student's perspectives on effective classroom management. Teaching and Teacher Education, 19, 435-444.

47. Crow, N. (1991). Personal perspectives on classroom management.Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL
48. Darling-Hammond, L. (1999). Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child. Washington, D.C.: National Commission on Teaching and America's Future.
49. Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. Journal of Teacher Education,51(3), 166-173.
50. Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. Educational Leadership, 60(8), 6-13.

الـــمـــلاحـــق

Fiabilité

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 11:47:29
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
	Entrée de la matrice	

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 /SCALE('الثبات') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

[Jeu_de_données4]

Echelle : الثبات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	99	99,0
	Exclu	1	1,0
	Total	100	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,960	27

```
T-TEST
 /TESTVAL=81
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=فاعلية
 /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 11:48:16
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=81 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=فاعلية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,03

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فاعلية	99	107,9495	29,71750	2,98672

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 81					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
فاعلية	9,023	98	,000	26,94949	21,0224	32,8765

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=فاعلية
 /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 11:49:23
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)الجنس) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=فاعلية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فاعلية	دكر	40	106,3500	11,32628	1,79084
	أنثى	58	109,4138	37,66847	4,94611

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
فاعلية	Hypothèse de variances égales	,649	,422	-,498	96
	Hypothèse de variances inégales			-,582	71,138

Test des échantillons indépendants

	Test t pour égalité des moyennes

		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
فاعلية	Hypothèse de variances égales	,619	-3,06379	6,14727	-15,26603
	Hypothèse de variances inégales	,562	-3,06379	5,26034	-13,55225

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes — Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
فاعلية	Hypothèse de variances égales	9,13844
	Hypothèse de variances inégales	7,42467

```
T-TEST GROUPS=الأقدمية(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=فاعلية
 /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 11:50:34
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)الأقدمية(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=فاعلية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques de groupe

	الأقدمية	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فاعلية	أقر من ثلاثين	49	109,4490	40,89573	5,84225
	أكثر من 30	49	106,8776	10,86208	1,55173

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
فاعلية	Hypothèse de variances égales	1,692	,197	,425	96
	Hypothèse de variances inégales			,425	54,739

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
فاعلية	Hypothèse de variances égales	,672	2,57143	6,04481	-9,42742
	Hypothèse de variances inégales	,672	2,57143	6,04481	-9,54394

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
فاعلية	Hypothèse de variances égales	14,57028
	Hypothèse de variances inégales	14,68679

```
T-TEST GROUPS=المستوى(1 3)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=فاعلية
 /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 11:53:09
Commentaires		
Entrée	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>

	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS= المستوى(1 3) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=فاعلية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فاعلية	السنة الأولى	43	105,3721	10,74160	1,63808
	السنة الثالثة	55	110,3455	38,64857	5,21137

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
فاعلية	Hypothèse de variances égales	,956	,331	-,819	96
	Hypothèse de variances inégales			-,910	64,390

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
فاعلية	Hypothèse de variances égales	,415	-4,97336	6,07521	-17,03256
	Hypothèse de variances inégales	,366	-4,97336	5,46276	-15,88520

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
فاعلية	Hypothèse de variances égales	7,08584
	Hypothèse de variances inégales	5,93848