

المساهمة النسبية لمصادر فاعلية الذات في التنبؤ بمستوى فاعلية الذات في إدارة

الصف لدى الأساتذة المبتدئين

The Relative Contribution of Self-efficacy sources in Predicting
beginning teachers' classroom management self efficacy



د. مزاني جيلالي

جامعة خميس مليانة

d.mezaini@univ-dbkkm.dz

د. حماد محمد *

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

khemmad-mohammed@univ-eloued.dz

تاريخ الاستلام: 2025/02/27 تاريخ القبول 2025/05/15 تاريخ النشر 2025/06/03



ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأهمية النسبية للعوامل المقترحة في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف. وتضمنت هذه العوامل مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف (خبرات التحكم، الخبرات البديلة، الحالات الانفعالية والفسولوجية، الإقناع اللفظي)، التكوين التحضيري في إدارة الصف، المساندة داخل المدرسة (مساندة المدير، مساندة الأساتذة).

بينت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن التكوين التحضيري في إدارة الصف، خبرات التحكم، ومساندة الأساتذة ساهمت في تفسير 78 % من التباين في متوسط فاعلية الذات في إدارة الصف. وهذا ما يدل على وجود عوامل أخرى خارج نطاق الدراسة الحالية قد تؤثر على فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي.

* المؤلف المراسل

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، إدارة الصف، مصادر الفاعلية، المعلمين المبتدئين

Abstract:

This study aimed at investigate the factors that may contribute to the classroom management self efficacy beliefs of beginning teachers. These factors included sources of classroom management self efficacy ,teacher preparation in classroom management ,perceived principal support ,and perceived teacher support.

Multiple regression analysis revealed that three factors ,perceived teacher preparation in classroom management ,mastery experiences and teachers support ,accounted for 8 ,7 % of the variance ,indicating that other factors beyond the scope of this study could affect the CMSE beliefs of beginning teachers.

. **Keywords:** self efficacy ,classroom management ,self efficacy resources ,beginning teachers.

مقدمة:

إن الانتقال من التكوين ما قبل الخدمة إلى التعليم في الميدان لا يعتبر عملية سهلة. فقد يكون مأسويا وصادما، حيث غالبا ما يعبر عن هذا الانتقال في أدبيات البحث بصدمة الواقع. ويستخدم هذا المفهوم للتعبير عن انهيار الاعتقادات المثالية التي تكونت خلال مرحلة التكوين عن طريق اصطدامها بالواقع القاسي والفظ للحياة اليومية داخل الصف. فالنجاح في توفير بيئة صفية تسودها الرعاية وترمي إلى ترقية التعلم الأكاديمي للتلاميذ ليس في متناول الجميع. فالمعلم المبتدئ يواجه كما هائلا من الصعوبات. إذ يستهل أغلب المعلمين المبتدئين مهمة التعليم وهم يحملون في أذهانهم الاعتقاد بأنهم يستطيعون أن يحدثوا تغييرا قليلا في المجتمع وتغييرا هاما في حياة تلاميذهم (Gavish & Friedman، 2010). وهذا ما عبرت عنه وولفولك هوي وواينستاين (2006) بالتفاؤل غير الواقعي حيث يميل المعلمون المبتدئون إلى الاعتقاد بأن المشاكل التي يتخبط فيها زملاؤهم لا يمكن أن تحدث لهم، خصوصا عندما يتعلق الأمر بضبط التلاميذ وضمان امتثالهم للقواعد والإجراءات الصفية. غير أن هذا التفاؤل سرعان ما يزول عند اصطدامهم بواقع التعليم الذي يخالفها، فتتحول الأحلام إلى كوابيس

وتبدأ المعركة اليومية من أجل البقاء. وتبعاً لذلك تسعى العديد من المنظومات التربوية لمساعدة المعلمين المبتدئين على تخطي هذه الأزمة من خلال ترسيخ الاعتقاد لدى المعلم المبتدئ في قدراته على إدارة الصف بصفة فعالة. فهذا الاعتقاد الذي يحمله المعلم يمثل الوساطة بين ما يمتلكه من كفايات وبين سلوكه داخل الصف. كما يشكل رابطة حيوية بين التعليم الفعال، إدارة الصف وتعلم التلميذ. فاعتقادات فاعلية الذات في هذه المرحلة تكون مرنة وتحتاج إلى آليات لتطور، كما يحتاج المعلمون المبتدئون في هذه المرحلة إلى الكثير من المساندة من أجل تصحيح الاعتقادات الخاطئة حول مهمات التعليم وتمكنهم من التعرف على الواقع التعليمي الجديد.

إشكالية الدراسة:

إن محاولات المنظومة التربوية الوطنية المتكررة في تحسين كفايات المعلم ومهاراته في مجال إدارة الصف يجب أن يتزوج مع تطوير قوة اعتقاده في هذه الكفايات، لأن أغلب الدراسات الحديثة تؤكد على أهمية تطوير الاعتقاد لدى المعلم في قدراته على استغلال هذه الكفايات داخل الصف. وقد أطلق بندورا على هذا المفهوم مصطلح "اعتقادات فاعلية الذات". فبندورا يفترض (Bandura)، (1986) أن الاعتقاد الذاتي يعتبر مطلباً ضرورياً لتحقيق الانجازات الشخصية. فإذا كان المعلم لا يعتقد أنه يستطيع إدارة الأحداث والمواقف الصفية بصفة فعالة، سيتغلب عليه التردد في استخدام معرفته ومهاراته فيقل ذلك من احتمال قيامه بالفعل.

إن جهود تطوير اعتقادات فاعلية الذات ينبغي أن تتضمن العوامل التي يفترض أنها تؤثر على تشكيل هذه الاعتقادات (Siwatu، 2009). ويفترض بندورا (Bandura، 1997) في هذا الشأن أن أحكام فاعلية الذات لدى المعلم تبني تبعاً لكيفية تفسيره لأربع مصادر للمعلومات وهي: خبرات التحكم (تعكس فرص الممارسة المباشرة للمهام في الميدان)، الخبرات البديلة (تعكس فرصة المعلم في الملاحظة المباشرة

والرمزية للنموذج)، الإقناع اللفظي (نوع الرسالة التي يتلقاها المعلم من الآخرين)، والحالات الانفعالية (القلق، الهدوء...الخ) والفسيولوجية (زيادة ضربات القلب، تعرق اليد...الخ). وقد دأبت الكثير من الدراسات على التحقق من هذه المصادر من حيث مدى ارتباطها بفاعلية الذات لدى المعلم. وتوصلت دراسات أخرى إلى إثبات أهمية المساندة داخل المؤسسة التربوية في تطوير الفاعلية لدى المعلم المبتدئ. والتي يمكن أن تتأتى من مصادر شتى من داخل المؤسسة التربوية غير أنها تتباين من حيث قوة التأثير على اعتقادات الفاعلية لدى المعلم المبتدئ.

إذا كانت نتائج الدراسات قد بينت أهمية اعتقادات الفاعلية المتعلقة بمجال إدارة الصف في تحقيق التعلم الفعال، وهذا ما يعكسه العدد المتزايد من الفقرات المرتبطة بهذا المجال في مقاييس فاعلية الذات العامة لدى المعلم، فإن هذه الأهمية تدفعنا للتوسع أكثر في البحث من أجل تحديد العوامل المختلفة المحتملة التي تجعل بعض المعلمين يمتلكون فاعلية ذاتية في إدارة الصف أعلى من المعلمين الآخرين (Tchannen-Moran & Woolfolk Hoy، 2007). ففي الوقت الحالي لا نعرف إلا القليل عن العوامل التي تؤثر على التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف بين المعلمين بالرغم من أن مثل هذه المعرفة تعتبر مهمة في ترقية وتطوير التعليم. كما أن التحقق من المتغيرات التي تدعم تطور اعتقادات الفاعلية في إدارة الصف لدى المعلمين المبتدئين تستحق اهتماما أكبر، لأن اعتقادات الفاعلية إذا ما تشكلت وترسخت لدى المعلم فإنها تظهر نوعا من المقاومة للتغير (Hoy، 2000). كما تؤكد أو نايل وستيفنسون أن الحاجة إلى البحث في طرق تقوية وتطوير الفاعلية المرتبطة بإدارة الصف مازالت ملحة (O'Neill & Stephenson، 2011). وبناء على ما سبق فإننا نحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على مدى أهمية بعض العوامل المقترحة في تفسير التباين في مستوى هذه الثقة

بين الأساتذة المبتدئين. وتبعاً لذلك قمنا بطرح التساؤلات الموجهة للدراسة الحالية على النحو التالي:

- ماهي الأهمية النسبية للمتغيرات التالية: مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف (الخبرات البديلة، خبرات التحكم، الإقناع اللفظي، الحالات الانفعالية والفسولوجية)، نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، مساندة المدير، مساندة الأساتذة في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي؟

أهمية الدراسة: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المتغيرات التي تدرسها، فإدارة الصف تمثل أولى انشغالات الأساتذة المبتدئين وحتى ذوي الخبرة، بالإضافة إلى أن توفير البيئة التعليمية الصحية تعتبر ضرورية لتعلم التلاميذ. كما قد تساعد نتائج هذه الدراسة على تعريف الهيئات المختصة بالتربية والتعليم بالعوامل التي يمكن أن تساهم في تطوير فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين لأخذها بعين الاعتبار عند تصميم مختلف البرامج التكوينية الخاصة بالأساتذة المبتدئين، بالإضافة إلى إثراء البحث العلمي في مجال التربية والتعليم وفتح مجال جديد للبحث في فاعلية الذات في إدارة الصف.

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة الحالية في التعرف على أهمية العوامل التالية: خبرات التحكم، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالات الانفعالية والفسولوجية، التكوين التحضيري في إدارة الصف، مساندة الأساتذة، ومساندة المدير في تفسير التباين في متوسطات فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي.

4-1- منهج الدراسة: لقد اتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي

الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع. ويتم وصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً بوصف وتوضيح خصائصها. وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول تعكس كم الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى. وتتوافق طبيعة هذا المنهج مع المتطلبات والشروط الخاصة التي تفترضها الدراسة الحالية.

4-2- مجتمع وعينة الدراسة:

4-2-1- مجتمع الدراسة:

يتضمن مجتمع الدراسة الحالية أساتذة التعليم الثانوي والمتوسط المبتدئين في سنهم الأولى من التعليم والعاملين بمؤسسات التعليم الثانوي والمتوسط التابعة لوزارة التربية خلال السنة الدراسي 2016/2017 بعد التوظيف الرسمي على أساس المسابقة التي تنظمها وزارة التربية الوطنية أو على أساس الشهادة بالنسبة للدفعات المتخرجة من المدارس العليا للأساتذة. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 657 أستاذا وأستاذة.

4-2-2- عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة فتشكلت من الأساتذة المبتدئين في سنتهم الأولى بعد التوظيف في مؤسسات التعليم الثانوي والمتوسط. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية. إذ تم الاتصال بعينة الدراسة بمتوسطات وثانويات ولاية عين الدفلى بعد الحصول على بيانات حول توزيعهم عبر هذه المؤسسات وذلك خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية (2016-2017). وقد بلغ حجم العينة الأساسية 293 أستاذا مثلما هو موضح في الجدول رقم (1)، من بينهم 99 أستاذا في التعليم الثانوي.

جدول رقم (1): خصائص عينة الدراسة

الجنس	ذكور	اناث	المجموع
	73	220	293
مؤسسة التكوين	مدرسة عليا	جامعة	المجموع
	137	156	293
الطور	ثانوي	متوسط	المجموع
	99	194	293

4-3- أدوات الدراسة:

تضمنت أدوات الدراسة الحالية قسمين أساسيين: القسم الأول يضم الفقرات المتعلقة بجمع البيانات الشخصية والمهنية لأفراد العينة. أما القسم الثاني فيضم أداة لقياس المتغير المستقل وهي مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف وسبعة مقاييس فرعية لقياس لمتغيرات التابعة وهي: خبرات التحكم، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالات الانفعالية والفسولوجية، نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، مساندة المدير، ومساندة الأساتذة.

خطوات بناء أدوات الدراسة.

تم تطوير المقاييس المستخدمة في الدراسة بإتباع الخطوات التالية:
أولاً: تم بناء فقرات المقاييس بالاعتماد على الدراسات السابقة. ثانياً: تم عرض المسودة الأولية للمقاييس على مجموعة من المحكمين المختصين في المجال التربوي. ثالثاً: تم إجراء دراسة استطلاعية أين تم تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية. رابعاً: التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

وفيما يلي عرض مفصل للخطوات المستخدمة في تطوير المقاييس:

الخطوة الأولى: كتابة فقرات المقاييس:

أ- مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف

من أجل تقييم المتغير المستقل في الدراسة الحالية، تم تطوير مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف. لقد قام الباحث في المرحلة الأولى من تطوير الأداة بإتباع التوجيهات النظرية التي قدمها بندورا لبناء مقاييس فاعلية الذات (Bandura، 1977)، (2006). فقد وصف بندورا (Bandura 1977) اعتقادات فاعلية الذات بأنها سياقية المهمة context-task ونوعية المجال domain specific. وعليه فإن قدرة اعتقادات فاعلية الذات على التنبؤ بالسلوك أو الأداء المستقبلي تعتمد على مدى

موافقة الأداة للمهمة المحكية (Bandura criterial task)، (2006). وفي هذا السياق فإن المهمة المحكية تتضمن المهارات والمعرفة المطلوبة لممارسة إدارة الصف. ولتحديد المهام المتعلقة بإدارة الصف اعتمد الباحث على نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثتان أو نايل وستيفنسون (O'Neill & Stephenson 2011). فقد قامت الباحثتان بدراسة المقالات المنشورة بين سنتي 1984 و2009. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود 25 دراسة تضمنت مقاييس فاعلية الذات لدى المعلم وضمت فقرات تعكس مهام إدارة الصف وتوفرت كلها على دلالات صدق ومعاملات ثبات جيدة. وقد تراوح عدد الفقرات التي تعكس فاعلية الذات في إدارة الصف 137 فقرة من بينها 87 فقرة جديدة. وقد تباين عدد الفقرات الجديدة المتضمنة في كل مقياس بين فقرة واحدة و13 فقرة. وقد صنفت الباحثتان الفقرات إلى ستة فئات وهي:

- (1) إدارة الموارد، (2) الإجراءات والقواعد الصفية، (3) جذب انتباه التلاميذ أو المشاركة في النشاطات (4) السلوك التعاوني، (5) المحافظة على النظام، (6) إدارة الصف العامة.

وقد ساعد الاطلاع على الفقرات التي تعكس فاعلية الذات في إدارة الصف على كتابة فقرات تتضمن مستويات متباينة من الصعوبة والتحدي لتفادي تسجيل المشاركين لدرجات عالية على الفقرة. فتنوع مستوى صعوبة فقرات فاعلية الذات يساعد على تفادي أثر السقف ceiling effects الذي قد يحد من القدرة التنبؤية للفقرات (Bandura)، (1997). إلى جانب تسليط الضوء على أنماط المهام التي يحتمل أن يبدى المعلمون ثقة أكبر أو أقل في قدراتهم على تحقيقها.

بعد الانتهاء من كتابة فقرات المقياس تم اختيار سلم ليكرت خماسي النقاط يمتد من (5) = "موافق بشدة" إلى (1) = "غير موافق بشدة" لتقدير الاستجابات باعتبارها الطريقة الشائعة في قياس اعتقادات فاعلية الذات. ففي أغلب الدراسات السابقة المتعلقة

باعتقادات فاعلية الذات يقوم المشاركون بتقدير استجاباتهم على سلم ليكرت حسب مستويات وصف descriptors مختلفة. ويمكن من خلال هذه الطريقة ضمان مستوى، قوة، وعمومية فاعلية الذات في إدارة الصف. حيث يعبر المستوى على مختلف مستويات المهمة المراد قياسها، وتعبّر القوة على درجة الثقة في أداء المهمة، أما العمومية فتعكس القدرة على تعميم فاعلية الذات عبر مختلف النشاطات المشابهة.

ب- مقياس مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف: اعتمد الباحث في الخطوة الأولى لتطوير مقياس مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف على بعض الدراسات السابقة التي قامت بتطوير مقاييس مصادر فاعلية الذات على غرار دراسة موريس (Morris)، (2010)، دراسة بولو (Poulou 2007)، ودراسة أشر وباجرس (Usher & Pajares)، (2008). حيث تم الاطلاع على طريقة صياغة فقرات مختلف مصادر فاعلية الذات. كما تم تعديل بعض الفقرات لتناسب مع إدارة الصف. وقد بلغت فقرات المقياس في صيغته الأولى 35 فقرة. ويتم تقدير الاستجابة على سلم ليكرت خماسي التدرج يتراوح بين: (5) = "موافق بشدة" و(1) = "غير موافق بشدة".

ج- مقياس نوعية التكوين في إدارة الصف: تم تطوير هذا المقياس لغرض جمع البيانات من المعلمين المبتدئين حول نظرتهم لنوعية التكوين ما قبل الخدمة وأثناءها في مجال إدارة الصف. تضمن المقياس تسعة فقرات موزعة على مقياس ليكرت حيث توجد خمسة اختيارات للاستجابة وهي: (5) = "موافق بشدة" و(1) = "غير موافق بشدة".

د- مقياس المساندة داخل المدرسة: تضمن مقياس المساندة داخل المدرسة مقياسين فرعيين وهما: مساندة المدير ومساندة الأساتذة. ويهدف مقياس المساندة داخل المدرسة إلى تقييم نظرة الأساتذة المبتدئين لنوعية المساندة التي يتلقونها من قبل المدير ومن قبل الأساتذة الآخرين. وقد تضمن المقياس إثنتي عشر فقرة موزعة على مقياسين فرعيين

(سنة فقرات لكل مقياس فرعي). تقدر استجابة المشاركين على سلم ليكرت خماسي النقاط يمتد من (5) = "موافق بشدة إلى (1) = "غير موافق بشدة".

الخطوة الثانية: مراجعة المقاييس من قبل المحكمين: بعد كتابة جميع الفقرات وترتيبها تم عرضها على مجموعة من المحكمين لتقديم اقتراحاتهم بناء على خبرتهم في هذا المجال وذلك بعد اطلاعهم على أهداف الدراسة. حيث تمثل هذه المراجعة تقييما لصدق محتوى المقاييس. تكونت مجموعة المحكمين من ستة أساتذة. وقد طلب من كل محكم معالجة النقاط التالية خلال مراجعته للمقاييس:

- هل تتوافق الفقرات مع أهداف الدراسة؟ هل تقيس الفقرات المفهوم المراد قياسه؟
- هل يتوافق السلم المقترح للاستجابة مع كل فقرة من فقرات المقياس؟ كما طلب منهم التعليق على مدى وضوح الفقرات وصحة الصياغة اللغوية.

الخطوة الثالثة: الدراسة الاستطلاعية: طبقت المقاييس على عينة تكونت من 149 أستاذا مبتدئا ينتمون إلى الطورين المتوسط والثانوي. منهم 99 أستاذا ينتمون إلى الطور المتوسط. كما طلب من أفراد العينة الاستطلاعية تقديم الاقتراحات المتعلقة بمدى ووضوح الفقرات. وقد عبر جميعهم على أن الفقرات كانت واضحة.

الخطوة الرابعة: التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

أولا: صدق مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف

الصدق العاملي للمقياس:

مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف: تكون المقياس في صيغته النهائية من سبعة وعشرين فقرة موزعة على أربع مقاييس فرعية وهي: (1) المحافظة على النظام. ويضم ثماني فقرات، (2) التفاعل الايجابي. ويضم تسع فقرات، (3) إشراك التلاميذ. ويضم ستة فقرات، و(4) الرد على السلوكات السيئة. ويضم أربع فقرات. ويتضمن سلم الاستجابة خمسة اختيارات تتراوح بين 5 = "موافق بشدة" و 1 = "غير موافق بشدة".

قام الباحث باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي قصد التحقق من البنية العاملية لمقياس فاعلية الذات في إدارة الصف. ولمعرفة الطريقة الأمثل لاستخراج العوامل قام الباحث بفحص توزيع البيانات لكل متغير مقياس.

ثبات مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف:

بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل باستخدام معامل ألفا لكرونباك وسبيرمان براون على التوالي، 802 و، 788. كما تراوح معامل ثبات المقاييس الفرعية بين، 529 و، 727 باستخدام معامل ألفا لكرونباك، وعند استخدام طريقة سبيرمان براون تراوحت قيم معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بين ، 407 و، 710 مثلما هو موضح في الجدول رقم (2). وتدل هذه النتيجة على توفر المقياس على قيم ثبات مقبولة. جدول رقم (2): معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف.

المقاييس الفرعية		عدد الفقرات	ألفا لكرونباخ	سبيرمان براون
المقاييس الفرعية	1 المحافظة على النظام	08	،727	،710
	2 التفاعل الايجابي	09	،640	،616
	3 إشراك التلاميذ	06	،648	،652
	4 الرد على السلوكات السيئة	04	،529	،407
المقياس الكلي		27	،802	،788

صدق الاتساق الداخلي: من أجل التحقق من صدق المقياس تم أو لا حساب صدق الاتساق الداخلي والذي يهدف إلى قياس مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالعامل أو المصدر الذي تنتمي إليه الفقرة. وقد توصلت النتائج إلى أن جميع فقرات المقياس ترتبط ارتباطا دالا عند مستوى أقل من ، 001 مع المصدر الذي تنتمي

إليه مثلما هو موضح في الجدول (3). وهذا يدل على أن الفقرات تعكس المصدر المفترض وتقيس نفس الخاصية المراد قياسها. **جدول رقم (3):** الاتساق الداخلي لمقياس مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف

المصادر	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المصادر	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الخبرات البديلة	2	،406**	،000	خبرات التحكم	4	،506**	،000
	5	،691**	،000		11	،588**	،000
	6	،624**	،000		16	،597**	،000
	12	،554**	،000		17	،642**	،000
	13	،598**	،000		18	،550**	،000
	19	،689**	،000		24	،608**	،000
الإقناع اللفظي	20	،619**	،000	الحالات الانفعالية والفسولوجية	03	،692**	،000
	21	،512**	،000		10	،537**	،000
	01	،450**	،000		15	،410**	،000
	07	،670**	،000		22	،754**	،000
	08	،618**	،000		23	،737**	،000
	09	،570**	،000		25	،705**	،000
	14	،667**	،000				

ثبات درجات المقياس: أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم تقدير ثبات المقياس ككل والمقاييس الفرعية باستعمال طريقة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق الفقرات لمقياس مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف. ويوضح الجدول رقم

(4) نتائج تقديرات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وسبيرمان براون.

جدول رقم(4): نتائج تقديرات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وسبيرمان براون.

المصادر		عدد الفقرات	ألفا لكرونباخ	سبيرمان براون
المصادر	1	06	،590	،494
	2	08	،723	،768
	3	05	،554	،601
	4	06	،719	،716
المقاييس الكلية		25	،773	،775

وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل 0.773. وتشير هذه القيمة إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس. أما معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون فقد بلغ ، 775 وهي قيم تدل على أن المقياس ككل يتسم بدرجة ثبات مقبولة. أما قيم ثبات المقاييس الفرعية فقد تراوحت بين ، 72 بالنسبة للمقياس الفرعي "الخبرات البديلة" و، 55 بالنسبة للمقياس الفرعي "الإقناع اللفظي" وذلك عند استخدام طريقة ألفا لكرونباخ، أما باستخدام طريقة التجزئة النصفية التي تعتمد على معامل الارتباط، فيتبين من الجدول السابق أن قيم المقاييس الفرعية تراوحت بين، 77 بالنسبة للمقياس الفرعي "الخبرات البديلة" و، 49 بالنسبة للمقياس الفرعي "خبرات التحكم". ويمكن الاستدلال من خلال هذه القيم أن المقاييس الفرعية تتميز بدرجات ثبات مقبولة. ويمكن القول بأن مقياس مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف يمتلك خصائص سيكومترية كافية.

4-2- مقياس نوعية التكوين في إدارة الصف:

صدق الاتساق الداخلي:

يتمثل صدق الاتساق الداخلي في حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية. وقد كانت كل الفقرات دالة عند مستوى الدلالة أقل من 0.01 مثلما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس نوعية التكوين في إدارة الصف.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	،716**	6	،609**
2	،779**	7	،695**
3	،339**	8	،707**
4	،703**	9	،261**
5	،780**		

** الدلالة الإحصائية عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.26 و 0.78 وهذا يشير إلى صدق الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس: تم حساب درجات ثبات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق البنود لقياس مفهوم نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف. كما أن عدد البدائل هو 5 بدائل وعليه نستطيع تطبيق طريقة ألفا لكرونباخ. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل بنود المقياس 0.79 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس.

مقياس المساندة داخل المدرسة:

صدق الاتساق الداخلي: لقد تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية وكانت كل الارتباطات دالة عند مستوى الدلالة 0.01. مثلما هو موضح في الجدول رقم (6). بالإضافة إلى ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والمقاييس الفرعية التي تنتمي إليها وكانت كلها دالة كذلك عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يوضحه الجدول رقم (7).

جدول رقم (6): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس المساندة داخل المدرسة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	،656**	7	،677**
2	،734**	8	،576**
3	،705**	9	،648**
4	،766**	10	،569**
5	،682**	11	،485**
6	،653**	12	،706**

** الدلالة الإحصائية عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.48 و 0.76 وهذا يشير إلى صدق الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه.

جدول رقم (7): معاملات الارتباط بين الفقرات والمقاييس الفرعية لمقياس المساندة داخل المدرسة.

المقياس الفرعي	الفقرة	معامل الارتباط	المقياس الفرعي	الفقرة	معامل الارتباط
مساندة المدير	1	،788**	مساندة الأساتذة	7	،822**
	2	،788**		8	،736**
	3	،875**		9	،856**
	4	،881**		10	،751**
	5	،834**		11	،659**
	6	،716**		12	،850**

** الدلالة الإحصائية عند 0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقاييس الفرعية كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.71 و 0.88 وبين 0.65 و 0.85 بالنسبة لمساندة المدير ومساندة الأساتذة على التوالي وهذا ما يعكس صدق الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات درجات المقياس باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ للاتساق الداخلي لأننا نريد معرفة مدى اتساق الفقرات لقياس مفهوم المساندة داخل المدرسة. وبما أن عدد البدائل هو 5 بدائل فإننا نستطيع تطبيق هذه طريقة. وقد بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ لكل فقرات المقياس 0.88، وبلغت قيمة ألفا لكرونباخ للمقياسين الفرعيين "مساندة المدير" و"مساندة الأساتذة" 0.90 و 0.87 على التوالي مثلما هو موضح في الجدول رقم (8). وهي قيم تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول رقم (8): معاملات الثبات لمقياس المساندة داخل المدرسة والمقاييس الفرعية.

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرونباخ
مساندة المدير	06	0.90
مساندة الأساتذة	06	0.87
الدرجة الكلية	12	0.88

الصيغة النهائية لأدوات الدراسة:

أ- مقياس فاعلية الذات في إدارة الصف: تكون المقياس في صيغته النهائية من سبعة وعشرين فقرة موزعة على أربع مقاييس فرعية وهي: (1) المحافظة على النظام. ويضم ثماني فقرات، (2) التفاعل الإيجابي. ويضم تسع فقرات، (3) إشراك التلاميذ. ويضم ستة فقرات، و(4) الرد على السلوكات السيئة. ويضم أربع فقرات. ويتضمن سلم الاستجابة خمسة اختيارات تتراوح بين 5= "موافق بشدة" و 1= "غير موافق بشدة".

ب- مقياس مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف: تكون المقياس في صيغته النهائية من خمسة وعشرين فقرة موزعة على أربع مقاييس فرعية وهي: (1) خبرات التحكم. ويضم ست فقرات، (2) الخبرات البديلة. ويضم ثماني فقرات، (3) الإقناع اللفظي. ويضم خمس فقرات، و(4) الحالات الانفعالية والفسولوجية. ويضم ستة فقرات. ويتضمن سلم الاستجابة على فقرات المقياس خمسة اختيارات تتراوح بين 5= "موافق بشدة" و 1= "غير موافق بشدة".

ج مقياس نوعية التكوين التحصيلي في إدارة الصف: تكون المقياس في صيغته النهائية من تسعة فقرات. ويتضمن سلم الاستجابة خمسة اختيارات تتراوح بين 5= "موافق بشدة" و 1= "غير موافق بشدة".

د- مقياس المساندة داخل المدرسة: تكون المقياس من اثنا عشرة فقرة موزعة على مقياسين فرعيين وهما: (1) مساندة المدير. ويضم ستة فقرات و(2) مساندة الأساتذة. ويضم ستة فقرات. ويتضمن سلم الاستجابة خمسة اختيارات تتراوح بين 5= "موافق

بشدة" و 1 = "غير موافق بشدة". تم تطبيق مقاييس الدراسة في صيغتها النهائية على عينة حجمها 400 أستاذ ينتمون إلى الطورين المتوسط والثانويات بولاية عين الدفلى خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية 2016 / 2017. وقد تم استرجاع 354 نسخة، كما تم إلغاء 61 نسخة لعدة أسباب تمثل أغلبها في عدم الجدية في الإجابة على الفقرات أو عدم الإجابة على جميع الفقرات ليبلغ حجم العينة الأساسية 293 أستاذ.

4-4- حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرته هذه الدراسة على دراسة فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي في سنتهم الأولى من التعليم.

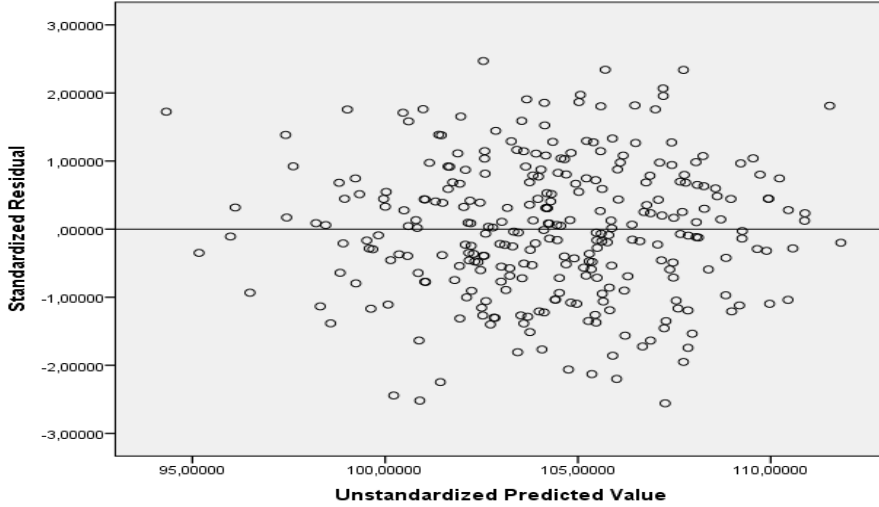
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على الأساتذة المبتدئين العاملين بمؤسسات التعليم المتوسط والثانوي بولاية عين الدفلى.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثالث من الموسم الدراسي 2016 / 2017.

عرض ومناقشة نتائج فرضية الدراسة: تنص فرضية الدراسة على أنه: "تختلف الأهمية النسبية للمتغيرات التالية: " تختلف الأهمية النسبية لمتغيرات، مصادر فاعلية الذات في إدارة الصف (الخبرات البديلة، خبرات التحكم، الإقناع اللفظي، الحالات الانفعالية والفسولوجية)، نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، مساندة المدير، ومساندة الأساتذة في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي". ولغرض التحقق من الفرضية وتحديد العوامل التي أثرت في تباين متوسط فاعلية الذات في إدارة الصف تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الصيغة 24 وذلك وفق الخطوات التالية:

● التحقق من شروط تطبيق الانحدار المتعدد:

1- تجانس تباين الخطأ العشوائي **Homoscedasticity**: لتحليل الأخطاء العشوائية بيانيا قمنا بتشكيل لوحة الانتشار Scatterplots وذلك بتمثيل القيم التقديرية $\hat{y}$ على المحور الأفقي والأخطاء المعيارية e_s على المحور العمودي مثلما موضح في الشكل رقم (1).

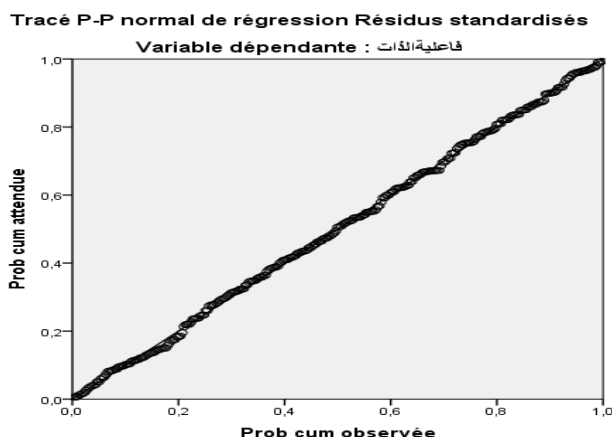


شكل رقم (1): لوحة الانتشار

نلاحظ من خلال الشكل السابق أن النقاط تتوزع على شكل شريط أفقي متساو حول الصفر مما يدل على أن النموذج لا يعاني من مشكلة عدم تجانس تباين الخطأ العشوائي.

2- التوزيع الطبيعي للأخطاء:

لاختبار التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية تم رصد الأخطاء المعيارية بحيث وقعت أكثر من 95% من الأخطاء ضمن المدى (2، -2) وعليه فإن الأخطاء تتوزع توزيعا طبيعيا. وللتأكد من ذلك اعتمدنا على مخطط Normal probability plot الذي يوضحه الشكل رقم (2).



شكل رقم (2): مخطط التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية نلاحظ من خلال الشكل السابق أن معظم النقاط تتجمع قرب الخط المستقيم وهذا ما يدل على التوزيع الطبيعي للأخطاء العشوائية.

3-انعدام وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات المستقلة **Multicollinearity**. لغرض تشخيص مشكلة الارتباط الخطي المتعدد تم استخراج معامل التباين المضخم (VIF) Variance Inflation Factor مثلما هو موضح في الجدول رقم (9). ويعتبر هذا المعامل مقياسا لتأثير الارتباط بين المتغيرات المستقلة على زيادة تباين معلمة المتغير المستقل. **جدول رقم (9):** معامل التباين المضخم لكل المتغيرات المستقلة

المتغير المستقل	معامل التباين المضخم
التكوين التحضيري	1,161
مساندة المدير	1,240
مساندة الأساتذة	1,337
الخبرات البديلة	1,124

1,261	خبرات التحكم
1,143	الحالات الانفعالية والفسولوجية
1,266	الإقناع اللفظي

نجد من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل التباين المضخم لكل المتغيرات المستقلة تراوحت بين (1.12) و(1.33). وبما أن القيم لا تزيد عن خمسة فهذا يدل على أن تقدير المعلمة المرافقة لا يتأثر بمشكلة التعدد الخطي. أي عدم تأثر أي منها بمشكلة التعدد الخطي.

ملاحظة: بعد التأكد من توفر فرضيات النموذج الخطي المتعدد نستطيع استخدام الانحدار المتعدد. وقد اختار الباحث الطريقة التدريجية stepwise لأن هذه الطريقة تتشرب بخصوصية العينة، ويفضل استعمالها إذا كانت لدينا متغيرات كثيرة وليس لدينا إطار نظري يجمع كل المتغيرات المستقلة، حيث تقوم هذه الطريقة بإدخال المتغيرات واحدا بعد الآخر بخطوات متسلسلة إلى النموذج مع استبعاد المتغيرات التي تصبح غير مؤثرة بوجود بقية المتغيرات (Field، 2009).

حساب الارتباط الجزئي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع: لحساب الارتباط الجزئي بين المتغيرات المستقلة X المتمثلة في كل من نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، مساندة الأساتذة، خبرات التحكم والمتغير التابع Y والممثل في فاعلية الذات في إدارة الصف، تم استخدام معامل الارتباط الجزئي.

جدول رقم (10): معامل الارتباط الجزئي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع

النموذج	المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الأول	الحد الثابت		
	نوعية التكوين التحضيري	،243	0.05
الثاني	الحد الثابت		

0.05	،235	نوعية التكوين التحضيري	
0.05	،155	خبرات التحكم	
		الحد الثابت	الثالث
0.05	،181	نوعية التكوين التحضيري	
0.05	،154	خبرات التحكم	
	،126	مساندة الأساتذة	

نلاحظ من خلال الجدول السابق بأن قيمة معامل الارتباط الجزئي بين كل من فاعلية الذات في إدارة الصف ونوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف بلغت (0.24) عند مستوى دلالة (0.05). أي أنه توجد علاقة موجبة بين نوعية التكوين التحضيري وفاعلية الذات في إدارة الصف.

كما نلاحظ بأن قيمة معامل الارتباط الجزئي في النموذج الثاني بين فاعلية الذات في إدارة الصف ونوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف بثبات أثر متغير خبرات التحكم بلغت (0.23) عند مستوى دلالة (0.05)، ويدل هذا على أن الباحث متأكد بنسبة (95%) من وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من فاعلية الذات في إدارة الصف ونوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف. كما نلاحظ في نفس النموذج أن معامل الارتباط الجزئي بين فاعلية الذات في إدارة الصف وخبرات التحكم بثبات التكوين التحضيري بلغت قيمته (0.15) عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الباحث متأكد بنسبة (95%) من أن هناك علاقة موجبة بين خبرات التحكم وفاعلية الذات في إدارة الصف. كما نلاحظ من خلال هذا النموذج أن معامل الارتباط الجزئي بين نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف وفاعلية الذات في إدارة الصف كان أكبر من معامل

الارتباط الجزئي بين خبرات التحكم وفاعلية الذات في إدارة الصف. مما يدل على أن متغير نوعية التكوين التحضيري كان الأكبر وزنا والأكثر أهمية في النموذج الثاني.

ونلاحظ من خلال الجدول السابق بأن قيمة معامل الارتباط الجزئي في النموذج الثالث بين نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف وفاعلية الذات في إدارة الصف بثبات أثر كل من متغيري خبرات التحكم ومساندة الأساتذة بلغت (0.18) عند مستوى دلالة (0.05). ونلاحظ كذلك في نفس النموذج أن معامل الارتباط الجزئي بين خبرات التحكم وفاعلية الذات في إدارة الصف بثبات نوعية التكوين التحضيري ومساندة الأساتذة قد بلغت قيمته (0.15) عند مستوى دلالة (0.05).

كما نلاحظ في نفس النموذج أن معامل الارتباط الجزئي بين مساندة الأساتذة وفاعلية الذات في إدارة الصف بثبات نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف وخبرات التحكم قد بلغت قيمته (0.12) عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن الباحث متأكد بنسبة (95%) من أن هناك علاقة بين مساندة الأساتذة وفاعلية الذات في إدارة الصف. كما نلاحظ من خلال هذا النموذج أن معامل الارتباط الجزئي بين نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف وفاعلية الذات في إدارة الصف كان أكبر من معامل الارتباط الجزئي بين خبرات التحكم وفاعلية الذات في إدارة الصف وبين مساندة الأساتذة وفاعلية الذات في إدارة الصف، مما يدل على أن متغير نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف كان الأكبر وزنا والأكثر أهمية في النموذج الثالث يليه متغير خبرات التحكم ثم مساندة الأساتذة.

✓ نتائج تحليل التباين عن طريق الانحدار:

للتحقق من صلاحية النموذج لاختبار الفرضية الحادية عشر تم استخدام تحليل التباين ONE WAY ANOVA عن طريق الانحدار مثلما هو موضح في الجدول رقم (11)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11): نتائج تحليل التباين ANOVA عبر الانحدار

النموذج	مصدر التباين	مجموع التباين	درجات الحرية	معدل المربعات	اختبار F
الأول	ما بين المجموعات	1566، 107	1	1566، 107	18، 274 ***
	داخل المجموعات	24939، 463	291	85، 703	
	الكلية	26505، 570	292		
الثاني	ما بين المجموعات	2162، 836	2	1081، 418	12، 883 ***
	داخل المجموعات	24342، 734	290	83، 940	
	الكلية	26505، 570	292		
الثالث	ما بين المجموعات	2548، 575	3	849، 525	10، 248 ***
	داخل المجموعات	23956، 995	289	82، 896	
	الكلية	26505، 570	292		

*** دال عند 0.01

نجد من خلال الجدول السابق أن نتائج تحليل التباين لاختبار معنوية الانحدار كانت دالة عند مستوى (0.01) بالنسبة للنماذج الثلاثة، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل. أي أن الانحدار معنوي وبالتالي فإن المتغيرات المستقلة تساهم في التنبؤ بفاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي. أي أن النماذج الثلاث لها تأثير معنوي على الانحدار وهذا حسب معادلة الانحدار التي الموضحة في الخطوة التالية:

✓ نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لبيان أثر المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع:

لكتابة معادلة الانحدار لمساهمة المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع تم إتباع نموذج الانحدار الموضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12): إسهام المتغيرات المستقلة في المتغير التابع

النموذج	مصدر التباين	قيمة بيتا Béta	الخطأ المعياري	الثابت "B"	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأول	الثابت	90،577	3،256		27،822	،000
	التكوين التحضيري	،413	،097	،243	4،275	،000
الثاني	الثابت	77،013	6،022		12،789	،000
	التكوين التحضيري	،395	،096	،233	4،122	،000
	خبرات التحكم	،572	،215	،150	2،666	،008
الثالث	الثابت	73،592	6،191		11،888	،000
	التكوين التحضيري	،318	،102	،187	3،129	،002
	خبرات التحكم	،565	،213	،148	2،648	،009
	مساندة الاساتذة	،262	،121	،129	2،157	،032

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن متغير نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف كان أول المتغيرات الداخلة إلى النموذج لأن له أكبر معامل ارتباط جزئي مع المتغير التابع. وبالتالي أكبر قيمة لإحصائية "ت" حيث بلغت (4.27) بمستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن كتابة معادلة النموذج الانحدار المتعدد في الخطوة الأولى كما يلي:

$$\hat{y} = 90.57 + 0.41 X_1$$

تم في الخطوة الثانية إدخال متغير خبرات التحكم الذي له أعلى معامل ارتباط جزئي مع المتغير التابع بعد ثبات متغير التكوين التحضيري في إدارة الصف، بحيث بلغت قيمة "ت" (2.66) وقد كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى معنوية معلمة الميل لمتغير خبرات التحكم، ولهذا يسمح بإدخال خبرات التحكم إلى النموذج. وعليه تصبح معادلة نموذج الانحدار المتعدد على الشكل التالي:

$$\hat{y} = 77.01 + 0.39 X_1 + 0.57 X_2$$

وتم في الخطوة الثالثة إدخال متغير مساندة الأساتذة الذي له أعلى معامل ارتباط جزئي مع المتغير التابع بعد ثبات كل من متغير التكوين التحضيري في إدارة الصف ومتغير خبرات التحكم، بحيث بلغت قيمة "ت" (2.15) وكانت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) مما يشير إلى معنوية معلمة الميل لمتغير مساندة الأساتذة، ولهذا يسمح بإدخال متغير مساندة الأساتذة إلى النموذج. وعليه تصبح معادلة نموذج الانحدار المتعدد

$$\hat{y} = 73.59 + 0.31 X_1 + 0.56 X_2 + 0.26 X_3$$

على الشكل التالي: ونجد في النموذج الثالث أن القيمة الأقل لإحصائية "ت" لكل من متغير نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، خبرات التحكم ومساندة الأساتذة بلغت (2.15) بمستوى الدلالة الأكبر للمتغيرات الثلاثة والذي بلغت قيمته (0.03) إلى أقل من (0.05) وهو مستوى الدلالة الذي تم اعتماده للاستبعاد. ولهذا تبقى المتغيرات الثلاثة في النموذج.

يتبين من خلال نموذج الانحدار الأخير، أنه من بين المتغيرات السبعة التي تم إدخالها ثلاثة منها فقط ساهمت في التنبؤ بفاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي وهي مدرجة حسب الترتيب التنازلي: نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، خبرات التحكم، ثم مساندة الأساتذة. وقد وجدت أن لها تأثيرا إيجابيا على فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي.

إن النموذج الثالث هو النموذج النهائي الذي يمثل أفضل نموذج انحدار ولا يتضمن المتغيرات التالية: مساندة المدير، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالات الانفعالية والفسولوجية، إذ لم تظهر معنوية هذه المتغيرات التي لها أعلى ارتباط بالمتغير التابع والتي لم تبلغ مستوى دلالة أعلى من (0.05).

✓ ملخص نموذج الانحدار الخطي:

قمنا بحساب أهم مؤشر لنموذج الانحدار وهو معامل التحديد Coefficient Of Determination ويرمز له بـ R^2 والذي يعتبر مقياسا لجودة توفيق النموذج مثلما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13): ملخص لنماذج الانحدار الخطي.

النموذج	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح
الأول	،059	،056
الثاني	،082	،075
الثالث	،096	،087

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل التحديد للنموذج الأول الذي يضم متغير نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف كمتغير مستقل وفاعلية الذات في إدارة

الصف كمتغير تابع بلغت قيمته (0.059) بمعامل تصحيح قدره (0.056)، وهي تدل على أن (، 56%) من البيانات أو الانحرافات الكلية لمتغير نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف تؤثر في فاعلية الذات في إدارة الصف وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، وأن (94، 5%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

كما نلاحظ في الجدول السابق أن قيمة معامل التحديد للنموذج الثاني الذي يضم كل من متغير نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف وخبرات التحكم كمتغيرين مستقلين وفاعلية الذات في إدارة الصف كمتغير تابع بلغت (0.08) بمعامل تصحيح قدره (0.075)، وهي تدل على أن (، 75%) من البيانات أو الانحرافات الكلية لنوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف وخبرات التحكم تؤثر في فاعلية الذات في إدارة الصف وتفسرها العلاقة الخطية أي نموذج الانحدار، وأن (، 925%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

كما نلاحظ في الجدول السابق أن قيمة معامل التحديد للنموذج الثالث الذي يضم كل من متغير نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، خبرات التحكم، ومساندة الأساتذة كمتغيرات مستقلة وفاعلية الذات في إدارة الصف كمتغير تابع بلغت (0.09) بمعامل تصحيح قدره (0.087)، وهي تدل على أن (، 87%) من البيانات أو الانحرافات الكلية لكل من نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، خبرات التحكم، ومساندة الأساتذة تؤثر في فاعلية الذات في إدارة الصف وتفسرها العلاقة الخطية، أي نموذج الانحدار، وأن (91، 3%) من الانحرافات ترجع إلى عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ في النموذج.

وتدل نتائج الانحدار المتعدد أن التكوين التحضيري في إدارة الصف كانت له أهمية أكبر في التأثير على اعتقادات فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في

الطورين المتوسط والثانوي. أي أن شعور الأستاذ المبتدئ بالتحضير الجيد في مجال إدارة الصف أثر على نظريته الإيجابية لاعتقاده في قدرته على تحقيق متطلبات إدارة الصف. وقد توصل روس (Ross)، (1998) إلى أن فاعلية الذات تطورت بعد مشاركة المعلمين في نشاطات التعلم التي طورت مهارات التعليم. كما أشارت دارلين هاموند وآخرون (Darling-Hammond et al)، (2002) إلى أن المعلمين الذين كانوا يشعرون بالتحضير الجيد كان لديهم اعتقاد قوي بأنهم يستطيعون تقديم مستوى عال من التعليم لكل التلاميذ. وتوصلت كذلك جبالويليتل (2003) إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين عاملي الشعور بالتحضير والخبرة الصفية مع فاعلية الذات في إدارة الصف للمعلمين. وقد ساهم الشعور بالتحضير ونوعية السلوكات المدركة بالتنبؤ بمستوى فاعلية الذات في إدارة الصف. وجاءت هذه النتيجة موافقة لنتائج دراسة بولو (2007) ودراسة صوافورد (2013) حيث توصلت نتائج الدراستين إلى أن التكوين ساهم في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف.

كما ساهم التفاعل بين التكوين التحضيري وخبرات التحكم في تفسير ما نسبته (75%)، أي أن نظرة الأستاذ المبتدئ للتكوين التحضيري في إدارة الصف ونظريته لإنجازاته الميدانية السابقة أثرت على ثقته في قدراته على إدارة الصف. أما التفاعل بين العوامل المستقلة الثلاثة (التكوين التحضيري في إدارة الصف، خبرات التحكم، ومساندة الأساتذة) فقد ساهمت تفسير ما نسبته (87%) من التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف لدى أفراد العينة.

أما فيما يتعلق بمصادر فاعلية الذات الأربعة المفترضة، نجد أن مصدرا واحدا فقط ساهم في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي ويتمثل في خبرات التحكم. وقد جاءت هذه النتيجة موافقة للنتيجة التي توصلت إليها تشانن موران وولفولك هوي (2007) حيث توصلت إلى أن

خبرات التحكم ارتبطت بأحكام فاعلية الذات لدى كل من المعلمين المبتدئين والمعلمين ذوي الخبرة، غير أنها تميزت بقدرة أكبر على التنبؤ بفاعلية الذات لدى المعلمين المبتدئين. ويرى بندورا أن خبرات التحكم تعد من أكثر المصادر تأثيرا في فاعلية الذات. ويشير مولهولند وواليس (Mulholland & Wallace)، (2001) أن خبرات التحكم تعتبر مصدرا مهما لاعتقادات الفاعلية بالنسبة للمعلمين المبتدئين. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليها موريس (2010)، حيث لم يساهم مصدر خبرات التحكم في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف. كما ساهمت مساندة الأساتذة، ولكن بنسبة أقل، في تفسير التباين في متوسطات فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين. وتدل هذه النتيجة على أن المساندة التي يقدمها الأساتذة في مجال إدارة الصف بما في ذلك تسهيل التواصل وإتاحة الفرص لمناقشة المشاكل الصفية لها تأثير إيجابي على ثقة الأستاذ المبتدئ في قدرته على إدارة الصف.

أما فيما يتعلق بالخبرات البديلة، وبالرغم من التقييم الإيجابي لهذا المصدر من قبل الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي، إلا أنها لم تساهم في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف. وقد يرجع ذلك إلى أن الأساتذة المبتدئين لم تتح الفرص الكافية لملاحظة الأداء الناجح لزملائهم المشابهين لهم في الخصائص (الأساتذة المبتدئين) والذين يحتمل أن يمثلوا النموذج بطريقة مشابهة. فحتى يكون للنموذج تأثير على فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الملاحظ ينبغي أن تتوفر فيهما خاصية التشابه. فقد أكد بندورا (1997) أن الخبرات البديلة تكون أكثر عمقا عندما يكون النموذج مشابها للملاحظ. ويرى مولهولند وواليس (Mulholland & Wallace، 2001) أن المعلمين أثناء الخدمة لا يشاهدون أداء نظرائهم وبالتالي يلجؤون إلى تقييم مواطن قوتهم وضعفهم من خلال الخبرة غير المباشرة (مثل التحوار مع المعلمين). فغالبا ما يتعلم الأساتذة المبتدئون مهارات إدارة الصف من خلال ملاحظة أداء الأساتذة ذوي الخبرة أو

الأساتذة المكلفين بالتكوين. غير أن ملاحظة الأساتذة المبتدئين لمثل هذه النماذج قد لا يؤثر كثيرا على قناعتهم بأنهم يمتلكون القدرات الكافية التي تؤهلهم لتقديم أداء بنفس المستوى. فهم يرون أن هذا النموذج يفوقهم خبرة ومهارة عند تقديرهم للمصدر. وتدعم هذه النتيجة ما توصل إليه موريس (2010) في كون مصدر الخبرات البديلة لم يساهم في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة بولو (2007) التي توصلت نتائجها إلى أن الخبرات البديلة لم تساهم كذلك في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف، حيث أشارت إلى أن الخبرات البديلة لم تتلق تقديرات مرتفعة كمصادر محتملة لفاعلية الذات التعليمية لدى المعلمين الطلبة.

كما لم يكن لمصدر الإقناع اللفظي أية أهمية في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف لدى أفراد عينة الدراسة. مما يدل على أن الأساتذة المبتدئين لا يعتمدون على هذا المصدر عند الحكم على اعتقادهم في قدراتهم على إدارة الصف. فالأستاذ المبتدئ يقوم بالمعالجة المعرفية لمتطلبات إدارة الصف وتحليل كفاياته الشخصية مقابل وزن المصدر الذي يحتمل أن يعتمد عليه قبل الحكم على فاعليته في إدارة الصف. وتشير في هذا الشأن وولفولك وآخرون إلى أنه بالرغم من أهمية المصادر الأربعة للمعلومات إلا أن المعالجة المعرفية هي التي تحدد كيفية وزن مصادر المعلومة وكيفية تأثيرها على تحليل المهمة التعليمية وتقييم الكفايات التعليمية الذاتية. وأن ما يحمله المعلم في ذهنه من معايير حول ماهية التعليم الجيد يؤثر كذلك على كيفية تفسير وتقييم هذه المصادر (Woolfolk-Hoy et al. 2009). فافتقار الأستاذ المبتدئ لرصيد من الانجازات الناجحة في إدارة الصف يجعله يستبعد الإقناع اللفظي الذي يتم بصفة معزولة ولا يعتبره مصدرا يؤثر على ثقته في قدراته على إدارة الصف. فقد توصلت تشانن موران وولفولك هوي (2007) إلى أن الإقناع اللفظي ارتبط مع الرضا بالإنجازات السابقة لدى الأساتذة ذوي الخبرة ولم يرتبط هذا المصدر بفاعلية الذات لدى المعلمين المبتدئين. كما توصلت دراسة موريس

(2010) كذلك إلى أن هذا المصدر لم يساهم في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف.

وقد يرجع عدم تأثير الإقناع اللفظي كمصدر يعتمد عليه الأستاذ المبتدئ لبناء الأحكام حول فاعليته في إدارة إلى عدم كفاءة مصدر الإقناع. فقد أشار بندورا إلى أن قوة الإقناع تركز على مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوفر في مصدر الإقناع وهي: المصادقية، الجدارة بالثقة، والخبرة (Bandura, 1997).

أما فيما يتعلق بمصدر الحالات الانفعالية والفسولوجية فلم تساهم كذلك في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف. وقد يرجع ذلك إلى التفاؤل غير الواقعي الذي يميز الأساتذة المبتدئين في هذه المرحلة بالإضافة إلى محدودية خبرتهم مع الفشل. فهم يعتبرون أن المشاكل التي تحدث لزملائهم لا تحدث لهم ، فهذه التمثيلات الخاطئة تجعلهم يعتقدون أن المواقف الصفية التي تواجههم لا يحتمل أن تستثير حالاتهم الانفعالية والفسولوجية وبالتالي لا تؤثر على نقتهم في قدراتهم على إدارة الصف. وجاءت هذه النتيجة موافقة لدراسة موريس (2010) التي توصلت إلى أن الحالات الانفعالية والفسولوجية لم تساهم في التنبؤ بفاعلية الذات في إدارة الصف بالرغم من مساهمتها في تفسير التباين في فاعلية الذات ككل. كما تتوافق هذه النتيجة مع ودراسة بولو (2007) التي توصلت نتائجها إلى أن الحالات الانفعالية والفسولوجية لم تساهم في تفسير التباين في جميع أبعاد فاعلية الذات الثلاثة بما في ذلك فاعلية الذات في إدارة الصف. وفي هذا الشأن يشير موهولند وواليس (2001) أن الحالات الانفعالية والفسولوجية لا تبدو لها نفس أهمية المصادر الأخرى للفاعلية.

وعلى خلاف متغير مساندة الأساتذة، لم تساهم مساندة المدير في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف، رغم نظرة الأساتذة المبتدئين الإيجابية لدور المدير داخل المدرسة. ويرجع ذلك لكون فاعلية الذات في إدارة الصف لا تركز فقط على مساندة

المدير. فقد أشارت تشانن موران وهوي أنه بالرغم من كون المدير يعتبر عنصراً أساسياً في توفير بيئة العمل النوعية، إلا أنه ليس من الضروري أن يكون له التأثير المهم الذي يبنى على أساسه المعلمون اعتقادات فاعلية الذات. وتوصلت كذلك تشانن موران وولفولك هوي إلى أنه بالرغم من نظرة المعلمين الإيجابية لأهمية دور المدير داخل المدرسة، إلا أن المعلمين يطورون شعورهم بالثقة في قدراتهم التعليمية سواء وجدت المساندة من قبل المدير أم لم توجد (Tschannen-Moran)، ، Woolfolk-Hoy & (2007).

الاستنتاج العام:

كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو التعرف على أهمية المتغيرات المستقلة المقترحة في الدراسة (خبرات التحكم، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، والحالات الانفعالية والفسولوجية، نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف، مساندة الأساتذة، ومساندة المدير) في تفسير التباين في متوسط فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي.

توصلت النتائج إلى وجود ثلاث عوامل فقط ساهمت في تفسير ما نسبته، 87% من التباين. وهي التكوين التحضيري في إدارة الصف، خبرات التحكم، ومساندة الأساتذة. وقد دلت نتائج الانحدار المتعدد أن عامل التكوين التحضيري في إدارة الصف كانت له أهمية أكبر في تفسير التباين في متوسطات فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي. أي أن نظرة الأستاذ المبتدئ الإيجابية للتكوين في إدارة الصف والشعور بالتحضير الجيد في هذا المجال أثر على نظريته الإيجابية لاعتقاده في قدرته على التحكم في متطلبات إدارة الصف. كما دلت نتائج تحليل الانحدار على أن خبرات التحكم المتمثلة في الإنجازات السابقة ساهمت بنسبة أقل من نوعية التكوين التحضيري في إدارة الصف في تفسير التباين في متوسطات فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي. أما العامل الثالث، المتمثل في

مساعدة الأساتذة، فقد كانت له أهمية أقل من العاملين السابقين في تفسير التباين في فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي. أما بقية العوامل الأربعة (الخبرات البديلة، الحالات الانفعالية والفسولوجية، الإقناع اللفظي، ومساندة المدير) فلم يكن لها أي مساهمة في تفسير التباين في درجات فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي،

خاتمة:

تعتبر إدارة الصف عاملا مهما للتعليم الفعال ويشغل حيزا كبيرا ضمن اهتمامات المعلم المبتدئ. وحتى يستطيع الأستاذ المبتدئ تحقيق الإدارة الصفية الفعالة، ينبغي عليه أن يمتلك المعرفة والمهارات إلى جانب امتلاك الثقة في قدراته على سن قرارات وقائية، وقرارات رد الفعل عند الضرورة، من أجل المحافظة على بيئة صفية مساعدة على التعلم. لقد كشفت نتائج الدراسة على وجود ثلاث متغيرات فقط ساهمت في تفسير التباين في متوسطات فاعلية الذات في إدارة الصف لدى الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي وهي: التكوين التحضيري في إدارة الصف، خبرات التحكم، ومساندة الأساتذة. وتبقى في الأخير حدود الدراسة محصورة في كون البيانات المستخدمة تتعلق بعينة الأساتذة المبتدئين في الطورين المتوسط والثانوي في سنتهم الأولى من التعليم. وبناء عليه فإن العينة لا تتضمن مشاركين من الأطوار الأخرى أو مشاركين ذوي الخبرة. لكن بالرغم من حدود الدراسة الحالية، إلا أن الباحث يعتقد أن فاعلية الذات في إدارة الصف والعوامل المساهمة في تطويرها ستكون ذات أهمية بالنسبة للأساتذة المكونين، المشرفين على التربية، والباحثين المهتمين بتقييم فاعلية الذات في إدارة الصف، وبالتالي تصميم استراتيجيات التدخل والمساندة المناسبة من أجل الرفع من فاعلية الذات في إدارة الصف لفئة الأساتذة المبتدئين.

قائمة المراجع:

1. 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.
2. Bandura ,A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs:Prentice Hall.
3. Bandura ,A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
4. 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.
5. Darling-Hammond ,L. ,Chung ,R. ,& Frelow ,F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education* ,53 (4): 286-302.
6. Field ,A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition , Sage Publications Ltd. ,London.
7. Giallo ,R. ,& Little ,E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness ,classroom experiences ,and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* ,3 ,21-34.
8. Gravish ,B. ,& Friedman ,I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education* ,13 ,141–167.
9. Hoy ,A. W. (2000 ,November). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association ,New Orleans.
10. Mulholland ,J. ,& Wallace ,J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self efficacy.*Teaching and Teacher Education* ,17 ,243–261.
11. Morris ,D. B. (2010). Sources of teaching self-efficacy: A scale validation. (Unpublished doctoral dissertation). Emory University , Atlanta ,Georgia.
12. Ross ,J.A. (1998) The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy. In: Brophy ,J. ,Ed. ,*Advances in Research on Teaching* ,JAI Press ,Greenwich ,49-74.
13. Poulou ,M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology* ,27 ,191-218. doi:10.1080/01443410601066693
14. Siwatu ,K. O. (2009 ,August). Culturallyresponsive teaching self-efficacy scale: Theory ,research ,and applications.Paper presented at the

annual meeting of the American Psychological Association ،Toronto ، Canada.

15. O'Neill ،S. C. ،& Stephenson ،J. (2011). The measurement of classroom management self efficacy:A review of measurement instrument development and influences. Educational Psychology ،31(3) ، 261–299.

16. Swafford ،Marshall. (2013). Factors affecting teaching efficacy of beginning secondary agricultural education teachers. LSU Doctoral Dissertations. 2554.

17. Tschannen-Moran ،M. & Hoy ،A. W. (2007). The differential antecedents of self- efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching & Teacher Education ،23(6) ،944-956.

18. Usher ،E. L. ،& Pajares ،F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. Educational and Psychological Measurement ،68 ،443–463.

19. Woolfolk Hoy ،A. ،& Weinstein ،C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson ،& C. S. Weinstein (Eds.) ،Handbook of Classroom Management. Research ، Practice ،and Contemporary Issues (pp. 181-219). Mahwah ،NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

20. Woolfolk-Hoy ،A. ،Hoy ،W. K. ،& Davis ،H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) ، Handbook of motivation at school (pp. 627-653). New York: Routledge