النموذج البنائي للعلاقات بين التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية وإدارة الصف المدرسي لدى عينة من معلمي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي

إعداد

أ.م. د. حنـان عبد الفتاح الملاحـة*

المقدمة

شـهد علـم الـنفس المعرفـي تحـولاً بـارزاً فـي تناولـه لعمليـة الـتعلم؛ حيـث تجـاوز نظـرة المدرسة السلوكية التي ركزت على تراكمية المعارف والحفظ والتلقين كأسلوب للدراسـة، وواكـب هذا التحول تغيراً في النظرة إلى دور المعلم في إدارته للصف المدرسي حيث لم يعد دوره هو إرساء قواعد وممارسات تسلطية تهدف إلى توفير بيئـة هادئـة تـوفر فـرص التلقـي السـلبي للمعلومات، بل أصبح دوره يتطلب إرساء بيئة تعلم بنائية نشطة تعمل على تنمية المستويات العليا للتفكير لدى المتعلم وتدعم ثقته بنفسه وتقوي لديه الاتجاه الإيجابي نحو التعلم.

ويرى (Lester, et al., 2016, 399) أن إدارة المعلم للصف المدرسي تتحدد من خلال قدرته على وضع قواعد استباقية ووقائية Proactive وإنتاجية Productive للسلوك الشخصي والتعليمي بحيث يمكنه التنبؤ به والتعامل معه مما يعمل على استبعاد عوامل التشويش كالتعامل مع المشكلات السلوكية غير المتوقعة وضبط السلوك السلبي لبعض الطلاب بما لا يسمح بإهدار الوقت أو صرف الانتباه عن الإجراءات التدريسية التي تقوم على المعنى وتوفر نوعاً من التعلم النشط يكون فيه المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة سواءً من المتفوقين أو من ذوي صعوبات التعلم آمنين عاطفياً واجتماعياً.

ويشير (Milner, et al., 2012, 114) إلى أن إدارة المعلم للصف المدرسي يقف خلفها قناعاته الفكرية Convictions التي تكون لديه اتجاه Attitude محدداً، وإن هذا الاتجاه يتحول إلى مخططات للأفعال توجه قرارات المعلم وسلوكياته التي تلعب دوراً هاماً في التمهيد لإدارته لمواقف التعلم، ويتفق (Wallace, 2014, 18) مع الرأي السابق حيث يرى أن معتقدات المعلم وأفكاره تعمل كمصدر معرفي Episodic Knowledge لتذكر الأحداث

* أستاذ مساعد علم النفس التربوي - كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

المرتبطة بمواقف التعلم ويتم عبره تحديد المعلم لممارسته داخل الفصل من: طرق التدريس والتقويم، ووضع ضوابط السلوك، واعتقاده بوجود عوامل تقف خلف الموهبة التي يمكن توجهها وصقلها، وإمكانية الدفع بالنمو المعرفي لدى منخفضي التحصيل.

ويقترح (Turner, et al., 2009) أن إدارة المعلم للصف المدرسي تصبح أكثر وضوحاً إذا تم دراستها في علاقتها بمجموعة من الأفكار والمعتقدات التي تم اكتسابها من خلال سياق ثقافي واجتماعي وفلسفي، ويشير (Epstin, 2003, 2014) إلى أن الذكاء المعرفي يعتبر مؤشراً ضعيفاً في التنبؤ بالكيفية التي يواجه بها الفرد المواقف الوظيفية والعملية، ويفترض أن التفكير البنائي Constructive Thinking– الذي يدمج بين نظامين متفاعلين لمعالجة المعلومات هما: النظام المنطقي لتحليل معطيات الموقف الراهن، والنظام الخبراتي الذي يستدعي المخططات الجاهزة للسلوك بناءً على الخبرات السابقة– يعمد إلى معالجة وتفسير المواقف ومعالجة المشكلات بأقل جهد وضغط ممكن وفقاً لمخططات ضمنية تم اكتسابها من خلال الخبرات السابقة، وقد خلصت دراسات كل من (أبوزيد الشويقي ٢٠٠٩، دعاء هريدي ٢٠٠٩، Reed, 2006) إلى إمكانية تنبؤ التفكير البنائي باستراتيجيات مواجهة الضغوط، كما ربطت دراسات (دعاء هريدي ٢٠٠٩ ,Wallace, 2013) بين هذا النوع من التفكير وتفعيل استراتيجيات معرفية والقدرة على إدارة الوقت وبذل الجهد.

وعلى جانب آخر يرى (Buehl & Alexander, 2005) أن المعتقدات المعرفية تعتبر بمثابة العدسة التي ينظر من خلالها الأفراد إلى مواقف التعلم ويتحدد على أساسها مخرجات هذا التعلم، حيث يتم تحديد طريقة تناول المعلومات وربطها بالاستخدام التطبيقي والعملي أو اقتصارها على النواحي النظرية، ويشير (Hong, et al., 2011, 252) إلى أن المعتقدات المعرفية تعتبر عاملاً أساسياً في تبني المعلم لاتجاهات وممارسات تدريسية معينة، حيث أن اعتقاد المعلم بأن المعرفة عبارة عن حقائق يقينية منفصلة يجعله يقدم المعلومات في قوالب جامدة تعتمد على الاستقراء ويقتصر دور المتعلم على التلقي السلبي لها، أما اعتقاده بأن المعرفة متكاملة وبنائية ومتطورة فإنه ينعكس على نظرته لعملية التعلم باعتبارها نشاط ذاتي قابل للنمو والتعديل من خلال التركيز على المعنى، والاكتشاف، ويربط (Dimov, et al.,2015,1300) بين المعتقدات المعرفية للمعلم واختياره للاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها واختياره للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وإيمانه بإمكانية تحسين الجوانب المعرفية والوجدانية لدى الطلاب عن طريق المثابرة وبذل الجهد.

كما تعتبر معتقدات الكفاءة الذاتية من أكثر المتغيرات التي تم ربطها بإدارة المعلم

للصف المدرسي، حيث يرى (Woodcock & Reupert, 2016, 92-93) أنها تسهم في تشكيل وتوجيه أفكاره وأفعاله؛ فهي تتضمن معتقداته عن قدرته على تقديم استراتيجيات تدريسية فعالة، ومهاراته في تقديم أسئلة متنوعة تقيس فهم الطلاب لما تعلموه، وقدرته على الإجابة على جميع أسئلتهم، كما تشمل معتقداته عن قدرته على إدماج طلابه في عملية التعلم وإثارة دافعيتهم وفي نفس الوقت وضع قواعد لضبط السلوك والتصدي للخروج عن تلك القواعد.

ويفترض كلاً من (Milner, et al., 2012; Wallace, 2014) أن أفكار ومعتقدات المعلم تلعب دوراً أكبر من المعرفة الأكاديمية في تحديد الممارسات التدريسية وطرق تقييم أداء الطلاب وحل المشكلات وتحديد ضوابط السلوك، وهو ما يقوم عليه منطق الدراسة الحالية.

مشكلة البحث:

شهدت العقود الماضية طفرة معرفية وتكنولوجية هائلة واكبها ظهور تقييمات لمستوى التعليم عبر دول العالم، مما فرض على النظام التعليمي ضرورة مراجعة الوضع التعليمي واقتراح سياسيات للتطوير تركزت بصفة رئيسية على تطوير المناهج الدراسية وإدماج التكنولوجيا في طرق التدريس، ولم تتطرق تلك المحاولات إلى تحسين أو استكشاف إدارة المعلمين للصف المدرسي، ويقرر (Milner, et al., 2012,) أن تطبيق السياسات التعليمية الجديدة لا ينتج عنه بالضرورة تغيراً ملموساً في إدارة المعلم للصف المدرسي الذي يرتبط أكثر بمعتقدات معرفية وثقافية يبدو أنها مستقرة ومقاومة للتغير السريع، ويشير (Wallace,2014, 18) إلى أن تلك الأفكار والمعتقدات لا توجد بشكل مستقل عن الآخر ولكنها ترتبط بعلاقات متشابكة، وأن بعض تلك المتغيرات قد يكون له قوة تأثير أقوى من غيره في تفعيل وتحديد الإدارة الصفية للمعلم، وتحاول الدراسة الحالية استكشاف بعض تلك المتغيرات- التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية – في علاقتها بإدارة الصف المدرسي لدى عينة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة الآتية:

- هل يشكل كلً من التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية نموذجاً يحدد التأثير المباشر بين تلك المتغيرات وبين إدارة المعلم للصف المدرسي (مناخ التعلم- المهام الصفية) كمتغير تابع؟

- هل يمكن التنبؤ بإدارة المعلم لمناخ التعلم من خلال الإسهام النسبي لكل من: التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية لدى المعلم؟
- هل يمكن التنبؤ بإدارة المعلم للمهام الصفية من خلال الإسهام النسبي لكل من: التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية لدى المعلم؟

أهداف البحث:

يمكن تلخيص أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

- اقتراح نموذج يوضح التأثيرات المباشرة لكل من: التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية ببعديها (طبيعة المعرفة – طبيعة التعلم)، والكفاءة الذاتية ببعديها (الشخصية– العامة) على إدارة المعلم للصف المدرسي ببعديه (مناخ التعلم– المهام الصفية).
- الكشف عن الإسهام النسبي لكل من: التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية ببعديها (طبيعة المعرفة – طبيعة التعلم)، والكفاءة الذاتية ببعديها (الشخصية– العامة) في التنبؤ بإدارة المعلم لمناخ التعلم.
- الكشف عن الإسهام النسبي لكل من: التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية ببعديها (طبيعة المعرفة – طبيعة التعلم)، والكفاءة الذاتية ببعديها (الشخصية– العامة) في التنبؤ بإدارة المهام الصفية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- توجيه نظر القائمين على وضع سياسيات تهدف إلى تطوير العملية التعليمية إلى أهمية دور المعلم باعتباره عنصراً هاماً من عناصر العملية التعليمية يتم التطوير من خلاله ولا يمكن أن يكون منفذاً جيداً لسياسيات التطوير إلا من خلال تطوير قناعاته ومعتقداته.
- يربط البحث الحالي من مجموعة من المتغيرات المعرفية والدافعية المتشابكة من خلال نموذج بنائي مقترح يوضح علاقة تلك المتغيرات بإدارة الصف المدرسي، ومدى إسهامها في التنبؤ به مما قد يفيد في إعداد برامج لتطوير تلك المتغيرات لدى المعلم.
- يقدم البحث الحالي ثلاثة مقاييس للتفكير البنائي والكفاءة الذاتية للمعلم وإدارة الصف المدرسي مما قد يسهم في تيسير التعرف على تلك المتغيرات لدى المعلم وتقويم أدائه.

مصطلحات البحث:

- **التفكير البنائي: سلوك تلقائي يشتق من الخبرة السابقة بحيث يوجه أفعال الفرد وانفعالاته في مواجهة المشكلات الراهنة، ويتضمن ستة أبعاد هي: المواجهة السلوكية بالتصدي الإيجابي للمشكلات، والمواجهة الانفعالية من خلال كبح المشاعر السلبية المرتبطة بالخبرات السابقة، واستبعاد كل من: التفكير التصنيفي الجامد، والتفكير الشخصي الخرافي، والتفكير القاصر غير المنطقي، والتفاؤل الساذج دون مبررات منطقية (Epstein, 2003-2014)، ويتحدد إجرائياً من خلال درجة المعلم الكلية على مقياس التفكير البنائي المستخدم في البحث الحالي. (إعداد: الباحثة)**
- **المعتقدات المعرفية: هي تصورات الفرد ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعارف المقدمة وكيفية اكتسابها، وتتضمن خمسة أبعاد تمتد من البسيط إلى المعقد، وهذه الأبعاد هي: مصدر المعرفة كمستمدة من سلطة خارجية في مقابل الاستدلال عليها بالتجريب، وثبات المعرفة باعتبارها تتميز بالاستقرار إلى الاعتقاد بأنها متغيرة ومؤقتة، وبنية المعرفة باعتبارها حقائق جزئية منفصلة إلى الاعتقاد بتكاملها، وسرعة التعلم الذي يشير إلى الاعتقاد بأنه يحدث بصورة سريعة إلى الاعتقاد بأنه يتم بشكل تدريجي، ثم بعد فطرية القدرة الذي يشير إلى أن القدرة على التعلم محددة بالعوامل الوراثية إلى الاعتقاد بأنها مكتسبة (Schommer & Easter, 2006, 411-413)، ويتم تحديد المصطلح إجرائياً من خلال بعدين هما:**
- **المعتقدات حول المعرفة: وتحدد بمجموع الدرجات على أبعاد: مصدر المعرفة، وثبات المعرفة وبنية المعرفة.**
- **المعتقدات حول التعلم: وتحدد بمجموع الدرجات على بعدي سرعة التعلم وفطرية القدرة، وتحدد تلك الأبعاد إجرائياً من خلال الدرجة على مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد: محمود عوض الله، أمل زكي (٢٠٠٩).**
- **الكفاءة الذاتية للمعلم: مفهوم يشير إلى التوقعات حول القدرة على إنجاز العمل المكلف به بفاعلية بهدف الوصول إلى نتائج مرغوبة (Bandura, 1997, 142)، ويتم تحديد المصطلح إجرائياً على المقياس المستخدم في البحث الحالي. (إعداد الباحثة) من خلال بعدين هما:**
- **الكفاءة الذاتية الشخصية للمعلم: ويتضمن الاعتقاد بتمكنه من مادته الدراسة وقدرته على التدريس وإدارة الأنشطة التعليمية.**

- الكفاءة الذاتية العامة للمعلم: وتشير إلى توقع المعلم للحصول على نتائج إيجابية نتيجة مجهوده، وتظهر تلك النتائج في تحسن أداء التلاميذ، وتخطي العقبات التي تقف خلف انخفاض تحصيلهم.
- إدارة الصف المدرسي: هي مجموعة السلوكيات الميسرة والداعمة لعملية التعلم ويتم تحديدها من خلال بعدين:
  - مناخ التعلم: ويشير إلى توفير مناخ يتضمن التقبل والمساندة الشخصية ومراعاة الفروق الفردية وتوفير فرص التعلم التعاوني، وتنمية الدافعية الذاتية وإرساء قواعد الانضباط السلوكي.
  - المهام الصفية: وهي سلوكيات تهدف إلى تحقيق أهداف المنهج الدراسي من خلال التخطيط الجيد للموقف التعليمي وتبسيط المعلومات واستخدام معينات التدريس وتحديد معايير واضحة لتقييم أداء التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة لهذا الأداء، ويتم تقدير درجة المعلم من خلال تقديرات التلاميذ على المقياس المستخدم، إعداد: الباحثة.

الإطار النظري:

أولاً: إدارة الصف المدرسي Classroom management:

تشكل إدارة الصف المدرسي محوراً أساسياً من محاور التعلم الفعال الذي يجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية بهدف النمو المتكامل لشخصيته في جميع جوانبها المعرفية والاجتماعية والانفعالية.

وقد استخدمت مصطلحات متنوعة مثل ضبط الصف Classroom Control، والتفاعل الصفي Classroom Interaction، وبيئة الصف Classroom Enviroment، بشكل مترادف ومتبادل في البحوث النفسية والتربوية؛ إلا أن مفهوم إدارة الصف لا يقتصر على إرساء قواعد الانضباط السلوكي وحفظ النظام، أو تحليل السلوك اللفظي بين المعلم والتلميذ خلال مواقف التعلم، أو الترتيب الفيزيقي لمكونات البيئة الصفية، ولكنه يشمل جميع الأبعاد السابقة ويتعداها إلى محاولة توفير مناخ آمن وميسر لاكتساب مهارات التعلم والتفكير (Lee et al., 2017; Pianta et al., 2008).

وقد قدم (Wragg, 1993, 10-15) رؤية أولية لإدارة الصف المدرسي تتضمن سبعة أبعاد هي:

- السلطة **Authoritarian**: ويقصد بها قدرة المعلم على ضبط المعرفة والسلوك.
- السماح **Permissive**: وتعني توفير قدر من الحرية للتلاميذ لممارسة النشاط الذاتي.
- العلاقات بين الشخصية **Interpersonal Relations**: وتشير إلى توفير مناخ يتيح المشاركة والدعاية والود بين التلاميذ.
- تعديل السلوك **Behavior Modification**: وذلك بتفعيل إجراءات الثواب والعقاب.
- العلمية **Scientific**: من خلال القيام بتنظيم المحتوى العلمي للمادة الدراسية واختيار الأنشطة المرتبطة به وطرق التدريس المناسبة له.
- النظم الاجتماعية **Social System**: حيث يتم تقديم نطاق واسع من المفاهيم العلمية التي تسهم في تفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية بدلاً من التفسير الخرافي لها.
- التراث الشعبي **Folklore**: وذلك من خلال تقديم أنشطة تعتبر امتداد وتطوير لبعض الحرف والمهن الموجودة في البيئة المحيطة.

ويلاحظ أن وجهة النظر السابقة كان بها كثير من التداخل بين بعض المفاهيم مثل: السلطة والسماح وتعديل السلوك والتي تشير إلى طرق ضبط السلوك وتعديله؛ كما ظهر هذا التداخل بين مفاهيم العلمية والنظم الاجتماعية والتراث الشعبي والتي تتضمن طرق تقديم المعلومات وربطها بالبيئة المحيطة، أما بعد العلاقات بين الشخصية فيشير إلى إتاحة مناخ تعلم يتميز بالتدعيم والمشاركة.

وقد صنف كل من (Martin & Baldin, 2004) أساليب إدارة المعلم للصف المدرسي إلى:

- الأسلوب التدخلي **Interventionist**: حيث يركز المعلم على ضبط سلوك التلاميذ باستخدام الثواب والعقاب، ويتحكم في إدارة وممارسة كافة أنشطة التعلم؛ ولا يوجه الاهتمام إلى الفروق أو إلى مشاعر واتجاهات التلاميذ.
- الأسلوب غير التدخلي **Non interventionist**: حيث يعتقد المعلم أن القواعد تأتي من داخل التلاميذ، ولا يمكن للمعلم أن يفرضها عليهم، ويكون المعلم أقل توجيهاً وضبطاً للسلوك، مما ينعكس في مناخ الفصل الذي تسيطر عليه الفوضى وتزداد فيه مشتتات الانتباه، مما ينعكس سلباً على عملية التعلم.
- الأسلوب التفاعلي **Interactionalist**: ينظر هذا الأسلوب لعملية التعلم على أنها عملية ديناميكية تتميز بالتفاعل بين المعلم والتلميذ، حيث يشعر التلميذ بالمسئولية اتجاه بيئة تعلم تقدم مهام تثير انتباهه مما ينعكس على التزامه بمعايير السلوك المتفق عليها؛

لأنه شريك في وضعها.

ويتضح مما سبق أن تصنيف أساليب إدارة الصف تركز على مفهومي: الضبط والمهام التدريسية باعتبارهما متصل يبدأ من السلوك التسلطي للمعلم في فرض قواعد النظام واتباع أسلوب التلقين في التدريس مروراً بالأسلوب التفاعلي الذي ينظر إلى التعلم باعتباره عملية ديناميية نشطة يشارك فيها المتعلم ممارسة أنشطة ومهام التعلم، ويتمثل دور المعلم في تسهيل وتيسير عملية التعلم أكثر من الضبط القسري للسلوك، وفي نهاية المتصل يظهر الأسلوب غير التدخلي حيث لا يوجد معايير ثابتة للسلوك ويكون المعلم أقل ضبطاً وتوجيهاً في حالة الخروج عن السلوك المناسب مما يؤثر سلباً على ممارسة مهام التعلم، ويلاحظ أن هذا التصنيف يدمج بين بعدي الضبط والعملية التدريسية ويحكم عليهما معاً من خلال أسلوب من الأساليب الثلاثة السابقة.

ويرى (Martin, et al., 2007) أن إدارة الصف يمكن أن تحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

- إدارة الأشخاص People management: وتشير إلى المناخ النفسي الاجتماعي المحفز لعملية التعلم.
- إدارة العملية التدريسية Instructional management: وتشير إلى إجراءات المعلم لإنجاز مهام التدريس وتنظيم بيئة الفصل وإدارة الوقت.
- الانضباط Discipline: ويقصد به النظم والقواعد التي يضعها المعلم لتنظيم سلوك التلاميذ.

ويحدد نموذج (Marzano, et al., 2004) إدارة الصف المدرسي ومن خلال بعدين هما: مناخ التعلم Learning Climate، والمهام الصفية Classroom، وتتفق (Pianta, et al., 2008) مع الاتجاه السابق حيث ترى الانضباط هو أحد عناصر بعد المناخ حيث أنه يرتبط بوضع قواعد للسلوك والالتزام داخل الصف، وعلى ذلك يمكن تحديد إدارة الصف المدرسي من خلال البعدين الآتيين:

- مناخ التعلم: حيث يجب أن يشعر المتعلم بالتقبل من قبل معلمه، وأقرانه، ويتم إتاحة الفرص لممارسة التعلم التعاوني مما يسهم في اختزال الارتباك والحد من الشعور بصعوبة المهام التعليمية، كما يتضمن هذا البعد إظهار مستوى عالٍ من المساندة الشخصية ومراعاة الفروق الفردية وشخذ الدافعية الذاتية واستثارة حب الاستطلاع (ر.ج. مارزانور وآخرون، ١٩٨٨ ;Quek et al., 2015; Ediger & Emeritus, 2016) ومن ناحية أخرى يجب أن يضع المعلم قوانين وقواعد واضحة للسلوك المطلوب، مما يسهم

في الحد من السلوكيات الفوضوية ويتيح الفرصة لممارسة أنشطة التعلم دون إهدار للوقت (Lester et al., 2016) في حين أن تراخي المعلم عن ضبط السلوك تجعل التلاميذ أكثر ميلاً للفوضى وإظهار سوء السلوك الذي قد يرجع إلى أسباب متعددة منها: محاولة جذب الانتباه بهدف تحقيق مكانة اجتماعية، أو الانتقام من المعلم أو الزملاء نتيجة الإحباط، أو البحث عن القوة والسلطة بالمجادلة ورفض الانصياع للتعليمات (Nelsen & Gfroerer, 2017).

- المهام الصفية: ويقصد بها توفير الخبرات التعليمية وتقديمها بحيث تترابط المعلومات الجديدة مع البنية المعرفية الموجودة لدى التلميذ مما يرسى التعلم القائم على المعنى الذي يمكن التلميذ من نقل تلك المعرفة إلى مواقف جديدة ومتنوعة، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال قدرة المعلم على وضع أهداف للدرس ومتابعته لتحقيقها من خلال طرح الأسئلة التي تدعم فهم الطلاب وتستثير انتباههم، واستخدام التغذية الراجعة بشكل يعمل على تثبيت المفاهيم الصحيحة وتعديل الأخطاء وتصحيح سوء الفهم (محمد الحيلة، ٢٠١٤، Englehart, 2012; Ediger & Emeritus, 2016).

ومما سبق نخلص إلى أن إدارة الصف المدرسي طبقاً لنموذج مارزانو التي تتبناه الدراسة تتحقق خلال بعدين هما: مناخ التعلم الذي يشير إلى مجموعة من السلوكيات الداعمة للتعلم والتي تشمل التقبل والمساندة الشخصية ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير فرص التعلم التعاوني وتنمية الدافعية الذاتية وإرساء قواعد الانضباط السلوكي، والبعد الثاني هو المهام الصفية وهي سلوكيات تهدف إلى تحقيق أهداف ومحتوى المنهج الدراسي من خلال التخطيط الجيد للموقف التعليمي وتبسيط المعلومات وضرب أمثلة من الحياة الواقعية، واستخدام معينات التدريس، وتحديد معايير واضحة لتقييم التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم.

ثانياً: التفكير البنائي Constructive Thinking:

يعتبر مفهوم التفكير البنائي هو أحد المفاهيم المشتقة من نظرية الذات الخبراتية المعرفية Cognitive Experiemental Self Thoery (CEST)، التي سعت إلى تقديم نظرة تكاملية لسلوك الفرد باعتباره نتاج للتفاعل بين ثلاثة أنظمة هي: النظام المنطقي Rational System وهو نظام يعمل على المستوى الشعوري؛ حيث يعتمد على التحليل والاستدلال العقلي المنطقي، والنظام الخبراتي Experiential System وهو يمثل مستوى ما قبل الشعور؛ حيث يقدم تفسير ذاتي وسريع للأحداث في ضوء المعلومات والأفكار المستمدة من الخبرات السابقة، وأخيراً نظام التداعي Associational System وهو

مستوى غير واعٍ يمثل اللاشعور باعتباره مخزناً للخبرات الانفعالية (Epistein, 2003, 5).

ويقدم التفكير البنائي تفسيراً لسلوك الفرد التلقائي في مواقف التفاعل المباشر مع معطيات الحياة اليومية التي تتطلب التصرف السريع بطريقة شمولية بعيدة عن التفاصيل وتعتمد على الحدس في تفسير الفرد للتغيرات في البيئة المحيطة، وتوجه الفعل والانفعالات وفقاً لمخططات ضمنية تم اشتقاقها من الخبرات السابقة؛ مما يتيح للفرد إنشاء توقعات للإجراءات المناسبة للتكيف مع المتطلبات البيئية المتغيرة (Epistein, 2011, 8-10).

ومن المنطلق النظري السابق يعرف التفكير البنائي بأنه مصفاة أولية تعطي تفسيراً لمواقف ومعطيات البيئة المحيطة، وتعمل على إنشاء مخططات Schema يتم خلالها تجميع الأفكار اللازمة للتعامل مع المشكلات الحالية، وبناء توقعات مستقبلية لتطورها (Terence, 2002, 2-4)، وفي نفس الإطار السابق يتم تعرفه بأنه تفكير تأملي نشط يعتمد على الخبرة السابقة، ويتم خلاله الدمج بين جوانب معرفية كالسببية والتخيل والحدس وبين بعض الجوانب الانفعالية، وينتج عن هذا التفاعل إنتاج أفكار جديدة وملاءمة للتعامل مع المشكلات (Kim, 2006, 142)، كما يعرف على أنه قدرة الفرد على حل مشاكل الحياة اليومية بأقل قدر من الضغط نتيجة قدرته على تفعيل خبرته السابقة وضبط أو توجيه انفعالاته مما يضمن احتفاظه بالتركيز على الوفاء بمتطلبات المهمة (O'bran, 2003, 10).

ويلاحظ أن تلك التعريفات السابقة قد أجمعت على عدة خصائص للتفكير البنائي منها:

- أن التفكير البنائي يرتبط بالذكاء العملي الذي يشير (Sternberg, 2006, 160) إلى أنه يتضمن قدرة الفرد على توظيف خبرته السابقة في التوافق مع متطلبات البيئة وإعادة تشكيلها بما يحقق الأهداف المنشودة، إلا أن التفكير البنائي يشمل بشكل واضح جانباً انفعالياً لا يتضمنه الذكاء العملي.
- أن التفكير البنائي يتضمن تكاملاً بين كلا من المعالجة المنطقية للمثيرات والمتطلبات البيئية، ويظهر دور الجانب الوجداني في توجيه وإدارة الانفعالات المستمدة من الخبرة السابقة، كما أنه يتضمن جانباً دافعياً يظهر في التركيز على المهمة.
- التفكير البنائي يعتمد على معالجة المعلومات بشكل شمولي بعيداً عن التفاصيل، وبذلك فهو موجه بشكل أساسي للتعامل مع المواقف الحياتية والوظيفية.

وقد قدم (Epstein, 2003, 2014) قائمة للتفكير البنائي تتضمن ستة مكونات رئيسية اعتماداً على أسلوب التحليل العاملي وهي:

- المواجهة السلوكية Behavioral Coping: وهو تفكير يتسم بالتصدي لمواجهة المشكلات عن طريق تقدير خطورة التحديات، وبذل أقصى جهد لتقديم حلول عملية لها،

واعتبار أن الفشل هو فرصة للتعلم من الخطأ عوضا عن معاقبة الذات أو تجنب معالجة المشكلات، ويتحدد هذا المكون من خلال ثلاثة خصائص هي: التفكير الإيجابي، التوجه نحو المهمة، والمثابرة بهدف تحقيق الأهداف.

- المواجهة الانفعالية Emotional Coping: ويشير إلى تعامل الفرد بفاعلية مع المشاعر السلبية؛ حيث يواجه حالات الفشل بأقل قدر من التوتر، كما يظهر عدم المبالغة في القلق الموجه نحو المستقبل، ويتضمن هذا المكون أربعة خصائص أساسية هي: تقبل الذات، غياب التعميم السلبي المفرط لخبرات الفشل، عدم الحساسية الزائدة للرفض من قبل الآخرين، ثم غياب الإسهاب في التفكير بتفاصيل الأحداث السلبية الماضية.
- التفكير التصنيفي Categorical Thinking: وهو نوع من التفكير القطبي الذي يميل إلى تصنيف الأفراد والأحداث بطريقة صارمة دون الاهتمام بالاختلافات البينية التي تقع بين قطبي التصنيف، فالأشخاص إما (مع أو ضد)، والأمور أما (أبيض أو أسود)، والأفراد إما (طيبون أو أشرار)، ويتضمن هذا المكون ثلاثة خصائص هي: التفكير القطبي، والشك وعدم الثقة بالآخرين، ثم التعصب وعدم التسامح مع الاختلاف.
- التفكير الشخص الخرافي Personal Superstitious Thinking: ويرتبط هذا المكون بالخرافات الشخصية التي تهيئ للفرد تقبل الشعور بالإحباط وخيبة الأمل الناتجة عن المخرجات السلبية للمواقف التي يتعامل معها واقعياً، ويعتبر ذلك نوعاً من الحيل الدفاعية عوضاً عن تحقيق الإشباع الذاتي وتحقيق السعادة.
- التفكير القاصر أو الخفي Esoteric Thinking: وهي معتقدات عامة خاصة بالتفكير غير المنطقي الذي يتعدى حدود الحواس، ويتضمن هذا المكون جانبين هما: الاعتقاد في الظواهر غير العادية، والإيمان بالأفكار الخرافية الشائعة.
- التفاؤل الساذج Naiive Optimism: ويشير إلى توقع تحقيق جميع الأهداف والآمال بعد تحقيق أي نتيجة إيجابية دون وجود معطيات حقيقية أو مبررات منطقية يمكن الاستناد عليها، ويتمثل الخطر في هذا النوع من التفكير في أنه يبعد الفرد عن التخطيط وأخذ الحذر في مواجهة المشكلات المستقبلية، ويرتبط هذا المكون بثلاثة خصائص هي: التفاؤل المفرط، التفكير السطحي، التفكير النمطي أو المقولب Stereotypical.

ومن خلال العرض السابق لمكونات التفكير البنائي يمكن للباحثة أن تعرف التفكير البنائي بأنه: "نوع من التفكير التلقائي المرن الذي يعمل على مواجهة المشكلات اليومية بفاعلية وأقل قدر من الشعور بالتوتر أو الضغط، بشكل يتسامح مع الاختلاف ولا يقفز إلى

النتائج دون مقدمات منطقية كما أنه يستبعد التفكير غير المنطقي الذي يتعدى حدود الحواس والاستدلال العقلي".

ثالثاً: المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

ارتبط مصطلح المعتقدات المعرفية بأصول فلسفية اهتمت بالبحث في مجالات حدود المعرفة الإنسانية وطبيعتها ومصادرها، ويعد William Perry (1968) من الرواد الأوائل الذين حاولوا ربط هذا المصطلح بالدراسات النفسية؛ حيث قدم مخططاً نمائياً يوضح تطور تصورات ومعتقدات التعلم لدى طلبة الجامعة، وتناولها باعتبارها تمثل متصلاً واحداً له قطبين، القطب الأول هو المعرفة البسيطة اليقينية التي يتم اكتسابها عن طريق مصدر للسلطة، والقطب الثاني هو المعرفة غير المؤكدة، والتي تعتبر أكثر تطوراً حيث يمكن اكتشافها والاستدلال على صحتها، ويرتبط موقع الفرد من هذا المتصل بالسياق البيئي والثقافي والخبرات المختلفة المحيطة بالفرد (In: Schommer & Easter, 2006, 412).

وقد تواصلت جهود العلماء في محاولة لفهم الكيفية التي يطور بها الأفراد معتقداتهم حول طبيعة المعرفة، وتصوراتهم لكيفية اكتسابها، ومن تلك المحاولات نموذج المعتقدات المعرفية لشومر (Schommer, 2002; Shommer & Easter, 2006)، حيث انتقد هذا النموذج اتجاه تناول المعتقدات المعرفية باعتبارها متصلاً واحداً، وقدم نموذجاً متعدد الأبعاد المستقلة نسبياً، والتي يحتمل أن تتطور لدى الفرد بمعدلات متزامنة، أو قد يسلك كل معتقد منها مساراً تطورياً متبايناً، ويتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد مستقلة يمثل كل منها متصل يتراوح مداه من البسيط Naive إلى المعقد Sophisticated، وهذه الأبعاد هي:

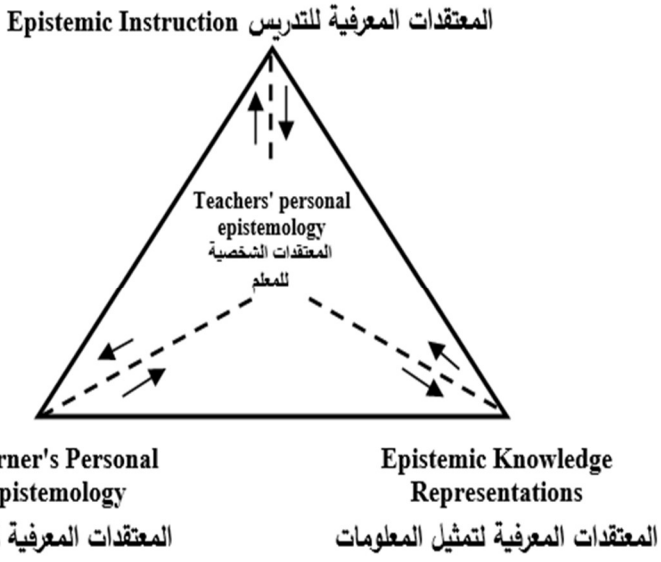
- مصدر المعرفة The Source of Knowledge: ويمتد من الاعتقاد بأن السلطة والثقاة هم المصدر الوحيد للمعرفة إلى الاعتقاد بأن المعرفة يمكن أن تشتق من خلال الملاحظة والممارسة والتدريب.
- ثبات المعرفة Stability of Knowledge: ويتناول هذا المتصل المعرفة باعتبارها ثابتة ومطلقة وغير متغيرة إلى الاعتقاد بأنها مؤقتة Tentative ومتطورة Evolving (Hofer, 2004, 131)، وكلما تطور هذا المعتقد لدى الفرد كلما استمتع بالمهام التي تتسم بالتحدي المعرفي، وزاد احتمال توصله إلى استنتاجات تعكس الطبيعة التجريبية غير القاطعة للأدلة المختلفة (Kardash; Howell, 2000, 525).
- بنية المعرفة Structure of Knowledge: وهو معتقد يمتد من تناول المعرفة باعتبارها مجموعة من الحقائق المنفصلة المتراكمة وغير المترابطة إلى الاعتقاد بأنها تقوم على التكامل والترابط بالبنية المعرفية الموجودة لدى

الفرد (Nist & Holschuch, 2005, 85).

- سرعة التعلم Speed of Learning: ويمتد من الاعتقاد بأن التعلم يحدث بشكل سريع وفجائي إلى الاعتقاد بأن التعلم يتم تدريجياً اعتماداً على المثابرة وتطوير طرق تناول المعلومات بطريقة تناسب تفكير الفرد وأسلوب تعلمه (Ricco; et al., 2010, 307).
- فطرية القدرة Innate ability: ويمتد من الاعتقاد بأن القدرة على التعلم فطرية ومحددة بالعوامل الوراثية ولا يمكن تحسينها عن طريق بذل الجهد إلى الاعتقاد بأن اكتساب المعرفة يمكن أن يتحسن بشكل مستمر عن طرق المثابرة وبذل الجهد (Hong, et al., 2011, 252).

وقد تم تناول النموذج السابق عبر العديد من الدراسات العاملية والتجريبية (Hofer, 2004; Ozkal, et al.,; Heigl & Themas, 2013) التي هدفت إلى تحديد الأبعاد الأساسية التي تشكل معتقدات الأفراد المعرفية، وقد انتهت تلك الدراسات إلى وجود عدد من الأنظمة الفرعية التي تتكامل فيما بينها لتعطي تصوراً عاماً لبناء المعتقدات المعرفية، ويمكن تحديدها من خلال بعدين أساسين هما: المعتقدات حول التعلم واكتساب المعرفة، ثم المعتقدات حول طبيعة المعرفة.

ومما سبق يتضح أن النموذج السابق قد قدم أبعاداً متعددة مستقلة نسبياً، توجد بينها بعض الارتباطات البينية، وأن هناك فروقاً فردية بين الأفراد في تلك المعتقدات يتحدد على أساسها اتجاهات وممارسات معينة في مواقف وبيئات التعلم، حيث يشير (Schworm & Gruber, 2016, 5) إلى أن المعتقدات المتطورة للمعلم ترتبط بتفعيله لمهارات ما وراء المعرفة؛ حيث توصل إلى ارتباط بعدي بنية وثبات المعرفة بالمكون التقريري لما وراء المعرفة، بينما ارتبطت أبعاد مصدر المعرفة وسرعة اكتسابها، وإمكانية تطورها بالمكون الإجرائي لمهارات ما وراء المعرفة، وينعكس ذلك على بيئة ومناخ التعلم حيث يُعد فيه المعلم ميسراً للعملية التعليمية التي يتم التركيز فيها على تشجيع النشاط الذاتي للمتعلم وزيادة فاعليته، ويضع كلا من (Haerle; Bendixen, 2008, 161) نموذجاً يوضح العلاقات الدينامية المحددة لمناخ التعلم في حجرة الدراسة في علاقتها بالمعتقدات المعرفية للمعلم، كما يتضح من الشكل التالي:



شكل (١): النموذج التعليمي للمعتقدات المعرفية الشخصية

The Educational Model of Personal Epistemology

ومن خلال الشكل السابق يتضح أن المعتقدات المعرفية للمعلم تلعب دوراً مركزياً في تحديد ممارساته التدريسية التي تؤمن بأن المعرفة يتم اكتسابها ونموها من خلال النشاط الذاتي للمتعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أن معتقدات المعلم حول بنية المعرفة وطبيعتها تنعكس على طريقة تقديمه للمعلومات بطريقة مترابطة ذات معنى ويتم تقييمها باستخدام مستويات الفهم والتطبيق بعيداً عن الحفظ، وفي جانب آخر نجد أن المعتقدات المعرفية للمعلم تسهم في بناء المعتقدات المعرفية للمتعلم حيث يتم اكتسابها من خلال الممارسات السابقة، وأخيراً نجد أن المعتقدات المعرفية للمعلم تتأثر بشكل دينامي بالجوانب الثلاث السابقة طبقاً للتغذية الراجعة من تلك الجوانب.

ومن خلال العرض السابق لمتغير المعتقدات المعرفية يتضح دور المعتقدات المعرفية ببعديها: المعتقدات حول التعلم وطرق اكتساب المعرفة، والمعتقدات حول طبيعة المعرفة، وفقاً لنموذج (Schommer, 2006) في تحديد ممارسات المعلم في إدارة الصف المدرسي.

رابعاً: الكفاءة الذاتية Self- efficacy:

تعد الكفاءة الذاتية أحد أهم المتغيرات التي تؤثر على كافة أشكال التنظيم الذاتي للتعلم، وقد اشتق هذا المفهوم من نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، التي تقوم على افتراض أن السلوك الإنساني هو نتاج للعلاقات التبادلية بين ثلاث مكونات هي:

- العوامل الشخصية: وتشير إلى معتقدات الفرد عن قدرته على أداء المهمة المكلف بها وتقديره لأهميتها وتوجه نحو تحقيق الأهداف المرتبطة بها. وتحكمه في رد فعله الانفعالي إزاء النجاح أو الفشل في أداء المهمة.
- العوامل السلوكية: ويقصد بها الملاحظة الذاتية للأداء؛ عبر تخطيط السلوك ومراقبته وتأمل محصلته، وتحديث الفرد لأهدافه مع تقدمه في أداء المهمة.
- العوامل البيئية: وترتبط بإدراك الفرد لمتطلبات المهمة، والوعي بخصائص السياق البيئي المحيط، ومحاولة تعديل هذا السياق بهدف تيسير الأداء.

(Bandura, 1997, 2006)

ويرى (Kévin, 2010, 21-23) أنه لا توجد أفضلية لأي من تلك العوامل السابقة في تحديد الناتج النهائي للسلوك؛ بمعنى أن كلا من هذه العوامل يؤثر في العاملين الآخرين، ويرى أن تأثير تلك العوامل يمكن أن يحدث قبل قيام الفرد بالسلوك من خلال ما يسمى بالتوقعات؛ سواء كانت تلك التوقعات خاصة بتنفيذ السلوك أو بالناتج النهائي له، ومن هذا المنطلق يقدم (Bandura, 1997, 142) مفهوم الكفاءة الذاتية ليشير به إلى توقعات الفرد عن إمكانية نجاحه في تأدية مهمة ما بهدف الوصول إلى نتائج محددة، ويشير إلى أن ذلك يرتبط بنوعين من التوقعات:

- توقعات الكفاءة Efficacy Expectancy: وتشير إلى معتقدات الفرد عن قدرته على إنجاز العمل المكلف به بفاعلية.
- توقعات النتائج Outcome Expectancy: ويقصد بها توقعات الفرد في الوصول إلى نتائج مرغوبة يسعى إلى تحقيقها.

واستناداً على الأساس النظري السابق يعرف كل من (Undan; Schoenider, 2006, 330) الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات وتوقعات الفرد المرتبطة بثقته في قدرته على التغلب المشكلات والعوائق التي يمكن أن تواجهه أثناء الأداء على المهمة، كما يعرفها (Dumham; Song'ony, 2008, 405) بأنها معتقدات موجهة نحو المستقبل تختص باعتقاد الفرد بقدرته على بذل الجهد المطلوب والتغلب على العوائق والصعاب للوصول إلى الأهداف المرجوة.

وبذلك يتضح أن الكفاءة الذاتية هي مفهوم توقعي يرتبط بمعتقدات الفرد حول قدرته المستقبلية على إتمام المهام المكلف بها، كما يرتبط بتوقعه لنتائج بذلك الجهد ودور ذلك في تحقيق الأهداف المرجوة.

ويمكن أن نميز بين مفهوم الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم المشابهة كمفهوم الذات، وتقدير الذات، وتقييم الذات فيما يلي:

- أن الكفاءة الذاتية تشير إلى اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة نوعية محددة ويتضمن ذلك جوانب دافعية، أما مفهوم الذات Self – Concept فهو مفهوم أكثر عمومية حيث يشير إلى أحكام عامة بالقيمة الذاتية دون ارتباط بمهمة محددة، كما أنه يرتبط بالجانب الانفعالي للشخصية (Pajares & Schunk, 2001, 78).
- تتعلق الكفاءة الذاتية بالأحكام على القدرات الشخصية وبذلك فهي تتضمن جانباً معرفياً، في حين أن تقدير الذات Self–Esteem يتضمن تقديراً انفعالياً للقيمة الشخصية للفرد بصفة عامة (Milner et al., 2012, 34).
- تركز الكفاءة الذاتية على حكم الفرد– كمعيار– على قدرته على إنجاز مهام محددة، في حين إن تقييم الذات Self–Valuation يعتمد على أكثر من معيار للحكم على أداء الفرد كالمقارنة بأداء الآخرين، أو بأداء الفرد نفسه في مجالات أخرى، وبذلك فإن تقييم الذات عملية تسبق الكفاءة الذاتية، كما أنها تعد أحد أبعادها (محمد الشافعي،٢٠٠٨، ٦)

ونخلص من العرض السابق أن مفهوم الكفاءة الذاتية يتضمن جوانب معرفية ودافعية وانفعالية ترتبط معاً ولا تحمل كل منها بمعزل عن الأخرى، ويشير (Bandura, 1997, 5–6) إلى تلك الجوانب بمصطلح العمليات الوسيطة Processes Mediating وهي:

- العمليات المعرفية: حيث يرتبط المكون التوقعي للكفاءة الذاتية بقدرة الفرد على تدبر العواقب Fore Thought عبر استخدامه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية تتيح له إصدار أحكام تنبؤية للأداء (Chemers, et al., 2001, 56).
- العمليات الدافعية: ترتبط الكفاءة الذاتية بثلاث مجالات للدوافع المعرفية وهي: العزو السببي وارتباطه بالقدرة على بذل الجهد كدالة لنجاح الأداء، والأهداف المدركة كمعيار لانتقاء الأهداف وتقدير صعوبتها، ثم مجال توقع النتائج الذي يرتبط بالمثابرة على بذل الجهد والتغلب على العوائق والصعاب للوصول إلى النتائج المبتغاة.
- العمليات الوجدانية: وهي تشير إلى توقع الفرد لقدرته على الصمود في مواجهة التحديات المحتملة؛ حيث يكون ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أكثر عرضة للقلق نتيجة اعتقادهم أن المهام تفوق قدراتهم، في حين تتيح الكفاءة الذاتية المرتفعة القدرة على التنبؤ بالسلوك الملائم لمتطلبات الموقف مما ينعكس على كف السلوك الانسحابي في مواجهة الصعوبات (Bandura, 1997, 2006).

ويشير (Pamuk; et al., 2016, 5) أن الكفاءة الذاتية للمعلم تلعب دوراً رئيسياً في اختيار الفرد لأنشطته المهنية التي يعتقد بقدرته على أدائها، كما أنها تدفعه للمثابرة في بذل الجهد في ضوء توقعاته للنتائج المترتبة على هذا الجهد، حيث تعمل على توجيه أفكاره نحو استخدام استراتيجيات تمكنه من التنظيم الذاتي لسلوكه، وتمكنه من تحمل الضغوط ومواجهة التحديات مما ينعكس على كفاءة المعلم المهنية وسلوكياته التدريسية، وتعرف الكفاءة الذاتية للمعلم في إطار التناول السابق بأنها "معتقدات المعلم حول قدرته تدريس وتنظيم المقررات الدراسية بنجاح في إطار سياق محدد"، كما يعرفها (Bandura, 1997, 240) بأنها "اعتقاد المعلم في قدرته على توجيه وإدارة تعلم تلاميذه من خلال اختياره لأنشطته التدريسية، وقيامه بتفعيل استراتيجيات تدريسية تعمل على تنمية القدرات المعرفية للتلاميذ".

وقد اختلفت الدراسات في تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم؛ ففي حين حددها (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) في ثلاثة أبعاد هي:

- الكفاءة الذاتية التدريسية، وهي تشير إلى معتقدات المعلم في قدرته على تفعيل أساليب تدريس فعالة ومتنوعة، وقدرته على توجيه أسئلة تقيس فهم واستيعاب التلاميذ لما تعلموه.
- الكفاءة الذاتية في إدماج التلاميذ في الأنشطة وخاصة اعتقاده بقدرته على استثارة دافعية التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم أو من يواجهون ظروف أسرية غير ملاءمة.
- الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل، ويقصد بها اعتقاد المعلم بقدرته على ضبط السلوك، ووضع قواعد للنظام، والتصدي لمحاولات الخروج عنه.

ويرى (Bandura, 2006, 328) أن الكفاءة الذاتية للمعلم تتحدد في عدة عناصر تشمل: الكفاءة في اتخاذ القرارات المدرسية، والاعتقاد بالقدرة على تفعيل الأنشطة التدريسية وخلق مناخ إيجابي للتعلم، وإرساء قواعد الانضباط السلوكي داخل الفصل، والاعتقاد بالقدرة على دمج أولياء الأمور والاستفادة من المشاركة المجتمعية في دعم المدرسة، في حين حددها (Abu-Tineh; 2011, 176)، في بعدين: الكفاءة التدريسية العامة والتي ترتبط باعتقاد المعلم بقدرة جميع الطلاب على التعلم إذا ما توافرت الظروف المناسبة والمناخ التعليمي الداعم لهم، أما البعد الثاني فهو الكفاءة الشخصية للمعلم ويقصد بها اعتقاد المعلم بتمكنه من مادته ومن مهارات تدريسها.

ومن خلال العرض السابق للإطار النظري للكفاءة الذاتية وتعريفاتها التي أجمعت على أنها مفهوم توقعي ينطلق من نظرية باندورا التي تتبناها الدراسة يمكن أن يحدد هذا المفهوم

من خلال نوعين من التوقعات:

- توقعات الأداء: ويرتبط ذلك بمفهوم الكفاءة الشخصية للمعلم واعتقاده في تمكنه من مادته الدراسية، وقدرته على التدريس الفعال وإدارة الأنشطة التعليمية. ويرتبط ذلك بمفهوم الكفاءة العامة.
- توقعات النتائج: ويشير إلى توقع المعلم لمحصلة مجهوده وأدائه في قدرته على تحسين تحصيل التلاميذ وبناء معارفهم وتخطي العقبات التي قد ترجع إلى الخصائص الشخصية لهم أو الظروف الأسرية التي تقف خلف انخفاض تحصيلهم.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت إدارة الصف المدرسي في علاقتها ببعض متغيرات الدراسة:

– أجرى (مختار الكيال، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج يوضح الإسهام النسبي لكل من الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وتنظيم الذات في التنبؤ بالأداء المهني للمعلم والأداء الأكاديمي للطلاب في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلم ومعلمة، وباستخدام اسلوب نمذجة العلاقات البنائية توصلت الدراسة إلى أن النموذج السببي للمتغيرات المستقلة الثلاث كان له تأثيرات واضحة في كفاءة الأداء المهني للمعلم كما قدرها الطلاب، وإنه يمكن التنبؤ به من خلال المتغيرات المستقلة الثلاث.

– افترض (Ozkal, et al., 2009) وجود نموذج بنائي يوضح العلاقة بين إدراك التلاميذ لبيئة التعلم البنائية بأبعادها (الاعتداد بالنفس وعدم اليقينية، والسماح بالنقد، والمشاركة في الضبط، والتفاوض)، وبين المعتقدات المعرفية (ثابتة – متغيرة) وبين مداخل التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من ١١٥٢ تلميذ بالصف الثامن إن جميع متغيرات إدراك بيئة التعلم البنائية كانت منبئة بمداخل التعلم بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

– قام (Abu- Tineh, et al., 2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن اساليب إدارة الصف السائدة لدى المعلمين (إدارة الأشخاص – إدارة السلوك- التعليمات المباشرة) وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لديهم ببعديها (العامة- الشخصية)، وطبقت مقاييس للتقدير الذاتي على عينة بلغت (٣١٩) معلما لمدارس التعليم الأساسي، (٢٧٩) معلما للمدارس العليا بالأردن، وأظهرت نتائج الدراسة سيطرة اسلوب التعليمات المباشرة لدى معلمي المرحلتين، وارتباط الكفاءة الذاتية الشخصية للمعلم بجميع أساليب إدارة الصف، ولم يصل هذا الارتباط إلى حد الدلالة بين الكفاءة الذاتية العامة وأي من أساليب إدارة الصف.

– هدفت دراسة (Milner, et al., 2011) إلى بحث تطبيق سياسية تعليمية يهدف إلى تطوير تدريس مادة العلوم في المدارس الابتدائية على معتقدات المعلمين حول فعالية عملية التطوير على ثلاثة أبعاد: البعد الشخصي الذي يشير إلى تصور المعلم لنتائج وعواقب الممارسات التدريسية الجديدة، والبعد الاجتماعي ويقصد به تصورات المعلم عن تقييم الآخرين لأدائه، والبعد الثالث وهو ضبط وإدارة السلوك والذي يشير إلى اعتقاد المعلم بتأثير الموارد المتاحة والعقبات على أدائه، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) معلماً ومعلمة، واظهرت النتائج ان معتقدات المعلمين التدريسية لم تتغير بتغير السياسة التعليمية وأن البعد الاجتماعي كان أكثر العوامل المنبئة بمعتقدات المعلمين حول فعالية ممارستهم التدريسية، ثم البعد الشخصي وأخيرا بعد الضبط.

– أجرى (Pamuk, et al., 2016) دراسة كان من بين أهدافها دراسة خصائص المعلمين من حيث معتقدات الكفاءة الذاتية في إدارة الصف، وتوجهات الأهداف والمعتقدات المعرفية لديهم، تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) معلما لمادة العلوم الصف السابع، وقد اظهرت النتائج الارتباط الدال بين معتقدات الكفاءة الذاتية في إدارة الصف وبين المعتقدات المعرفية المتطورة لدى المعلمين وارتباط المتغيرين السابقين بتحصيل التلاميذ.

– قام (Lee, et al., 2017) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الممارسات التدريسية للطلاب المعلمين وبين معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم، شملت عينة الدراسة ٥٤ طالباً معلمًا لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واظهرت النتائج ارتباط الممارسات التدريسية– التي اتسمت بتقديم مهام معرفية متطورة، واستخدام التمثيلات المعرفية المختلفة وتشجيع المناقشة والحوار– بمعتقدات الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة.

ثانياً: دراسات تناولت علاقة التفكير البنائي ببعض متغيرات الدراسة:

– قام (Reed, 2000) بدراسة العلاقة بين التفكير غير الوظيفي Dysfunction thinking وبين العصابية واستراتيجيات مواجهة الضغوط، تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالبا جامعيًا، وطبقت استبانة الأفكار المهنية التي تتضمن ثلاثة أبعاد هي: الارتباك في اتخاذ القرار، العجز الانفعالي، وقلق الصراع الخارجي، كما طبق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس مواجهة الضغوط، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين استراتيجيات المواجهة القائمة على التركيز على المهمة وكل من الارتباك في اتخاذ القرار وقلق الصراع الخارجي، ووجود علاقة موجبة دالة بين المواجهة القائمة على الانفعال وبين الأبعاد الثلاثة للتفكير غير الوظيفي، ووجود علاقة موجبة دالة بين

استراتيجيات المواجهة الدالة على التجنب والأبعاد الثلاثة للتفكير غير الوظيفي.

– قام (أبوزيد الشويقي، ٢٠٠٩) بدراسة كان من بين أهدافها الكشف عن إمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي من خلال أبعاد التفكير البنائي، وكذلك الكشف عن البنية العاملية التي تجمع استراتيجيات مواجهة الضغوط بعوامل التفكير البنائي، والكشف عن العلاقة بين التفكير البنائي والتوافق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥) طالباً وطالبة بالفرقة الجامعية الأولى، وخلصت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال ابعاد التفكير البنائي، ووجود علاقة جوهرية بين أبعاد التفكير البنائي والتوافق النفسي، ووجود بناء عاملي يجمع بين اساليب مواجهة الضغوط الإيجابية والسلبية وبعض أبعاد التفكير البنائي.

– أجرت (دعاء هريدي، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التحقق من البنية العاملية لعوامل التفكير البنائي، واكتشاف القيمة التنبؤية لعوامل التفكير البنائي في التنبؤ بأبعاد الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٩) طالبا جامعيا من مختلف الكليات، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨–٢٢) عامًا، واسفرت نتائج الدراسة عن ستة مقاييس، اثنين لقياس التفكير البنائي وهما: (المواجهة الانفعالية– المواجهة السلوكية)، وأربعة مقاييس لقياس التفكير الهدمي وهي: (التفكير الخرافي الشخصي– التفكير التصنيفي– التفكير القاصر– التفكير الساذج)، كما اسهمت بعض أبعاد التفكير البنائي في التنبؤ بالأبعاد الثلاثة للكفاءة الأكاديمية: (الاستذكار الفعال– إدارة الوقت– إدارة الضغوط الأكاديمية).

– قام (Wallace, 2013) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين كل من الذكاء الوجداني والتفكير البنائي والمنطق الخبراتي في علاقتهم بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبا جامعيا من الملتحقين ببرنامج لدراسة الرياضيات المتقدمة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين المتغيرات المستقلة الثلاث وبين التحصيل الأكاديمي في مجال نوعي يتطلب جهدا ومثابرة وتفعيل استراتيجيات معرفية.

– أجرى (حجاج غانم، ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير كل من التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي على التوافق مع الحياة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) طالباً جامعيًا، وتم التوصل إلى عدة نتائج منها أن التفكير البنائي ووجهة الضبط الأكاديمي والابتكارية الانفعالية تؤثر بشكل إيجابي على التوافق مع الحياة الأكاديمية، وعدم تأثير هذه المتغيرات الأربعة بشكل دال احصائيا على التحصيل الدراسي.

ثالثًا: دراسات تناولت علاقة المعتقدات المعرفية ببعض متغيرات الدراسة:

- قام (Buehl, Alexander, 2005) بدراسة هدفت إلى تحديد بروفيلات المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتوجهات الدافعية والأداء على المهمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) طالبًا في المرحلة الجامعية، وأظهرت النتائج أن ذوي المعتقدات المعرفية المتطورة يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية والأداء على المهمة، كما أظهرت النتائج أن أبعاد المعتقدات المعرفية لها طبيعية ثنائية.

- أجرى (Paulsen & Feldman, 2007) دراسة هدفت إلى فحص الارتباط والتفاعل بين أربعة معتقدات معرفية وهي: (القدرة على التعلم، سرعة التعلم، وبنية المعرفية، وثبات المعرفة) وبين ستة مكونات دافعية هي: (التوجه الداخلي نحو الهدف، التوجه الخارجي نحو الهدف، قيمة المهمة، الكفاءة الذاتية، قلق الاختبار، ضبط التعلم)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٢) طالبًا جامعيًا وأظهرت النتائج أن الطلاب من ذوي المعتقدات المعرفية المتطورة عن المعرفة والتعلم كانوا أكثر استخداما للاستراتيجيات الدافعية المنتجة خلال التعلم، وأن المعتقدات عن قدرة الفرد على التعلم وبنية المعرفة كانت أكثر تأثيراً في استخدام الفرد لتلك الاستراتيجيات.

- قام (سيد حسن، ٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التوصل إلى نموذج بنائي للعلاقات بين المعتقدات المعرفية، وأساليب التعلم، وتوجهات الأهداف، واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى عينة من طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفض التحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب مرتفعي التحصيل (١٤٧)، ومجموعة منخفضي التحصيل (١٤٦) من الفرقة الجامعية الأولى بكلية العلوم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مؤشرات جودة النموذج البنائي المفترض تظهر تأثير المعتقدات المعرفية والمعتقدات حول التعلم، والمعتقدات حول المعرفة كمتغيرات مستقلة في توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التعلم كمتغيرات تابعة.

- أجرى (Ricco, et al., 2010) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين معتقدات الطلاب حول المعرفة والتعلم ببعض الجوانب الدافعية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٩) طالبا بالمدارس المتوسطة، وأظهرت النتائج أن الاعتقاد بتطور المعرفة قد ارتبط ببعض الجوانب الدافعية كالسيطرة على الأهداف وتقدير قيمة المهمة والكفاءة الذاتية.

- قام (سعيد سرور، ٢٠١١) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور المعتقدات المعرفية في إدراك بيئة التعلم وأساليب التحصيل، كما سعت الدراسة إلى التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين كل من الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيا وأساليب التحصيل

والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة اسهام كل من اساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بكل من الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا والانفتاح على فرص التعلم والتوجه الإيجابي نحو المستقبل، واستخدام المهارات الاساسية ومهارات حل المشكلة، كما أظهرت النتائج وجود تأثير تبادلي مباشر وغير مباشر بين كل من الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيًا وأساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية.

– أجرى (Sheehy, et al., 2017) بحثا هدف إلى اكتشاف العلاقة بين كل من المعتقدات المعرفية وسنوات الخبرة ونوع المدرسة وبين المعتقدات التدريسية للمعلمين، وضمت عينة الدراسة (٢٦٧) معلمًا ينتمون إلى ثلاثة أنواع من المدارس: العادية، ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة (صم وبكم ومكفوفين)، ومدارس ذوي الإعاقة العقلية البسيطة)، واظهرت نتائج الدارسة أن المعتقدات المعرفية كانت أكثر أهمية من نوع المدرسة وسنوات الخبرة في التنبؤ بنوع المعتقدات التدريسية وخاصة في مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة.

ومن العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

– أظهرت الدراسات أن إدارة الصف المدرسي قد تم دراستها بطريقتين:

الأولى باعتبارها معتقد للكفاءة الذاتية في إدارة الصف يتم تقديرها عن طريق المعلمين أنفسهم (Abu-tineh, et al., 2011; Milner, et al., 2011, Pamuk et al., 2016, Sheehy, et al., 2017)

أما الاتجاه الثاني فقد اعتمد على تقدير التلاميذ أنفسهم لإدارة المعلم للصف أو تقديرهم لبيئة التعلم ككل (مختار الكيال ٢٠٠٨، سعيد سرور ٢٠١١، Ozkal, et al., 2009; Lee, 2017) وقد أخذت الدراسة الحالية بالاتجاه الأخير حيث يعكس تقدير التلاميذ الممارسات الفعلية للمعلم في إدارة الصف المدرسي وليس تقديره الشخصي لها.

– ربطت دراسات كل من (Abu- Tineh, et al., 2009; Milner, et al., 2011, Pamuk, et al., 2016; lee, et al. 2017) الكفاءة الذاتية وبين إدارة الصف المدرسي، بينما ربطت دراسات كل من (سعيد سرور ٢٠١١، Ozkal et al., 2009, Pamuk, et al., 2016; Sheehy, et al., 2017) بين المعتقدات المعرفية وإدارة الصف، أما بالنسبة لمتغير التفكير البنائي باعتباره يدمج بين بعض الجوانب المعرفية والإنفعالية لمواجهة المشكلات والوفاء بمتطلبات الأداء على المهام فقد ظهرت تلك المفاهيم في علاقتها بإدارة الصف بعض الدراسات حيث ربطها (مختار الكيال، ٢٠٠٨) الذكاء الوجداني، وربط (أبوزيد الشويقي ٢٠٠٩، Reed, 2006) بين التفكير البنائي

وأساليب مواجهة الضغوط، في حين ربطت دراسة (Wallace, 2013) بين التفكير البنائي والمثابرة وتفعيل الاستراتيجيات المعرفية، بينما ربطت دراسة (حجاج غانم، ٢٠١٧) بين التفكير البنائي والتوافق مع الحياة الأكاديمية وهو ما اسهم في تحديد متغير التفكير البنائي كأحد متغيرات الدراسة.

فروض البحث:

استنادا إلى نتائج الدراسات السابقة ومشكلة البحث الحالي، تم صياغة فروض البحث كالآتي:

١- يوجد علاقات سببية مباشرة للعلاقات بين التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية، والكفاءة الذاتية كمتغيرات مستقلة وإدارة الصف المدرسي كمتغير تابع.

٢- يسهم كل من: التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية، والكفاءة الذاتية في التنبؤ بمناخ التعلم كأحد بعدي إدارة المعلم الصف المدرسي.

٣- يسهم كل من: التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية، والكفاءة الذاتية في التنبؤ بمهام التعلم كأحد بعدى إدارة المعلم للصف المدرسي.

المنهج وإجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن اسئلته، تم استخدام المنهج الوصفي، الذي يتناول دراسة متغيرات البحث دون أي تدخل مقصود، حيث يقتصر دور الباحث على وصف وتحليل البيانات، ودراسة العلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث (فؤاد أبوحطب، آمال صادق، ١٩٩١).

ثانيًا: عينة البحث:

أ- عينة الكفاءة السيكومترية: تكونت من (٦٠) معلماً ومعلمة من بعض مدارس المرحلة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة كفر الزيات التعليمية بمحافظة الغربية، وكان جميع أفراد العينة من الحاصلين على مؤهلات تربوية، وتراوحت أعمارهم من (٣٧-٤٥) عاماً بمتوسط ٤١.٥٢ عاماً وانحراف معياري ($\pm$ ٣.٧٥) عاماً، حيث طبقت عليهم مقاييس التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية وفاعلية الذات بطريقة جماعية لكل مجموعة على حدة، ووفقا للوقت المتاح في ضوء جدول الحصص الدراسية، وبلغت عينة التلاميذ

(٣٠٠) تلميذا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمتوسط عمر زمني (١٣.٣٢) عامًا وانحراف معياري يبلغ (± ٠,٤٧) عامًا، وقد طبق عليهم مقياس إدارة الصف المدرسي حيث يتم تقدير كل معلم من قبل (٥) تلاميذ تم اختيارهم عشوائيا بطريقة العينة العشوائية المنتظمة باستخدام قوائم اسماء الفصول*، وتم التطبيق خلال الفسحة الدراسية، وقد اجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

ب- عينة البحث الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من (٩٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة شرق وغرب طنطا التعليمية بمحافظة الغربية (٥٠ معلمة، ٤٠ معلم)، وكان جميع أفراد العينة من الحاصلين على مؤهلات تربوية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٣٦-٤٦) عاماً بمتوسط (٤١.٧٥) عاماً وانحراف معياري (± ٣.٩٥) عاماً، وتراوحت مدة الخبرة التدريسية ما بين (١٢-٢١) عاماً بمتوسط (١٦.٣٥) عاماً، وانحراف معياري (± ٣.٩٥) عاماً، (٤٥٠) تلميذا وتلميذه بالصف الثاني الإعدادي بمتوسط عمر زمني (١٣,٥٥) عامًا وانحراف معياري يبلغ (± ٠,٥١) عامًا.

ثالثا: أدوات البحث:

١- مقياس التفكير البنائي: ملحق (١) إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بالاطلاع على مقاييس التفكير البنائي التالية: قائمة التفكير البنائي Constructive thinking inventory (Epstein, 2001) ، مقياس التفكير البنائي (أبوزيد الشويقي ٢٠٠٩، دعاء هريدي ٢٠٠٩، عادل العدل، صلاح عبدالوهاب ٢٠١١، حجاج غانم ٢٠١٧)، وخلصت الباحثة من مراجعة تلك المقاييس إلى أنها تعتمد في الأساس على ترجمة قائمة التفكير البنائي (Epstein, 2001) ما عدا مقياس (عادل العدل، صلاح عبدالوهاب، ٢٠١١) الذي عمد إلى صياغة مواقف سلوكية على بعدي المواجهة السلوكية والانفعالية، ثم عدلت عبارات بقية المقياس لتناسب عينة الدراسة في المرحلة الابتدائية.

وانتهت الباحثة إلى إعداد مقياس يعتمد على التعريفات الاساسية لأبعاد التفكير البنائي كما حددها (Epstein, 2001, 2014) مع صياغة مواقف سلوكية تعبر عن تلك التعريفات وتضع ثلاث بدائل سلوكية لكل موقف يندرج من (١-٣)، وقد وضعت خمسة مواقف لكل بعد من الأبعاد الستة للمقياس المواجهة السلوكية والمواجهة الانفعالية واستبعاد

* تشكر الباحثة السادة أعضاء الهيئة المعاونة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بطنطا على تفضلهم بالمساعدة في التطبيق وتفريغ البيانات الخاصة بالتلاميذ.

كل من: التفكير التصنيفي، والتفكير الشخصي الخرافي، والتفكير القاصر، والتفاؤل الساذج، بحيث تتراوح درجة الفرد من (٣٠-٩٠) درجة.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ- الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي بتطبيق المقياس على عينة الكفاءة السيكومترية ثم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية لباقي الأبعاد بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس كما موضح بالجدول التالي:

جدول (١): مصفوفة قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد

الأبعاد	المواجهة السلوكية	المواجهة الانفعالية	التفكير التصنيفي	التكفير الخرافي الشخصي	التفكير القاصر	التفاؤل الساذج
الدرجة الكلية	٠,٧٣٩	٠,٧٢٥	٠,٧١٣	٠,٦٨٩	٠,٧٠٥	٠,٦٧١

ب- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ وكانت قيم معامل الثبات هي: ٠,٧٢١، ٠,٧١١، ٠,٧٠٣، ٠,٦٦٧، ٠,٦٨٥، ٠,٦٥٣، ٠,٧٥٣ لأبعاد المواجهة السلوكية، والمواجهة الانفعالية، والتكفير التصنيفي، والتفكير الخرافي الشخصي، والتفكير القاصر، والتفاؤل الساذج، والدرجة الكلية على الترتيب، وهي قيم مرتفعة تكفي للثقة في ثبات المقياس.

ج- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك الخارجي (مقياس التفكير البنائي، أبوزيد الشويقي، ٢٠٠٩)، وكانت قيم معاملات الارتباط بين المقياس الحالي والمحك الخارجي هي: ٠,٨١٦، ٠,٨٠١، ٠,٧٨٠، ٧٢٥، ٧٠١، ٧٢٩، ٠,٨٢٣ ٠.٧٣٢، على أبعاد: المواجهة السلوكية والمواجهة الانفعالية، والتفكير التصنيفي، والتفكير الخرافي الشخصي، والتفكير القاصر، والتفاؤل الساذج، والدرجة الكلية على الترتيب، وهي قيم موجبة ومرتفعة تكفي للتحقق من صدق المقياس.

٢- مقياس المعتقدات المعرفية إعداد: محمود عوض الله، أمل زكي (٢٠٠٩)، يهدف المقياس إلى التعرف على المعتقدات المعرفية في إطار نموذج (Schommer,

(1990 ويتضمن المقياس ٢٥ مفردة تقيس أبعاد: بنية المعرفية، فطرية القدرة، مصدر المعرفة، سرعة التعلم، وثبات المعرفة، ويتم تصحيح المقياس بطريقة ليكرت حيث يعطى المفحوص درجة للبديل (أ)، ودرجتان للبديل (ب)، وثلاث درجات للبديل (ج)، وتحسب درجات المفحوص على بعدين أساسيين هما:

- المعتقدات حول التعلم = مجموع درجات (فطرية القدرة + سرعة التعلم)
- المعتقدات حول المعرفة = مجموع درجات (بنية المعرفة + مصدر المعرفة + ثبات المعرفة)

وقد قام معدا المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختيار بفارق زمنى اسبوعين، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية في مرتى التطبيق ما بين (٠,٦١٢-٠,٨٢٣)، كما تم حساب صدق المقياس باستخدام مقياس المعتقدات المعرفية لشومر تعريب "ولاء فوزي" (٢٠٠٧) حيث كان معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٦٩-٠,٨١) مما يشير إلى صدق المقياس السابق.

وفي الدراسة الحالية: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس السابق عن طريق حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس، وهو ما يوضحه جدول (٢):

جدول (٢): معاملات الارتباط بين الابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية بعد حذف درجة البعد.

الابعاد	فطرية القدرة	سرعة التعلم	بنية المعرفة	مصدر المعرفة	ثبات المعرفة
الدرجة الكلية	٠,٧٥٧	٠,٧٢٣	٠,٧٤٣	٠,٧٠٧	٠,٧١٣

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات هي: ٠.٧١٥، ٠.٧٠٢، ٠.٧١ ، ٠.٦٧٢ ، ٠.٦٩٤ لأبعاد فطرية القدرة، سرعة التعلم، بنية المعرفة، مصدر المعرفة، ثبات المعرفة على الترتيب.

٣ – مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم: إعداد الباحثة ملحق (٢)

قامت الباحثة بالاطلاع على عدة مقاييس للكفاءة الذاتية بصفة عامة، وللمعلم بصفة خاصة منها: مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم (Tschanen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001)، مقياس فعالية الذات العامة (كمال عطية، ٢٠٠٤)، مقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة (حجاج غانم، ٢٠٠٥)، مقياس الكفاءة التدريسية لمعلمي الرياضيات (Lee, et al.,2017)، وقد انتهت الباحثة من مراجعة هذه المقاييس إلى استناد المقاييس السابقة

جميعها إلى الإطار النظري لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (Bandura, 1997)، وتم قياس الكفاءة الذاتية بدرجة كلية في مقياس (حجاج غانم، ٢٠٠٥، Lee, et al.,)، بينما تم قياسها ببعدي توقعات الأداء وتوقعات النتائج طبقا لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في مقياسي (كمال عطية، ٢٠٠٤، Tschanen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) وهو ما تم الأخذ به في البحث الحالي، حيث تم وضع بعدين للمقياس هما:

- توقع الأداء (الكفاءة الشخصية): ويهدف لقياس معتقدات المعلم عن قدراته المهنية.
- توقعات النتائج (الكفاءة العامة): ويهدف لقياس معتقدات المعلم عن قدرة التلاميذ من خلال ممارسات معينة على تخطي العقبات التي تعيق تعلمهم؛ وقد تم وضع ١٠ عبارات لكل بعد.

خصائص المقياس السيكومترية:

أ – الاتساق الداخلي: تم حساب قيم معاملات الارتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد، التي حصلت عليها عينة السيكومترية (ن=٦٠) بعد حذف درجة المفردة كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

مناخ التعليم				المهام الصفية			
المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"
١	٠.٧٩٢	٦	٠.٦٩٧	١١	٠.٧١٩	١٦	٠.٦٩٢
٢	٠.٧٣٥	٧	٠.٧٥٠	١٢	٠.٧٦١	١٧	٠.٨٠٥
٣	٠.٧٠٩	٨	٠.٨٠١	١٣	٠.٧٤٨	١٨	٠.٨١١
٤	٠.٧١٢	٩	٠.٧٤٢	١٤	٠.٨١٥	١٩	٠.٨٠٢
٥	٠.٧٠٣	١٠	٠.٦٨٩	١٥	٠.٧٦٣	٢٠	٠.٨٠٨

وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٦٨٩– ٠.٨١٥) وهم قيم مرتفعة تدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيمة معامل الارتباط لبعد الكفاءة الشخصية (٠.٨١٥)، ولبعد الكفاءة العامة (٠.٨٢٩)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على تماسك البنية الداخلية للمقياس.

ب– ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل الفاكرونباخ، وكانت (٠.٧٥)

لبعد الكفاءة الشخصية، و(٠.٧٨) لبعد الكفاءة العامة، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

ج – صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق العاملي لمفردات المقياس بعد تطبيقه على عينة الكفاءة السيكومترية (٦٠ معلماً ومعلمة) باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل، وفي ضوء قيمة الجذر الكامن (أكبر الواحد الصحيح)، ومحك استبعاد أقل من (٠.٣) لكايزر، وقد نتج عن التحليل العاملي عاملين استوعبا ٤٤.١٤٤٪ من التباين الكلي للمصفوفة الارتباطية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤) تشبعات مفردات مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم على عوامل الدرجة الأولى بعد التدوير

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	المفردة	العامل الثاني	العامل الأول
١	٠.٦٢١		٦	٠.٤٧٢		١١			١٦	٠.٤٢١		٠.٣٧١
٢	٠.٥٤١		٧	٠.٥٩٥		١٢			١٧	٠.٥٣٢		٠.٦٠٩
٣	٠.٥٠٣		٨	٠.٦٣٧		١٣			١٨	٠.٥٢٨		٠.٦٢٢
٤	٠.٥٣٤		٩	٠.٥٦٥	٠.٣٠١	١٤			١٩	٠.٦٣٢		٠.٦٠١
٥	٠.٤٩٥		١٠	٠.٣٩٨		١٥			٢٠	٠.٥٥٧	٠.٣١٥	٠.٦١١

وقد تشبع العامل الأول (١٠) مفردات تشبعاً دالاً، بجذر كامن (٩.٥٤١) ونسبة ٢٣.٤١٢٪ من التباين الكلي للمقياس، ويشير المعنى السيكولوجي لمفردات، هذا البعد إلى اعتقاد المعلم في قدراته التدريسية وكفاءته المهنية، وبناءً على ذلك تم تسمية هذا العامل بالكفاءة الذاتية الشخصية للمعلم، أما العامل الثاني فقد تشبع تشبعاً دالاً على (١٠) مفردات، بجذر كامن (٨.٨٢٧)، ونسبة ٢٠.٧٣٢٪ من التباين الكلي للمقياس، وتشير مفردات هذا البعد إلى اعتقاد المعلم بأن جميع الطلاب يمكنهم تحسين تحصيلهم عن طريق ممارسات معينة تحفز دافعيتهم وتساعدهم على بناء تفكيرهم ومعارفهم، ولذا يمكن تسمية هذا العامل بالكفاءة الذاتية العامة للمعلم.

٤ – مقياس إدارة الصف المدرسي: إعداد الباحثة ملحق (٣).

قامت الباحثة بالاطلاع على عدة مقاييس لإدارة الصف المدرسي منها: قائمة أساليب إدارة الفصل (Martin, Baldwin, 1993) قائمة وصف التلاميذ للمعلم الكفء (كمال زيتون، ٢٠٠٥)، قائمة الاتجاهات والمعتقدات الخاصة بإدارة الفصل المدرسي (Martin, et

(Siwatu et al., 2007 ; Lee, et al., 2017; Martin, et al.,2007) ، مقياس تقييم أداء المعلم (مختار الكيال، ٢٠٠٨)، مقياس الكفاءة الذاتية في إدارة الصف المدرسي (Lee, et al., 2017)، ومقياس الكفاءة الذاتية في إدارة الصف المدرسي كاستجابة للثقافة (Siwatu, et al., 2017)، قد خلصت الباحثة من مراجعة تلك المقاييس أن هناك مقاييس قد تناولت إدارة الصف المدرسي كمعتقد يتم تقييمه من خلال تقدير المعلم نفسه لأدائه (Siwatu et al., 2017; Lee, et al., 2017; Martin, et al.,2007) ، في حين كان التقييم يتم من قبل التلميذ باعتباره المستفيد الأول من الخدمة التعليمية في مقاييس (كمال زيتون، ٢٠٠٥، مختار الكيال، ٢٠٠٨) وهو ما أخذ به بإعداد المقاييس الحالي.

- قامت بعض المقاييس بالتركيز على الإجراءات التدريسية في (كمال زيتون، ٢٠٠٥)، بينما ركزت مقاييس (Lee, et al., 2017; Siwatu, et al., 2017) على المناخ الاجتماعي والثقافي للفصل، في حين ركز مقياس (Martin, Baldwin, 1993) على ضبط الصف كأسلوب تصنيفي لإدارة الصف، أما مقياس (مختار الكيال، ٢٠٠٨، Martin, et al., 2007) فقد شمل كل منهما إجراءات التدريس ومناخ التعلم، وهو ما أخذت به البحث الحالي استناداً على نموذج (Marzano, et al., 2003)، حيث تم وضع بعدين للمقياس وهما:
- مناخ التعلم: ويقصد به إتاحة مناخ تعلم آمن يراعى الفروق الفردية ويحفز عملية التعلم.
- المهام الصفية: ويقصد بها إجراءات التنفيذية للمهام والأنشطة التعليمية وتقويم أداء التلاميذ، وقد تم وضع (١٠) عبارات لتقيس كل بعد من أبعاد المقياس.

خصائص المقياس السيكومترية:

أ – الاتساق الداخلي: يتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة أفراد الكفاءة السيكومترية (٦٠ معلما ومعلمة)– كما يتم تقييمها بواسطة التلاميذ– وبين مجموع درجاتهم على البعد الذي تنمي إليه بعد حذف درجة المفردة، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين مفردات مقياس إدارة الصف المدرسي وبين مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة

مناخ التعليم				المهام الصفية			
المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"
١	٠,٨١٤	٦	٠,٦٨١	١١	٠,٧٩٢	١٦	٠,٧٠٢
٢	٠,٧٣٥	٧	٠,٧٤٢	١٢	٠,٧٤٥	١٧	٠,٧٥٣
٣	٠,٦٩٣	٨	٠,٧٣٠	١٣	٠,٦٨٩	١٨	٠,٦٩٩
٤	٠,٨٠١	٩	٠,٧٢٥	١٤	٠,٧٤٨	١٩	٠,٧١٢
٥	٠,٧٨٣	١٠	٠,٧١١	١٥	٠,٧٠٩	٢٠	٠,٧٢٤

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما تم حساب قيمة معامل الارتباط بين بعد مناخ التعلم والدرجة الكلية للمقياس فكان (٠.٨٠٢)، والمهام الصفية والدرجة الكلية فكان (٠.٧٧١) وهي قيم مرتفعة تدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، فكانت (٠.٧٢٠) بالنسبة لبعد مناخ التعلم، و(٠.٧٠٩) بالنسبة لبعد المهام الصفية، وهي قيم موجبة ومرتفعة تدل على ثبات المقياس.

ج – صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بإجراء الصدق العاملي لمفردات المقياس لعينة الكفاءة السيكومترية (٦٠ معلماً ومعلمة)، كما قدرت بواسطة التلاميذ باستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل، وفي ضوء محك للجذر الكامن (أكبر من الواحد الصحيح)، ومحك استبعاد أقل من (٠.٣) لكايزر، ونتج عن التحليل العاملي عاملين استوعبا ٤٢.٠٤٤٪ من التباين الكلي للمصفوفة الارتباطية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) تشبعات مفردات مقياس إدارة الصف المدرسي على عوامل الدرجة الأولى بعد مهام التعلم

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
١	٠,٧٨١	٠,٣٢١	٦	٠,٣٨٥		١١		٠,٧٠٤	١٦	٠,٣١١	٠,٥٠٤
٢	٠,٦٠٧		٧	٠,٦٢٣	٠,٣٣	١٢		٠,٦٣٢	١٧		٠,٦٨٤
٣	٠,٤٠٩		٨	٠,٥٩٤		١٣		٠,٣٦٨	١٨	٠,٣٠٧	٠,٤٧١
٤	٠,٧٥٥		٩	٠,٥٨١	٠,٣٠٩	١٤		٠,٦٥١	١٩		٠,٥٤٣
٥	٠,٧٠٢		١٠	٠,٤٢٣		١٥		٠,٥٢٥	٢٠		٠,٦١٠

وقد تشبع العامل الأول (١٠) مفردات بجذر كامن (٨.٧٣١) ونسبة ٢٢.٢٥٣٪ من التباين الكلي للمقياس، وتشير مفردات هذا البعد إلى كيفية تعامل المعلم مع التلاميذ واحترامه وتقدير الفروق الفردية ومساعدة التلاميذ على تحسين مستواهم الدراسي، وكذلك تم وهو ما يتفق مع محتوى مناخ التعلم، أما العامل الثاني فقد تشبع (١٠) مفردات بجذر كامن (٧.٢٥٧) ونسبة ١٩.٧٩١٪ من التباين الكلي للمقياس، وتشير مفردات هذا البعد إلى الإجراءات التنفيذية لعملية التدريس بتحديد الأهداف وتبسيط المادة العلمية واستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية والقيام بتقويم أداء التلاميذ في ضوء معايير محددة، وهو ما يتفق مع محتوى المهام الصفية.

نتائـج الدراسـة:

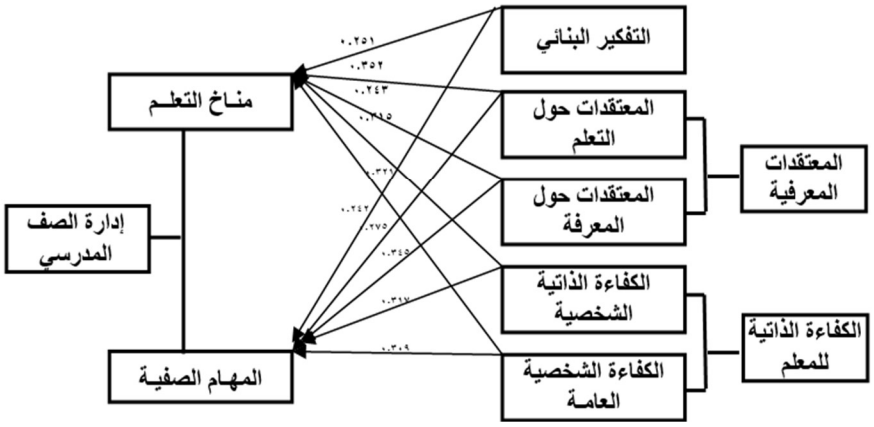
الفرض الأول: ينص على "توجد علاقات سببية مباشرة بين التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية، والكفاءة الذاتية كمتغيرات مستقلة وإدارة الصف المدرسي كمتغير تابع".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج ليزرل LESREL, 8.8، وقد تم حساب معاملات المسار على اعتبار أن إدارة الصف المدرسي (لمناخ التعلم- المهام الصفية) متغير تابع وأن كلا من التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية (معتقدات حول المعرفة- معتقدات حول التعلم)، والكفاءة الذاتية (شخصية- عامة) متغيرات مستقلة، ويوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح:

جدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة لبيانات النموذج المقترح

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر للنموذج المقترح
قيمة كا^{2}	قيمة منخفضة غير دالة إحصائياً	١.٩٨٤ غير دالة
مؤشر حسن المطابقة GFI	من صفر ← ١	٠.٩٨١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	من صفر ← ١	٠.٩٥٢
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الأخطاء التقريبية RMSEA	من صفر ← ١	٠.٠٣٧
الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من مؤشر النموذج المشبع	٠.٥١٣
الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع		٠.٥٤٦
مؤشر المطابقة المعياري NFI	من صفر ← ١	٠.٩٤١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	من صفر ← ١	٠.٩٨٢
مؤشر المطابقة النسبي RFI	من صفر ← ١	٠.٩٦٥

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج المفترض للبيانات بشكل جيد، ويوضح شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج الدراسة الذي تم التوصل إليه:



شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية كمتغيرات مستقلة وإدارة الصف المدرسي كمتغير تابع

ويوضح الجدول (٨) معاملات المسار التي يتضمنها النموذج السابق والدلالة الإحصائية لها:

جدول (٨) معاملات المسار بين متغيرات النموذج والدلالة الإحصائية لها

المتغير المستقل		المتغير التابع	إدارة الصف المدرسي	
			المناخ الصفي	المهام الصفية
	التفكير البنائي	معامل المسار	٠.٢٥١	٠.٢٤٢
		الخطأ المعياري	٠.٠٧	٠.٠٦٥
		قيمة "ت"	٣.٦١**	٣.٧٥**
معتقدات معرفية	معتقدات حول التعلم	معامل المسار	٠.٣٥٢	٠.٢٧٥
		الخطأ المعياري	٠.٠٤٩	٠.٠٦٩
		قيمة "ت"	٧.١٨**	٣.٨٨
	معتقدات حول المعرفة	معامل المسار	٠.٢٤٣	٠.٣٤٥
		الخطأ المعياري	٠.٠٧٢	٠.٠٤٨
		قيمة "ت"	٣.٣١	٧.٢١**
كفاءة ذاتية	الكفاءة الذاتية الشخصية	معامل المسار	٠.٣١٥	٠.٣١٧
		الخطأ المعياري	٠.٠٥١	٠.٠٤٨
		قيمة "ت"	٦.٢٣**	٦.٥٢**
	الكفاءة الذاتية	معامل المسار	٠.٣٢١	٠.٣٠٩

العامة	الخطأ المعياري	٠.٠٤٨	٠.٠٥٢
	قيمة "ت"	٦.٨١**	٥.٨٧**

** مستوى الدلالة (٠.٠١)

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:

١- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للتفكير البنائي كمتغير مستقل على المناخ الصفي كمتغير تابع.

٢ – يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للمتعقدات حول التعلم كمتغير مستقل على المناخ الصفي كمتغير تابع.

٣ – يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للمعتقدات حول المعرفة كمتغير مستقل على المناخ الصفي كمتغير تابع.

٤ – يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للكفاءة الذاتية الشخصية كمتغير مستقل على المناخ الصفي كمتغير تابع.

٥ – يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للكفاءة الذاتية العامة كمتغير مستقل على المناخ الصفي كمتغير تابع.

٦ – يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للتفكير البنائي كمتغير مستقل على المهام الصفية كمتغير تابع.

٧ – يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للمعتقدات حول التعلم كمتغير مستقل على المهام الصفية كمتغير تابع.

٨ – يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للمعتقدات حول المعرفة كمتغير مستقل على المهام الصفية كمتغير تابع.

٩ – يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للكفاءة الذاتية الشخصية كمتغير مستقل على المهام الصفية كمتغير تابع.

١٠- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للكفاءة الذاتية العامة كمتغير مستقل على المهام الصفية كمتغير تابع.

ويتضح من نتائج النموذج السببي أن لكل من التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية تأثيرات دالة في إدارة المعلم للصف المدرسي كما قدره التلاميذ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (مختار الكيال ٢٠٠٨، Abu-Tineh, et al., 2011; Pamuk, et al., 2016)، وتوضح هذه النتائج أهمية العوامل المستقلة الثلاث كمحددات لإدارة المعلم للصف المدرسي، وتتسق هذه النتيجة مع ما

أشار إليه (Marzano, et al., 2003) بأن الأداء المهني للمعلم وإدارته للصف ترتبط بفئة من التوجهات العقلية Mental set التي يتضمن كل عامل منها جانبين أولهما هو المشاهدة والتقدير لمعطيات الموقف الراهن Withitness والتي تشير إلى الوعي المستمر بسلوك التلاميذ ومتطلبات المهام التعليمية واختيار أساليب التفاعل والتقويم، والجانب الثاني هو المعالجة الموضوعية الانفعالية Emotional objectivity، والتي تمكن المعلم من الضبط الانفعالي في مواجهة سوء السلوك والتعامل معه، والتدخل لتعديله عوضاً عن تجاهله أو اللجوء إلى العقاب البدني.

- ويتضح أثر التفكير البنائي على إدارة المعلم للصف المدرسي في ضوء ما أورده (Epistein, 2003) من أن التفكير البنائي يحدد سلوك الفرد في المواقف الحياتية والمهنية من خلال الدمج والتفاعل بين نظامين مستقلين هما: النظام المنطقي والنظام الخبراتي، حيث يعمل النظام المنطقي على تقدير الأحداث وصنع القرارات اعتماداً على العمليات العقلية العليا، بينما نجد أن النظام الخبراتي يعطي التفسيرات للمثيرات البيئية ويتيح مخططات ضمنية للسلوك التلقائي التي تمكنه من التعامل مع المشكلات بأقل قدر من الضغط، وبذلك يمكن تفسير أثر التفكير البنائي على إدارة المعلم للصف الدراسي حيث يحدد الكيفية التي يفسر بها المعلم معطيات الموقف ويستطيع بها إدارة ذاته من خلال تجنب فرط التعميم لخبرات الفشل والقلق، ويدير الموقف من خلال اختيار وتنفيذ إجراءات مناسبة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف المرجوة.
- كما تظهر النتائج أثر المعتقدات المعرفية على المتغير التابع المتمثل في إدارة المعلم للصف المدرسي حيث تتشكل تلك المعتقدات في إطار السياق الثقافي والاجتماعي المحيط بالمعلم لتحدد كيفية نظرته للمعرفة وكيفية اكتسابها (Schommer & Easter, 2006)، وتؤثر تلك المعتقدات بالتالي على اختيار المعلم لاستراتيجيات التدريس، وتفسيره للفروق الفردية في التحصيل الأكاديمي بين التلاميذ، وإيمانه بإمكانية تطوير وتنمية قدرات التلاميذ.
- وتظهر النتائج أيضاً أثر الكفاءة الذاتية للمعلم التي تتضمن اعتقاده بقدرته وكفاءته المهنية تصوره لنتائج أدائه على التلاميذ (Bandura، ١٩٩٧)، فينعكس ذلك بدوره على شحذ دافعية المعلم ورغبته في بذل الجهد وثقته على إحداث تغير إيجابي في سلوك وتعلم تلاميذه.٢

٢ – الفرض الثاني: وينص على أنه "يسهم كل من: التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية في التنبؤ بمناخ التعلم كأحد بعدي إدارة المعلم للصف المدرسي".

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم إخضاع البيانات لتحليل الانحدار المتعدد بإضافة المتغيرات تدريجياً، وقد خلص هذا التحليل إلى خمسة نماذج للانحدار حول إسهام المتغيرات المستقلة (التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية حول التعلم، المعتقدات المعرفية حول المعرفة، الكفاءة الذاتية الشخصية، الكفاءة الذاتية العامة)، وهو ما يعرضه الجدول التالي:

جدول (٩) نتائج تحليل تباين الانحدار للمتغيرات المنبئة بمناخ التعلم (ن=٩٠)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المرتفعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	"ف"	الدلالة
المعتقدات حول التعلم.						
الكفاءة الذاتية العامة.						
الكفاءة الذاتية الشخصية.	الانحدار	٩٧٥٤.٥٢	٥	١٩٥٠.٩٠	٥٦.٥٨	٠.٠١
التفكير البنائي.	البواقي	٢٨٩٦.٤٨	٨٤	٣٤.٤٨		
المعتقدات حول المعرفة.						
بارامترات النموذج	R	R^2	R^2 المعدلة		الخطأ المعياري	
	٠.٧٥	٠.٥٦٢	٠.٥٣٧		٠.٢٤٥	

وتشير البيانات إلى أن كلاً من: المعتقدات حول التعلم، والكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية الشخصية، والتفكير البنائي، والمعتقدات حول المعرفة قد فسرت (٥٣.٧٪) من التباين للمتغير التابع، والجدول التالي يوضح تحليل الانحدار التدريجي لهذه العوامل المنبئة.

جدول (١٠) تحليل الانحدار للعوامل المنبئة بمناخ التعلم

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعدل β	"ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٧.٢٥٥	١.٠٥		٦.٩١	
المعتقدات حول التعلم	٠.٧٨١	٠.١١	٠.٣٥٢	٧.٠٨	
الكفاءة الذاتية العامة.	٠.٦٩٥	٠.١٠٢	٠.٣٢١	٦.٧٩	
الكفاءة الذاتية الشخصية	٠.٦٥٢	٠.١٠٤	٠.٣١٥	٦.٢٥	
التفكير البنائي	٠.٤٣٨	٠.١٢	٠.٢٥١	٣.٦٤	
المعتقدات حول المعرفة	٠.٤١٥	٠.١٢٤	٠.٢٤٣	٣.٣٣	

ومن ثم يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

مناخ التعلم= ٧.٢٥٥ (ثابت) + ٠.٣٥٢ (المعتقدات حول التعلم)+ ٠.٣٢١ (الكفاءة الذاتية العامة)+ ٠.٣١٥ (الكفاءة الذاتية الشخصية)+ ٠.٢٥١ (التفكير البنائي)+ ٠.٢٤٣ (المعتقدات حول المعرفة).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة التي تشير إلى إسهام المعتقدات حول التعلم في التنبؤ بمناخ التعلم إلى أن تلك المعتقدات تختص ببعدي سرعة التعلم وفطرية القدرة، وبالنسبة لسرعة التعلم فإن المعتقدات المعرفية المتطورة تسلم بأن التعلم يتم بشكل تدريجي وأن المثابرة واستثارة دافعية المتعلم تعمل على تحسين تعلمه (Ricco, et al., 2010)، وينعكس ذلك على مناخ التعلم الذي يوفر فرص آمنة تراعي الفروق الفردية، وتؤمن بتفريد التعلم الذي يكون المعيار الأساسي فيه تطوير قدرات الفرد ودفع إمكاناته، أما بالنسبة لفطرية القدرة فإن الاعتقاد بأنها ليست محددة بعوامل وراثية لا يمكن تغيرها، بل إنه يمكن أن تحسين قدرات الفرد عن طريق بذل الجهد مما ينعكس على توفير مناخ يراعي ميول التلاميذ ويعمل على استثارة دافعيتهم للتعلم.

- أما بالنسبة لمعتقدات الكفاءة الذاتية العامة فهي تختص بالاعتقاد بأن الجهد المبذول من المعلم لابد وأن يعود بنتائج إيجابية على تعلم التلاميذ، وبالتالي فإن المعلم يحاول توفير بيئة تعلم نشطة، ويثابر في بذل الجهد في ضوء توقعاته للنتائج المترتبة على هذا الجهد.
- كما تظهر النتائج دور الكفاءة الشخصية في التنبؤ بمناخ التعلم، ويمكن تفسير ذلك بأنه ثقة المعلم الشخصية في قدرته على ضبط السلوك والحد من السلوكيات الفوضوية تنعكس على توفير مناخ صفي مناسب لممارسة الأنشطة دون إهدار للوقت، كما أن الكفاءة الشخصية للمعلم تدعم ثقته في قدرته على التأثير الإيجابي على تلاميذه مما يظهر في السلوك الودي نحوهم.
- أما بالنسبة للتفكير البنائي فهو يشير إلى قدرة الفرد على تفسير الأحداث بشكل شمولي بعيداً عن التفاصيل كما يتضمن القدرة على وأخذ قرارات سريعة في مواقف الحياة المهنية(Epistein, 2011) ويظهر أثر هذا النوع من التفكير في تعامل المعلم مع تلاميذه، حيث يفسر الأحداث بطريقة إيجابية، ويتحرر من الشعور بأن أي خروج عن قواعد السلوك موجه إليه بشكل شخصي، كما أن التفكير البنائي في أحد أبعاده يتجنب التصنيف القسري للأشخاص والمواقف مما يجعل المعلم أكثر تسامحاً وقبولاً للاختلاف.
- وأخيرا تظهر المعادلة التنبؤية إسهام المعتقدات حول المعرفة في التنبؤ بمناخ التعلم

ويمكن تفسير ذلك بأن تلك المعتقدات تشير إلى دور المتعلم النشط في اكتساب المعرفة (Hofer, 2004)، وتظهر المعتقدات المتطورة لهذا البعد في إيمانه بتوفير فرص التعلم التعاوني والحوار والنقاش العلمي المتبادل بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ وبعضهم البعض من خلال قواعد الضبط السلوكي التي يديرها المعلم.

٣ – الفرض الثالث وينص على: "يسهم كل من: التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية في التنبؤ بمهام التعلم كأحد بعدي إدارة المعلم للصف المدرسي".

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم إخضاع البيانات لتحليل الانحدار المتعدد عن طريق إضافة المتغيرات تدريجياً، وقد خلص هذا التحليل إلى وجود خمسة نماذج للانحدار توضح إسهام المتغيرات المستقلة (التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية حول التعلم، والمعتقدات المعرفية حول المعرفة، والكفاءة الذاتية الشخصية، والكفاءة الذاتية العامة)، وهو ما يعرضه الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج تحليل تباين الانحدار للمتغيرات المنبئة بمهام التعلم (ن=٩٠)

النموذج	مصدر التباين	مجموع المرتفعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	"ف"	الدلالة
المعتقدات حول المعرفة.						
الكفاءة الذاتية الشخصية						
الكفاءة الذاتية العامة.	الانحدار	٩٣٧٥,٣٤	٥	١٨٧٥,٠٧	٥٤,١٥	٠,٠١
المعتقدات حول التعلم.	البواقي	٢٩٠٩,١٨	٨٤	٣٤,٦٣		
التفكير البنائي						
بارامترات النموذج	R	R^2	R^2 المعدلة		الخطأ المعياري	
	٠,٧٢	٠,٥١٨	٠,٥٠١		٠,٢١٩	

وتشير البيانات المشتقة من الجدول السابق إلى أن كلاً من: المعتقدات حول المعرفة، والكفاءة الذاتية الشخصية، والكفاءة الذاتية العامة، والمعتقدات حول التعلم، والتفكير البنائي قد فسرت (٥٠.١٪) من التباين الكلي للمتغير التابع، والجدول التالي يوضح تحليل الانحدار التدريجي لهذه العوامل السابقة.

جدول (١٢) تحليل الانحدار للعوامل المنبئة بمهام التعلم

متغيرات النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعدل β	"ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار.	٨.٦٦	١.١٥		٧٥٣	٠.٠١
المعتقدات حول المعرفة.	٠.٨٧٠	٠.١٢٠	٠.٣٤٥	٧٠.٢٣	
الكفاءة الذاتية الشخصية.	٠.٧١٥	٠.١١٣	٠.٣١٧	٦.٣٢	
الكفاءة الذاتية العامة.	٠.٦٧١	٠.١١٥	٠.٣٠٩	٥.٨١	
المعتقدات حول التعلم.	٠.٦٢٤	٠.١٦٣	٠.٢٧٥	٣.٨٢	
التفكير البنائي	٠.٥٩١	٠.١٥٩	٠.٢٤٢	٣.٧١	

ومن ثم يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

مهام التعلم= ٨.٦٦ (ثابت)+ ٠.٣٤٥ (المعتقدات حول المعرفة)+ ٠.٣١٧ (الكفاءة الذاتية الشخصية)+ ٠.٣٠٩ (الكفاءة الذاتية العامة)+ ٠.٢٧٥ (المعتقدات حول التعلم)+ ٠.٢٤٢ (التفكير البنائي).

- وتظهر النتائج السابقة إسهام المعتقدات حول المعرفة في التنبؤ بإدارة المعلم للصف المدرسي على بعد المهام الصفية، وهو ما يتفق مع دراسات كل من (Pamuk, et al., 2016; Sheehy, et al., 2017) ويتضمن بعد المعتقدات حول المعرفة أبعاداً هي: مصدر المعرفة؛ فاعتقاد المعلم بأن المعرفة تشتق من خلال الممارسة والتدريب ينعكس على اهتمامه بتوفير مهام تعلم متنوعة يتم التدريب عليها وتوفير فرص التغذية الراجعة للإجابات الخاطئة مما يسهم في تصحيحها، كما أنها تتضمن بعد ثبات المعرفة حيث تعكس المعتقدات المتطورة للمعلم على هذا البعد إيمانه بأن المعرفة متطورة ويظهر ذلك في ممارسات المعلم التدريسية من خلال الترحيب بأسئلة التلاميذ وتشجيع المناقشة والحوار العلمي، وأخيراً بعد بنية المعرفة الذي يشير إلى اعتقاد المعلم بترابط وتكامل المعلومات فيعمل على ضرب أمثلة متنوعة وربط المعلومات المقدمة بأمثلة واقعية، والتركيز على أنماط الأسئلة التي تقيس الفهم أكثر من اعتمادها على الحفظ والاسترجاع لحقائق منفصلة.
- كما تظهر النتائج دور الكفاءة الذاتية الشخصية للمعلم في التنبؤ بإدارته لمهام التعلم وهو ما يتفق مع دراسات كل من (Abu-Tineh, et al., 2011; Pamuk, et al, 2017) ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الكفاءة الشخصية للمعلم تتضمن اعتقاده في قدراته العلمية والمهنية وينعكس ذلك على قدرته على التنظيم الذاتي للسلوك التدريسي

الذي يظهر في تقديمه لعناصر الدرس بطريقة منظمة وواضحة ومترابطة، وقدرته على إدارة وقت الحصة بكفاءة واستخدامه لاستراتيجيات متنوعة بهدف توصيل المعلومة للتلاميذ.

- أما بالنسبة للكفاءة الذاتية العامة التي أظهرت النتائج قدرتها على التنبؤ بإدارة المعلم للمهام الصفية، فيمكن تفسيره في ضوء ما أشار إليه (Bandura, 2006) من ارتباط الكفاءة الذاتية بالعزو السببي الذي يرى أن بذل الجهد هو دالة للنجاح الأكاديمي، وينعكس ذلك في مثابرة المعلم في تقديم المادة العلمية والمراجعة وتقديم الامتحانات والتغذية الراجعة من خلالها لأداء التلاميذ واعتقاده بأن ذلك سيكون له مردود إيجابي على تحسين مستواهم الدراسي.
- ويأتي متغير المعتقدات حول التعلم كأحد متغيرات النموذج المنبئة بإدارة المهام الصفية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نتائج دراسات (Buehl & Alexander, 2005; Paulsen & Felman, 2007) من ارتباط المعتقدات السابقة بمكونات دافعية مثل: التوجه الداخلي نحو الهدف وتقدير قيمة المهمة وضبط التعلم ويظهر ذلك في مثابرة المعلم على ضبط جوانب التعلم بداية من شرح الدرس ومناقشته ثم تقويم الأداء وتقديم التغذية الراجعة للأداء.
- كما تظهر النتائج متغير التفكير البنائي، كأحد المتغيرات المنبئة بإدارة المهام الصفية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Epstein, 2003) من أن هذا النوع من التفكير يتضمن المواجهة السلوكية للمشكلات واعتبار أن الفشل هو فرصة للتعلم من الخطأ وينعكس ذلك على توجيه المعلم للأنشطة المتنوعة وتصحيح أخطاء الإجابة، كما أن التفكير البنائي يتضمن استبعاد التفاؤل الساذج وهو ما ينعكس على اعتماد المعلم على التخطيط الجيد للدرس والتقييم والتقويم المستمر لأداء التلاميذ كأسلوب لتحقيق الأهداف المرجوة.

التوصيات والمقترحات:

من خلال الاستعراض النظري وما انتهى إليه البحث من نتائج يمكن صياغة التوصيات والمقترحات الآتية:

أولاً: التوصيات:

١ – توجيه انتباه القائمين على إعداد برامج تطوير التعليم ما قبل الجامعي إلى ضرورة

مراجعة الواقع التعليمي واكتشاف مشاكله والأخذ برأي المعلم واشتراكه في رؤية التطوير باعتباره أحد أركان العملية التعليمية والقائم على التنفيذ لأي تطوير.

٢ – إعداد دورات تدريبية تنشيطية للمعلمين لهم تتيح الفرصة لتدبر قناعاتهم ومعتقداتهم والدفع بها في الاتجاه الإيجابي.

٣ – انطلاقاً من أهمية المعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية والتفكير البنائي في تحديد قناعات المعلم وتحديد اتجاهاته وممارسته، يجب التأكيد على إكساب الطالب المعلم لهذه المعتقدات بالتدريس المباشر لها والتطبيق العملي لأبعادها خلال التربية العملية.

٤ – يعتبر المناخ الثقافي الاجتماعي هو المصدر الأساسي لقناعات الفرد، ولذا يجب مراجعة الأفكار السائدة وتطوير المعتقدات الإيجابي.

ثانياً: البحوث المقترحة:

١ – فاعلية برنامج للتفكير البنائي في تحسين الكفاءة الذاتية وخفض الاحتراق المهني لدى عينة من معلمي التربية الخاصة.

٢ – نمذجة العلاقات بين التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف.

المراجـع

- أبوزيد محمد الشويقي (٢٠٠٩). التفكير البنائي وعلاقته بالشعور بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع(٦٥)، مجلد ١٩، ٢-٤٦..
- حجاج غانم على (٢٠٠٥). علم النفس التربوي: تحليل نظري وسيكومتري خمسة مقاييس في التربية العادية والخاصة، القاهرة: عالم الكتب.
- حجاج غانم على (٢٠١٧). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم، رابطة التربويين العرب: دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٣٥-٢٨٠.
- دعاء أحمد هريدي (٢٠٠٩). عوامل التفكير البنائي وعلاقتها بالكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية تنبؤية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ر.ج. مـــارزانو، د.ج.بيكـــرنج، د.إ.ازيدونـــدو، ج.ج. بلاكيـــورن، ر.س.برانـــت وآخرون(١٩٩٨). ابعاد التعلم: دليل المعلم، تعريب: جابر عبدالحميد جابر، صفاء الأعسر، نادية شريف، العاشر من رمضان: دار قباء للنشر.
- سعيد عبدالغني سرور (٢٠١١). الاستعداد للتعلم الموجه ذاتيا في ضوء اساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد (٢١)، العدد (٦)، ٢٣١-٣٢٨.
- سيد محمدي حسن (٢٠١٠). نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- عادل محمد العدل، صلاح شريف عبدالوهاب (٢٠١١). فعالية استخدام انشطة الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير البنائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد (٢٢)، عدد (٨٦)، ٢٣٩-٣٠٦.
- كمال اسماعيل عطية (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٤)، العدد (٥٨)، الطبعة الثانية، ٣١-٧٤.
- كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٥). التدريس نماذجه ومهاراته، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم

الكتب.

- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- مختار أحمد الكيال (٢٠٠٨). الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وتنظيم الذات في التنبؤ بالأداء المهني للمعلمين والاداء الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة في نمذجة العلاقات، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد (٣٢)، جزء(١)، ٩-٥١.
- محمد محمود الحيلة (٢٠١٤). مهارات التدريس الصفي، الطبعة الرابعة، عمان: دار المسيرة.
- محمود عوض الله، أمل عبدالمحسن زكي (٢٠٠٩). المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة من ذوي اساليب التعلم المختلفة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد (٣)، العدد (٣)، ١-٦٠.
- Abu- Tineh, A.; Khaswneh, & S.y Khalaieh, H.(2011). Teacher Self-efficacy and classroom management style in Jordian schools, *Management in Education*, 25(4),175-181.
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*, N.Y: WH, Freeman.
- Bandura, A.(2006). *Guide for creating self- efficacy scale*, in: F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs adolescent* (307-337), Greenwhich, CT: information age.
- Buehl, M. & Alexander, P.(2005). Motivation and perform- ance differences in student' domain- specific epistemo- logical belief profiles, *American Educational Research J*., Vol. 42, No.4, 697-726.
- Chemers, M.; Hu, L. & Gracia, B.(2001). Academic self- efficacy and first- year college student performance and adjustment. *J. of Education Psychology*, 93,1,55-64.
- Dimov, B.; Atanasosko; Iliev,D.; Trajkovska, D. & Kuzmanovska,(2015). Importance of investment, in Research's of students and teacher epistemological and pedagogical beliefs, *Procardia Social and Behavioral Sciences*, 191-1299-1303.
- Dunham, J. & Song'ony, D. (2008). Teacher afficacy in rural Zimbabwe, *Research in Comparative and International Education*, vol.3, No.4,404-412.
- Ediger, M. & Emeritus, P. (2010). Managing the classroom avery salient responsibility in teaching and learning situations in

classroom management, *Education*, Vol.134,N0.1,15-18.

- **Englehart, J. (2012). Five half truths about classroom management, *The Clearing House*, 85,70-73.**
- **Epstein, S.(2007). *Manual for constructive thinking inventory*, TM, Florida: Psychological assessment resources, Inc.**
- **Epstein, S.(2014). *Cognitive- experiential theory: An intergrative theory of personality*, N.Y: Oxford University.**
- **Haerle, F. & BendixenL.(2008). *Personal epistemology in elementary classroom: An conceptual Comparison of German and the United States and a guide for future cross- Cultural research*. In: M.S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and beliefs: Epistemological studies across cultures,* (151-176), Springer.**
- **Heigl, N.Thomas, J.(2013). The effectiveness of epistemic beliefs and the role of self-efficacy in the solving of cross- curricular problems, *Psychology Learning and Teaching*, Vol.12, N0.2, 126-135.**
- **Hofer, B.(2004). Exploring The dimentions of personal epistemology in differing classroom contexts: student interpretation during the first year of college, *Contemporary Education Psychology,* Vol. 29,129-163.**
- **Hong, E.; Greene, M. & Hartzell, S.(2011). Cognitive and motivational characterstics of elementary teacher in general education classroom and gifted programs, *Gifted Child Quarterly*, Vol.55, No.4, 250-264.**
- **Kardash, C. & Howell,K.(.(2000). Effects of epistemological beliefs and topics specific beliefs on undergraduates cognitive and strategic processing of dual- positional text, *J. of Educational Psychology,* Vol. 92,No.3, 524-535.**
- **Kévin, D.(2010). Social cognitive theory,: in IS research: Literature review, criticism, and search agenda, *Technology and Management*, Vol. 54,10-31.**
- **Kim, O.(2006). Perfectionism, achievement goals and academic afficacy in medical students, Korean *J. of Medical Education*, Vol. 18, No.2, 141-152.**
- **Lee, C.; Walkowiak, T. & Nietfeld, J. (2017). Characterization of mathematics instructional practices for prospective elementary teachers with varing level of self- efficacy in classroom management and Mathematics Teaching, *Math Educational Research J*., Vol. 29,45-72.**
- **Lester, R.; Allason, p. Notar, C.(2016). Routines are the Foundation of classroom management, *Education*, Vol.137,No.4,398-412.**

- **Martin, N. Baldwin, B.(1993). An examination of The construct validity of the inventory of classroom management style, *Paper presented at the Annual Meeting of Education Association,* New Orleans.**
- **Martin, N. Baldwin, B.(2004). Beliefs regarding Classroom management style: Difference between novice and experienced teachers, *Paper presented at the Annual Meeting of Education Association*, New Orleans.**
- **Martin, N.; yin, Z. & Mayall, H.(2007). The Attitude and beliefs on classroom control inventory- revised and revisted: A continuation of construct Validation, *J. of Classroom Interaction*, Vol. 42, No.2,11-20.**
- **Marzano, R.; Marzano,J. & Pickering, D.(2003). *Classroom management that works*, Alexandra, VA: DSCD.**
- **Marzano, R.; Pickering, D. & Pollock, J. (2004). *Classroom instruction that works: Research-based Strategies for increasing student achievement*, 2nd, Edit: Prentice Hall.**
- **Metallidou, P. (2012). Epistemological beliefs as predictors of self regulated learning strategies in middle School students, *School Psychology International,* Vol. 34, No. 3, 283-298.**
- **Milner, A.; Sondergeld, T.; Demir, A.; Johnson, C. & Czerniak, C. (2012). Elementary teachers' beliefs about teaching science and classroom practice: An examination of pre/post NCIB testing in Science, *J. Science Teacher Education*, Vol. 23, 111-132.**
- **Nelson, J. & Gfroerer, K. (2017). *Positive and discipline tools for teachers*: *Effective classroom management for social, emotional and academic success,* Crown Harmony.**
- **Nist, S. & Holschuh, J. (2005). Partical application of the research on epistemological beliefs. *J. of College Reading and Learning*, Vol. 35, No.2, 84-92.**
- **O' Bryan, M. (2003). Where did they learn to think that way? Parental modeling of dysfunctional and constructive thinking, *Thesis of Ph. D*., University of Cincinnati.**
- **Ozkal, K.; Tekkaya, C.; Cakiroglu,J. & Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among Constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches, *Learning and Individual Differences*, Vol. 19, 71-79.**
- **Pajares, E. & Sunch, K. (2001). *Self-beliefs and School Success*: *Self-efficacy, self concept and School achievement*, In R. Riding & S. Rayner (Eds): *Perception*, (239-266), London: Ablex Publishing.**
- **Pamuk, S.; Sungur, S. & Oztekin, C. (2016). A multilevel analysis**

of students' science achievement in relation to their self-regulation, epistemological beliefs, learning environment preseptions, and teachers personal characteristics. International *J. of Science and Math Education*, Vol. 7,1-18.

- **Paulsen, M. & Feldman, K. (2007). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self regulated learning of College students: Motivational strategies, *Research in Higher Education*, Vol. 48, No. 3, 353-400.**
- **Pianta, R.; La Poro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring (CLASS)*, Baltimore: MD: Brooks.**
- **Schommer, M. (2002). *An evoluing theoretical frame work for an epistemological belief system*, In, B., Hofer, P. Pintrich (Eds.) *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (103-119), London: Laurence Erlbaum Asso.**
- **Schommer, M. & Easter M. (2006). Ways of Knowing and epistemological beliefs: Combiend effect on academic performance, *J. of Educational Psychology*, Vol. 26, No. 3, 411-423.**
- **Schoworm, S. & Gruber, H. (2016). Learning theories the impact of goal orientations, epistemic beliefs, and learning strategies, epistemic beliefs, and learning strategies on help seeking, *Learning, Design and Technology*, 1-22.**
- **Sheehy, K.; Budiyanto, B., Kaye, H. & Rofiah, K. (2017). Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education, *J. of Intellectual Disabilities*, 1-18.**
- **Siwatu, K.; Putman, S.; Starker- Glass, T. & Lewis, C. (2017). The culturally, responsive classroom management self-efficacy scale: Development and initial validation, *Urban Education*, Vol. 52, No , 7, 862-882.**
- **Sternberg, R. & The rainbow project collaborators (2006). The rainbow Project: Enhancing the SAT through assessment of analytical, Practical, and creative skills, *Intelligence*, 34,321-350 .**
- **Tschanen- Moran, M. & Woolfolk, Hoy, A. (2001). Teacher efficacy capturing and elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 7, 783-805.**
- **Terence, J. (2002). Constructive thinking, mental health and physical health: An explanatory model of correlated constructs in health psychology, *Thesis of Ph. D.,* University of Saint Louis.**
- **Turner, J.; Christensen, A. & Meyer, D. (2009). *Teacher's beliefs about student learning and motivation*, In: L., Saha & A., Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teacher***

and teaching, (361-371), Science+ Media LLC.

- Reed, A. (2000). The relationships among neuroticism, dysfunctional career thought and coping strategies, *thesis of Ph.D.,* Florida University.
- Lindan, I. & Schoenfilder, E. (2006), Classroom effects on students motivation: Goal strucres, social relationship and competence beliefs, *J. of School Psychology*, Vol. 44, 331-349.
- Wallace, P. (2013). An anylysis of relationship between emotional intelligence, constructive thinking and student achievement in developmental mathematics, *Thesis Ph. D.,*Taxas University.
- Wallace, C. (2014). *Overview of the role of teacher beliefs in science education*, In: R., Evans; J., Luft; C., Czerniak & C., Pea, *From teacher action to student learning*, Sense publishers.
- Wragg, E. (1993). *Primary teaching skills*, London: Routledge.
- Wright, T. (2005). *Classroom management in language education,* London: Palgrave.
- Woodcock, S. & Reupert, A. (2016). *Inclusion classroom management and teacher self-efficacy in Australian context*, In: S., Garvis & D., Pendergast (Eds.), *Asia-pacific Perspectives on Teacher Self efficacy*, (87-102), The Netherlands: Sense publishers.

النموذج البنائي للعلاقات بين التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية وإدارة الصف المدرسي لدى عينة من معلمي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي

إعداد

أ.م. د. حنـان عبد الفتاح الملاحـة

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على النموذج البنائي للتأثيرات المباشرة بين التفكير البنائي، والمعتقدات المعرفية (معتقدات حول المعرفة – معتقدات حول التعلم)، والكفاءة الذاتية (العامة– الشخصية) كمتغيرات مستقلة وبين إدارة الصف المدرسي (مناخ التعلم– المهام الصفية) كمتغير تابع، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٩٠) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي بمدينة طنطا، وطبقت على العينة مقاييس المتغيرات، وأظهرت النتائج جودة مطابقة البيانات للنموذج المفترض، حيث وجدت تأثيرات مباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، كما أظهرت النتائج قدرة المتغيرات المستقلة على التنبؤ بإدارة المعلم للصف المدرسي (مناخ التعلم– المهام الصفية)، وكانت معادلتي التنبؤ هي:

مناخ التعلم= ٧.٢٥٥ (ثابت) + ٠.٣٥٢ (المعتقدات حول التعلم)+ ٠.٣٢١ (الكفاءة الذاتية العامة)+ ٠.٣١٥ (الكفاءة الذاتية الشخصية)+ ٠.٢٥١ (التفكير البنائي)+ ٠.٢٤٣ (المعتقدات حول المعرفة).

مهام التعلم= ٨.٦٦ (ثابت)+ ٠.٣٤٥ (المعتقدات حول المعرفة)+ ٠.٣١٧ (الكفاءة الذاتية الشخصية)+ ٠.٣٠٩ (الكفاءة الذاتية العامة)+ ٠.٢٧٥ (المعتقدات حول التعلم)+ ٠.٢٤٢ (التفكير البنائي).

الكلمات المفتاحية: التفكير البنائي– المعتقدات المعرفية– الكفاءة الذاتية– إدارة الصف المدرسي.

Structural model of the relationships between Constructive thinking, epistemological beliefs, self-efficacy, and classroom management for a sample of teachers from the second stage of basic education

By
Dr. Hanan Abd El-Fattah El-Mallaha
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education - Kafr El-Sheikh University

Abstract:

The aim of the current research is to identify the structural model of direct effects between Constructive thinking, epistemological beliefs (beliefs about knowledge - beliefs about learning), and self-efficacy (general-personal) as independent variables and classroom management (learning climate - classroom tasks) as a dependent variable, The basic study sample consisted of (90) male and female teachers for the second stage of basic education in the city of Tanta, and the measures of variables were applied to the sample. The results have showed good matching of the data with assumed model, and the ability of the independent variables to predict teacher's classroom management (learning climate - classroom tasks), and the prediction equations are:

Learning climate = 7.255 (fixed) + 0.352 (beliefs about learning) + 0.321 (general self-efficacy) + 0.315 (personal self-efficacy) + 0.251 (constructive thinking) + 0.243 (beliefs about knowledge).

Learning tasks = 8.66 (fixed) + 0.345 (beliefs about knowledge) + 0.317 (personal self-efficacy) + 0.309 (general self-efficacy) + 0.275 (beliefs about learning) + 0.242 (constructive thinking).

Key words: Constructive thinking - epistemological beliefs - self-efficacy - classroom management.