الاسهام النسبى للمناخ المدرسى وأنماط إدارة الفصل الدراسى في التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة

إعداد

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل

مدرس علم نفس تربوي

كلية التربية- جامعة الزقازيق

الاسهام النسبى للمناخ المدرسى وأنماط إدارة الفصل الدراسى في التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة

إعـــداد

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل

مدرس علم نفس تربوي- كلية التربية- جامعة الزقازيق

الملخـــص

هدف البحث إلى دراسة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمى وكل من المناخ المدرسي وأنماط إدارة الفصل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة، وكذلك الاسهام النسبى للمناخ المدرسى وأنماط إدارة الفصل الدراسى في التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى، بالإضافة إلى الفروق بينهم في ضوء نوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل بينهما، وقد قامت الباحثة بإعداد مقياسي التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي وتعريب مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي إعداد Djigic & Stojiljkovic (2012) والتحقق من خصائصهم السيكومترية، تم تطبيق المقاييس على عينة البحث الأساسية وعددهم (٣٦٧) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة، وباستخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٣) ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار، وأشارت نتائج البحث إلى أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من نوع المدرسة ومستوى الخبرة والتفاعل بينهما على التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي، ويوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي وأبعاد المناخ المدرسي، كما يوجد ارتباط موجب دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي والنمط التفاعلي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة، كما يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى من المناخ المدرسى والنمط التفاعلى.

الكلمـــات المفتـــاحيـــة: التفاؤل الأكاديمي- المناخ المدرسي- أنماط إدارة الفصل الدراسي.

The Relative contribution of school climate and classroom management styles in predicting academic optimism among primary school teachers in governmental and private schools

Abstract

The present research aimed to identify the relationship between academic optimism and school climate, classroom management styles among primary school teachers in governmental and private schools, and the possibility of prediciting academic optimism from school climate, classroom management styles, as well as differences between them according to school type (governmental / special), level of experience (low / moderate / high), and interaction between them. The researcher prepared academic optimism measure and school climate measure, and translated classroom management styles measure that was prepared by Djigic & Stojiljkovic (2012), then verified their psychometric properties. Measures were applied on main study sample which consisted of (367) male and female primary school teachers in governmental and private schools. By using ANOVA (2×3) and Person correlation coefficient and regression analysis, Ruselts showed that there are no statistically significant effect of school type, experience level or interaction between them on academic optimism and classroom management styles. In addition there is a statistically significant positive (0.01) between academic optimism dimensions and both school climate and Interactionist style of primary school teachers in governmental and private schools, and academic optimism can be predicited from school climate and Interactionist style.

Key Words: Academic optimism, School climate, Classroom management styles.

مقـــدمـــــة:

يُعد المعلم الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها تطوير المنظومة التعليمية فهو القائد والموجه والمرشد الأكاديمي الذي يقع على عاتقه مسايرة التحديات التي فرضتها الثورة المعلوماتية، ومسئولية معلم المرحلة الابتدائية تفوق غيره من المعلمين في المراحل الأخرى باعتباره المسئول عن تعليم القاعدة العريضة من التلاميذ ويؤثر في بناء شخصيتهم قولاً وفعلاً ومظهرًا وسلوكًا، وتنمية مهاراتهم اللغوية والمعرفية والحركية والسلوكية، وحب التعلم للتفوق في المراحل التالية.

ويُعد التفاؤل الأكاديمي من المفاهيم الحديثة نسبيًا التي اهتم الباحثون بدراسته لاعتماده إلى حد كبير على نظرة المعلم الإيجابية للأحداث ومعتقداته التي لها تأثير كبير على دوره كمعلم، وما يقوم به من أفعال لدعم التلاميذ أكاديميًا وحثهم على العمل الجاد لتحقيق أهدافهم.

وظهر مفهوم التفاؤل الأكاديمي Academic optimism من خلال نظرية رأس المال الاجتماعي والنظرية المعرفية الاجتماعية ورعاية قدرات الأفراد الخاصة، ووفقًا لباندورا فإن التفاؤل يؤدى إلى خلق إطار من التعلم النشط وبيئة للتفكير الهادف البناء (Moghtadaie & Bakhshaee & Hejazi, 2017, 647)، Hoveida, 2015, 185)

وأشار "باندورا" في نظريته المعرفية الاجتماعية (١٩٨٦) إلى أن الأفراد لديهم نظام ذاتي يسمح لهم بالتحكم في تفكيرهم ومشاعرهم وأفعالهم، ويشمل هذا النظام قدرتهم على التفكير واتخاذ الإجراءات وفقًا للمواقف، والتعلم من نتائج تصرفاتهم ومن الآخرين، ووضع خطط واستراتيجيات بديلة لتحقيق أهدافهم؛ وهذا التنظيم الذاتي يمكن الأفراد من تغيير بيئاتهم من خلال تصرفاتهم والنتائج المترتبة عليها (In: Anwar, 2016, 3).

والتفاؤل الأكاديمي بناء كامن يتكون من ثلاثة جوانب: شعور المعلم بفعاليته، وثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور، وتركيز المعلم على خلق بيئة أكاديمية إيجابية للطلاب (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008, 822).

فاعتقاد المعلم بأنه يمتلك القدرة على التأثير في تعلم التلاميذ يجعله يضع توقعات عالية ويبذل مزيد من الجهد والمثابرة لمواجهة الصعوبات، ويستطيع المعلم الفعال تكوين علاقات تتميز بالصدق والثقة مع تلاميذه (Hejazi, Lavasani & Mazarei, 2011, 647) كما أن معتقدات المعلم تعكس أفكاره وممارساته التدريسية والمواقف الأخرى المرتبطة بعمله، والتفاؤل الأكاديمي هو أحد هذه المعتقدات ويُعرف بأنه ثقة المعلم في الطلاب وأولياء أمورهم حول دراستهم وفعاليتهم الذاتية للتغلب على الصعوبات التي تواجههم بصفة عامة مع التأكيد الأكاديمي لمساعدة الطلاب على التفوق والنجاح (Anwar, 2014, 10).

ويتعلق التفاؤل الأكاديمي بامتلاك المعلمون سلوكًا متفائلاً فضلاً عن إيجابيهم وتشجيع الطلاب على المشاركة والتعاون والتفاعل ويقيمون علاقات طيبة مع الطلاب وأولياء أمورهم، ويؤكدون على الجانب الأكاديمي للطلاب ويؤمنون بقدراتهم ويحثونهم على المثابرة والتغلب على الصعوبات والتعامل معها بمرونة (Hong, 2017, 2).

وينبغي إلقاء الضوء على أهمية المناخ المدرسي من حيث علاقته بالتفاؤل الأكاديمي، فيُعد المناخ المدرسي أساس نجاح العملية التعليمية، ويختلف المناخ المدرسي من مدرسة لأخرى فيوجد في بعض المدارس جو من الود والترحيب والدعم والأمان، وفى مدارس أخرى نجد الشعور بالإقصائية وعدم الأمان (قطب، ٢٠١٦، ٣٢٣). ويُشار إلى المشاعر والمواقف والممارسات التعليمية التي تسود داخل المدرسة، وسلوكيات وتفاعلات العاملين بالمدرسة مع بعضهم ومع الإدارة والتوجيه الفني ومع الطلاب بالمناخ المدرسي.

ويتم النظر إلى المناخ المدرسي بأنه نتاج مجموعة من القواعد والإجراءات والسياسات الرسمية وغير الرسمية التي تؤثر على سلوكيات جميع العاملين بالمدرسة والطلاب (Anis-ul-Haque & Anwar, 2014, 52)

فينبع المناخ المدرسي من تجارب الأفراد خلال حياتهم المدرسية، والتي تعكس القواعد والأهداف والقيم والعلاقات الشخصية وممارسات التعليم والتعلم، والهيكل التنظيمي للمدرسة (Oder & Eisenschmidt, 2018, 5).

كما يشير المناخ المدرسي إلى نوعية الحياة المدرسية وخصائصها والقيم والتفاعلات الاجتماعية والعمليات التنظيمية داخل المدرسة، والتي تؤثر على سلوكيات الأفراد داخل المدرسة وتطلعاتهم المستقبلية (Dimitrova, Ferrer-wreder & Ahlen, 2018, 645).

وعن علاقة التفاؤل الأكاديمي للمعلم بالمناخ المدرسي توصلت نتائج بحوث كل من Alhendal, Alshatti & Vaux, (2015) ,Kilinc, (2013), Reeves, (2010) Alnwaiem (2017) إلى وجود علاقة ايجابية بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي.

ويتضح مما سبق وجود ارتباط موجب بين المناخ المدرسى والتفاؤل الأكاديمي للمعلم؛ فالمناخ المدرسى الجيد الذى تسود فيه علاقات إنسانية وإيجابية ويراعى احتياجات المعلم وطموحاته ينعكس على عناصر العملية التعليمية بما فيها المعلم والتلميذ، فيكون المعلم أكثر حرصًا على علاقته بتلاميذه التي تسودها مشاعر المحبة والثقة والصدق والانفتاح على التعلم

والمشاركة وتكافؤ الفرص، ويركز المعلم على الأنشطة التعليمية والمهام التي تنمى المهارات الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ مع التأكيد على دافعية التلاميذ، فيعمل المعلم على تطويع هذا المناخ للعمل الجاد لتحقيق الأهداف التعليمية ومواجهة الصعوبات.

ويعتبر التفاؤل الأكاديمي أحد العناصر الأكثر أهمية للممارسات الفعالة التي تتم داخل الفصل الدراسي لنجاح المدرسة، لذا تؤثر الصفات الإيجابية للمعلم المتفائل على النمط الذى يستخدمه المعلم لإدارة الفصل الدراسي (Alhendal, Alshatti & Alnwaiem, 2017, 6).

وتعتبر أنماط إدارة الفصل الدراسي عملية معقدة تتضمن جوانب عديدة مثل: إدارة المكان والوقت والأنشطة والموارد والجهد والعلاقات الاجتماعية وسلوكيات الطلاب، ويتضمن هذا المفهوم خصائص المعلم الشخصية وقدراته وكفاياته ومهاراته (Djigic & Stojiljkovic, 2012, 66).

فقدرة المعلم على إدارة الفصل الدراسي بثقة وتنظيم جيد تُعد عنصرًا هامًا للتدريس الفعال, من خلال دعم المعلم ورعايته وتوقعاته العالية للأداء المستقبلي للطلاب، فالمعلمين الذين لديهم شعور أكبر بفعاليتهم الذاتية يكون لديهم دافع قوى لإدارة بيئة التعلم بفعالية (Shoulders & Krei, 2015, 52).

كما أن معتقدات المعلم لها تأثيرًا كبيرًا على كفاءته وأداؤه داخل الفصل الدراسي, وتؤثر على تعلم التلاميذ وتحفيزهم ودافعيتهم للتفوق والنجاح والتغلب على الصعوبات الدراسية التي تواجههم، فاعتقاد المعلمون بأنهم قادرون على التأثير في تلاميذهم يجعلهم أكثر تفاؤلاً ويميلوا إلى التركيز على الإيجابيات التي يتمتع بها التلاميذ داخل الفصل.

وعن علاقة التفاؤل الأكاديمي للمعلم بأنماط إدارة الفصل الدراسى توصلت نتائج بحوث كل من Wang, Abay & Raju, (2018), Moghtadaie & Hoveida, (2015) (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم وأنماط إدارة الفصل الدراسي.

وعن تأثير سنوات الخبرة على المناخ المدرسى، اتفق بحث كل من Anwar (2016, p.2) واللحياتى (٢٠١٧، ٨٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسى طبقًا لمستوى الخبرة لصالح المعلمين مرتفعى الخبرة. بينما اختلف معهم الطلحى (٢٠١٨، ٢٥٤) الذى توصلت نتائج بحثه إلى أنه لا توجد فروق بين المعلمين في المناخ المدرسى ترجع إلى سنوات الخبرة.

وعن تأثير عدد سنوات الخبرة على التفاؤل الأكاديمي للمعلم فقد تباينت نتائج البحوث السابقة فتوصلت نتائج بحوث كل من Anwar (2016), Krug (2015) ، سماوى وعيروط وحماد (٢٠١٩، ٥١١-٥١٥) إلى وجود فروق في سنوات الخبرة فى التفاؤل الأكاديمي لصالح المعلمين مرتفعى الخبرة. بينما اختلف معهم بحوث كل من Woolfolk Hoy, Hoy & Makvandi et al, (2018), Mgidi (2012), Kurz (2008)، محمد (٢٠١٩) إلى أنه لا يوجد تأثير لمستوى الخبرة فى التفاؤل الأكاديمي للمعلم.

ويتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي, وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي, كما يتضح تناقض نتائج البحوث السابقة التي اهتمت بدراسة تأثير الخبرة على كل من المناخ المدرسى والتفاؤل الأكاديمى لدى المعلمين. وفى حدود ما تم الاطلاع عليه من أبحاث ودراسات سابقة لا يوجد بحث عربي أو أجنبي تناول دراسة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة مجتمعة, ويسعى البحث الحالي إلى بحث العلاقة بين المتغيرات الثلاثة ودراسة الفروق بين المتغيرات الثلاثة في ضوء نوع المدرسة ومستوى الخبرة.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالية من إدراك الباحثة لأهمية عينة البحث وهم معلمي المرحلة الابتدائية وخاصة في ظل نظام التعليم الحديث واهتمام الوزارة بتدريب معظم المعلمين بالمرحلة الابتدائية على المناهج الجديدة (المتعدد)، وانطلاقًا من دور المعلم كقائد وموجه ومرشد ومُيسر للعملية التعليمية فهو الذى يخطط ولا يمكن تحقيق التفوق الأكاديمي إذا لم يكن التفاؤل جزء منه، وبالتالي كان من الضرورة دراسة مفهوم التفاؤل الأكاديمي للمعلم بأبعاده الثلاثة (فعالية المعلم المتمثلة في إيمان المعلم بقدرته على التخطيط والتغلب على الصعوبات، وثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور المتمثلة في مشاعر الصدق والأمانة والانفتاح والاستفادة من خبرات المعلم، والتأكيد الأكاديمي المتمثل في دفع التلاميذ للعمل بجد ووضع أهداف عالية قابلة للتحقق)، فنظرة المعلم وتوقعاته الإيجابية عند تفاعله مع التلاميذ يؤدى إلى توقع حدوث الأشياء الجيدة الإيجابية في التعلم، فيسعى المعلم المتفائل أكاديميًا إلى التأثير في سلوك التلاميذ ونقل هذا التفاؤل إليهم.

وينبغي توفير المناخ المدرسي الإيجابي المشجع على العمل والذي يراعى التوازن بين اشباع حاجات المعلمين بالمدرسة ومتطلبات المدرسة والالتزام بالعمل. وفى حدود ما اطلعت عليه الباحثة تم التوصل إلى عدد من البحوث التي تناولت العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم والمناخ المدرسي كما في بحث Kilinc (2013)، وبحث Alhendal, Alshatti & Alnwaiem (2017) وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بينهما، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى من المناخ المدرسى.

كما لا يمكن أن نغفل دور المعلم داخل الفصل الدراسي في خلق التعلم الديمقراطي الذي يشعر فيه التلاميذ بالأمان والاحترام المتبادل والتواصل والتفاعل والمشاركة والتعاون فتتطور مهاراتهم الاجتماعية، فيُيسر المعلم عملية تعلم تلاميذه من خلال نمط إدارة الفصل الدراسي الذي يستخدمه هذا المعلم (تدخلي/ تفاعلي/ غير تدخلي)، كما أن قدرة المعلم على إدارة الفصل الدراسي بطريقة جيدة وفعالة عامل هام في نجاح المعلم ومعيارًا لفاعليته التعليمية. ولم يحظ موضوع التفاؤل الأكاديمي للمعلم والأنماط المختلفة في إدارة الفصل الدراسي باهتمام كبير من قبل الباحثين بالرغم من أهميته, وفى إطار العلاقة بينهما توصلت نتائج بحوث كل من Moghtadaie & Hoveida, (2015), Wang, (2018), Abay & Raju, (2018) إلى وجود علاقة إيجابية بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم وأنماط إدارة الفصل الدراسي. وتتحدد مشكلة البحث الحالي في دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة معًا، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي (كمتغير تابع) من المناخ المدرسي وأنماط إدارة الفصل الدراسي (كمتغيرين مستقلين).

وفى ضوء يمكن صياغة مشكلة البحث الحالى في الأسئلة الآتية:

١- هل يختلف المناخ المدرسى باختلاف كل من نوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل بينهما لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

٢- هل تختلف أنماط إدارة الفصل الدراسى باختلاف كل من نوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل بينهما لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

٣- هل يختلف التفاؤل الأكاديمي باختلاف كل من نوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل بينهما لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

٤- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المناخ المدرسى والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أنماط إدارة الفصل الدراسي (تدخلى/ تفاعلى/ غير تدخلى) والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة؟

٦- هل يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي من المناخ المدرسي وأنماط إدارة الفصل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

أهـــداف البحـــث:

تتحدد أهداف البحث الحالي فى:

١- الكشف عن أثر كل من نوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل بينهما في درجات كل من المناخ المدرسى وأنماط إدارة الفصل الدراسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

٢- المناخ المدرسي وأنماط إدارة الفصل الدراسي في علاقتهما بالتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة.

٣- إمكانية التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي (كمتغير تابع) من المناخ المدرسي (متغير مستقل) وانماط إدارة الفصل الدراسي (متغير مستقل).

أهميـــة البحـــث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلى:

١- إلقاء الضوء على أهمية المناخ المدرسي في تأثيره على كفاءة المعلمين مما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية.

٢- لفت نظر المعلمين والقائمين على العملية التعليمية بأفضل أنماط إدارة الفصل الدراسي حتى يتغير دور التلميذ من متلقى سلبي للمعرفة إلى مشارك نشط في بناء المعرفة, وكذلك الأنماط المرتبطة بالتفاؤل الأكاديمي للمعلم.

٣- إلقاء الضوء على مفهوم التفاؤل الأكاديمي للمعلم وأهميته في إحداث فرقًا ايجابيًا في تعلم التلاميذ والتعرف على أبعاده.

٤- تنبع أهمية البحث من عينة البحث وهم معلمون المرحلة الابتدائية لما لهم من دور حيوي وفعال للارتقاء بالعملية التعليمية وخاصة في ظل نظام التعليم الحديث.

٥- الاستفادة من نتائج البحث في زيادة وعى المعلمين بأهمية التفاؤل الأكاديمي حيث أنه يتضمن جوانب شخصية وهي فاعلية المعلم، وجوانب وجدانية وهي ثقة المعلم في التلاميذ وأولياء الأمور، وجوانب سلوكية وهي التأكيد الأكاديمي لمساعدة التلاميذ على تحسين مستواهم الأكاديمي.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

أولاً: المناخ المدرسي School Climate

هو إدراك المعلم لبيئة العمل المحيطة به والتي تعكس العلاقات التفاعلية المتبادلة بين المعلم وكل من إدارة المدرسة والمعلمين والعاملين بالمدرسة والتلاميذ وأولياء الأمور والتوجيه الفني، ومدى توافر الإمكانيات والتجهيزات المادية من معامل ووسائل تعليمية وغيرها، وحرص المدرسة على توفير فرص النمو المهني للمعلمين. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس المناخ المدرسي والمكون من خمسة أبعاد بناءً على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي يتبعه التوكيدي.

ثانيًا: أنماط إدارة الفصل الدراسي Classroom Management styles

عرفها Djigic & Stojiljkovic (2012, 66) بأنها تصرفات المعلم داخل الفصل الدراسي بهدف الحفاظ على أنشطة التعلم ومشاركة جميع التلاميذ في هذه الأنشطة وتحفيزهم على بناء شخصيتهم وإدارة سلوكهم والتحكم فيه. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي والمكون من ثلاثة أنماط (التدخلى/ التفاعلي/ غير التدخلى).

ثالثًا: التفاؤل الأكاديمي Academic Optimism

يتمثل فى توقعات المعلم الإيجابية لحدوث الأشياء الجيدة في التعلم، ويتكون من ثلاثة أبعاد: فعاليته الذاتية وإيمانه بقدرته على التأثير في تعلم التلاميذ وتحفيزهم للنجاح، ومساعدتهم لتحقيق مستويات أكاديمية مرتفعة من خلال بناء الثقة والتعاون بينه وبين التلاميذ وأولياء أمورهم، والتأكيد على أهمية التعلم والتأثير في السلوك الأكاديمي للتلاميذ. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس التفاؤل الأكاديمي والمكون من ثلاثة أبعاد.

حـــــدود البحـــــث:

اقتصـر البحـث علـى عينـة مـن معلمـي المرحلـة الابتدائيـة بالمـدارس الحكوميـة والخاصـة بمحافظة الشرقية، وتم اجراء البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الإطـــــار النظـــــري:

أولاً: المنـــاخ المـــدرســـي

إن مفهوم المناخ المدرسي يغطى مجموعة متنوعة من من جوانب الحياة المدرسية مثل التصورات الذاتية للأفراد عن المدرسة ومشاعرهم تجاهها، والعلاقات الشخصية داخل المدرسة، والحالة المادية لمبنى المدرسة وحجم الفصول الدراسية، والقواعد والإجراءات التي تنظم العمل ونظام التقييم المتبع؛ مما يجعل المعلمين والعاملين والطلاب يشعرون بروح إيجابية في المدرسة (Chirkina & khavenson, 2018, 135).

ويعرف المناخ المدرسي بأنه بيئة التعلم التي تنشأ من خلال التفاعل بين العلاقات البشرية، والموارد المادية، والجو النفسي بالمدرسة (Anis-ul-Haque & Anwar, 2014, 52).

كما يعرفه قطب (٢٠١٦، ٣١٦) بأنه محصلة الجو العام الموجود داخل المدرسة نتيجة التفاعل الإنساني بين إدارة المدرسة والعاملين والالتزام بالقواعد والممارسات والإجراءات الرسمية من جهة، وبين التفاعل الإنساني والبيئة المدرسية المادية من جهة أخرى.

وأوضح Chirkina & Hkavenson (2018, 141) أن هناك ثمانية عوامل مسئولة عن مؤشرات المناخ المدرسى وهى: العلاقات مع مدير المدرسة، ومستوى الرضا الوظيفى للمعلم، والعلاقات مع الزملاء، ومستوى الوحدة والتعاون بين المعلمين، وتبادل الأفكار مع مدير المدرسة والمعلمين، والنمط القيادى الذى يمارسه المدير، وموقف المدير المحترم تجاه الطلاب، ومدى عزلة المدير وانفراده باتخاذ القرار.

كما تتمثل فوائد المناخ المدرسي الإيجابي في الرضا عن العمل والحفاظ على الاستقرار الوظيفى، والعلاقات الجيدة بين المدرسة وأولياء الأمور، والشعور بالكفاءة الذاتية للمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية، والنمو الشخصى للمعلم والتلميذ، والتأثير الايجابى للمعلم في تعلم التلميذ .(Orzea, 2016, 147)

فالمناخ المدرسي الداعم يجعل المعلمين والطلاب والإدارة يتعاونوا من أجل تحقيق هدف مشترك وزيادة فعالية المدرسة، ويعزز النمو المهني والعلاقات الشخصية بين المعلمين، ويعزز استراتيجيات المعلمين لتحسين نتائج الطلاب(Alhendal, Alshatti & Alnwaiem, 2017, 22)

ولخلق مناخ مدرسي محفز للمعلمين والتلاميذ على حد سواء يجب أن يشمل عمل المعلمين اليومى على أنشطة مثل التعاون مع الزملاء بما في ذلك تبادل الخبرات مع المعلمين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتخطيط لتعلم التلاميذ، ودعم المدرسة للتنمية المهنية للمعلمين (Oder & Eisenschmidt, 2018, 5). فيشعر المعلمون الأقل خبرة بأن المناخ المدرسي أقل ملاءمة من المعلمين الأكثر خبرة، فهم يرون أنفسهم أقل خبرة وكفاءة من غيرهم كما أنهم لا يتلقون الدعم الكاف في عملهم, وهذا قد يؤثر على بعض عوامل المناخ المدرسي وعلى نتائج التلاميذ في المدرسة (Orzea, 2016, 152).

وأوضح كل من Oder & Eisenschmidt (2018, 13) أنه في حالة وجود مناخ مدرسى قائم على التعاون وعلاقات قوية مع الزملاء يستخدم المعلمون ممارسات تعليمية تكاملية، وبالتالي مساعدة التلاميذ على استخدام المعرفة والمهارات المكتسبة من المقررات المختلفة وتجارب الحياة الواقعية، وهذا يؤدى إلى استقلالية التعلم.

ويتضح مما سبق أن المناخ المدرسي يؤثر بشكل كبير على جميع عناصر المدرسة، فالمناخ المدرسي الإيجابي يوفر البيئة المشجعة على العمل والتميز والابداع، ويعزز الشعور بالانتماء والإخلاص في العمل والنشاط والحماس والتعاون والمشاركة والعمل الجماعي، ويزيد من الروح المعنوية وحرية التعبير عن الرأي وتطوير الذات، وهذا يعود بالإيجاب على فعالية وانتاجية المدرسة ويؤثر على العاملين بالمدرسة ومستوى التلاميذ وتقدمهم الأكاديمي وبالتالي تحقيق الجودة التعليمية.

مكونات المناخ المدرسي

أشار أبو الفضل (٢٠٠٣، ٢٣٥) إلى أن المناخ المدرسي يتكون من ثمانية أبعاد: الاحترام، والثقة، والهمة العالية، والمشاركة، والنمو الأكاديمي والمهني والاجتماعي، والانتماء والتماسك، وتحديث المدرسة، والاهتمام.

ولخص كل من Anis-ul-Haque & Anwar (2014, 55) أبعاد المناخ المدرسى في: العلاقات بين المعلمين والتفاعل مع الزملاء والطلاب وأولياء الأمور، والدعم المقدم للمعلمين في أشكاله المختلفة (دعم مدير المدرسة– دعم التدريب والنمو المهنى– استقلالية المعلم)، والعقبات التي يواجهها المعلمون أثناء التدريس وعدم توافر الموارد وعبء العمل.

كما حدد قطب (٢٠١٦، ٣٧٠-٣٧١) ثلاثة أبعاد للمناخ المدرسي وهم: الإدارة المدرسية وتتمثل في حرص المدرسة على إلزام المعلم بأداء واجباته وتفعيل المشاركة مع المجتمع المحلى ومشاركتة في اتخاذ القرار وتبادل الخبرات وتفويض السلطات، والعلاقات الإنسانية ويتمثل في شيوع روح الألفة والمحبة بين جميع العاملين بالمدرسة وبين المعلمين والطلاب، والامكانيات والتجهيزات ويتمثل في شكل المبنى ومدى توافر الوسائل التعليمية والأثاث وعدد الفصول الدراسية وكثافة الطلاب.

وأوضح Orzea (2016, 147) أن المناخ المدرسي يتكون من أبعاد وهم: العلاقة بين المعلم والتلميذ، والعلاقة بين المعلم وزملاء العمل، والعلاقة بين المعلم والإدارة، والاهتمام المهني.

وصنف Wang & Degol (2016, 317) مكونات المناخ المدرسى إلى أربعة أبعاد: المناخ الأكاديمى Academic climate ويشمل الجودة الشاملة للجو الأكاديمى بما في ذلك المناهج وطرق التدريس وأنماط التعلم وتدريب المعلمين والتطوير المهنى، والمجتمع Community ويشمل جودة العلاقات الشخصية داخل المدرسة والثقة الاحترام والتواصل والشعور بالانتماء، والسلامة Safety ويتمثل في درجة الأمان الجسدي والعاطفي التي توفرها المدرسة والممارسات التأديبية الفعالة والشعور بالأمن والأمان وتحمل المخاطر وانخفاض نسبة العنف والعدوان وزيادة النظام والانضباط، والبيئة التنظيمية Institutional environment وتتضمن هيكل المدرسة وحجم الفصول والموارد المتاحة وصيانة المدرسة.

وتوصل اللحياتى (٢٠١٧، ٨٩) إلى أن المناخ المدرسى لمعلمى المرحلة الثانوية يتكون من ستة أبعاد هم: الإدارة المدرسية، والعلاقات الإنسانية، وإمكانيات المدرسة وتجهيزاتها، واللوائح وأنظمة العمل، والتحفيز للعمل، والعمل الجماعى.

وميز Chirkina & Hkavenson (2018, 141) بين أربعة أبعاد للمناخ المدرسي وهم:

١- **الخصائص المادية للمدرسة:** وتشمل خصائص المبنى وحجم المدرسة وتجهيز الفصول الدراسية وعدد الفصول وكثافتها.

٢- **العوامل الفردية:** وتشمل؛ المعلمين (خبرات العمل- الرضا الوظيفي- تقييم كفاءة الأفراد)، والطلاب (اتجاهاتهم نحو المدرسة والفصول- مشاركتهم في التعلم- موقف الطلاب من التعلم)، والإدارة (مستوى الاغتراب للمعايير الأكاديمية- طبيعة التقارير عن المعلمين- نظام التقييم المتبع).

٣- العلاقات بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمسئولين.

٤- **العوامل الثقافية:** وتشمل توقعات المدير والمعلمين وأولياء الأمور عن التحصيل الأكاديمي للطلاب، وتوقعات الطلاب عن انجازاتهم، وطرق التقييم.

كما ذكر Oder & Eisenschmidt (2018, 8) ثلاثة أبعاد للمناخ المدرسي الجيد وهم؛ القيادة الشاملة Inclusive leadership: أي المشاركة الفعالة في عملية اتخاذ القرارات بالمدرسة ويتم الاعتراف بعمل المعلمين الفعال وإدارة المدرسة على استعداد مستمر لمساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم المحتملة، والمناخ التعاوني Cooperative climate: ويتميز بالعلاقات القوية بين الزملاء والعلاقات التعاونية بينهم، والمناخ الملهم Inspiring climate: وتتميز المدارس الملهمة بدعم التعليم الإبداعي وتحفيز المعلمين وحماسهم للعمل.

وهدف بحث Dimitrova, Ferrer-wreder & Ahlen (2018, 650) إلى دراسة تصورات المعلمون عن مناخ مدرستهم فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي وطموحات الطلاب وتطلعات المعلمين وأولياء الأمور التعليمية وتطلعاتهم للمناخ المدرسي الإيجابي، وتوصل إلى أن المناخ المدرسي يتكون من أربعة مكونات وهى: الأهداف، والقيم، والتوقعات، والنظام الهيكلي.

بينما حدد الطلحى (٢٠١٨، ٢٦٦) ثمانية أبعاد للمناخ المدرسى وهم: الاحترام، والثقة، والهمة العالية، والمشاركة، والنمو الأكاديمى والمهنى والاجتماعى، والانتماء والتماسك، وتحديث المدرسة، والاهتمام.

ويتضح مما سبق أن المناخ المدرسي مفهوم متعدد الأبعاد، فالمناخ المدرسى يعكس طبيعة ونوع العلاقات المتبادلة بالمدرسة والروح السائدة بالمدرسة، ويتم النظر إلى المناخ المدرسى من وجهة نظر المعلمين بأنه مجموعة الخصائص التي تميز المدرسة، والقواعد والممارسات التي تنظم سير العمل بالمدرسة والعلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين بالمدرسة من إدارة المدرسة والمعلمين والتلاميذ والعاملين بالمدرسة، ومدى توافر الإمكانيات والتجهيزات المادية بالمدرسة.

ثانيًا: أنمـــاط إدارة الفصـــل الـــدراســـي

تعريف أنماط إدارة الفصل الدراسي

تشير أنماط إدارة الفصل الدراسي إلى جميع جهود المعلم المبذولة للإشراف على أنشطة الفصل الدراسي بما في ذلك التعلم والتفاعل الاجتماعي وسلوك الطالب وتهيئة بيئة تعليمية مثالية .(Martin & Baldwin, 1993b)

وأشار كل من Djigic & Stojiljkovic (2012, p.70) إلى أن أنماط إدارة الفصل الدراسي واحدة من أهم عوامل التدريس الفعال في البيئات التعليمية المختلفة، فمن المهم معرفة ذلك وتقدير نمط إدارة الفصل الدراسي المناسب لتحقيق أهداف التعلم وعلى المعلم بذل الجهد لتحسين فعاليته مع الأخذ في الاعتبار مؤهلات المعلمين وكفاءتهم.

فأنماط إدارة الفصول الدراسية تُعنى طرق التدريس التي يتم اتباعها، والإجراءات التي يستخدمها المعلم للحفاظ على النظام, وكيفية تحفيز الطلاب ومشاركتهم، والمواد التي يجب استخدامها، وكيفية التعامل مع السلوكيات السلبية وغير اللائقة (Ergin, 2019, 251).

كما تؤدى أنماط إدارة الفصول الدراسية دورًا هامًا في التعليم الفعال، فالقدرة على إدارة الفصل بطريقة جيدة وإنشاء بيئة تعليمية مثالية ليس بالمهمة السهلة، وخاصة أن الدورات التدريبية المقدمة للمعلم تركز على إعداد المعلم والمناهج وطرق التدريس الحديثة وتخطيط الدروس بجودة عالية ولم تهتم هذه الدورات التدريبية بأنماط إدارة الفصول الفعالة التي يستخدمها المعلم (Martin & Baldwin, 1993a, 3).

فأنماط إدارة الفصل الدراسي الفعالة ضرورية لخلق بيئة داعمة في عملية التعلم والتعليم, وإشراك الطلاب في عملية التعلم من خلال تنظيم البيئة المادية ووضع القواعد والإجراءات لتسهيل التعلم بين الطلاب، والحفاظ على انتباه الطلاب، وتطوير المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب، والحفاظ على عملية التعلم في ظل بيئة إيجابية خالية من المشكلات السلوكية .(Hoon, Nasaruddin & Singh, 2017, 68)

كما عرفها كل من Aloe, Amo & Shanahan (2014, 105) بأنها مدى شعور المعلم بالكفاءة في تنظيم الفصول الدراسية، والحفاظ على النظام، ومشاركة جميع الطلاب، والحفاظ على الاحترام والنظام، وتشجيع المشاركة والتعلم التعاوني، والهدف منها الحفاظ على بيئة تعليمية تسمح بالتفاعل الإيجابي والتركيز على التعلم وتعزيز تحصيل الطلاب.

وذكر Abay & Raju (2018, p.6) أن المعلم في الفصل الدراسى هو الذى يعزز العلاقات الشخصية بينه وبين الطلاب وبين الطلاب وبعضهم؛ وبالتالي يشجع الطلاب على الانضباط والتنظيم الذاتي والانفتاح والمرونة والتفاهم واتخاذ القرار.

فالمعلمين الفعالين هم قادة أقوياء في إدارة السلوك والتعليم، وأكثر مراعاة اهتمامات وحاجات التلاميذ، وهؤلاء المعلمون لديهم نظام مراقبة ومتابعة جيد للقواعد والإجراءات لردع السلوك غير الملائم أو الخارج عن المهمة (Aloe, Amo & Shanahan, 2014, 105).

ولتحقيق إدارة الفصول الدراسية بجودة عالية يجب على المعلمين؛ تقديم الرعاية والدعم للطلاب والتنظيم لضمان وصول التعلم إلى الطلاب، وتشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة والمهام الأكاديمية باستخدام أنماط إدارة المجموعة، وتشجيع الطلاب على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والتنظيم الذاتي, والتدخل في الوقت المناسب لمساعدة الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية .(Ergin, 2019, 250)

ونستنتج مما سبق أن أنماط إدارة الفصل الدراسي جزأ لا يتجزأ من العملية التعليمية ولن يكون التعليم فعال ما لم يتم إدارة الفصل الدراسي بطريقة جيدة من قبل المعلم, فيؤدى المعلم دورًا هامًا ومؤثرًا في بناء شخصية التلاميذ وتزويدهم بالمعلومات والثقافة وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة والتعلم النشط، وذلك من خلال الأنماط التي يتبعها في إدارة الفصل والتي تعمل على خلق بيئة تعليمية مليئة بالدفء والاحتواء والتنظيم والمشاركة والابداع وتحمل المخاطر وتحدى الصعوبات.

أنمـــاط إدارة الفصـــول الـــدراسيـــة:

أوضح (Martin & Baldwin, 1993a, 5) أن أنماط إدارة الفصل الدراسي تنطوي على ثلاثة أبعاد: الشخص Person وهو ما يعتقده المعلمون نحو التلاميذ كأشخاص وما يتم فعله لتحسين قدراتهم كأفراد ومراعاة سماتهم الشخصية والاهتمام الشخصي وفرص النجاح وروح المجموعة ومناخ الصف والود والمجاملة والاحترام، والتدريس Instruction وهو ما يفعله المعلمون لتمكين التلاميذ من التعلم وإقامة علاقات طيبة والحفاظ على الوقت وحسن إدارته وتنظيم الفصل وردود الأفعال على المهام وطريقة اختيارها وتوضيح الهدف من الواجبات، والانضباط Discipline وهو ما يفعله المعلمون من سلوكيات ووضع القواعد والاتفاق عليها والثواب والعقاب.

كما حدد Djigic & Stojiljkovic (2012, p.66) أن أنماط إدارة الفصل الدراسي بناء متعدد الجوانب يتكون من ثلاثة جوانب: الشخصية Personality وهى معتقدات المعلمين عن طبيعة شخصية الطلاب خاصة قدراتهم ودافعيتهم واتجاهات المعلمين للمناخ النفسي الشامل وكذلك تحديد تصرفات المعلمين بهدف دعم النمو الشخصي والفردي للطلاب، والتدريس Teaching أي تصرفات المعلمين بهدف المحافظة على أنشطة التعلم في الفصل الدراسي مثل إدارة المكان والوقت ومحتويات التعلم والموارد وطرق التدريس والفنيات المستخدمة، والانضباط Discipline أي الإجراءات التي يتخذها المعلم لوضع المعايير المناسبة لسلوكيات الطلاب في الصف على أساس مبادئ الانضباط الإيجابي.

وقسم Roache & Lewis (2011, p.133) أنماط إدارة الفصل الدراسي إلى ثلاثة أنماط: نمط موجه نحو المعلم وينطوى على مجموعة من التوقعات لسلوك الطالب واستخدام مجموعة من المكافأت والعقوبات المناسبة لتعزيز هذه التوقعات، ونمط موجه نحو دعم الطلاب وينطوى على أن الطلاب يمكنهم فقط تطوير سلوكهم وهم وحدهم المسئولون عن هذا السلوك من خلال التنظيم الذاتي لديهم وليس عن طريق الطاعة العمياء، ونمط موجه نحو دعم المجموعات وينطوى على مشاركة الطلاب في عملية صنع القرار مع المعلم الذى يقوم بتوجيه الطلاب ومتابعة ما تم الاتفاق عليه من القواعد والقوانين المنظمة للسلوك.

وصنف Moghtadaie & Hoveida (2015, p.185-186) أنماط إدارة الفصل الدراسى إلى ثلاثة أنماط: النمط التدخلى Interventionist style يستخدمه المعلم مع بداية الفصل الدراسي فيفرض مجموعة من القواعد واللوائح يلتزم بها الطلبة ويستخدم المعلم سلطته للحفاظ على هذه القواعد لمنع حدوث مشاكل داخل الفصل الدراسى ولتعزيز السلوكيات المرغوبة والمقبولة اجتماعيًا ومنع حدوث سلوكيات غير لائقة، والنمط التفاعلي Interactionist style ويعتبر المعلم المشكلات التي تحدث داخل الفصل الدراسى نتيجة طبيعية وأمر متوقع لحضور الطلبة فيتم حلها بطريقة تعاونية ومن خلال المشاركة في الأنشطة، والنمط غير التدخلى Non-Interventionist style وفى هذا النمط المعلم لديه سلطة أقل ومزيد من الدعم لتقوية العلاقة بينه وبين الطالب، فقد يشارك المعلم في حل المشكلات الصغيرة.

كما أشار كل من Djigic & Stojiljkovic (2012, 66) إلى النمط التدخلى بأنه اعتقاد المعلم بأن تنمية الطلاب تتأثر بالبيئة الخارجية بشكل كبير، فالمعلم يتولى السيطرة الكاملة في المواقف التدريسية في الفصل الدراسى، والنمط غير التدخلى هو معتقدات المعلم بأن الطلاب لديهم احتياجاتهم الخاصة ويجب التعبير عنها وانجازها، فالمعلم يمتلك الحد الأدنى من السيطرة داخل الفصل الدراسى، والنمط التفاعلى يجمع بين النمطين السابقين فيتم التأثير المتبادل بين الطالب والمعلم في المواقف التدريسية في الفصل الدراسى بطريقة تعاونية.

واتفق معهم Wang (2018, p.670) في أن أنماط إدارة الفصل الدراسي تتكون من ثلاثة أنماط هم؛ النمط التدخلى: ويعتقد المعلم أنه يجب عليه اتخاذ القرار حتى لا توجد مشكلة في الفصل الدراسي وعلى المعلم وضع القواعد والنظام في بداية العام الدراسي وعلى الطلاب اتباعها فقط؛ فالمعلم لديه السلطة المطلقة التي تساعده على إدارة الفصل الدراسي وتحمل مسئولية الطلاب, والنمط التفاعلي: ويريد المعلم تنمية شخصية الطلاب ومنحهم حقوقًا كافية ولكن تحت اشراف وتعليمات المعلم وسيطرته؛ فهذا النمط يساعد على تحسين العلاقة بين المعلم والطلاب، والنمط غير التدخلى: ويعتبر المعلم السلوكيات السيئة للطلاب نتيجة طبيعية للممارستهم وسيتم حل المشكلات أثناء الأنشطة الصفية؛ فالمعلم على يقين من مبادرة الطلاب وتحمل مسئولية تعلمهم وضبط سلوكهم.

ويتضح مما سبق أن أنماط إدارة الفصل الدراسي مفهوم متعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة أنماط يستخدمها المعلم لإدارة الفصل الدراسي والتعامل مع التلاميذ وهم: النمط التدخلى ويمارس فيه المعلمون سيطرة أكبر وحرية أقل من التلميذ، والنمط غير التدخلى وفيه يمارس المعلم الحد الأدنى من السيطرة ويعطى للتلميذ أكبر قدر من الحرية والتحكم في سلوكه، وفى منتصف الطريق بين النمطين يوجد النمط التفاعلي وفيه يركز المعلم على ما يفعله التلميذ لتعديل البيئة الخارجية وايجاد حلول مشتركة من الطرفين. ولكى يتحقق التعلم لابد أن يسبقه النظام والانضباط الذى يعتمد على شخصية المعلم, فأنماط إدارة الفصل الدراسي (التدخلى/ التفاعلى/ غير التدخلى) تتضمن ضمنيًا: ١- الشخصية أي ما يعتقده المعلم نحو شخصية تلاميذه وقدراتهم ودافعيتهم واتجاهاتهم نحو العمل والتعلم فيحاول المعلم مراعاة احتياجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم ودعم نموهم الشخصي والفكري، ٢- التدريس أي المهام والأنشطة التي يستخدمها المعلم داخل الفصل ومشاركة التلاميذ والمحافظة على النظام والوقت وتشكيل المجموعات، ٣- الانضباط أي الإجراءات المناسبة التي يتخذها المعلم لوضع قواعد لضبط سلوكيات التلاميذ داخل الفصل.

ثالثًا: التفـــاؤل الأكـــاديمـــي للمعلـــم

إن التفاؤل مرتبط بالأمل والمسئولية والتصرف بشكل إيجابي، والتفاؤل الأكاديمي بناء كامن مرتبط بالتحصيل الأكاديمي للطلاب، وهو إيمان المعلم الإيجابي بقدرته على إحداث فرقًا في الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال التركيز على التعلم، ومن خلال الثقة في أولياء الأمور والطلاب للمشاركة في العملية التعليمية، والإيمان بقدراته الخاصة للتغلب على الصعوبات (Akhavan & Tracz, 2016, 40).

وقد أشار Hejazi, Lavasani & Mazarei (2011, 646) إلى أن مفهوم التفاؤل الأكاديمي هو اعتقاد فردى لدى المعلم يتكون من ثلاثة عناصر هي: إحساس المعلم بفعاليته, وثقته في الطلاب وأولياء الأمور، والتأكيد الأكاديمي من خلال خلق بيئة تعليمية نشطة وإيجابية تؤدى إلى التقدم الأكاديمى ونجاح الطلاب.

وعرف Moghtadaie & Hoveida (2015, 185) التفاؤل الأكاديمي بأنه الاعتقاد الشخصي للمعلم وقدرته على تحقيق النجاح الأكاديمي للطلبة من خلال خلق بيئة تعليمية نشطة وإيجابية.

كما أن التفاؤل الأكاديمي للمعلم هو طريقة للتفكير الإيجابي؛ بمعنى أنه ليس فقط الطريقة التي يتصرف بها المعلم أثناء مواجهته صعوبات ولكن أيضًا عندما يرى التلميذ أن معلمه مؤمن بقدراته فيشعر التلميذ بفعاليته الذاتية التي تزيد الجهود الأكاديمية والمثابرة عند التلميذ وبالتالي رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ (Moghari, Lavasani, Bagherian & Afshari, 2011, 2329).

وأوضح Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz (2008, 831) أن المعلم المتفائل أكاديميًا يتصف بالتسامح والانفتاح والمرونة والضمير والإنسانية والثقة، ويعمل جاهدًا لمشاركة الطلاب معه في العملية التعليمية من تخطيط وتقييم، ويحاول إعطاء مزيد من الوقت والجهد لمساعدة الطلاب وتحسين مستواهم الدراسي؛ وذلك من خلال المشاركة والتعاون والتواصل بدلاً من استخدام الضغوط والعقوبات.

ويهدف التفاؤل الأكاديمي إلى اكتشاف ووصف البيئات التعليمية المرغوب فيها؛ والقائمة على تكافؤ الفرص والإيثار والثقة بين الطلبة .(Moghtadaie & Hoveida, 2015, 185)

وذكر كل من Bakhshaee & Hejazi (2017, 647) و Wang (2018, 669) إلى أن التفاؤل الأكاديمي هو المعتقدات الإيجابية للمعلم في قدرته على تحقيق التقدم الأكاديمي للطلبة، ومساعدتهم على التعلم بشكل أفضل, وتمكينهم من التغلب على التحديات التي تواجههم مع مزيد من الجهد والمثابرة، وتوقع مشاركة أولياء الأمور الطلبة.

كما أشار Abay & Raju (2018, 5) إلى أن التفاؤل الأكاديمي هو المعتقدات الإيجابية للمعلم لإحداث فروق في الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال الإيمان بقدرة الطلاب على التغلب على الصعوبات التي تواجههم بالصمود والمثابرة، والتأكيد الأكاديمي والتركيز على التعلم، والثقة في أولياء الأمور والطلاب للتعاون في العملية التعليمية.

وذكر محمد (٢٠١٩، ٤٢٤) أن التفاؤل الأكاديمي للمعلم بنية متفاعلة ثلاثية الأبعاد تتمثل في معتقدات المعلم حول فعاليته، وقدرته على التغلب على الصعوبات التدريسية، وثقته بأداء تلاميذه ودور ولى الأمر الإيجابي في التعلم، وتركيزه على رفع المستوى الأكاديمي للتلاميذ.

ويتضح مما سبق أن التفاؤل الأكاديمي للمعلم هو معتقدات المعلم عن نفسه وقدراته وعن تلاميذه، فإذا كانت معتقدات المعلم فعالة وقوية سوف يكون إيجابي في تفكيره ويسعى للتأثير في سلوك تلاميذه ويدعمهم لتحقيق مستويات عالية من التفوق الأكاديمي، وهو مفهوم متعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة جوانب: فعالية المعلم (جانب معرفي) والثقة في أولياء الأمور والتلاميذ (جانب وجداني) والتأكيد الأكاديمي (جانب سلوكي).

مكونات التفاؤل الأكاديمي للمعلم

لقد أشارت البحوث والدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها إلى أن التفاؤل الأكاديمي للمعلم يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

١- فعالية المعلم Teacher efficacy

تم تعريف فعالية المعلم باعتقاده بأن لديه القدرة على التأثير في تعلم الطلاب وتوقع النتائج وبذل مزيد من الجهد لمواجهة الصعوبات (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008, 822), كما تتضمن الفعالية ايمان المعلم بنفسه وبأنه قادر على صنع فرق إيجابي في تعلم الطلاب .(Gurol & Kerimmgil, 2010, 930)

وتم تحديد الفعالية الذاتية للمعلم من خلال قدرته على التخطيط والتنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وترتبط فعالية المعلم بالعديد من النتائج التعليمية مثل استمرار المعلم والحماس والالتزام والمثابرة والسلوكيات التعليمية، وكذلك النتائج المتعلقة بالطلاب مثل ادراكهم لإنجازاتهم وزيادة دافعيتهم وحماسهم للتعلم ورفع الكفاءة الذاتية للطلاب (Anwar, 2014, 10)

وينبع شعور المعلمين بفعاليتهم من خلال معتقداتهم فيما يتعلق بقدرتهم على فعل الأشياء وتوقعها وتنظيمها (Anwar, 2016, 4).

وتتمثل فعالية المعلم في الحكم على قدراته للحصول على نتائج تعلم الطلاب المرغوب فيها، وهل قدراته كافية لجذب الطلاب للتعلم والمشاركة، وقدرته على وضع توقعات عالية وبذل مزيد من الجهد ووضع حلول جيدة عند مواجهة المشكلات (Wang, 2018, 670).

ويمكن الحكم على فعالية المعلم من خلال قدرته على تحقيق النتائج المرجوة من التعلم ودمج الطلاب ومشاركتهم فى الأنشطة التعليمية حتى الطلاب الذين ليس لديهم دافع ولديهم صعوبات أكاديمية وغير متحمسين للتعلم (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008, 822), (Hejazi, Lavasani & Mazarei, 2011, 646).

ويتضح مما سبق أن فعالية المعلم الذاتية مرتبطة بقدرته على التأثير في تعلم التلاميذ وبالتالي تحسن مستوياتهم الأكاديمية، فاعتقاد المعلم بأنهم يمكنه التأثير فى تعلم تلاميذه؛ يجعله يضع توقعات عالية لمستوياتهم وأدائهم الأكاديمي، فيسعى لبذل جهد أكبر والتخطيط لتحقيقها وتحفيزهم على المثابرة ومواجهة الصعوبات الأكاديمية والتغلب عليها، فتشير فعالية المعلم إلى الجانب المعرفي من التفاؤل الأكاديمي.

٢- ثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور Teacher trust in parents and students

الثقة هي العنصر الأساسي لتعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلاميذ، فيكشف التلاميذ عن قدراتهم واحتياجاتهم ويبحثون عن التعلم عندما يكون لديهم علاقات جديرة بالثقة مع معلميهم بالإضافة إلى دعم أولياء أمورهم (Hejazi, Lavasani & Mazarei, 2011, 647).

وتنبع ثقة المعلمين في الطلاب من خلال قدرتهم على فهم واستيعاب المفاهيم والصدق والأمانة والانفتاح للتعلم، ويفترض المعلمون توقعات عالية من الطلاب الذين يثقون بهم ويعتمدون على أولياء الأمور لدعمهم (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008, 822).

فثقة المعلمون في الطلاب تخلق بيئة يشعر فيها جميع الطلاب بالدعم لتعلم المهارات اللازمة لهم وإتقانها(Anwar, 2016, 4).

فالثقة تجعل الطالب يبذل قصارى جهده لجذب انتباه المعلم وتلبية احتياجاته، وذلك بسبب وجود جو إنساني بين وجهى التعلم أي المعلم والمتعلم، وإعطاء الطالب المزيد من الاهتمام لاكتشاف مواهبه وشعوره بالسعادة، فموقف المعلم الإيجابي يجعل الطالب يشعر بكفاءته الذاتية ويبذل الكثير من الجهد الذى يؤدى إلى النجاح (Moghari et al., 2011, 2332).

فشعور المعلمين بالثقة في الطلاب وأولياء الأمور قد تزيد من شعورهم بفعاليتهم الذاتية؛ مما يؤدى إلى بذل جهد أكبر من المعلمين للتخطيط للدروس وتطويع الفصل الدراسي بصورة أكثر فعالية (Alhendal, Alshatti & Alnwaiem, 2017, 8).

كما أن الثقة في العلاقات تشمل مشاعر التسامح والصدق والانفتاح والخير، ويعتقد المعلم أن الطلاب لديهم الاستعداد للتعلم ولديهم القدرة على فهم المعارف والمعلومات، وكذلك استعداد أولياء الأمور للتعاون مع المدرسة والمعلمين (Wang, 2018, 670).

ويتضح مما سبق أن الثقة من العناصر الأساسية لنجاح العلاقات، فالثقة بين المعلم وتلاميذه تعزز العلاقات الإيجابية والإنسانية بين الطرفين، فثقة المعلم في تلاميذه تساعد على تهيئة بيئة إيجابية تتيح الفرصة للتلاميذ للتعلم من أخطائهم السابقة والاستفادة منها وتحسين أدائهم الحالي، فيصبح التلاميذ أكثر استعدادًا واصرارًا لتحدى قدراتهم والشعور بالأمن والانفتاح على التعلم والاستفادة من الخبرات السابقة، وثقة التلاميذ أيضًا في ما يقدمه المعلم لهم من معلومات وخبرات وتجارب حياتية وربط التعلم وأهميته بحاجات واهتمامات التلاميذ وتركيزه على تحقيق مستويات مرتفعة من التقدم الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

٣- التأكيد الأكاديمي Academic emphasis

التأكيد الأكاديمي هو معتقدات المعلمين حول النجاح الأكاديمي, وتركيزهم على المهام الأكاديمية، وزيادة الوقت الذى يقضيه الطلاب في المشاركة في الأنشطة والمهام الأكاديمية والتي ترتبط إيجابيًا بالتعلم (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008, 822). فالمعلمون يضغطون على الطلاب للعمل بجد لتحقيق إنجازات عالية، ويشجعهم على التعاون والمشاركة والاحترام المتبادل لزملائهم الذين يحصلون على درجات مرتفعة (Smith & Hoy, 2007, 562).

ويمثل التأكيد الأكاديمي إيمان المعلم بإنجازات الطلاب وتركيزه على المهام الأكاديمية وأيضًا إلى المدة الزمنية للمهام الأكاديمية التي يشارك فيها الطلاب فيرتبط مباشرة بتعلمهم (Hejazi, Lavasani & Mazarei, 2011, 647)، كما يمثل أفعال المعلمين وسلوكياتهم داخل المدرسة والفصول الدراسية لضمان تعلم الطلاب (Anwar, 2016, 4).

ويشير التأكيد الأكاديمي إلى الجانب السلوكي للتفاؤل الأكاديمي، وهو الإجراءات التي يستخدمها المعلم لإيجاد الطرق المناسبة لدمج الطلاب في المهام الأكاديمية (Alhendal, Alshatti & Alnwaiem, 2017, 7)

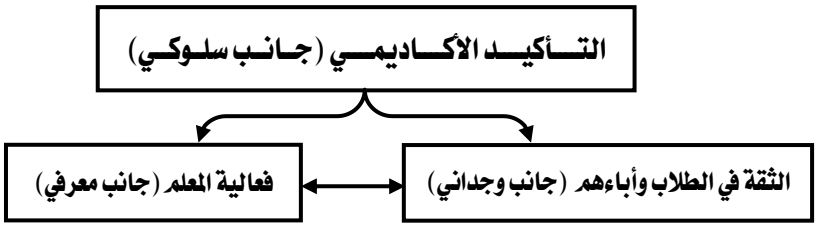
ويتعلق التأكيد الأكاديمي بمدى قيادة المدرسة من خلال السعي لتحقيق التميز الأكاديمى، وهو المدى الذى تتخذه بيئة المدرسة كهدف مركزى وهو التحصيل الدراسى، فيتم تحديد أهداف عالية ولكن يمكن تحقيقها من خلال تشجيع الطلاب لرفع مستواهم الأكاديمى (Gurol & Kerimgil, 2010, 930)

كما تم النظر إلى التأكيد الأكاديمى باعتباره قدرة المعلم على الحفاظ على تركيز الطلاب على الأنشطة الأكاديمية إلى جانب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، ويتسم التأكيد الأكاديمي بوضع أهداف أكاديمية قابلة للتحقق وتوفير بيئة تعلم منظمة ونشطة للمشاركة في المهام الأكاديمية وزيادة دافعية الطلاب للعمل بجد والحفاظ على الوقت الذى يقضيه الطلاب في المهام (Anwar, 2014, 11).

فيركز المعلم على المهام والأنشطة الأكاديمية والنتائج الأكاديمية للطلاب، ويهتم بخلق بيئة إيجابية مليئة بالتحديات لمساعدتهم وتشجيعهم على النجاح في دراستهم (Wang, 2018, 670).

ويمكن القول بأن التأكيد الأكاديمي هو السلوكيات الموجهة من المعلم والمتمثلة في الطرق والأنماط والتعليمات لضمان تفاعل الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة والمهام الأكاديمية المختلفة لتحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي.

وتتضح العلاقة بين مكونات التفاؤل الأكاديمي في الشكل التالي (Anwar, 2016, 4) وتتفاعل هذه المكونات مع بعضها بقوة في علاقات تأثير وتأثر.



شكل (١) العلاقة بين مكونات التفاؤل الأكاديمي للمعلم

وتعمل أبعاد التفاؤل الأكاديمي كمجموعة ثلاثية التفاعلات فكل بعد يعتمد وظيفيًا على البعد الآخر، فثقة المعلم في الطلاب واولياء الأمور تعزز شعور المعلم بفعاليته، وشعور المعلم بفعاليته يعزز الثقة فعندما يثق المعلم في أولياء الأمور تجعله يضع معايير أكاديمية عالية وارتفاع المعايير الأكاديمية تعزز ثقة المعلم، والتأكيد الأكاديمي يعزز بقوة شعور المعلم بفعاليته وقدرته على التنظيم والتنفيذ واتخاذ الإجراءات (WoolfolkHoy, Hoy & Kurz, 2008, 823). وعندما يعتقد المعلم أن لديه القدرة على التأثير بشكل ايجابى في تحصيل الطلاب يؤكد على مستويات عالية من الإنجاز الأكاديمى الذى بدوره يعزز شعور المعلم بفعاليته، فكل مكونات التفاؤل الأكاديمى تتفاعل مع بعضها البعض لخلق شعور المعلم بفعاليته (Anwar, 2014, 11).

وأوضحت نتائج بحث (Moghari et al., 2011, 2332) وجود علاقة موجبة بين فعالية المعلم وثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور, فعندما يشعر المعلم بفعاليته في البيئة التعليمية فإنه يثق في الطلاب وهذا يسهل عملية التعلم, فكلما زاد تيسير تعلم الطلاب زاد قدرتهم على التعلم وتزيد الكفاءة الذاتية لديهم.

ويتضح مما سبق أن هذه الأبعاد الثلاثة (المعرفية والوجدانية والسلوكية) تتفاعل مع بعضها البعض فعلى سبيل المثال فعالية المعلم وتوقعاته لأداء الطلاب واعتقاداته بأن جهود المعلمين في المدرسة سيكون لها تأثير إيجابي على التحصيل تزيد من المستويات التحصيلية للطلاب وبالتالي منحهم مستويات عالية من الثقة التعليمية.

الفرق بين التفاؤل الأكايمى للمعلم والتفاؤل الأكاديمى المدرسى

والتفاؤل الأكاديمى للمعلم والتفاؤل الأكاديمى المدرسى مفهومان مستقلان إلا أنهما يرتبطان إرتباطًا وثيقًا، فيمثل التفاؤل الأكاديمى للمعلم أحد خصائصه الشخصية بينما التفاؤل الأكاديمى المدرسى هو جزء من ثقافة المدرسة، وكلاهما يتضمن ثلاثة أبعاد الفعالية والثقة في الطلاب وأولياء الأمور والتأكيد الأكاديمى (Hong, 2017, 4).

فعرف كل من Beard, Hoy & Woolfolk Hoy (2010, 1136) التفاؤل الأكاديمي المدرسي Academic optimism of school بأنه بناء جماعي يشمل فعالية الجوانب المعرفية والعاطفية والسلوكية.

ويتكون التفاؤل الأكاديمي المدرسي من ثلاثة أبعاد: الفعالية المجمعة Collective efficacy وهى توقعات ومعتقدات المعلم بأن الجهد المبذول في المدرسة ككل سيكون له تأثير إيجابي على أداء الطلبة، وثقة المدرسة في الطلاب وأولياء أمورهم Faculty trust in student and parents وتشمل مشاعر الطلبة وأولياء أمورهم والخبرة والموثوقية والكفاءة والصدق, والتأكيد الأكاديمي Academic emphasis وهو التركيز على التعلم واكتساب سلوكيات جيدة في المدرسة .(Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010, 1136)

فيمكن القول بأن التفاؤل الأكاديمي المدرسي مفهوم عام يؤثر في التفاؤل الأكاديمي للمعلم، فالفعالية الجماعية التي تتمثل في جهود المعلمين ككل التي تعكس أفكار المجموعة وتساعد على تبادل الخبرات والثقافة والمعلومات بين المعلمين، وبالتالي رفع مستوى شعور المعلم بفعاليته التي بدورها تعزز التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وتحسن من انجازاتهم.

العـــلاقـــة بيـــن متغـــيرات البحـــث

أشار Hejazi, Lavasani & Mazarei (2011, 646) إلى أن مفهوم التفاؤل الأكاديمي هو اعتقاد فردى لدى المعلم يتكون من ثلاثة عناصر إحساس المعلم بفعاليته وثقته في الطلاب وأولياء الأمور والتأكيد الأكاديمي من خلال قدرته على خلق بيئة تعليمية نشطة وإيجابية تؤدى إلى التقدم الأكاديمي ونجاح الطلاب. ويتفق معه كل من Moghtadaie & Hoveida (2015, 185) بأن التفاؤل الأكاديمي هو اعتقاد شخصي للمعلم وقدرته على تحقيق النجاح الأكاديمي للطلبة من خلال خلق بيئة تعليمية نشطة وإيجابية.

كما أن المناخ المدرسي الداعم يجعل المعلمين والطلاب والإدارة يتعاونوا من أجل تحقيق هدف مشترك وزيادة فعالية المدرسة، ويعزز النمو المهني والشخصى بين المعلمين، ويعزز استراتيجيات المعلمين لتحسين نتائج الطلاب (Alhendal, Alshatti & Alnwaiem, 2017, 22)

وأنماط إدارة الفصل الدراسي عملية معقدة تتضمن خصائص المعلم الشخصية وقدراته وكفاياته ومهاراته (Djigic & Stojiljkovic, 2012, 66).

فقدرة المعلم على إدارة الفصل الدراسي بثقة وتنظيم جيد تُعد عنصرًا هامًا للتدريس الفعال، من خلال دعم المعلم ورعايته وتوقعاته العالية للأداء المستقبلي للطلاب، فالمعلمين الذين لديهم شعور أكبر بفعاليتهم الذاتية يكون لديهم دافع قوى لإدارة الفصل الدراسى بفعالية (Shoulders & Krei, 2015, 52).

وأشار كل من Djigic & Stojiljkovic (2012, p.70) إلى أن أنماط إدارة الفصل الدراسي واحدة من أهم عوامل التدريس الفعال في البيئات التعليمية المختلفة، فمن المهم معرفة ذلك وتقدير نمط إدارة الفصل الدراسي المناسب لتحقيق أهداف التعلم وعلى المعلم بذل الجهد لتحسين فعاليته مع الأخذ في الاعتبار كفاءات المعلمين.

ومن خلال العرض السابق يمكن افتراض أنه توجد علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسى والتفاؤل الأكاديمى للمعلم؛ فعندما يكون المناخ المدرسى جيد ومتسق مع اهتمامات المعلمين ويراعى متطلباتهم يبذل المعلم مزيد من الجهد لرفع المستوى العلمى للتلاميذ ويدعمهم لتحقيق أهدافهم وبالتالي يزداد التفاؤل الأكاديمى للمعلم، كما أن المناخ المدرسى يؤثر على عناصر المدرسة ككل بما فيها المعلم فيعزز المناخ الجيد العلاقات الإنسانية الطيبة ويراعى حاجات المعلمين ويزيد من التعاون والمشاركة وتبادل الخبرات والاستفادة من قدرات المعلمين وطاقاتهم وهذا ينعكس على علاقة المعلم بتلاميذه وتفاعله معهم ودعم المعلم الأكاديمي لتلاميذه وثقته بمستوياتهم.

كما يمكن افتراض وجود علاقة ارتباطية بين أنماط إدارة الفصل الدراسى والتفاؤل الأكاديمي للمعلم، فالمعلم الذى يفضل النمط التفاعلى في إدارة الفصل الدراسى قد يكون أكثر تفاؤلاً أكاديميًا فهو يؤمن بقدرات تلاميذه ويراعى احتياجاتهم ويسعى لتحقيقها ويحرص على زيادة دافعيتهم نحو التعلم وفعاليتهم ومشاركتهم والتعبير عن أرائهم وينمى روح الفريق لديهم ويقلل الشعور بالخوف والقلق والارتباك عند تلاميذه. بمعنى أن العلاقة بين هذه المتغيرات علاقة منطقية من الناحية النظرية فكل منها يرتبط بالآخر وهذا ما يحاول البحث الحالي بحثه.

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث: تنقسم إلى محورين هما:

أولاً: بحوث تناولت العلاقة بين المناخ المدرسى والتفاؤل الأكاديمي

هدف بحث Reeves, (2010) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم والمناخ التنظيمي، بالإضافة إلى علاقة كل منهما بفعالية المدرسة، وتكونت العينة من عدد

من المعلمين فى (٦٧) مدرسة ابتدائية, وتم تطبيق مقياسي التفاؤل الأكاديمي والمناخ التنظيمي على المعلمين، كما تم قياس فعالية المدرسة من خلال الاختبارات التحصيلية للطلاب، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ التنظيمي، وكذلك وجد أن التفاؤل الأكاديمي منبئ أقوى لتحصيل الطلاب، كما أن المناخ التنظيمي منبئ قوى بفعالية المدرسة.

وتناول بحث Kilinc, (2013) العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم والمناخ المدرسي، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي من المناخ المدرسي، وتكونت العينة من (٣٠٢) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيق مقياسي التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي على عينة البحث، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي، وكذلك يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي للمعلم من المناخ المدرسي.

كما اهتم بحث Vaux, (2015) بفحص العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم والمناخ التنظيمي، وتحديد إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب وفعالية المدرسة من التفاؤل الأكاديمي والمناخ التنظيمي، وتكونت العينة من معلمين وطلاب بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيق مقياس التفاؤل الأكاديمي ومؤشر المناخ التنظيمي ودليل فعالية المدرسة واستمارة الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب وتم الحصول على درجات التحصيل الدراسي للطلاب، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ التنظيمي، وكذلك يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب وفعالية المدرسة من التفاؤل الأكاديمي والمناخ التنظيمي.

وتناول بحث Anwar, (2016) العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي والرضا الوظيفي، وتكونت العينة من (٢٤٣) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيق مقاييس البحث المتمثلة في مقياس التفاؤل الأكاديمي ومقياس المناخ المدرسي ومقياس الرضا الوظيفي، وأوضحت النتائج أن التفاؤل الأكاديمي للمعلم يتوسط العلاقة بين المناخ المدرسي المدرك للمعلم والرضا الوظيفي، كما توجد علاقة موجبة بين (العمر والخبرة ومستوى التعليم والراتب الشهري للمعلم) وكل من التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي والرضا الوظيفي.

وهدف بحث كل من Alhendal, Alshatti & Alnwaiem, (2017) إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي، وإمكانية التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي من المناخ المدرسي، وتكونت العينة من (٣) مدارس بالمرحلة الابتدائية بواقع (٢٣٦) معلم ومعلمة، وتم تطبيق مقياسي التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي، ويمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي من المناخ المدرسي.

وأجرى كل من Bakhshaee & Hejazi, (2017) بحثًا لتحديد العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي للمعلمين وتأثيرهما على الاندماج الأكاديمي للطلاب، وتكونت العينة من (٤٨) معلم ومعلمة و(١٢٠٠) طالبة, وتم تطبيق مقياسي التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي على المعلمين ومقياس الاندماج الأكاديمي على الطالبات, وباستخدام تحليل الانحدار One way ANOVA أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين بعدى التفاؤل الأكاديمي (فعالية المعلم والتأكيد الأكاديمي) والاندماج الأكاديمي، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) بين المناخ المدرسي للمعلم والاندماج الأكاديمي للطالبات.

ثانيًا: بحوث تناولت العلاقة بين أنماط إدارة الفصل الدراسى والتفاؤل الأكاديمى

هدف بحث Moghtadaie & Hoveida, (2015) إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم وأنماط إدارة الفصول الدراسية لديهم، وتكونت العينة من (٣٨٤) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيق مقياسي التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي على عينة البحث، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

واهتم بحث Shoulders & Krei, (2015) بمعرفة الفروق بين فعالية المعلم (كأحد أبعاد التفاؤل الأكاديمي) وكل من اندماج الطلاب والممارسات التعليمية وإدارة الفصل الدراسي في ضوء (النوع ومستوى التعليم والخبرة)، وتكونت العينة من (٢٥٦) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية منهم (١٦٥) معلمة و(٩١) معلم، وبعد تطبيق أدوات البحث وباستخدام تحليل التباين Anova أسفرت النتائج عن وجود فروق في سنوات التدريس (الخبرة) في الممارسات التعليمية وإدارة الفصل الدراسي لصالح مرتفعي الخبرة.

كما تناول بحث Abay & Raju, (2018) دراسة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية, وتكونت العينة من (٥٤٠) منهم (٢١٦) معلمة و(٣٢٤) معلم، وتم تطبيق استبيان تقرير ذاتي لقياس التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي, وباستخدام معامل ارتباط بيرسون توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى التفاؤل الأكاديمى للمعلمين.

وأجرى Wang (2018) بحثًا بهدف دراسة مستوى التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي لدى المعلمين، وكذلك دراسة العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي، وتكونت العينة من (١٣٨) معلم، وتم تطبيق مقياسي التفاؤل الأكاديمي وأنماط إدارة الفصل الدراسي على عينة البحث، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم مستوى مرتفع من التفاؤل الأكاديمي؛ وكان ترتيب الأبعاد فعالية المعلم يليه التأكيد الأكاديمي ثم ثقة المعلم، وفضل المعلمون استخدام نمط إدارة الفصل الدراسي التفاعلي بنسبة٥٨,٧٠% يليه النمط التدخلى بنسبة ٢٦,٨١% يليه النمط غير التدخلى بنسبة ١٤,٤٩%.

تعليق عام على البحوث السابقة

من خلال عرض البحوث السابقة نلاحظ أن منها ما تناول **علاقة المناخ المدرسى والتفاؤل الأكاديمي للمعلم** كبحث Kilinc (2013) وبحث كل من Alhendal, Alshatti & Alnwaiem (2017) وتوصلت نتائج هذه البحوث وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المناخ المدرسي والتفاؤل الأكاديمى، وكذلك يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي للمعلم من المناخ المدرسي. **وكذلك اهتم بحثى كل من** Reeves (2010) , و Vaux (2015) بدراسة العلاقة بين المناخ التنظيمى والتفاؤل الأكاديمى وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المناخ التنظيمي والتفاؤل الأكاديمى.

كما أن بعض البحوث تطرقت للكشف عن العلاقة بين أنماط إدارة الفصل الدراسى والتفاؤل الأكاديمى كما في بحث Moghtadaie & Hoveida, (2015)، وبحث Abay & Raju, (2018)، وبحث Wang (2018) وتوصلت نتائج هذه البحوث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم وأنماط إدارة الفصل الدراسى.

وعن تأثير سنوات الخبرة على أنماط إدارة الفصل الدراسى والتفاؤل الأكاديمي للمعلم, فقد توصلت نتائج بحث كل من Anwar (2016) وبحث Shoulders & Krei (2015) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التفاؤل الأكاديمى وأنماط إدارة الفصل الدراسى تبعًا لمستوى الخبرة لصالح المعلمين مرتفعي الخبرة.

فـــروض البحـــث:

انطلاقًا من مشكلة البحث وأهدافه وعرض الإطار النظري والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

١- لا يوجد تأثير دال احصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على المناخ المدرسى لمعلمي المرحلة الابتدائية.

٢- لا يوجد تأثير دال احصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على أنماط إدارة الفصل الدراسى لمعلمي المرحلة الابتدائية.

٣- لا يوجد تأثير دال احصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على التفاؤل الأكاديمي لمعلمي المرحلة الابتدائية.

٤- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المناخ المدرسى والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية.

٥- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المناخ المدرسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة.

٦- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين أنماط إدارة الفصل الدراسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية.

٧- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين أنماط إدارة الفصل الدراسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة.

٨- يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي من المناخ المدرسي وأنماط إدارة الفصل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

إجـــراءات البحـــث:

أولاً: منهـــج البحـــث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الارتباطي والسببي المقارن) لملائمته لأهداف البحث.

ثانيًا: عينـــة البحـــث:

عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

تكونت من (١٥٠) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الابتدائية من المدارس الخاصة والحكومية بمحافظة الشرقية، وقد استخدمت بيانات هذه العينة فى التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

عينـــة البحـــث الأســاســيـــة:

تكونت من (٣٦٧) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية (حكومي/ خاص) بمحافظة الشرقية وذلك بمراكز (أبو حماد/ الزقازيق/ بلبيس)، كما بالجدول التالي:

جدول (١) التوصيف العددي لعينة البحث الأساسية

نوع المدرسة	مستـــــوى الخـــــبرة			مجموع
	منخفض أقل من (٥) سنوات	متوسط (٥ إلى ١٠) سنوات	مرتفع أكثر من (١٠) سنوات	
حكومي	٣٨	٦٤	١٢٢	٢٢٤
خاص	٦٣	٤٤	٣٦	١٤٣
مجموع	١٠١	١٠٨	١٥٨	٣٦٧

ثالثًا: أدوات البحـــث

تمثلت أدوات البحث الحالي في ثلاثة مقاييس هي: مقياس التفاؤل الأكاديمي للمعلم (إعداد الباحثة)، ومقياس المناخ المدرسي (إعداد الباحثة)، ومقياس أنماط إدارة الفصل (ترجمة وتعريب الباحثة).

١- مقياس التفاؤل الأكاديمي للمعلم (إعداد الباحثة)

يهدف إلى قياس التفاؤل الأكاديمي لمعلمي المرحلة الابتدائية، **ولإعداده** تم الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة التى تناولت التفاؤل الأكاديمي للمعلم والتفاؤل الأكاديمي المدرسي فوجدت الباحثة أن معظم هذه البحوث تناولت التفاؤل الأكاديمي في ضوء ثلاثة أبعاد (فعالية المعلم- ثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور- التأكيد الأكاديمي)، وفى ضوء الاستفادة من

بعض المقاييس الأجنبية التى تناولت التفاؤل الأكاديمي للمعلمين مثل مقياس Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz (2008) والمكون من (٢٤) مفردة تم تقسيمهم إلى ١٢ مفردة تقيس فعالية المعلم و٦ مفردات تقيس ثقة المعلم و٦ مفردات تقيس التأكيد الأكاديمي وتم الاستجابة عليهم بتدريج ليكرت السداسي، وبحث Smith & Hoy (2007) الذى توصل إلى أن التفاؤل الأكاديمى بناء كامن يتكون من ثلاثة أبعاد، ومقياس التفاؤل الأكاديمى للمعلم إعداد Beard, Hoy & Woolfolk Hoy (2010) الذى قام بالتحقق من البنية العاملية لمقياس التفاؤل الأكاديمي المكون من (١٢) مفردة على عينة مكونة من (٢٦٠) من معلمى المرحلة الابتدائية وأظهر التحليل العاملى الاستكشافى أن التفاؤل الأكاديمى عامل يتشبع على ثلاثة أبعاد الفعالية والثقة والتأكيد الأكاديمى، ومقياس التفاؤل الأكاديمى المدرسى School academic optimism إعداد Mc Kinnon (2012, 98-99) ويتكون المقياس من (٢٠) مفردة منهم ١٢ مفردة لقياس الفعالية المجمعة و١٠ ثقة المدرسة في الطلاب وأولياء الأمور و٨ مفردات للتأكيد الأكاديمي.

وتم إعداد مقياس التفاؤل الأكاديمي لمعلمى المرحلة الابتدائية معتمدًا على هذه الأبعاد الثلاثة، وقد تم صياغة مفردات المقياس بحيث تتناسب مع عينة البحث (المعلمين)، والاستعانة ببعض المفردات من المقاييس السابقة مع تعديل في صياغتها لتتناسب مع عينة البحث وروعى أن تكون المفردات واضحة ومحددة المعنى.

وصـــف المقيـــاس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٠) مفردة تم صياغتها جميعًا بشكل إيجابي موزعة بالتساوي على الأبعاد الثلاثة وهى (فعالية المعلم- الثقة في الطلاب وأولياء الأمور- التأكيد الأكاديمي)، وأمام كل مفردة تدريج خماسي وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة) وتأخذ التقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التفاؤل الأكاديمي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من التفاؤل الأكاديمي وللمقياس درجة كلية.

وتم عرض هذه الصورة المبدئية على بعض أساتذة قسم علم النفس التربوي بالكلية وطلب منهم إبداء أراءهم حول مدى انتماء كل مفردة للبعد الذى تنتمى إليه ومدى وضوح المفردات وملائمتها لعينة البحث الحالي، وتم تعديل صياغة عدد قليل من المفردات وفقًا لما أشار إليه المحكمين.

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل الأكاديمي قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

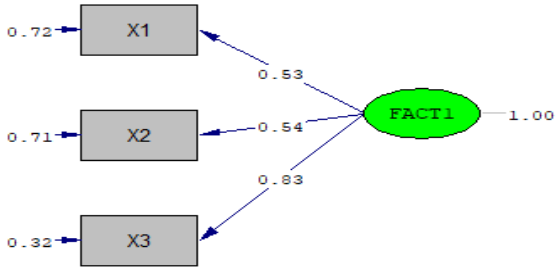
حساب صدق مقياس التفاؤل الأكاديمي: وذلك عن طريق

أ) صـــــدق المفـــــردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس التفاؤل الأكاديمي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٢٦ و٠,٥٢٤) وجميعها دالة إحصائيًا ماعدا المفردة رقم (٢٠) كانت غير دالة احصائيًا ولذلك تم حذفها. وكانت حدود دلالة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) هي (٠,١٥٩) وعند مستوى (٠,٠١) هي (٠,٢٠٨) (السيد، ١٩٧٣، ١٧٠)، وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التفاؤل الأكاديمي:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس التفاؤل الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (١) المسار التخطيطى لنموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس التفاؤل الأكاديمى التى تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (صفر) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات, كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت فى المدى المثالى لكل مؤشر مما يؤكد قبول هذا النموذج. والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٢) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمى وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعيارى

أبعاد مقياس التفاؤل الأكاديمي	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
فعالية المعلم	٠,٥٣٢	٠,٠٩٩١	٥,٣٦٤	٠,٢٨٣	,٠١
الثقة في الطلاب وأولياء الأمور	٠,٥٣٨	٠,٠٩٩٥	٥,٤٠٦	٠,٢٨٩	,٠١
التأكيد الأكاديمي	٠,٨٢٦	٠,١١٩	٦,٩٢٣	٠,٦٨٢	,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير المشاهد الثالث (التأكيد الأكاديمي) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (التفاؤل الأكاديمي) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠,٨٢٦ ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي أو الكامن لمقياس التفاؤل الأكاديمي وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة (حسن، ٢٠١٦، ١٢٢).

حساب ثبات مقياس التفاؤل الأكاديمي: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ) ثبات المفردات

عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه If-item deleted، وأوضحت النتائج أن معامل ألفا لكل بعد فرعى أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، وكانت قيم معامل ألفا للأبعاد الثلاثة (٠,٦٥٨- ٠,٤٤٣-٠,٧٦٣) أى أن جميع المفردات ثابتة وذلك باستثناء المفردة رقم (٣) من البعد الأول والمفردتين (١٤, ٢٠) من البعد الثاني ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات, وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول (٠,٦٥٩)، وللبعد الثاني (٠,٦٦٧).

ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس التفاؤل الأكاديمي:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقة التجزئة النصفية, وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية بطريقة "سبيرمان/ براون" (٠,٦٦٥- ٠,٧٤١-٠,٧٨٥) على الترتيب، وطريقة "جتمان" (٠,٦٥٤- ٠,٧٤٠-٠,٧٨٥) على الترتيب. كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقتين: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت القيم (٠,٨٢١- ٠,٨٢٣) على الترتيب.

الاتساق الداخلي لمقياس التفاؤل الأكاديمي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة, وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة من (٠,٢٨٠- ٠,٦٥٠) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التفاؤل الأكاديمي.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس التفاؤل الأكاديمي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٢٧) مفردة على عينة البحث الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

٣- مقياس المناخ المدرسي (إعداد الباحثة)

يهدف هذا المقياس إلى قياس المناخ المدرسى كما يدركه المعلم من خلال العلاقات والتفاعلات التي تسود بين المعلم والأفراد الموجودين بالمدرسة.

ولإعداده قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة في البيئة العربية والأجنبية التي اهتمت بالمناخ المدرسي؛ فوجدت أنه مفهوم متعدد الأبعاد قد تختلف أبعاده من بحث لآخر تبعًا لتوجهات كل باحث والهدف من بحثه، وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي تناولت المناخ المدرسي وقد تم حصر أبعاد المناخ المدرسي وتكراراته من المقاييس السابقة كعملية استرشاديه لأبعاد المناخ المدرسي بالبحث الحالي.

وصف المقياس تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) مفردة تُعبر عن المناخ المدرسى كما يدركه المعلم تم صياغتها بشكل تقريرى وجميعها إيجابية، وأمام كل مفردة مقياس متدرج من خمس نقاط على مقياس ليكرت (موافق تمامًا- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق تمامًا) وتأخذ التقديرات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) وتشير الدرجة العالية إلى مناخ مدرسى جيد وتشير الدرجة المنخفضة إلى مناخ مدرسى غير جيد.

وتم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بالكلية لتحكيمه، وفى ضوء مقترحاتهم تم استبعاد عدد (٣) مفردات نظرًا لتكرارها ولأنها تحمل نفس المعنى تقريبًا مع مفردات أخرى، وتم تعديل صياغة بعض المفردات حتى تكون مباشرة وأكثر وضوحًا.

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ المدرسى تم القيام بالإجراءات الآتية:

صدق مقياس المناخ المدرسى

أ) التحليل العاملى الاستكشافى

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق مقياس المناخ المدرسي ومعرفة أبعاده على درجات (١٥٠) معلمًا ومعلمة، وباستخدام طريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد Varimax لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريًا وفقًا لمحك كايزر إذا كانت قيمة الجذر الكامن Eigenvalue أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقد حدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل أو المكونات وفق محك (أكبر من أو يساوى ٠,٣) مع حذف العامل الذى تشبع عليه أقل من ثلاث مفردات، وقد نتج عن التحليل العاملي خمسة عوامل تفسر بنسبة مقدارها (٥١,٦١٤%) من التباين الكلى للمفردات وهى نسبة مقبولة من التباين المفسر. كما قدرت قيمة اختبار "كايزر وماير أولكن" (٠,٨٠١) وهى أيضًا مؤشر دال على صلاحية المقياس ومراعاته لشروط التحليل العاملى (حسن، ٢٠١٦، ٤٧٢). والجدول رقم (٣) يوضح مصفوفة العوامل وتشبعاتها بعد التدوير مع حذف العامل الذى تقل قيمة تشبعاته عن ثلاث مفردات.

جدول (٣) مصفوفة العوامل لمقياس المناخ المدرسي بعد التدوير مع حذف التشبعات غير الدالة

العوامل / المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	٠,٦١٦				
٢			٠,٥٤٨		
٣	٠,٦٤٩				
٤				٠,٣٨٨	
٥		٠,٥٣٣			
٦			٠,٥٣٨		
٧	٠,٤٧١				
٨	٠,٥٣٨				
٩				٠,٦٥٢	
١٠		٠,٦٧٦			
١١		٠,٤٦٢			
١٢	٠,٦٦٠				
١٣			٠,٣٨٢		
١٤				٠,٥٢٧	
١٥		٠,٣٣٣			
١٦			٠,٣١٥		
١٧					٠,٥٨٢
١٨					٠,٦٤٤
١٩				٠,٧١٧	
٢٠					٠,٣٧٢
٢١					٠,٣٥٣
٢٢	٠,٦٣٦				
٢٣			٠,٦٠٣		
٢٤			٠,٧٥٥		
٢٥		٠,٦٥٩			
٢٦	٠,٤٤٨				
٢٧		٠,٨٤٥			
٢٨	٠,٤٢٤				
٢٩	٠,٢١٠	٠,٢٠٥	٠,٢٢٧	٠,٢٤٦	٠,٢٤٣
٣٠					٠,٥١٤
الجذر الكامن	٣,٦٨٦	٣,٥٠٠	٢,٩٠٤	٢,٨٩١	٢,٥٠٤
نسبة التباين	١٢,٢٨٥	١١,٦٦٨	٩,٦٧٩	٩,٦٣٦	٨,٣٤٧
النسبة التراكمية للتباين المفسر	١٢,٢٨٥	٢٣,٩٥٣	٣٣,٦٣٢	٤٣,٢٦٨	٥١,٦١٤

يتضح من الجدول رقم (٣) تشبع المفردات على خمسة عوامل فقط حيث أن العامل الأخير تشبعت عليه المفردتين رقم (٣١, ٣٢) ولذا فقد تم حذف العامل السادس والأخير، كما أن المفردة رقم (٢٩) لم تتشبع على أي عامل، ويتضح تشبع عدد (٢٩) من المفردات بأعلى

من ٠,٣ حيث تمثل مؤشر تشبع مقبول. وقد قدرت النسبة التراكمية المفسرة للمناخ المدرسي ٥١,٦١٤% وهى مؤشر مقبول احصائيًا في التحليل العاملي.

وقد تم تسمية العوامل المكونة للمقياس في ضوء مضمون المفردات المتشبعة على كل عامل وفى ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة كما يلي:

١- **العامل الأول** قد تشبع عليه ثمان مفردات وهي (١-٣-٧-٨-١٢-٢٢-٢٦-٢٨) وتم تسميته بالجانب الاجتماعي والتنظيمي، ويتمثل في العلاقات المتبادلة بين المعلم وكل من (إدارة المدرسة والزملاء والتوجيه الفني وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة) والقائمة على التعاون والمشاركة والروح الجماعية والمساندة والثقة والاحترام، وكذلك الالتزام بالنظام والإجراءات المتبعة لتيسير سير العملية التعليمية، والمشاركة في اتخاذ القرارات ورسم سياسة المدرسة.

٢- **العامل الثاني** قد تشبع عليه ست مفردات وهى (٥-١٠-١١-١٥-٢٥-٢٧) وتم تسميته بالخدمات المادية، ويتمثل في مدى توافر الإمكانيات والتجهيزات من فصول دراسية ومعامل ووسائل تعليمية ومكتبة وأماكن استراحة، والخدمات الصحية ووسائل الأمن والسلامة.

٣- **العامل الثالث** وقد تشبع عليه ستة مفردات وهى (٢-٦-١٣-١٦-٢٣-٢٤) وتم تسميته بالجانب المهني، ويتمثل في توفير فرص النمو المهني والتغيير والابتكار، ورفع المستوى المعرفي والمهارى للمعلمين، والاطلاع على المستحدثات الجديدة في التخصص.

٤- **العامل الرابع** وقد تشبع عليه أربعة مفردات وهي (٤-٩-١٤-١٩) وتم تسميته بالجانب الوجداني، ويتمثل في تصورات المعلمين عن المدرسة ومشاعرهم تجاه العاملين فيها ورضا المعلم.

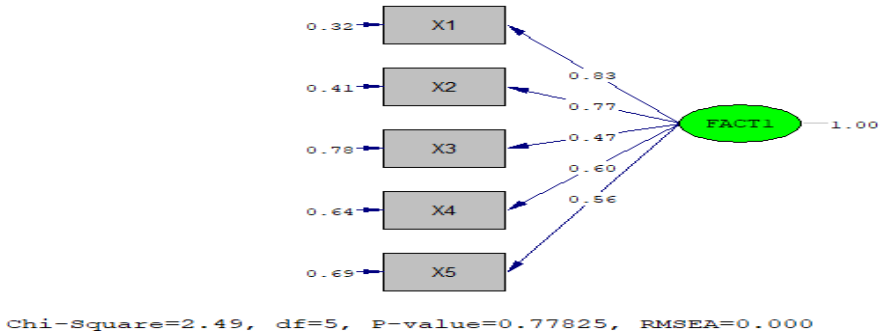
٥- **العامل الخامس** وقد تشبع عليه خمس مفردات وهى (١٧-١٨-٢٠-٢١-٣٠) وتم تسميته بالتفاعلات مع التلاميذ، ويتمثل في تشجيع التلاميذ على التفاعل والمشاركة في الأنشطة المدرسية والحرص على تنمية الجانب الشخصي والأكاديمي والإنساني لدى التلاميذ وتنمية قدراتهم ومراعاة احتياجاتهم.

ب) صـــــدق المفـــــردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس المناخ المدرسي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيًا وانحصرت بين (٠,١٦٣و٠,٦١٠).

ج) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس المناخ المدرسي:

تم حساب صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ المدرسي عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس المناخ المدرسي تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الخمسة لمقياس المناخ المدرسي التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق أن قيمة كا٢ تساوى (٢,٤٩) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، مما يدعم قبول هذا النموذج، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المناخ المدرسي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المناخ المدرسي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

أبعاد مقياس المناخ المدرسي	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية والتنظيمية	٠,٨٢٧	٠,٠٧٦	١٠,٩٣٢	٠,٦٨٤	,٠١
الخدمات المادية	٠,٧٦٧	٠,٠٧٧	٩,٩٦١	٠,٥٨٩	,٠١
الجانب المهنى	٠,٤٧٠	٠,٠٨٥	٥,٥٥٧	٠,٢٢١	,٠١
الجانب الوجدانى	٠,٥٩٩	٠,٠٨١	٧,٣٦٠	٠,٣٥٩	,٠١
التفاعلات مع التلاميذ	٠,٥٥٧	٠,٠٨٣	٦,٧٤٨	٠,٣١٠	,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن المتغير

المشاهد الأول (العلاقات الاجتماعية والتنظيمية) هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (المناخ المدرسي) حيث معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوى ٠,٨٢٧ يليه المتغير المشاهد الثاني (الخدمات المادية). ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس المناخ المدرسي وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الخمسة.

حساب ثبات مقياس المناخ المدرسي : وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ) ثبـــات المفـــردات

عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ"، لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وقد وجد أن معامل ألف لكل بعد في حالة غياب المفردة أقل من أو يساوى معامل ألف للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجودها، أي أن تدخل مفردات، وأوضحت النتائج أن قيم معامل ألفا للأبعاد الخمسة (٠,٨٠٩- ٠,٧٨٨-٠,٥٨٨- ٠,٥٦٠-٠,٥٨٥) أى أن جميع المفردات ثابتة وذلك باستثناء المفردة رقم (١٦) من البعد الثالث والمفردة رقم (٤) من البعد الرابع والمفردة رقم (٣٠) من البعد الخامس ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات الثلاث، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الثالث (٠,٦٢٥)، وللبعد الرابع (٠,٥٦٤) وللبعد الخامس (٠,٦٠١).

ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس المناخ المدرسى:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس بطريقة التجزئة النصفية، وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية بطريقة "سبيرمان/ براون" (٠,٨٥٢- ٠,٨١٦- ٠,٦٩٩-٠,٥٨٧-٠,٦٧١) على الترتيب، وقيم معامل الثبات لأبعاد بطريقة "جتمان" (٠,٨٤٩- ٠,٨٠٦- ٠,٦٨٠-٠,٤٩٤-٠,٦٦٦) على الترتيب. كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقتين: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت القيم (٠,٨٩٧- ٠,٨٩٩) على الترتيب.

الاتســـاق الـــداخلـــي:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة من (٠,٢١٥- ٠,٧٦١) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المناخ المدرسي.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس المناخ المدرسي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٢٦) مفردة على عينة البحث الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

٣- مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي (ترجمة وتعريب الباحثة)

أعد كل من Martin & Baldwin (1993a) مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي وهدف المقياس إلى تحديد سلوكيات وتصرفات المعلمين مع التلاميذ في الفصل، وتكون المقياس من (٢٤) مفردة، (٦) مفردات تعبر عن الشخصية أي ما يعتقده المعلمون نحو التلاميذ كأشخاص و(١٢) مفردة تعبر عن التدريس أي ما يفعله المعلمون لتمكين التلاميذ من التعلم و(٦) مفردات تعبر عن الانضباط أي ما يفعله المعلمون من سلوكيات داخل الفصل، أمام كل مفردة زوج من البدائل (أ, ب) وتعبر هذه البدائل عن الأنماط الثلاثة (تدخلى- تفاعلى- غير تدخلى)، ولتصحيحه تم إعطاء درجة واحدة للبديل الأقل سيطرة ودرجتان للبديل الأكثر سيطرة من قبل المعلم.

وأضاف كل من martin & Baldwin (1993b) بعض التعديلات على المقياس السابق، وأصبح يتكون المقياس من (٤٨) مفردة تم تصميمها بشكل متصل يعكس درجة المعلم نحو ممارسة سلطته على التلاميذ وأمام كل مفردة تدريج رباعي، وتم تطبيق المقياس على (٢٣٨) معلم وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٦٩٨).

ثم قام كل من Djigic & Stojiljkovic (2012) بتطوير المقياس السابق، وهذا المقياس الذى تم ترجمته واستخدامه في البحث الحالي, ويعكس هذا المقياس سلوك المعلم اليومى وتصرفاته داخل الفصل الدراسي من تصرفات وتعاملات مع التلاميذ وتكليفهم بالمهام والأنشطة وإعطاء التوجيهات وتسهيل المهام والحفاظ على الوقت والاتفاق على القواعد والالتزام بها وغيرها....، وفيما يلى وصف لهذا المقياس:

وصـــــف المقيـــــاس:

يتكون المقياس من (٢٠) مفردة، وكل مفردة أمامها ثلاث بدائل (A, B, C) وكل بديل يعبر عن نمط من أنماط إدارة الفصل الدراسي، وعلى المعلم أن يختار بديل واحد فقط من الثلاثة وهذا البديل يعبر عن النمط الذى يستخدمه داخل الفصل أثناء تفاعله مع التلاميذ. ومفردات المقياس تتضمن في مجملها ضمنيًا (٥) مفردات لشخصية المعلم و (١٠) مفردات للتدريس و(٥) مفردات للانضباط داخل الفصل.

وقام معدا المقياس بعرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي واتفق الأساتذة على أن المقياس يميز بين أنماط إدارة الفصل الثلاثة وهى (النمط التدخلى A، والنمط التفاعلى B، والنمط غير التدخلى C). وتم تطبيق المقياس على عدد (٢٦٩) معلم ومعلمة لحساب بعض الخصائص السيكومترية، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة وتراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ بين (٠,٦٢٧ و ٠,٩٠٢) وهى معاملات ثبات عالية.

وقامت الباحثة بترجمة المقياس السابق اعداد Djigic & Stojiljkovic (2012) **وتحويله إلى تدريج ليكرت الخماسي** (أوافق تمامًا- أوافق – أوافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق تمامًا) ولتقدير الدرجات حيث تم إعطاء الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب، وذلك:

أ) لسهولة حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس؛ وبهذا أصبح المقياس يتكون من (٦٠) مفردة، مع الأخذ في الاعتبار أن يستجيب المعلم/ المعلمة على جميع مفردات المقياس. (بمعنى أن كل مفردة في المقياس الأصلى أمامها ثلاث بدائل وعلى المعلم اختيار بديل واحد فقط الذى يعبر عن نمط واحد من النماط الثلاثة؛ فقامت الباحثة بتحويل هذه البدائل التي تعبر عن أنماط إدارة الفصل الدراسى إلى مفردات (٢٠ مفردة × ٣ بدائل= ٦٠ مفردة) ويتم الاستجابة عليها بتدريج ليكرت الخماسى، وبهذا أصبح المقياس النهائي الذى تم تطبيقه يتكون من (٦٠) مفردة وكل نمط من أنماط إدارة الفصل الدراسى يتضمن (٢٠) مفردة بالتساوى.

ب) لسهولة تصنيف درجات المعلمين والمعلمات في مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي إلى ثلاثة أنماط (تدخلى/ تفاعلى/ غير تدخلى)، وتم ذلك من خلال فصل المفردات التي تمثل النمط الأول التدخلى, وفصل المفردات التي تمثل النمط الثانى التفاعلى, والمفردات التي تمثل النمط الثالث غير التدخلى. وسوف يتم التعامل مع البيانات في البحث بناءً على هذا التصنيف الذى يمثل النماط الثلاثة للمقياس على تدريج متصل ولا يوجد للمقياس درجة كلية.

وتم عرض المقياس في صورته المبدئية بعد الترجمة والمراجعة اللغوية على عدد (٣) من أساتذة علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس بالكلية للتحقق من صدق الترجمة، وبعد ذلك تم عرض المقياس لتحكيمه على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس التربوي بالكلية.

جدول (٥) توزيع مفردات مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي على أبعاده

م	أنماط إدارة الفصل الدراسي	أرقام مفردات كل بعد	المجموع
١	التدخلي	٣-٤-٨-١١-١٥-١٦-١٩-٢٤-٢٥-٢٩-٣٢-٣٦-٣٧-٤٠-٤٤-٤٦-٤٩-٥٢-٥٥-٥٨	٢٠
٢	التفاعلي	١-٥-٧-١٠-١٣-١٧-٢١-٢٢-٢٦-٢٨-٣١-٣٥-٣٩-٤١-٤٥-٤٨-٥٠-٥٤-٥٧-٥٩	٢٠
٣	غير التدخلي	٢-٦-٩-١٢-١٤-١٨-٢٠-٢٣-٢٧-٣٠-٣٣-٣٤-٣٨-٤٢-٤٣-٤٧-٥١-٥٣-٥٦-٦٠	٢٠
مجموع مفردات مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي			٦٠

ولحساب بعض الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط إدارة الفصل تم القيام بالآتي:

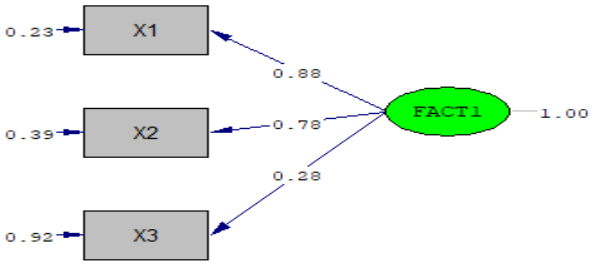
حساب صدق مقياس أنماط إدارة الفصل

أ) صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٨٤ و٠,٧٣٥) وقد تم حذف المفردات التي تقل قيمهم عن ٠,١٥٩ لعدم دلالتها الإحصائية.

ب) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي تنتظم حول عامل كامن واحد وأسفرت النتائج على الآتي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٣) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي التي تشبعت بعامل كامن واحد

يتضح من الشكل السابق رقم (٣) أن قيمة كا٢ تساوى (صفر) وهى غير دالة إحصائياً مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن قيم بقية مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يؤكد قبول هذا النموذج. والجدول التالي رقم (٦) يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام:

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي وتشبعات الأبعاد بالعامل الكامن العام وقيمة "ت" والخطأ المعياري

أنماط إدارة الفصل الدراسي	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
التـــدخلـــى	٠,٨٧٨	٠,١٣٩	٦,٣٢٢	٠,٧٧١	,٠١
التفـــاعلـــى	٠,٧٨٢	٠,١٢٩	٦,٠٤٢	٠,٦١٢	,٠١
غـــير التـــدخلـــى	٠,٢٨١	٠,٠٩١	٣,٠٧٨	٠,٠٧٩	,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس, ويمكن القول أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتى أو الكامن لمقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة.

حساب ثبات مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي: وتم حساب الثبات عن طريق:

أ) ثبـــــات المفـــــردات:

تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ", لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه If-item deleted، وأوضحت النتائج أن معامل ألفا لكل بعد فرعى أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، وكانت قيم معامل ألفا للأبعاد الثلاثة (٠,٦٧٩ – ٠,٨٤٩–٠,٩٠٥) أى أن جميع المفردات ثابتة وذلك باستثناء المفردات رقم (٨، ١٦، ١٩، ٢٩، ٣٢، ٤٩، ٥٨) من النمط التدخلى وتم حذف المفردتين (١٣، ١٧) من النمط التفاعلي وكذلك تم حذف المفردة (٥٦) من النمط غير التدخلى، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للنمط التدخلى (٠,٧٥٦)، وللنمط التفاعلى (٠,٨٥٩)، وللنمط غير التدخلى (٠,٩٠٧).

ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلى لمقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية بطريقة التجزئة النصفية: وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية بطريقة "سبيرمان/ براون" (٠,٧٧١- ٠,٨٦٦-٠,٩٠٨) على الترتيب، وقيم معامل الثبات للأبعاد بطريقة "جتمان" (٠,٧٧٠- ٠,٨٦٣-٠,٩٠١) على الترتيب. كما تم حساب الثبات الكلى للمقياس بطريقتين: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت القيم (٠,٨٧٥-٠,٨٩٨) على الترتيب.

الاتســـاق الـــداخلـــي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وامتدت قيم معاملات الارتباط المحسوبة من (٠,٢٩٤- ٠,٦٧١) وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمفردات مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي.

وفى ضوء ما تم من الإجراءات السابقة فإن مقياس أنماط إدارة الفصل الدراسي (التدخلى/ التفاعلى/ غير التدخلى) يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي مما يصلح بتطبيقه في صورته النهائية المكونة من (٥٠) مفردة على عينة البحث الأساسية لاختبار فروض البحث الحالي.

نتـــائـــج فـــروض البحـــث:

نتائج الفرض الأول وتفسيره ومناقشته :

ينص هذا الفرض على أنه:

"لا يوجد تأثير دال احصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على المناخ المدرسى لمعلمي المرحلة الابتدائية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٣) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٧):

جدول (٧) نتائج تحليل التباين عند تأثير نوع المدرسة ومستوى الخبرة والتفاعل الثنائي بينهما على المناخ المدرسى

أبعاد المناخ المدرسى	مصـــــدر التبـــــايـــــن	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
العلاقات الاجتماعية والتنظيمية	نوع المدرسة (أ)	٦٨،٤٠٤	١	٦٨،٤٠٤	٤،١٦٥	٠،٠٥	٠،٠١١
	مستوى الخبرة (ب)	١٣١،٥٠٤	٢	٦٥،٧٥٢	٤،٠٠٤	٠،٠٥	٠،٠٢٢
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	١٣،٥٤١	٢	٦،٧٧١	٠،٤١٢	غير دال	
	تباين الخطأ	٥٩٢٨،٥١٠	٣٦١	١٦،٤٢٢	———	———	
الخدمات المادية	نوع المدرسة (أ)	٣١،٧٩٢	١	٣١،٧٩٢	١،٧٥٠	غير دال	
	مستوى الخبرة (ب)	٤٤،٩٧٤	٢	٢٢،٤٨٧	١،٢٣٨	غير دال	
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٦٨،٩٧٢	٢	٣٤،٤٨٦	١،٩٨٩	غير دال	
	تباين الخطأ	٦٥٥٩،٥١٠	٣٦١	١٦،٤٢٢	———	———	
الجانب المهنى	نوع المدرسة (أ)	٤٨،٦٠٦	١	٤٨،٦٠٦	٨،٤٥٩	٠،٠١	٠،٠٢٣
	مستوى الخبرة (ب)	١٣،٤٦٣	٢	٦،٧٣٢	١،١٧٢	غير دال	
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٥٩،٨٢٤	٢	٢٩،٩١٢	٥،٢٠٦	٠،٠١	٠،٠٢٨
	تباين الخطأ	٢٠٤٧،٢٤٦	٣٦١	٥،٧٤٦	———	———	
الجانب الوجدانى	نوع المدرسة (أ)	٣٩،٢٦٥	١	٣٩،٢٦٥	١٠،٣٨٨	٠،٠١	٠،٠٢٨
	مستوى الخبرة (ب)	١٧،٦٨٢	٢	٨،٨٤١	٢،٣٣٩	غير دال	
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٧،٩٩٦	٢	٣،٩٩٨	١،٠٥٨	غير دال	
	تباين الخطأ	١٣٦٤،٤٩١	٣٦١	٣،٧٨٠	———	———	
التفاعلات مع التلاميذ	نوع المدرسة (أ)	٠،٠٤٥	١	٠،٠٤٥	٠،٠١٣	غير دال	
	مستوى الخبرة (ب)	١٥،٢٩٦	٢	٧،٦٤٨	٢،١٧٠	غير دال	
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	١٦،٢٠٧	٢	٨،١٠٤	٢،٢٩٩	غير دال	
	تباين الخطأ	١٢٧٢،٥٢٦	٣٦١	٣،٥٢٥	———	———	
الدرجة الكلية للمناخ المدرسى	نوع المدرسة (أ)	٢٤٥،١٩٥	١	٢٤٥،١٩٥	١،٧٤٧	غير دال	
	مستوى الخبرة (ب)	٧٨٦،٠٦٢	٢	٣٩٣،٠٣١	٢،٨٠١	غير دال	
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٥٧٤،٧١٢	٢	٢٨٧،٣٥٦	٢،٠٤٨	غير دال	
	تباين الخطأ	٥٠٦٥٨،٤٨٦	٣٦١	١٤٠،٣٢٨	———	———	

يتضح من الجدول السابق رقم (٧) تحقق الفرض الأول جزئيًا حيث يتضح ما يلى:

- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على بعدى الخدمات المادية والتفاعلات مع التلاميذ والدرجة الكلية للمناخ المدرسى. وتتفق هذه النتيجة مع بحث الطلحى (٢٠١٨، ٢٥٤) الذى توصلت نتائج بحثه إلى أنه لا توجد فروق بين المعلمين في المناخ المدرسى ترجع إلى سنوات الخبرة.

- بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) على أبعاد (العلاقات الاجتماعية والتنظيمية, والجانب المهنى والجانب الوجدانى). وبالرجوع إلى المتوسطات وجد الفروق لصالح معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية.
- يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لمستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) على بعد العلاقات الاجتماعية والتنظيمية. وبعد اجراء اختيار اختبار شيفيه وجد الفروق لصالح معلمي المرحلة الابتدائية مرتفعى الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه نتائج بحثى كل من(Anwar (2016, p.2 و اللحياتى (٢٠١٧, ٨٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسى طبقًا لمستوى الخبرة لصالح المعلمين مرتفعى الخبرة.
- يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للتفاعل الثنائى بين نوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) على بعد الجانب المهنى لصالح معلمى المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية منخفضى الخبرة.

ويمكن مناقشة وجود تأثير على أبعاد (العلاقات الاجتماعية والتنظيمية، والجانب المهني والجانب الوجداني) لصالح معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية إلى أن وعى المعلمين بأهمية توفير المناخ الجيد بالمدرسة والمتمثل في العلاقات الاجتماعية القائمة على الود والاحترام المتبادل ومراعاة الجانب الوجدانى للمعلمين وتحقيق فرص النمو المهنى, وكذلك حرص إدارة المدرسة على خلق مناخ تعليمى جيد لتغذية الروح والعقل وتحقيق تطلعات وأهداف المعلمين؛ فتصبح البيئة التعليمية أكثر حيوية وإنتاجًا ومشاركة وتعاونًا فيشعر المعلم برضاه عن العمل وعن مستوى التعليم ويشعر أن جهده المبذول له قيمة وتتمثل في ارتفاع مستويات التلاميذ.

يمكن تفسير أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على الخدمات المادية إلى اهتمام كل من المدارس الحكومية والخاصة بتحسين صورتها وتنمية مواردها الذاتية، وسعيها للحصول على الجودة، وإلى اتجاهات الدولة لتطوير التعليم واهتمام هيئة الأبنية التعليمية بتطوير الخدمات المادية المقدمة في المدارس, فنجد التجهيزات والامكانيات المادية والمعامل والأدوات التعليمية المقدمة للمعلمين لتيسير العملية التعليمية واحدة في المدارس الحكومية والخاصة، كما أن وسائل الأمن والسلامة عند المخاطر والخدمات الصحية متوفرة في كل المدارس. **كما أنه لا يوجد تأثير**

لنوع المدرسة ومستوى الخبرة والتفاعل الثنائي بينهما على التفاعلات مع التلاميذ إلى نظرة المعلم بالمدارس الحكومية والخاصة إلى أهمية المخرج التعليمي المتمثل في التلميذ واهتمامه ببناء شخصية التلميذ علميًا وفكريًا وثقافيًا والتأثير في سلوكياته، فيحرص المعلم على الاهتمام أكثر بالتلميذ فالكل موجود لخدمة هذا التلميذ، فيحاول تكوين علاقة طيبة بينه وبين التلاميذ قائمة على الثقة والحب والاحترام المتبادل، والتفاعل والمشاركة والحوار في المناقشات الصفية، واكتشاف ميولهم وتنمية مهاراتهم، واكسابهم مهارات وقيم واتجاهات تساعدهم على التوافق مع زملائهم ومع العالم الخارجي. والجميع يسعى في النهاية لتحقيق أهداف التعلم ورفع شأن المدرسة.

كما يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لمستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) على بعد العلاقات الاجتماعية والتنظيمية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية مرتفعي الخبرة إلى أن المعلمين مرتفعي الخبرة أكثر فهمًا وإدراكًا لفلسفة المدرسة وسياستها وإدارتها، ويتعاونوا مع إدارة المدرسة لتنظيم سير العمل وعدم قبول الفوضى بالمدرسة، والتزام الجميع بالقواعد والممارسات، ويسعوا المعلمين مرتفعى الخبرة إلى إقامة علاقات إنسانية تسودها الود والمحبة بين جميع الأفراد الموجودين بالمدرسة وخاصة المعلمين منخفضي الخبرة فيساعدوهم على اكتساب خبراتهم التدريسية، فيشعر المعلم بالانتماء لمدرسته وينتظم ويواظب على الحضور، ويبذل مزيد من الجهد لأن إدارة المدرسة تقدر مجهوداته، ويتطوع ويشارك في الأنشطة الاجتماعية والعمل الجماعي بكل حب ورضا.

كما يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للتفاعل الثنائى بين نوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) على بعد الجانب المهنى لصالح معلمى المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية منخفضى الخبرة إلى أن المعلمين منخفضى الخبرة يسعوا دومًا إلى تطوير أدائهم من خلال اكتساب المعارف والمعلومات والاطلاع على كل ما هو حديث في مجال التخصص، كما أن إدارة المدرسة قد تساعد على رفع الكفاءات المعرفية والمهنية للمعلمين لمواكبة التغيرات الحديثة من خلال إتاحة الفرص للمعلمين لحضور الدورات التدريبية والمشاركة في الندوات لنقل وتبادل الخبرات بين المعلمين في المدارس الأخرى والتواصل مع التوجيه الفني، كما أن برامج النمو المهني للمعلمين منصوص عليها من قبل وزارة التربية والتعليم ولا تختلف باختلاف نوع المدرسة فجميع الخدمات المهنية المقدمة للمعلمين واحدة وفقًا للهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره ومناقشته :

ينص هذا الفرض على أنه:

"لا يوجد تأثير دال احصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على أنماط إدارة الفصل الدراسي لمعلمي المرحلة الابتدائية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٣) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٨):

جدول (٨) نتائج تحليل التباين عند تأثير نوع المدرسة ومستوى الخبرة والتفاعل الثنائي بينهما على أنماط إدارة الفصل الدراسي

أنماط إدارة الفصل الدراسي	مصـــدر التبـــايـــن	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النمط التدخلى	نوع المدرسة (أ)	٤٣٫٦٣٠	١	٤٣٫٦٣٠	٠٫٩٤١	غير دال
	مستوى الخبرة (ب)	١٥٤٫٣٠٤	٢	٧٧٫١٥٢	١٫٦٦٥	غير دال
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٥٠٫١٥٥	٢	٢٥٫٠٧٨	٠٫٥٤١	غير دال
	تباين الخطأ	١٦٦٣٧٫٢٢١	٣٥٩	٤٦٫٣٤٣	———	———
النمط التفاعلي	نوع المدرسة (أ)	٩٢٫٠٢٥	١	٩٢٫٠٢٥	١٫٦٩٤	غير دال
	مستوى الخبرة (ب)	٧٣٫٨٨٦	٢	٣٦٫٩٤٣	٠٫٦٨٠	غير دال
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	١٧٢٫٤٨٩	٢	٨٦٫٢٤٥	١٫٥٨٨	غير دال
	تباين الخطأ	١٩٥٠٢٫٩٠٨	٣٥٩	٥٤٫٣٢٦	———	———
النمط غير التدخلى	نوع المدرسة (أ)	٨٨٫٢١٤	١	٨٨٫٢١٤	٠٫٦١٤	غير دال
	مستوى الخبرة (ب)	٤٨٩٫٩٠٦	٢	٢٤٤٫٩٥٣	١٫٧٠٥	غير دال
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٥١٫٧٩٩	٢	٢٥٫٩٠٠	٠٫١٨٠	غير دال
	تباين الخطأ	٥١٥٧٦٫٦٨١	٣٥٩	١٤٣٫٦٦٨	———	———

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (٨) تحقق الفرض الثانى حيث يتضح ما يلى:

- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على أنماط إدارة الفصل الدراسي (تدخلى/ تفاعلى/ غير تدخلى). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Martin & Baldwin (1993a, 17) الذى توصل إلى أنه لا توجد فروق في الخبرة بين المعلمين في استخدام أنماط إدارة الفصل, وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث Anwar (2016) ونتائج بحث Shoulders & Krei (2015, p.56) إلى وجود فروق في أنماط إدارة الفصل الدراسي ترجع إلى عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين مرتفعي الخبرة.

ويمكن مناقشة أن نمط إدارة الفصل الذى يستخدمه المعلم عند تعامله مع التلاميذ داخل الفصل الدراسي لا يتأثر بنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ولا يتأثر بعدد سنوات الخبرة التي يقضيها المعلم في التدريس إلى دور المعلم باعتباره قائد تربوي والمهام الملقاة على عاتقه واحدة لا تختلف باختلاف نوع المدرسة التي يعمل بها المعلم، فالمعلمون باختلاف مستويات خبرتهم لديهم شخصيتهم التي تساعدهم على تنظيم بيئة التعلم وحفظ النظام وملاحظة أداء التلاميذ ومتابعتهم واستخدام أساليب تقويم متنوعة لتوفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد على التعلم, فإدارة الفصل الدراسي هي أكثر من مجرد قدرة المعلم على جعل التلاميذ يتصرفون باتباع القواعد والتعليمات تحت مظلة أنه تم الاتفاق عليها، ولكنها أبعد من ذلك فهي قدرة المعلم على توفير البيئة التعليمية الداعمة التي تعزز عملية التعلم، بالإضافة إلى تنظيم الفصل الدراسي والحفاظ على النظام، وتقديم الرعاية والدعم للتلاميذ.

وقد يرجع ذلك إلى سعى المدارس إلى الحصول على الجودة والاشراف المستمر من قبل المسئولين ومتابعة أداء المعلمين وتقييمهم باستمرار، واهتمام القائمين على العملية التعليمية بتنمية قدرات المعلمين من خلال تقديم الدورات التدريبية والإلمام بكل ما هو حديث باختلاف مستويات خبرة المعلمين واختلاف تخصصاتهم واختلاف مدارسهم، ووعى المعلم بضرورة مراعاة احتياجات التلاميذ وكسب حبهم وثقتهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره ومناقشته :

ينص هذا الفرض على أنه:

"لا يوجد تأثير دال احصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على التفاؤل الأكاديمي لمعلمي المرحلة الابتدائية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٣) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٩):

جدول (٩) نتائج تحليل التباين عند تأثير نوع المدرسة ومستوى الخبرة والتفاعل الثنائي بينهما على التفاؤل الأكاديمي

أبعاد التفاؤل الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع ايتا
فعالية المعلم	نوع المدرسة (أ)	٧٤،٩٧٣	١	٧٤،٩٧٣	٦،١٥٦	٠،٠١	٠،٠١٧
	مستوى الخبرة (ب)	٧٣،٢٣٤	٢	٣٦،٦١٧	٣،٠٠٧	٠،٠١	٠،٠١٦
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٢٩،٥٦٨	٢	١٤،٧٨٤	١،٢١٤	غير دال	
	تباين الخطأ	٤٣٨٤،٠٦٨	٣٦٠	١٢،١٧٨	———	———	———
ثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور	نوع المدرسة (أ)	٣٥،٨٦٣	١	٣٥،٨٦٣	١،٧٨٧	غير دال	
	مستوى الخبرة (ب)	١٦،٧٢٢	٢	٨،٣٦١	٠،٤١٧	غير دال	
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٥٤،٦٠٢	٢	٢٧،٣٠١	١،٣٦١	غير دال	
	تباين الخطأ	٧٢٢٤،٠٥٧	٣٦٠	٢٠،٠٦٧	———	———	
التأكيد الأكاديمي	نوع المدرسة (أ)	٢٩،٨٩٥	١	٢٩،٨٩٥	١،٨١٠	غير دال	
	مستوى الخبرة (ب)	٣٧،١٠٦	٢	١٨،٥٥٣	١،١٢٤	غير دال	
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	٤١،٦٢٢	٢	٢٠،٨١١	١،٢٦٠	غير دال	
	تباين الخطأ	٥٩٤٤،٤٢٧	٣٦٠	١٦،٥١٢	———	———	
الدرجة الكلية لمقياس التفاؤل الأكاديمي	نوع المدرسة (أ)	٦٦،٢٢٣	١	٦٦،٢٢٣	٠،٧٤٧	غير دال	
	مستوى الخبرة (ب)	٩٨،٧٧٩	٢	٤٩،٣٨٩	٠،٥٥٧	غير دال	
	(أ×ب) نوع المدرسة× مستوى الخبرة	١٨٥،٧٢٧	٢	٩٢،٨٦٣	١،٠٤٧	غير دال	
	تباين الخطأ	٣١٩١٥،٧٩٠	٣٦٠	٨٨،٦٥٥	———	———	

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) تحقق الفرض الثالث جزئيًا، ويمكن تفسير النتائج كما يلى:

- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على بعدى ثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور والتأكيد الأكاديمي والدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه نتائج بحوث كل من(2008) Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz، و(2012) Mgidi، ومحمد (٢٠١٩) إلى أنه لا يوجد تأثير لمستوى الخبرة على التفاؤل الأكاديمي لدى المعلمين.
- بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) على بعد فعالية المعلم لصالح معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية.
- ويوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) لمستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) على بعد فعالية المعلم لصالح معلمي المرحلة الابتدائية مرتفعي الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحوث Anwar, (2016) و(2015) Krug, و& Shoulders Krei (2015)، سماوي وعيروط وحماد (٢٠١٩) إلى وجود فروق بين المعلمين في التفاؤل الأكاديمي وفقًا لعدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين مرتفعي الخبرة.

ويمكن مناقشة وجود تأثير لنوع المدرسة ومستويات الخبرة على بعد فعالية الذات لصالح معلمي المدارس الحكومية ولصالح المعلمين مرتفعي الخبرة بالمرحلة الابتدائية إلى أن النجاح لا يتطلب معارف ومعلومات فحسب؛ وإنما يحتاج إلى إيمان المعلم بقدراته وكفاءاته التدريسية للوصول إلى الأهداف المنشودة، ومن منطلق أن المعلم هو المسئول عن تنفيذ المنهج وتوظيفه فتمكن المعلم من مادته العلمية وحدها لم يعد كافيًا في ظل التغيرات التكنولوجية والمناهج الحديثة, فلا بد أن يكتسب المعلم مجموعة من الكفايات التدريسية تبعًا للتخصص التي تمكنه من التحكم بالمواقف والأحداث التعليمية والتغلب على الصعوبات للوصول إلى الأهداف المنشودة.

كما أن فعالية الذات تتزايد مع زيادة سنوات الخبرة التدريسية لما يُتاح للمعلم من فرص لخوض التجارب العملية، ونجد أن المعلمين يكتسبوا خبرات عديدة ويستفادوا من خبرات الزملاء، وملاحظة إنجازات زملائهم بالعمل والتعلم والاستفادة منها يعزز الفعالية الذاتية لديهم ويجعلهم يمتلكون الطاقة الكامنة للنجاح فيبذلون قصارى جهدهم لتحقيق الأهداف التعليمية والنهوض بواقع التعليم.

كما يمكن مناقشة أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على ثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور والتأكيد الأكاديمي والدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمي، إلى أن ثقة المعلم في مستويات التلاميذ وشعوره بدعم وتعاون أولياء الأمور لثقتهم فيه يعزز الأداء الأكاديمي للتلاميذ ويزيد من مستوياتهم الدراسية؛ فيشعر التلاميذ بزيادة قدرتهم على التعلم وارتفاع كفاءاتهم الأكاديمية فتزيد دافعيتهم للعمل بجد واجتهاد ويحققون مستويات مرتفعة من الإنجاز الأكاديمي، وبالتالي يمنحهم المعلم مستويات عالية من الثقة فى قدراتهم وسلوكياتهم الإيجابية ويضع معايير أكاديمية عالية يمكنهم تحقيقها.

كما أن مشاعر الثقة المتبادلة بين المعلم وتلاميذه والصدق والانفتاح على الخبرات والتسامح يعزز النجاح الأكاديمي للتلاميذ واستفادة التلاميذ من خبرات المعلم وأخطائهم السابقة وتحسين مستويات أدائهم الأكاديمية، فثقة التلاميذ في المعلم ومشاعر الصدق والأمان نحوه تجعلهم يقبلوا النقد البناء من المعلم والتغذية الراجعة من المعلم فيبذلوا جهد مضاعف لإرضاء المعلمين وجذب انتباههم ويعم جو من الدفء والألفة داخل الفصل وينتظم التلميذ في الذهاب إلى المدرسة لتعلقه بمعلمه ويكون الاحترام متبادل بين الطرفين والسلوكيات مقبولة وجيدة.

نتائج الفرضين الرابع والخامس وتفسيرهما ومناقشتهما :

ولاختبار صحة هذين الفرضين تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون" باستخدام برنامج (SPSS16)، وكانت النتائج كالتالي:

ينص الفرض الرابع على أنه:

"يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المناخ المدرسي والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية".

جدول (١٠) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين المناخ المدرسي والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية ن= (٢٢٤)

درجات التفاؤل الأكاديمي		فعالية المعلم	ثقة المعلم	التأكيد الأكاديمي	الدرجة الكلية للتفاؤل
درجات المناخ المدرسي	اجتماعي وتنظيمي	٠,٢٦٦**	٠,٣٩٦**	٠,٤٧٤**	٠,٥٠٢**
	خدمات مادية	٠,٠٨٧	٠,٣٥٩**	٠,٣٣٨**	٠,٣٦٠**
	مهني	٠,٤٥٦**	٠,٣٢٠**	٠,٥٣٢**	٠,٥٥٦**
	وجداني	٠,٢٥٨**	٠,٣٥٥**	٠,٤١٥**	٠,٤٣٣**
	تفاعل مع التلاميذ	٠,٤٣٤**	٠,٢٦٤**	٠,٥٧٦**	٠,٥٣٩**
	درجة كلية مناخ	٠,٣١٢**	٠,٤٣١**	٠,٥٤٨**	٠,٥٦٨**

ينص الفرض الخامس على أنه:

"يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المناخ المدرسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة".

جدول (١١) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين المناخ المدرسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة ن= (١٤٣)

درجات التفاؤل الأكاديمي		فعالية المعلم	ثقة المعلم	التأكيد الأكاديمي	الدرجة الكلية للتفاؤل
درجات المناخ المدرسي	اجتماعي وتنظيمي	٠,٢٤٧**	٠,٣٩٦**	٠,٥٦٩**	٠,٥١٥**
	خدمات مادية	٠,١٤٣	٠,٣١٨**	٠,٣١٨**	٠,٣٣١**
	مهني	٠,٢٨٤**	٠,٣٨٨**	٠,٤٨٠**	٠,٤٨٨**
	وجداني	٠,١١٧	٠,٣٧٠**	٠,٣٣١**	٠,٣٥٠**
	تفاعل مع التلاميذ	٠,٢٦٤**	٠,٢٤٩**	٠,٥٥٣**	٠,٤٥٠**
	درجة كلية مناخ	٠,٢٥٥**	٠,٤٢٥**	٠,٥٤٧**	٠,٥٢١**

يتضح من نتائج الجدولين السابقين رقم (١٠) ورقم (١١) تحقق الفرضين الرابع والخامس، حيث يتضح:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين جميع أبعاد التفاؤل الأكاديمي (فعالية المعلم، وثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور، والتأكيد الأكاديمي) والدرجة الكلية للتفاؤل وبين جميع أبعاد المناخ المدرسي (الجانب الاجتماعي والتنظيمي، وجانب الخدمات المادية، والجانب المهني، والجانب الوجداني، والتفاعلات مع التلاميذ) والدرجة الكلية للمناخ وذلك في المدارس الحكومية والخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من Reeves (2010), Kilinc (2013), Vaux (2015), Alhendal, Alshatti & Alnwaiem (2017) إلى وجود علاقة ايجابية بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي.
- في حين لا توجد علاقة بين فعالية المعلم كأحد أبعاد التفاؤل الأكاديمي والخدمات المادية كأحد أبعاد المناخ المدرسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة.
- ولا توجد علاقة بين فعالية المعلم والجانب الوجداني كأحد أبعاد المناخ المدرسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة.

ويتضح من نتيجة الفرضين الرابع والخامس وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد التفاؤل الأكاديمي ودرجته الكلية وأبعاد المناخ المدرسي ودرجته الكلية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة. وتعد هذه النتيجة منطقية ويمكن مناقشة ذلك بأن المناخ المدرسي يؤثر بشكل كبير على جميع عناصر المدرسة, فعندما يكون المناخ المدرسي جيد ومتسق مع اهتمامات المعلم ومستوى إدراك المعلم وتصوره له؛ يعمل المعلم على بذل جهد لرفع المستوى العلمي والفكري والثقافي للطلاب وتحقيق أهداف التعلم وبالتالي يزداد التفاؤل الأكاديمي للمعلم. كما أن المناخ المدرسي الإيجابي الديمقراطي القائم على التعاون والمشاركة وحب العمل يقلل من مستوى الضغوط المهنية والنفسية للمعلمين ويرفع من الكفايات المهنية للمعلمين ويزيد من التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وقد يرجع أنه لا توجد علاقة بين فعالية المعلم وجانب الخدمات المادية لدى المعلمين بالمدارس الحكومية والخاصة إلى أن فعالية المعلم تؤثر بشكل مباشر على أفعال المعلمين وتصرفاتهم وجهودهم المبذولة وقدرتهم على تحمل ظروف العمل الصعبة، فيسعى المعلمون إلى التأثير في سلوك تلاميذهم وتعلمهم بغض النظر عن الظروف المحيطة، ودعم التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بصرف النظر عن المؤثرات الخارجية، فاعتقاد المعلمين وإيمانهم بقدرتهم على إحداث التغير والفارق الإيجابي في تحصيل التلاميذ يجعل المعلمون لا يهتمون بالخدمات المادية التي تقدمها المدرسة ويحاولون توصيل المعلومة للتلاميذ بأسلوب سلسل وبسيط ويفكرون في وسائل تعليمية بسيطة تساعدهم على ذلك, وتنويع طرق التدريس وأساليب الشرح لضمان توصيل المعلومة لكل التلاميذ. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الفرضين الرابع والخامس بأن بعد الخدمات المادية جاء في الترتيب الأخير من أبعاد المناخ المدرسي بالمدارس الحكومية والخاصة.

كما أن المعلم الكفء لا يهتم بقدرة المدرسة على توفير الوسائل التعليمية أو عدم قدرته, فيسعى لتصميم وسائل وأدوات تعليمية تمكنه من أداء عمله بفعالية، وقد يطلب من التلاميذ نشاط فيشركهم في إعداد الوسائل التعليمية والأدوات ويشرف عليهم لتيسير فهم المقرر الأكاديمي وتعويض ما تعاني منه المدرسة من قصور في الإمكانيات.

وقد يرجع أنه لا توجد علاقة بين فعالية المعلم والجانب الوجداني لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة إلى أن المعلمين بالمدارس الخاصة لا يتأثر مستوى أدائهم للعمل وقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية ودافعيتهم للعمل وحرصهم على تحقيق ذاتهم وتميزهم وتفوق تلاميذهم نتيجة الجهد الكبير الذى يبذله المعلمون بمشاعرهم تجاه المدرسة والعاملين فيها والجانب الوجداني لديهم والمتمثل في الجو النفسي المحيط في المدرسة، والرضا عن أداء المدرسة وسلوكيات العاملين بها، ورضاهم عن العمل والأجر الذى يتقاضونه، وتقديم الدعم لهم أو لا، وشيوع روح العمل الجماعي أم لا، وإنصاف إدارة المدرسة لهم وعدم التفرقة في المعاملة.

نتائج الفرضين السادس والسابع وتفسيرهما ومناقشتهما :

ولاختبار صحة هذين الفرضين تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون" باستخدام برنامج (SPSS16)، وكانت النتائج كالتالي:

ينص الفرض السادس على أنه:

"يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين أنماط إدارة الفصل الدراسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية".

جدول (١٢) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أنماط إدارة الفصل الدراسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية ن= (٢٢٤)

درجات التفاؤل الأكاديمي		فعالية المعلم	ثقة المعلم	التأكيد الأكاديمي	الدرجة الكلية للتفاؤل
درجات أنماط إدارة الفصل الدراسي	التدخلى	٠,٠٦٩	٠,٠٠١	٠,٠٠٦	٠,٠٢٣
	التفاعلي	**٠,٣٩٣	**٠,٢١٣	**٠,٤٨٠	**٠,٤٥٦
	غير التدخلى	*٠,١٣٣-	٠,٠١٣	*٠,١٥٢-	٠,١١٩

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (١٢) تحقق الفرض السادس جزئيًا:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين جميع أبعاد التفاؤل الأكاديمي ودرجته الكلية وبين نمط إدارة الفصل الدراسي التفاعلي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحوث كل من , (Moghtadaie & Hoveida, 2015) (Abay & Raju, 2018) , Wang, 2018)) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفاؤل الأكاديمي للمعلم وأنماط إدارة الفصل الدراسي.
- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعدى فعالية المعلم والتأكيد الأكاديمي وبين نمط إدارة الفصل الدراسي غير التدخلى.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين جميع أبعاد التفاؤل الأكاديمي ودرجته الكلية وبين نمط إدارة الفصل الدراسي التدخلى.

ينص الفرض السابع على أنه:

"يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين أنماط إدارة الفصل الدراسي والتفاؤل الأكاديمى لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة".

جدول (١٣) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين أنماط إدارة الفصل الدراسي والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة ن= (١٤٣)

درجات التفاؤل الأكاديمي		فعالية المعلم	ثقة المعلم	التأكيد الأكاديمي	الدرجة الكلية للتفاؤل
درجات أنماط إدارة الفصل الدراسي	التدخلى	٠,٠٦٤	٠,٠٨١	*٠,١٧١	٠,٠٦٤
	التفاعلي	**٠,٢٥٣	*٠,٢٠٥	**٠,٤٦٩	**٠,٣٩١
	غير التدخلى	٠,٠٤٣	٠,٠٤٩	-**٠,٢٧٥	٠,١١٣

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (١٣) تحقق الفرض السابع جزئيًا:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين جميع أبعاد التفاؤل الأكاديمي ودرجته الكلية وبين نمط إدارة الفصل الدراسي التفاعلي.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين التأكيد الأكاديمي كأحد أبعاد التفاؤل الأكاديمى وبين نمط إدارة الفصل الدراسي التدخلى.
- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين التأكيد الأكاديمي وبين نمط إدارة الفصل الدراسي غير التدخلى.

ويتضح من نتيجة الفرضين السادس والسابع وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين النمط التفاعلي وأبعاد التفاؤل الأكاديمي ودرجته الكلية لدى المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية والخاصة؛ وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية فالمعلم الذى لديه تفاؤل أكاديمي يفضل النمط التفاعلي القائم على المشاركة والتفاعل والتعاون مع التلاميذ, ويسعى المعلم إلى تفاعل التلاميذ ومشاركتهم معه في العملية التعليمية والتواصل معهم ويتحدث معهم ويناقشهم, ويسعى إلى التنويع في الشرح وتنويع المهام والأنشطة بين التلاميذ لضمان مشاركتهم جميعًا.

وقد يرجع ارتباط التفاؤل الأكاديمي إيجابيًا بالنمط التفاعلي إلى أن المعلم التفاؤل أكاديميًا يتصف بالمرونة والانفتاح ولديه الفعالية الذاتية التي تساعده على خلق بيئة تعليمية مثمرة ويكون لدية تفاؤل وحماس ونشاط لمشاركة التلاميذ والتعاون معهم في المهام والأنشطة ويتعامل معهم بطريقة إنسانية مهذبة، ويجيد التعامل مع التلاميذ عند حدوث مشاكل فيتواصل معهم لاقتراح حلول بدلاً من استخدام التهديد والعقوبات, ويشرك التلاميذ معه لتحسين سلوكياتهم.

كما أن التفاؤل الأكاديمي يتضمن علاقات المعلم بالتلاميذ أثناء إدارته للفصل الدراسي كأحد مؤشرات الفعالية الذاتية للمعلم فيميل المعلم إلى النمط التفاعلي المتمثل في تقبل الأفكار واحترام شخصية التلميذ وإدارة الفصل بشكل يساعد على الحوار والتفاعل والعمل في مجموعات ومشاركة التلاميذ في المناقشات.

كما أن وجود علاقة سالبة بين فعالية المعلم والنمط غير التدخلى لدى معلمى المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية تعد نتيجة منطقية حيث أن فعالية المعلم تقل مع إدارة الفصل غير التدخلى؛ وقد يرجع ذلك إلى طبيعة النمط غير تدخلى الذى يعطى للمعلم الحد الأدنى من السيطرة

وللتلميذ الحرية الكاملة غير المقننة لاعتقاد المعلم أن التلميذ لديه احتياجاته وينبغى التعبير عنها بحرية، وبالتالي فيشعر المعلم بتدنى فعاليته الذاتية وضعف شخصيته نتيجة عدم قدرته على إدارة الفصل الدراسي بشكل فعال فتنتشر الفوضى داخل الفصل وتزيد الخلافات والمشكلات بين التلاميذ, ويشعر المعلم بعدم قدرته على ضبط النظام وهذا بدوره يؤثر على التحصيل الدراسي وعدم القدرة على تحقيق أهداف التعلم وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الفرضين الخامس والسادس ونتائج البحوث السابقة بأن النمط غير التدخلى هو أقل أنماط إدارة الفصل الدراسى استخدامًا من قبل المعلم.

كما أن في النمط غير التدخلى لا يهتم المعلم بشؤون التلاميذ فالمعلم لديه يقين بأن التلاميذ يجب أن يتحملوا مسئولية تعلمهم وضبط سلوكهم؛ وبالتالي لا يستطيع ضبط الفصل الدراسى والنظام بطريقة جيدة فيعتقد بتدنى فعاليته الذاتية ويعتقد بأن ليس لديه القدرة على التأثير في تعلم التلاميذ.

وانخفاض قدرة المعلم على إدارة الفصل الدراسي بشكل جيد تجعله أكثر عرضه لمشاعر التعب والارهاق والشعور بعدم كفايته الذاتية، فتقل قدرته على التحكم في إدارة الفصل والتخطيط للأهداف التعليمية وتحفيز التلاميذ وتقل دافعيته لمشاركتهم في الأنشطة والمهام وهذا ينعكس على التلاميذ فتنخفض دافعيتهم وكفاءتهم الذاتية الأكاديمية.

كما أن النتيجة السابقة بأن التأكيد الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالنمط التدخلى ويرتبط سلبيًا بالنمط غير التدخلى لدى المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الخاصة نتيجة منطقية ومتوقعة، **ويمكن مناقشة ارتباط النمط التدخلى إيجابيًا بالتأكيد الأكاديمي** إلى أن النمط التدخلى هو اعتقاد المعلم بأن تنمية سلوكيات التلاميذ تتأثر بالبيئة الخارجية بشكل كبير وبالتالي فالمعلم يتولى السيطرة الكاملة في المواقف التدريسية (Djigic & Stojiljkovic, 2012, 60) , وبالتالي يركز المعلم على عملية التعلم والأنشطة والمهام الأكاديمية وإيجاد طرق لدمج التلاميذ واشراكهم في هذه المهام والأنشطة لتحقيق التميز الأكاديمي فيتدخل المعلم في كل شيء خاص بالعملية التعليمية وسلوكيات التلاميذ لتحقيق أهداف العملية التعليمية، فيضع المعلم أهداف أكاديمية قابلة للتحقيق ويعمل بجد لزيادة دافعية التلاميذ لتحقيق تلك الأهداف للتفوق الأكاديمي.

كما قد يرجع ارتباط النمط التدخلى إيجابيًا بالتأكيد الأكاديمي إلى طبيعة إعداد المعلم وشخصيته التي تركز على الضبط السلوكي والانضباط للتلاميذ داخل الفصل كوسيلة لتحقيق

التعلم الفعال, فالمعلم هو القائد ويجبر التلاميذ على اتباع قواعد العمل والنظام لزيادة تركيزهم الأكاديمي ومشاركتهم ودمجهم في الأنشطة الأكاديمية؛ فيتدخل في كل صغيرة وكبيرة في الأنشطة والمهام الأكاديمية ويتخذ القرارات بطريقة فردية وفرض الرأي وإصدار الأوامر والتعليمات بصرامة وإجبار التلاميذ على تنفيذها، ويرى أن تمسكه بالقوانين واللوائح التي وضعتها الوزارة وسيلة فعالة لتحقيق التعلم الجيد وضمان تعلم التلاميذ واستفادتهم.

كما يمكن مناقشة ارتباط النمط غير التدخلي سلبيًا بالتأكيد الأكاديمي إلى أن التأكيد الأكاديمي يُعرف بأنه قدرة المعلم على الحفاظ على تركيز التلاميذ على الأنشطة الأكاديمية إلى جانب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية (Anwar, 2011, 11)، فالتأكيد الأكاديمي يعكس أفعال المعلمين وسلوكياتهم داخل الفصل الدراسي لضمان تعلم التلاميذ، وبالتالي فالمعلم الذى يؤمن بالنمط غير التدخلى ويفضله في تعامله مع التلاميذ يتدنى التأكيد الأكاديمي لديه الذى ينعكس على التلاميذ، بمعنى أن في النمط غير التدخلى يعتقد المعلم بالحد الأدنى من السيطرة لديه والحرية الأكبر للتلاميذ فعلى التلاميذ تحمل مسئولية تعلمهم وضبط سلوكهم، فهنا يتخلى المعلم عن القيام بدوره من قيادة وتوجيه وتحمل المسئولية ومتابعة تعلم التلاميذ وتقييمهم، فليس لديه أهداف أكاديمية واضحة ولا يسعى لتحقيقها مع التلاميذ؛ فيتساهل في قراراته وتقل دافعية التلاميذ للعمل والتفوق ومواجهة التحديات.

كما أن النمط غير التدخلى يؤثر سلبًا في السلوك الأكاديمي للتلاميذ، فنجد المعلم يمنح الحرية الكاملة غير المقننة للتلاميذ فيفعل التلاميذ ما يريدون ويتصرفون داخل الفصل كما يحلو لهم دون تدخل يذكر من المعلم، فالتلاميذ يتنقلون في الفصل ويغيروا أماكنهم دون إذن منه في الغالب, ويقيموا أحاديث جانبية ويتكلموا دون استئذان فيفقد المعلم السيطرة على التلاميذ؛ ويؤدى ذلك إلى عدم الانضباط وهدر وقت الحصة الدراسية والتسيب وإشاعة الفوضى في الفصل, وبالتالي يقل تركيز التلاميذ على الأنشطة الأكاديمية وينخفض التعلم والاستفادة من خبرات المعلم وعدم تحقيق الأهداف المرجوة، وتقل دافعية التلاميذ للعمل بجد فلا يشجعهم المعلم على التعاون والمشاركة واحترام الآخر.

نتائج الفرض الثامن وتفسيره ومناقشته :

ينص الفرض الثامن على أنه:

"يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي من درجات المناخ المدرسى ودرجات أنماط إدارة الفصل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل

الانحدار المتعدد "Enter Multiple Regression Analysis" ،حيث يتم إدراج المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار المتعدد فى "خطوة واحدة"، ونظراً لأن نتائج الفرض الثالث أسفرت عن أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص) ومستوى الخبرة (منخفض/ متوسط/ مرتفع) والتفاعل الثنائي بينهما على بعدى ثقة المعلم في الطلاب والتأكيد الأكاديمي والدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمي فقد تم الاقتصار على اختبار صحة هذا الفرض لدى العينة الكلية . وكانت النتائج موضحة كما فى الجدولين التالين:

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين الانحدار المتعدد لأبعاد المناخ المدرسى وأنماط إدارة الفصل المؤثرة في التفاؤل الأكاديمى (ن= ٣٦٧)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
التفاؤل الأكاديمى	المنسوب الى الانحدار	١٢٧٢٦،٩٦٤	٨	١٥٩٠،٨٧٠	٢٩،٠٠٢	٠،٠٠١	٠،٣٩٥
	المنحرف عن الانحدار (البواقى)	١٩٤٧٢،٨٩١	٣٥٥	٥٤،٨٥٣			
	التباين الكلى	٣٢١٩٩،٨٥٤	٣٦٣	———			

يتضح من الجدول السابق رقم (١٤) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد المناخ المدرسى وأنماط إدارة الفصل الدراسى على الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى, ويشير نسبة الاسهام أو معامل الارتباط المتعدد R2 الذى يساوى (٠,٣٩٥) أن أبعاد المناخ المدرسى وأنماط إدارة الفصل الدراسى فسرت ٤٠% من التباين فى درجات المتغير التابع التفاؤل الأكاديمى وهى كمية معقولة من التباين المفسر بواسطة هذين المتغيرين المستقلين.

جـــــدول (١٥) معاملات معادلة الانحدار المتعدد وقيمة المعامل البائى B وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية عند بحث تأثير المناخ المدرسى وأنماط إدارة الفصل الدراسى على التفاؤل الأكاديمي (ن=٣٦٧)

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا B	قيمة ت	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤١,٣٢٣	٥,٧٣٨		٧,٢٠١	٠,٠١
العلاقات الاجتماعية والتنظيمية	٠,٥١٦	٠,١٤٥	٠,٢٢٨	٣,٥٥٦	٠,٠١
الجانب المهني	٠,٧٠٥	٠,٢٤٥	٠,١٨٥	٢,٨٧٣	٠,٠١
التفاعلات مع التلاميذ	١,٠٢٩	٠,٢٧٧	٠,٢٠٨	٣,٧١٥	٠,٠١
النمط التفاعلى	٠,٢٤٦	٠,٠٦٨	٠,١٩٣	٣,٦٢١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (١٥) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد المناخ المدرسى (العلاقات الاجتماعية والتنظيمية، والجانب المهنى، والتفاعلات مع التلاميذ) ونمط إدارة الفصل الدراسى (التفاعلى) على الدرجة الكلية للتفاؤل الأكاديمى لدى عينة البحث. أما عن معاملات انحدار (الخدمات المادية، والجانب الوجدانى، والدرجة الكلية للمناخ المدرسى، والنط التدخلى، والنمط غير التدخلى) فهى غير دالة إحصائيًا، وتشير النتائج إلى:

- إمكانية التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى من خلال درجات أبعاد المناخ المدرسي (العلاقات الاجتماعية والتنظيمية، والجانب المهنى، والتفاعلات مع التلاميذ) ونمط إدارة الفصل الدراسى (التفاعلى).
- لا يمكن التنؤ بالتفاؤل الأكاديمى من خلال (الخدمات المادية، والجانب الوجدانى، والدرجة الكلية للمناخ المدرسى، والنط التدخلى، والنمط غير التدخلى).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار التي من خلالها يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى في الصورة التالية:

التفاؤل الأكاديمى = ٤١,٣٢٣ + (٠,٥١٦) × العلاقات الاجتماعية والتنظيمية + (٠,٧٠٥) × الجانب المهنى + (١,٠٢٩) × التفاعلات مع التلاميذ + (٠,٢٤٦) × النمط التفاعلى.

والترتيب السابق فى معادلة الانحدار يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل بعد من أبعاد المناخ المدرسى وانماط إدارة الفصل الدراسى على المتغير التابع (التفاؤل الأكاديمي).

ويتضح من النتائج السابقة تحقق الفرض الثامن جزئيًا حيث أمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى من خلال بعض أبعاد المناخ المدرسى والنمط التفاعلى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Kilinc (2013) وبحث Alhendal, Alshatti & Alnwaiem (2017) وتوصلت نتائج هذه البحوث إلى إمكانية التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى من المناخ المدرسى لدى المعلمين.

ويمكن مناقشة أن أبعاد (العلاقات الاجتماعية والتنظيمية، والتفاعلات مع التلاميذ، والاهتمام بالجانب المهنى، والنمط التفاعلى) هي الأكثر اسهامًا في التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي إلى اعتبار المعلم أن المدرسة هي البيت الثاني للتلاميذ، واهتمام المجتمع بأكمله بقضية التعليم والنقلة النوعية للتعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة، فقد يعمل المعلم على إقامة علاقات طيبة تقوم على المودة والحب والثقة والصدق والاحترام المتبادل بينه وبين التلاميذ لمعالجة

المشكلات التي تواجه التلاميذ مثل عدم مشاركة التلاميذ وتفاعلهم داخل الفصل، وعدم أداء الواجبات المنزلية، والسلوكيات غير المقبولة، والغياب المتكرر وأحيانًا الهروب من المدرسة، والابتعاد عن المشاركة في الأنشطة اللامنهجية، فيرى المعلم أن توجيه التلاميذ وارشادهم نفسيًا ومساعدتهم في حل مشكلاتهم من ضمن اختصاصاته، وأحيانًا يكون المعلم حلقة وصل فيتواصل مع الإخصائي النفسي المدرسي ويتواصل مع أولياء الأمور. ويرى المعلم أن تمكنه من تخصصه وتنمية كفاياته المهنية ومهاراته التدريسية وسيلة لكسب ثقة التلاميذ واحترامهم وجذبهم للمدرسة والانتماء لها وتحقيق مستويات أكاديمية مرتفعة.

كما أنه يمكن التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى من نمط إدارة الفصل الدراسى التفاعلى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الفرضين السادس والسابع من وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين النمط التفاعلى والتفاؤل الأكاديمى، فالمعلمين المتفاؤلون أكاديميًا لديهم القدرة على إدارة الفصل الدراسي بطريقة فعالة وخلق مناخ تعليمي جيد، ويديروا الفصل الدراسي بأقل المشكلات والخلافات بين التلاميذ، ففي النمط التفاعلي يدعو المعلم التلاميذ إلى المشاركة وطرح الأسئلة ويشجعهم على التعاون والتعبير عن رأيهم بكل حرية, فيعرض مهام متنوعة ويعطى للتلاميذ فرصة اختيار ما يناسبهم، ويراعى احتياجات التلاميذ ويدعمهم ويقترب من التلاميذ الذين يحتاجون مساعدة، فترتفع الروح المعنوية للتلاميذ ويزداد التزامهم ويسود روح الفريق وتفضيل العمل التعاوني، كما أنه يساعد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أكاديمية ويدمجهم في العمل الجماعي لتعزيز ثقتهم بأنفسهم, ويثنى المعلم على السلوكيات الجيدة وعند صدور سلوك سئ من أحد التلاميذ يتحاور معه ويحاول التوصل إلى حل مناسب معه لما يجب فعله لتحقيق الانضباط والنظام داخل الفصل، فهذا النمط قائم على الديمقراطية والتفاهم المتبادل والمشاركة والحوار وله تأثير مباشر على زيادة مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق أهداف التعلم.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث:

١- حيث جاء بعد الفاعلية الذاتية للمعلم في الترتيب الأول، فيجب الاهتمام بالإعداد الجيد للمعلمين وتوفير الدورات التدريبية التي تزيد من كفاياتهم التدريسية كوسيلة فعالة لإمدادهم بالخبرات وتبادلها بين الزملاء مما يزيد من دافعيتهم للعمل والشعور بالرضا.

٢- نظرًا لوجود تأثير للخبرة على الفاعلية الذاتية للمعلم لصالح المعلمين مرتفعي الخبرة, فيجب تقديم مزيد من الدعم والتشجيع للمعلمين حديثي الخبرة والاهتمام بهم والاثناء على أدائهم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم وتعزيز فعاليتهم الذاتية, وتوفير الفرص للاستفادة من خبرات وانجازات زملائهم في العمل.

٣- نظرًا لأن ثقة المعلم في التلاميذ وأولياء أمورهم جاء في الترتيب الأخير من أبعاد التفاؤل الأكاديمى, فيجب زيادة وعى المعلم بضرورة كسب ثقة التلميذ وولى الأمر لزيادة فعالية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

٤- نظرًا لأن المعلمين يفضلون النمط التفاعلى فى إدارة الفصل, فيجب سعى وزارة التربية والتعليم إلى إدخال السبورة الذكية (الاليكترونية) التي تلزم المعلم بالبحث والاطلاع والتلميذ بالتفاعل مما يُثرى العملية التعليمية.

٥- نظرًا لوجود علاقة إيجابية بين التفاؤل الأكاديمي والمناخ المدرسي, فيجب أن تسعى إدارة المدارس المختلفة على توفير المناخ المدرسي الجيد الذي يراعى احتياجات المعلم واهتمامات التلميذ لتحقيق التميز الأكاديمي للمدارس.

البحوث المقترحة: يمكن تقديم عدد من البحوث المقترحة كما يلى:

١- نمذجة العلاقات السببية بين التفاؤل الأكاديمى والمناخ المدرسى لدى معلمى المرحلة الابتدائية.

٢- التفاؤل الأكاديمى وعلاقته بالمناخ الدرسى لدى أنماط إدارة الفصل الدراسى للمعلمين.

٣- التفاؤل الأكاديمى وعلاقته بفعالية المدرسة لدى معلمى المرحلة الثانوية.

٤- التفاؤل الأكاديمى المدرسى وعلاقته بالاندماج الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمى للمعلم من الرضا الوظيفى وسلوكيات المواطنة التنظيمية.

المـــراجـــع

أولًا: المـــراجـــع العـــربيـــة:

أبو الفضل، سوزان يوسف (٢٠٠٣). المناخ المدرسي الجيد في المدرسة الابتدائية وعلاقته بكل من الرضا الوظيفى والسلوك المؤسسى للمعلم "دراسة ميدانية". المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ١٧، ٢٢٤-٢٦٠.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٦). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8 . القاهرة، دار الفكر العربى.

سماوى، فادى سعود وعيروط، مصطفى محمد وحماد، هبة إبراهيم (٢٠١٩). التفاؤل الأكاديمى وعلاقته بالقيادة التشاركية لدى مديرى المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٦ (٢)، ٤٩٨-٥٢٠.

السيد، فؤاد البهى (١٩٩٧٣). علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى. ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

الطلحى، فؤاد بن مضيف (٢٠١٨). المناخ المدرسى وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف. مجلة البحث العلمى في التربية، جامعة عين شمس، ١٩ (٩)، ٢٥٣-٣٠٣.

قطب، سلوى محمد على (٢٠١٦). دور الإدارة التعليمية في تحسين المناخ المدرسى من وجهة نظر المعلمين والمديرين. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية، ٢٣ (١٠٤)، ٣٠٧-٥٠٢.

اللحياتى، سلطان بن محمد بن هلال (٢٠١٧). علاقة المناخ المدرسى بسلوك المواطنة التنظيمى لمعلمى المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (١٨٥)، ٨٧-١٠٨.

محمد، أميرة محمد بدر (٢٠١٩). اليقظة العقلية في التدريس والتفاؤل الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠ (١١٧)، ٣٩٩-٤٨٢.

ثانيًا: المـراجـع الأجنبيـة:

Abay, A. & Raju, M. (2018). Relationship between Classroom Management Belief and Academic Optimism: The Case of Secondary School Teachers in Central Zone of Tigray, Ethiopia. International Journal of Academic Research and Development, 3 (3), 5-10.

Akhavan, N. & Tracz, S. (2016). The Effects of Coaching on Teacher Efficacy, Academic Optimism and Student Achievement: The Consideration of a Continued Professional Development Option for Teachers. Journal of Education and Human Development, 5 (3), 38-53.

Alhendal, D.; Alshatti, S. A. & Alnwaiem, A. (2017). Teacher Academic Optimism and Effective Learning Environment at Kuwaiti Primary Schools. Educational Sciences Journal, 1-35.

Aloe, A. M.; Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-Analysis. Edu Psychol Rev, 26, 101-126.

Anis-ul-Haque, M. & Anwar, M. (2014). Teacher Academic Optimism: A Preliminary Study Measuring the Latent Construct. F W U Journal of Social Sciences, 8 (1), 10-16.

Anwar, M. (2014). Teacher Academic Optimism: A Preliminary Study Measuring the Latent Construct. FWU Journal of Social Science, 8 (1), 10-16.

Anwar, M. (2016). Relationship of Academic Optimism with School Climate, Dispositional Optimism, Job Satisfaction, and Commitment Among Female Primary School Teachers. Ph.D Unpublished, Quaid-I-Azam University.

Bakhshaee, F. & Hejazi, E. (2017). Student's Academic Engagement: The Relation between Teacher's Academic Optimism and Female Student's Perception of School Climate. Int J Ment Health Addiction, 15, 646-651.

Beard, K. S.; Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a New Construct. Teaching and Teacher Education, 26, 1136-1144.

Chirkina, T. A. & Khavenson, T. E. (2018). School Climate. a History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on Pisa Questionnaire. Russian Education & Society, 60 (2), 133-160.

Dimitorva, R.; Ferrer-Wreder, L. & Ahlen, J. (2018). School Climate, Academic Achievement and Educational Aspirations in Roma Minority and Bulgarian Majority Adolescents. Child Youth Care Forum, 47, 645-658.

Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2012). Protocol for Classroom Management Styles Assessment Designing. Procedia Social and Behavioral Sciences, 45, 65-74.

Ergin, D. Y. (2019). Developing the Scale of Classroom Management Skills. Journal of Education and Training Studies, 7 (4), 250-258.

Gurol, M. & Kerimgil, S. (2010). Academic Optimism. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 929-932.

Hejazi, E.; Lavasani, M. G. & Mazarei, F. (2011). Individual Characteristics, Identity Styles, Identity Commitment, and Teacher's Academic Optimism. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 646-652.

Hong, F. Y. (2017). Antecedent and Consequence of School Academic Optimism and Teachers' Academic Optimism Model. Educational Studies, 43 (2), 165-185.

Hoon, T. S. & Singh, P. (2017). Communication Skills Among Different Classroom Management Styles Teachers. Asian Journal of University Education, 13 (1), 67-78.

Kilinc, A. C. (2013). The Relationship between Individual Teacher Academic Optimism and School Climate. International Online Journal of Educational Sciences, 5 (3), 621-634.

Krug, M. (2015). Academic Optimism, Organizational Citizenship Behavior, and Principle Support: An Examination of factors Affecting Teacher Agency in Elementary Schools, Ph.D Unpublished, College of William and Mary.

Makvandi, A.; Naderi, F.; Makvandi, B.; Pasha, R. & Ehteshamzadeh, P. (2018). Academic Optimism and Organizational Citizenship Behavior Amongst Secondary School teachers. International Journal of Emotional Education,10 (1), 164-166.

Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993a). Validation of an Inventory of Classroom Management Styles: Differences between Novice and Experienced Teachers. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA, April 12-16, 1993.

Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993b). An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Styles. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA, November 10-12, 1993.

Mastul, Al. H. & Hajilan, K. O. (2017). Secondary School Teachers' Classroom Management Practices: Their Implications for the Academic Performance of Grade 10 Students. Journal of Social Sciences, 6 (3), 558-583.

Mgidi, D. P. (2012). Academic Optimism: An Individual Teacher Belief. Educational Studies, 38 (2), 139-150.

Moghari, E. H.; Lavasani, M. G.; Bagherian, V. & Afshari, J. (2011). Relationship between Perceived Teacher's Academic Optimism and English Achievement: Role of self-efficacy. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 2329-2333.

Moghtadaie, L. & Hoveida, R. (2015). Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Teachers Case Study: Elementary School Teachers in Isfahan. International Education Studies, 8 (11), 184-192.

Oder, T. & Eisenschmidt, E. (2018). Teachers' perceptions of School Climate as an Indicator of their Beliefs of Effective Teaching. Cambrige Journal of Education, 48 (1), 3-20.

Orzea, I. E. (2016). Teachers' Perspective on School Climate. Bulletin of the Transilvania University of Brasov, 9 (58), 147-153.

Reeves, J. B. (2010). Academic Optimism and Organizational Climate: an Elementary School Effectiveness Test of Two Measures, Ph.D Unpublished, Alabama University.

Roache, J. & Lewis, R. (2011). Teachers Views on the Impact of Classroom Management on Student Responsibility. Australian Journal of Education, 55 (2), 132- 146.

Sadik, F. & Akbulut, T. (2015). An Evaluation of Classroom Management Skills of Teachers at High Schools (Sample from the City of Adana). Procedia- Social and Behavioral Sciences, 191, 208-213.

Shoulders, T. L. & Krei, M. S. (2015). Rural High School Teachers Self-Efficacy in Student Engagement, Instructional Strategies, and Classroom Management. American Secondary Education, 44 (1), 50-61.

Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2007). Academic Optimism and Student Achievement in Urban Elementary Schools. Journal of Educational Administration, 45 (5), 556-568.

Vaux, N. D. (2015). Academic Optimism and Organizational Climate as Predictors of Academic Achievement and School Effectiveness, Ph.D Unpublished, Alabama University.

Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. Educ Psychol Rev, 28, 315-352.

Wang, X. (2018). The Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Chinese Teachers in Bangkok, Thailand. RSU International Research Conference 4 May 2018, 678-669.

Woolfolk Hoy, A. ; Hoy, W. K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of a New Construct. Teaching and Teacher Education, 24, 821-835.