النموذج البنائى للعلاقات بين مدركات البُنى الدافعة للبيئة الصفية وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د/ كمال اسماعيل عطية حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة بنها

د/ سامح حسن سعد الدين حرب
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة بنها

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر البنى الدافعة للبيئة الصفية (المهمة، والسلطة، والتقدير، والتجميع، والتقويم، والوقت) في التحصيل الدراسي، فضلًا عن الدور الوسيطي لفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٢٧٣) تلميذًا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي، (٥٧ ذكور، ٢١٦ إناث). وباستخدام تحليل المسار كان من أهم النتائج:

١- يوجد تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيا لكل من بنية المهمة والسلطة والتقويم في التحصيل الدراسي.

٢- يوجد تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيا لبنية التجميع في التحصيل الدراسي.

٣- يوجد تأثير موجب وغير مباشردال إحصائيا (من خلال فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي) لبنيتي المهمة والتقدير في التحصيل الدراسي.

٤- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيا (من خلال الإرجاء الأكاديمي) لبنية الوقت في التحصيل الدراسي.

النموذج البنائى للعلاقات بين مدركات البُنى الدافعة للبيئة الصفية وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د/ كمال اسماعيل عطية حسن
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة بنها

د/ سامح حسن سعد الدين حرب
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة بنها

مقدمة الدراسة

تُعد بيئة التعلم – بما تتضمنه من مكونات وخصائص – عنصرًا مهمًا من عناصر المدخلات التربوية ذات التأثير المباشر في مخرجات التعلم سواء كانت تلك المخرجات ترتبط بالجوانب المعرفية، أو الوجدانية، أو المهارية، وتؤدي بيئة التعلم دورًا لا يمكن إغفاله في إكساب الطلاب أنماطًا سلوكية محددة. والصف الدراسي هو البيئة التي تحدث فيها كثير من التفاعلات بطرق مختلفة حيث يندمج الطلاب في كل من الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية. ويُعد تفاعل الفرد مع البيئة من المحددات المهمة للسلوك، ومن ثم يأتي الاعتقاد في دور بيئة التعلم في جوانب النمو التربوي المختلفة لدى الطلاب.

ويشير (رمضان محمد رمضان، ١٩٩٨) أن بحوث بيئة الفصل قد بدأت بأعمال (Walberg, 1960)، وأن (Fraser, 1980) أشار إلى أهمية أثر مدركات الطلاب لبيئة التعلم في مخرجات التعلم المختلفة، وتزايد الاهتمام باستخدام مقاييس بيئة الصف كمنبئ بمخرجات التعلم، وبمراجعة بعض من الدراسات النفسية التي اهتمت بالبيئة الصفية يمكن ملاحظة الاهتمام المتزايد بالبيئة الصفية أجنبيًا وعربيًا، ويحدد (Epstein, 1987) بُنى حجرة الدراسة Classroom structures (TARGET) في ستة أبعاد هي: المهمة Task، والسلطة Authority، والتقدير أو الاعتراف Recognition، والتجميع Grouping، والتقويم Evaluation، والوقت Time. ويستخدم (Ames, 1992b) هذه البُنى لحجرة الدراسة ليطرح مفهومًا جديدًا يتعلق ببُنى هدف حجرة الدراسة Classroom goal structures مميزًا بين نمطين لبنية الهدف في الصف الدراسي هما: **حجرة الدراسة الموجهة نحو الإتقان** وترتبط بالآثار الإيجابية في الدافعية، **وحجرة الدراسة الموجهة نحو الأداء** حيث من الممكن أن ترتبط أو لا ترتبط بالجوانب الدافعية والمعرفية ، مؤكدًا على أهمية بُنى حجرة الدراسة التي تقود إلى هدف الإتقان، فضلًا عن أثر تلك البُنى في الاندماج الدراسي، وتحفيز أنماط إيجابية من المعتقدات والنماذج السلوكية لدى الطلاب. وتتناول

الدراسة الحالية دور البنى الصفية كما يدركها الطلاب في التحصيل الدراسي (أحد النوتج المعرفية) سواء بشكل مباشر أو من خلال فاعلية الذات (مكون دافعي) والإرجاء الأكاديمي (أحد مظاهر الفشل في التنظيم السلوكي)، وذلك انطلاقًا من أهمية الدور الذي تؤديه أبعاد البيئة الصفية في مخرجات التعلم المختلفة (المعرفية: مثل التحصيل الدراسي)، (والدافعية: مثل فاعلية الذات) (السلوكية: مثل تخفيض سلوك الإرجاء الأكاديمي) من ناحية، وقلة الدراسات العربية التي ركزت على دور هذه البُنى في تلك المخرجات من ناحية أُخرى، فضلًا عن تباين أبعاد (بُنى) البيئة الصفية عبر الدراسات العربية من ناحية ثالثة (لينة أحمد الجنادى، وابتسام محمود عامر، ٢٠١٥؛ سعيد عبد الغنى سرور، ٢٠١١؛ سلطانة قاسم الفالح ٢٠٠٨؛ على مهدي كاظم، يوسف حسن، ابراهيم الحارثي، وعزة هلال، ٢٠٠٦؛ محمد السيد عبد المعطى، ٢٠٠٢)، ولم تتناول أي من هذه الدراسات البُنى الصفية التي أشار إليها (Epstein, 1987; Ames,1992a,b) مجتمعة ، وتناولت دراسة (كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٦) مدركات بيئة التقييم الصفية (أحد مكونات بيئة التعلم الصفية في إطار متغيرات أُخرى)، حيث يمكن أن يسهم الكشف عن دور البُنى الصفية في مخرجات التعلم لدى التلاميذ في بناء تدخلات تُحسن من تلك المخرجات (المعرفية والدافعية والسلوكية)على أسس مستمدة من نتائج دراسات امبريقية، يتم إجراءها داخل الصف الدراسي الذي يتسم بخصائص نوعية فريدة تمكن المربين من الحديث عن دور الاختلاف في الشخصية الصفية باختلاف المعلمين أو المتعلمين أو المادة أو بعض الشروط التعليمية الأخرى (عبد المجيد نشواتي، ٢٠٠٣، ٢٤١).

ويُنظر إلى الصف الدراسي على أنه أحد السياقات ذات التأثيرات المتتابعة التي توضح كيف يتم تقييم أعمال الطلاب (Lau & Leung, 2015, 145)، وتشكل خصائص الصف ما يُعرف بالبيئة الصفية التي تشير إلى المحيط النفسي والاجتماعي لحجرة الدراسة (Fraser, 1991).

وتشير بيئة التعلم إلى الاستثارة أو العوامل أو القوى التي يتلقاها الطالب من خارجه ولها قدرة تأثيرية فيه (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ١٩٩٦، ٢٢١) وقد يرتبط هذا التأثير بالجوانب المعرفية (الاستعدادات، والقدرات، والتحصيل....الخ)، والجوانب الدافعية (مثل، الشعور بالفاعلية الذاتية)، أو ترتبط بتحفيز أنماط سلوكية تعكس مهارة في التنظيم السلوكي، أو اللجوء إلى الارجاء الأكاديمي باعتباره نتيجة للفشل في التنظيم الذاتي السلوكى (Grunschel, Patrzek & Fries, 2013; Park & Sperling, 2012؛ لطفى عبد الباسط، ٢٠١٤).

وشاع وصف بيئة التعلم الصفية على أنها الطرائق التي ترتبط بها المتطلبات التعليمية، والقيود الموقفية، والخصائص النفسية بالمخرجات المعرفية والوجدانية المتنوعة لدى الطلاب (Ames,

(1992b. ويشير هذا الوصف لبيئة التعلم الصفية إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار كيف يدرك الطلاب بيئة التعلم الصفية، فضلًا عن قيود الموقف المتعلقة بطبيعة المهمة والتفاعلات الاجتماعية الصفية (السلطة وتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل وتقدير المعلم)، ودور عملية التقييم، بالاضافة إلى خصائص الطلاب النفسية، ودور ذلك في نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والسلوكية.

وتصف مكونات "أبعاد" البيئة الصفية الواقعية الطريقة التي يمكن من خلالها بناء أهداف متنوعة وواضحة لدى الطلاب. ويستخدم مصطلح بنية الهدف Goal structure ليصف المناخ الدافعي لبيئة التعلم الصفية، ويتضمن ذلك الرسائل البيئية المؤثرة في أهداف الطلاب... فضلًا عن ارتباط ممارسات المعلمين داخل الصف بتكييف، وتعديل أهداف الطلاب (Fejes, 2012) ومن ثم تأثير مدركات البُنى " المكونات" الدافعة للبيئة الصفية في نواتج التعلم المختلفة، وتشير مدركات بيئة التعلم الصفية إلى الاحساس العام أو المعنى الذي يتكون لدى الطلاب من خلال تعاقب، وتنوع الأحداث داخل الصف الدراسي(Brookhart & DeVoge, 1999)، وتؤثر الأحداث الصفية المتعاقبة والمتنوعة في دافعية الطلاب (فاعلية الذات في الدراسة الحالية)، وتجنب أو ممارسة سلوك الإرجاء الأكاديمي، ويؤثر ذلك في التحصيل الدراسي للطلاب.

والصف الدراسي هو البيئة التي تحدث فيها التفاعلات الصفية بطرق مختلفة، حيث إمكانية اندماج الطلاب في كل من الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية، ومن ثم يمكن النظر إلى حجرة الدراسة (الصف) على أنه أحد السياقات المؤثرة في الكيفية التي يُقيم بها الطلاب أعمالهم، وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مدركات أبعاد بيئة التعلم الصفية والتحصيل الدراسي (رغمًا عن تنوع أبعاد بيئة التعلم الصفية عبر الدراسات) (Zedan & Bitar, 2014; Saki, Fallah & Mahmoodabadi, 2013; Sunger & Güngören, 2009)، وتشير بعض من الأدبيات النفسية – المرتبطة بدور المناخ الصفي في الكفاءة والفاعلية المدركة– إلى الدور الوسيطي للفاعلية الذاتية المدركة بين المناخ الصفي والتحصيل الدراسي، وفي ذات الوقت تدفع الفاعلية الذاتية الطلاب للسلوك بطريقة حقيقية، ولعل ذلك يشير إلى العلاقة بين المناخ الصفي والدافعية والعمليات الأكاديمية والمخرجات التعليمية (Lau & Leung, 2015)، كما تؤثر بيئة التعلم الصفية – بشكل غير مباشر – من خلال المعتقدات الدافعية "فاعلية الذات والاهتمام الداخلي" في التحصيل الدراسي (Sunger & Güngören, 2009)، كما تشير نتائج دراسة (Saki et al., 2013) إلى التأثير غير المباشر والكلي لبيئة الصف الدراسي في التحصيل الدراسي من خلال فاعلية الذات.

إن التغير في الكفاءة المدركة يمكن النظر إليه كنتيجة لعوامل النمو والتقدم، إذ يشعر الطلاب

بالفاعلية تحت تأثير ممارسة أنشطة تعليمية معينة، ومن ثم يتأثر إدراك الفاعلية الذاتية بالتفاعل مع السياق البيئي (Lau & Leung, 2015, 147)، وأشارت نتائج دراسات (Rozario & Taat, 2015; McMahon, Wernsman & Rose, 2009; Saki et al., 2013; Zedan & Biter, 2014; Canpolat, 2012) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد البيئة الصفية (على تنوعها عبر الدراسات) والفاعلية الذاتية، كما تفسر مدركات البيئة الصفية نحو ٥٤% من التباين في المعتقدات الدافعية "فاعلية الذات والقيمة الداخلية" (Sunger & Güngören, 2009).

إن بيئة الصف الدراسي بمكوناتها الدافعة المختلفة لا تؤثر فقط في التحصيل الدراسي أو الفاعلية الذاتية، وإنما أيضًا تؤدي دورًا في الإرجاء الأكاديمي، حيث يشير(PanLiruo, 2009) إلى خصائص الفرد وتأثيرات بيئة حجرة الدراسة على أنها من مسببات الإرجاء الأكاديمي، وتؤثر البيئة الصفية القائمة فى التنافس بشكل سالب ودال إحصائيًا في الإرجاء الأكاديمي (Liruo, Junfeng & Meilin, 2012)، فضلًا عن وجود تأثير غير مباشر للبيئة الصفية في الإرجاء الأكاديمي من خلال الدافعية المحددة ذاتيًا (ShenZuoli, 2012). ويؤدي تحسين التدريس والتفاعل وجودة المحتوى "أبعاد لبيئة التعلم الصفية" إلى التقليل من سلوك الإرجاء وزيادة المشاركة في الأنشطة (Kim, 2014)، كما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين تنظيم / مساندة المعلم والإرجاء الأكاديمى، ويوجد تأثير سالب غير مباشر ودال إحصائيًا لتنظيم / مساندة المعلم في الإرجاء الأكاديمى (من خلال فاعلية الذات) (Corkin & Wiesner, 2014).

وفي إطار العلاقة بين فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي تشير نتائج دراسة (Ocal, 2016) إلى إمكانية التنبؤ بالإرجاء من فاعلية الذات، كما يوجد مسار سالب بين الإرجاء وفاعلية الذات (Roghani, Aghahoseini & Yazdani, 2015)، وتشير نتائج دراستي (Bakar & Khan, 2016; Cerino, 2014) إلى وجود علاقة سالبة بين الإرجاء الأكاديمي وفاعلية الذات، وتفسر الدافعية الأكاديمية (الداخلية، والخارجية، واللادافعية) والإرجاء الأكاديمي نحو ١٧ % من التباين في فاعلية الذات (Waqar, Shafiq & Hasan, 2016).

تعقيب: من العرض السابق لمقدمة الدراسة تجدر الإشارة إلى ما يلي:

- تزايد الاهتمام ببيئة التعلم الصفية عامة والمكونات الدافعة بها على نحو خاص.
- تسهم بُنى حجرة الدراسة في نواتج التعلم المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والدافعية، والسلوكية).
- اتخذت بعض الدراسات الأجنبية من بُنى حجرة الدراسة "TARGET" Classroom structures (المهمة Task، والسلطة Authority، والتقدير أو الاعتراف Recognition، والتجميع Grouping، والتقويم Evaluation،

والوقت Time) إطارًا مرجعيًا لها، ولم يتمكن الباحثان من الحصول على دراسة عربية تبنت هذا الإطار المرجعي بأبعاده المختلفة، ، وتسعى الدراسة الحالية في ذات الاتجاه وتتناول بُنى حجرة الدراسة مجتمعة في تأثيرها فى التحصيل الدراسي سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي.

- لا توجد دراسات عربية اهتمت بالتحقق من النموذج البنائي للعلاقات بين مكونات بُنى حجرة الدراسة (TARGET)، وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي، (على الرغم من أهمية ذلك في فهم وتفسير مخرجات التعلم المختلفة في ضوء مدخلات بيئة التعلم، وربما يساعد ذلك في بناء التدخلات المناسبة – على أساس علمي – في البُنى الدافعة للبيئة الصفية سعيًا نحو إحداث التغيرات المرغوبة في أداء الطلاب وإمكانية تحسين التنظيم الذاتي المرتبط بالإنجاز"مثل تحسين الفاعلية الذاتية، وتخفيض الإرجاء الأكاديمي وتحسين التحصيل الدراسي") وهو ما تهتم به الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين البُنى الدافعة للبيئة الصفية وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي والتحصيل الدراسي؟، ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

١.هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية المهمة في كل من: التحصيل الدراسي (كمتغير تابع)، وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى (كمتغيرات وسيطة) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

٢.هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية السلطة في كل من: التحصيل الدراسي (كمتغير تابع)، وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى (كمتغيرات وسيطة) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

٣.هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التقدير في كل من: التحصيل الدراسي (كمتغير تابع)، وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى (كمتغيرات وسيطة) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

٤.هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التجميع فى كل من: التحصيل الدراسي (كمتغير تابع)، وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى (كمتغيرات وسيطة) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

٥.هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التقويم في كل من: التحصيل الدراسي

(كمتغير تابع)، وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى (كمتغيرات وسيطة) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

٦. هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية الوقت فى كل من: التحصيل الدراسي (كمتغير تابع)، وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى (كمتغيرات وسيطة) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

٧. هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لفاعلية الذات فى كل من: التحصيل الدراسي (كمتغير تابع)، والإرجاء الأكاديمى (كمتغير وسيط) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

٨. هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا للإرجاء الأكاديمي فى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. التوصل إلى أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة.

٢. الكشف عن أثر البُنى الدافعة للبيئة الصفية (بنية المهمة، والسلطة، والتقدير، والتجميع، والتقويم، والوقت) في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثانى الإعدادى بشكل مباشر، أو تأثير تلك البُنى بشكل غير مباشر- من خلال فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي- في التحصيل الدراسي.

٣. الكشف عن تأثير الفاعلية الذاتية في التحصيل الدراسي سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال الإرجاء الأكاديمي، وكذلك الكشف عن أثر الإرجاء الأكاديمي في التحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في:

١. فهم وتفسير بعض مخرجات التعلم المعرفية المتمثلة في التحصيل الدراسي والدافعية المتمثلة في فاعلية الذات والسلوكية المتمثلة في الإرجاء الأكاديمي- كمظهر دال على الفشل في سلوك التنظيم الذاتي- في ضوء البُنى الدافعة لبيئة التعلم الصفية.

٢. إمكانية النظر للبُنى الدافعة للبيئة الصفية على أنها مكونات يمكن ضبطها والتحكم فيها، بما يعزز من فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، ويعمل على خفض سلوك الإرجاء الأكاديمى.

مصطلحات الدراسة:

١. **البُنى الدافعة للبيئة الصفية Motivated Classroom Environment Structures (TARGET)**: وتشير إلى مدركات المحيط النفسي والاجتماعي الذي يصف المناخ الدافعي لتعلم الطلاب في الصف الدراسي، ويتشكل من المهام والأنشطة، وممارسات المعلمين، ونظم المكافآت، وتجميع الطلاب، وسرعة ووتيرة التعلم، وطرق التقويم. وتتحدد إجرائيًا بالدرجة

التي يحصل عليها الطالب في كل بعد من أبعاد المقياس المستخدم ويتضمن:

- **المهمة:** وتعنى تصميم أنشطة التعلم، والمهام الصفية، والتكليفات، ومحتوى المنهج وتركز على التنوع، والتحدى، والتنظيم، ومستوى الاهتمام بأنشطة التعلم بما يعزز من المشاركة والاندماج فيها.
- **السلطة:** وتشير إلى الفرص المتاحة لتحمل مسئولية التعلم، وصنع القرارات، فضلًا عن إدراك الطلاب لتحكم المعلم، ودعم الاستقلالية.
- **الاعتراف (التقدير):** ويشير إلى استخدام المكافآت والحوافز التى تركز على الجهود، والتحسن، والإنجازات الفردية التي من شأنها أن تدفع وتزيد من مستوى المشاركة والاهتمام لدى الطلاب.
- **التجميع:** يتعلق بالكيفية التي يتم بها تجميع الطلاب للعمل فى مجموعات بطريقة تعزز من المشاركة والتعاون.
- **التقويم:** ويشير إلى الطرق التى تستخدم في تقييم ومراقبة تعلم الطلاب، وتتناول نظم التقويم التى تتميز بالتنوع، والخصوصية، وتقييم التقدم والتحسن الفردى والتمكن.
- **الوقت:** ويشير إلى الفرص المتاحة لتخطيط الجداول الزمنية، والسرعة المطلوبة لإنهاء المهام والأنشطة الصفية الأخرى.

٢. **فاعلية الذات Self-Efficacy:** وتشير إلى التقدير الشخصي لقدرة الفرد على الأداء بنجاح في مدى واسع من المواقف الإنجازية (كمال إسماعيل عطية،٢٠٠٤، ٣٤)، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فاعلية الذات المُستخدم.

٣. **الإرجاء الأكاديمي Academic Procrastination:** ويشير إلى ميل الفرد لتأجيل المهام الأكاديمية أو عدم إكمالها مما ينتج عنه شعور بالتوتر الانفعالي (معاوية أبو غزال، ٢٠١٢، ١٣٤)، ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإرجاء الأكاديمي المُستخدم.

٤. **التحصيل الدراسي Academic Achievement:** وتتمثل في مجموع الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحريرية في نهاية العام الدراسى (٢٠١٥/٢٠١٦م).

حدود الدراسة:

١. تتخذ الدراسة من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية (إدارة طوخ التعليمية) بمحافظة القليوبية عينة لها.

٢. أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦م).

٣. الاعتماد على النتائج النهائية كمؤشر للتحصيل الدراسي (نتائج الاختبارات النهائية فقط).

الإطار النظري ودراسات سابقة:

يتناول الباحثان فى الجزء التالى استعراضًا لمتغيرات الدراسة الحالية والدراسات السابقة فى محاولة لاستجلاء طبيعة هذه المتغيرات والعلاقات القائمة بينها، يلى ذلك تعقيب عام للتوصل لنموذج مقترح للعلاقات بين هذه المتغيرات.

أولًا: البنى الدافعة للبيئة الصفية Motivated Classroom Environment Structures (TARGET):

يمثل المناخ الدافعى للبيئة الصفية أحد المحددات الأساسية للسلوك والتعلم داخل حجرة الدراسة ويُعد- فهم كيف يتم بناء والمحافظة على- المناخ الدافعى الإيجابى من الأمور الأساسية فى تحسين التعلم (Adelman & Taylor, 2005, 89).

وحاول بعض الباحثين وصف وتحديد البنى الدافعية للبيئة الصفية، وتأثيرها فى مخرجات التعلم، حيث حدد (Epstein, 1987) مجموعة من البنى الدافعية التى تتكون منها البيئة الصفية التى من شأنها أن تعزز وتحسن من عملية التعلم داخل حجرات الدراسة، وتمثل المسبار"الهدف" (TARGET) الذى يعمل بوصفه موجه للتأثيرات الدافعية لبيئة التعلم، وتتضمن هذه البنى ما يلى:

١. بنية المهمة Task Structure:

حيث ينصب الاهتمام على: تصميم أنشطة التعلم، والمهام الصفية، والتكليفات والواجبات، ومحتوى المنهج وتتابعه، وتنظيم العمل الصفى (Epstein, 1987).

ويشير (Corno & Rohrkemper, 1989; Malone & Lepper, 1987 as cited in Ames, 1992a, 339) إلى أهمية تنوع المهام الصفية والحداثه فى تصميمها لمراعاه الفروق الفردية بين الطلاب، فضلًا عن المعنى، والتنوع باعتبارهما من الشروط التى تزيد من الاهتمام بالتعلم، بالإضافة إلى التحدى والاهتمام والضبط المدرك كعوامل يجب أن تتضمن بنية وتصميم مهام التعلم. ويذكر (Epstein, 1987; Ames, 1992b) أن تنوع المهام الصفية من حيث المجال، والتصميم، ومستوى الصعوبة، والمعنى (الأهمية الشخصية) يؤثر فى الشعور بالاستمتاع، والتحدى، والاندماج فى أنشطة التعلم، ومناسبتها لتحسين أو اكتساب مهارات أكاديمية جديدة.

وفى إطار العلاقة بين بنية المهمة والتحصيل الدراسى أشارت نتائج دراستى (Sunger & Güngören, 2009; Badieea, Babakhanib, & Hashemian, 2014) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين المهام الدافعة والتحصيل الدراسى، بينما أسفرت نتائج دراستى

(Zedan & Bitar, 2014; Sunger & Güngören, 2009) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين صعوبة المهمة والتحصيل الدراسى.

وأسفرت نتائج دراسة (Badieea et al., 2014) باستخدام تحليل المسار إلى وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر ودال إحصائيًا لبنى حجرة الدراسة (المهام الدافعة كأحد البنى) فى التحصيل الدراسى (من خلال فاعلية الذات). كما أسفرت نتائج دراسة (Saki et al., 2013) إلى وجود تأثير موجب وغير مباشر ودال إحصائيًا لبيئة التعلم الصفية والتحصيل الدراسى من خلال فاعلية الذات (حيث كان التوجه نحو المهمة أحد أبعاد البيئة الصفية). وتوضح هذه النتائج الدور الوسيطى لفاعلية الذات فى العلاقة بين بنية المهمة والتحصيل الدراسى.

٢. بنية السلطة Authority Structure:

وتشير إلى مدركات الطلاب لتحكم وسيطرة المعلمين، ومقدار ما يتم تقديمه من دعم ومساندة للاستقلالية مما قد يزيد من مستوى اهتمام واندماج الطلاب فى الدراسة (Lau & Leung, 2015, 145). كما تتحدد بنوع وتكرار المشاركة التى تحدث فى البرنامج الأكاديمى أو الأنشطة الصفية، والمشاركة فى إتخاذ القرارات بين المعلمين والطلاب (Epstein, 1987)، والسماح للطلاب بإبداء آرائهم فى تحديد الأولويات فيما يتعلق بإكمال المهام أو طريقة التعلم أو سرعته (Ames, 1992b).

ويشير (Epstein, 1987) إلى أن المشاركة وفرص صنع القرار من السمات المتغيره لبنية السلطة؛ حيث تختلف باختلاف المدارس وحجرات الدراسة، فقد يكون التركيز فى البيئة الصفية على تحكم وسيطرة المعلم على جوانب عملية التعلم، فى حين تتسم السياقات الأخرى بمشاركة المعلمين والطلاب فى الاختيارات، وتحديد الاتجاهات، ومراقبة العمل، ووضع وتطبيق القواعد، وبناء وتقديم المكافآت، وتقويم نجاح الطلاب، وجودة التعلم. كما أن الاختلافات فى بنية السلطة فى المدارس يساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر نشاطًا وثقةً فى التعلم؛ ومن ثم التأثير فى اتجاهات الطلاب وإنجازاتهم.

ولكى يكون الطلاب متعلمين نشطين- بالمعنى الواسع لمفهوم التعلم النشط- فإن هذا يستلزم المشاركة مع المعلمين فى اختيار الموضوعات للدراسة والمناقشة، وتقرير مدة العمل لإتقان المهارات قبل أن يتم تقييمها، ومتى يتم الاستمرار فى الدراسة الأعمق للموضوع، ومتى يتم طلب المساعدة لاستيعاب المفاهيم الصعبة، والكثير من القرارات الأخرى. وكما هو الحال لدى الراشدين فإن الطلاب يكونون أكثر فاعلية حينما يشعرون بقدر من السيطرة والتحكم فى أنشطتهم الخاصة ومدى تقدمهم (Epstein, 1987).

ويُعد شعور الطلاب بالاستقلالية والمسئولية وسيلة فعالة فى تقليل ظهور مستويات القدرة التمييزية بين الطلاب فى البيئة الصفية، فضلًا عن كونه عاملًا ذا أهمية فى التأثير على اندماج الطلاب فى التعلم وجودة التعلم (Ames, 1992b). وهو ما ينعكس على التحصيل الدراسى، وفى هذا السياق أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تأثير السلطة والاستقلالية على التحصيل الدراسى ومنها دراسة (Zedan & Bitar, 2014) التى أسفرت عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين دعم ومساندة المعلم، والقواعد والتعليمات الواضحة والتحصيل الدراسى فى الرياضيات، كما أشارت نتائج دراستى (Sunger & Güngören, 2009; Badieea et al., 2014) إلى أن مدركات الطلاب للبيئة الصفية التى تعنى بدعم الاستقلال ترتبط على نحو موجب ودال إحصائيًا بالتحصيل الدراسى فى العلوم والرياضيات. بينما توصلت نتائج دراسة (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨) إلى عدم دلالة العلاقة بين بعدى البيئة الصفية (دعم الاستقلال، ووضوح التعليمات والترتيب) والتحصيل الدراسى.

وفى إطار نمذجة العلاقة بين بنية السلطة والتحصيل الدراسى أسفرت نتائج (Badieea et al., 2014) إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال للبيئة الصفية (دعم الاستقلال) فى التحصيل الدراسى، كما أشارت نتائج دراسة (Sunger & Güngören, 2009) إلى وجود تأثير موجب غير مباشر للبيئة الصفية (دعم الاستقلال) فى التحصيل الدراسى من خلال المعتقدات الدافعية (فاعلية الذات)، مع عدم دلالة التأثير المباشر لدعم الاستقلال فى التحصيل الدراسى.

٣. بنية المكافأة أو التقدير/الاعتراف Reward or Recognition Structure:

وتتمثل فى الإجراءات والممارسات المستخدمة لدفع وتقدير تقدم الطلاب وإنجازاتهم الصفية (Epstein, 1987)؛ حيث يهتم مجال التقدير بالاستخدام الرسمى وغير الرسمى للمكافآت، والمدح فى حجرة الدراسة (Ames, 1992a, 340). ويتم تقديم المكافآت للعديد من السلوكيات التى تصدر من الطلاب مثل الحصول على درجات مرتفعة، أو المساهمة فى أهداف المجموعة، أو إحراز تقدم جيد، أو الإنجازات والسلوكيات الأخرى، مما قد يعزز من الاستثمارات المختلفة لدى الطلاب (Epstein, 1987). ويشير (Covington & Beery, 1976 as cited in Ames, 1992a, 340) إلى مجموعة من الإجراءات التى تساعد على الاستفادة من بنية التقدير فى تحسين عملية التعلم وهى:

- تقدير جهود الفرد وإنجازاته وتحسنه.
- إعطاء جميع الطلاب الفرص لتلقى المكافآت والتقدير.
- تقديم المكافآت بطريقة خاصة، حتى لا تكون قيمتها على حساب الآخرين.

ويذكر (Epstein, 1987) أنه يجب أن يستخدم المعلمين إجراءات مناسبة، وعادلة، وواسعة النطاق لتقدير جهود جميع الطلاب وتقدمهم الحقيقى فى التعلم، وهذا من شأنه أن يساعد المعلمين والطلاب على معرفة من أين يبدأ الطالب (التاريخ)، وما يسعى الطالب من أجله (الخطط، والأهداف)، وما تم انجازه (المخرجات) من أجل تحسين المكافأة إلى حد ما. ولكن من بين العناصر الثلاثة للتقويم- التاريخ والخطط والمخرجات- تنظم المخرجات فقط بنية المكافأة فى الكثير من المواد الدراسية فى غالبية المدارس.

وبناء على ما تقدم يشير (Ames, 1992a, 340) إلى أن أنواع المكافآت، وأسبابها، وطريقة توزيعها لها نتائج مهمة على الاهتمام فى التعلم، ومشاعر القيمة الذاتية، والإحساس بالرضا فى التعلم. كما يوضح (Epstein, 1987) أن الاختلافات فى أغراض، وأنواع، ومحكات، ودعاية، وتوزيع المكافآت يمكن أن يؤثر بشكل كبير فى الكيفية التى يدرك بها الطلاب أنفسهم كمتعلمين بالمقارنة مع الآخرين. كما يرى (Schunk, 1989) أن تقدير جهود الطلاب يؤدى دورًا فى تحسين شعور الطلاب بالكفاءة الذاتية عندما يبدأون مهام جديدة. وفى هذا الإطار أشارت نتائج دراسة (Zedan & Bitar, 2014) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين عدم التساوى و كل من: التحصيل الدراسى وفاعلية الذات.

٤. بنية التجميع Grouping Structure:

ويقصد بها الكيفية التى يعمل بها الطلاب مع الآخرين لتنمية القبول والإحساس بالانتماء للبيئة الصفية (Lau & Leung, 2015, 145). وتهتم بوضع الطلاب فى مجموعات أو مسارات تعليمية ينصب الاهتمام فيها على كيفية تجميع الطلاب المتشابهين أو المختلفين معًا (فى: الجنس، والعرق، والقدرة، والأهداف، والاهتمامات) أو العمل بشكل فردى فى الأنشطة الصفية أو الاجتماعية. وتهتم بنية التجميع بدرجة المرونة التى يتم بها السماح للطلاب بوضع الأهداف، والخطط المطلوبة لتحسين حالتهم الأكاديمية (Epstein, 1987). والكيفية التى من خلالها يمكن تغيير أعضاء المجموعة، فضلًا عن الكيفية التى يؤثر بها الطلاب فى أفكار واتجاهات وسلوك كل منهم فى الآخر. ومن ثم تقبل الفروق الفردية والشعور بالانتماء لدى الطلاب. وتتضمن الاستراتيجيات فى هذا المجال ما يلى:

١. توفير فرص التعلم التعاونى وتفاعل الأقران.
٢. تنظيم المجموعات غير المتجانسة (Ames, 1992a).

وتوجد عده طرق لتجميع الطلاب هى:

- **التعاونية:** ويعمل فيها مجموعة من الطلاب معًا لإنجاز هدف عام (مثل، إنتاج عرض

تقديمى للدرس)، وغالبًا ما يحصلون على درجة نهائية أو جزء منها بصفة عامة.

- **التنافسية:** ويعمل فيها الطلاب على نحو فردى، وتعكس درجاتهم المقارنات بين الطلاب (مثل، ترتيب أداء كل منهم مقارنة بالآخر، أو تدريجهم على منحنى).
- **الفردية:** ويعمل فيها الطلاب بشكل فردى على المهام، وتكون درجاتهم غير مرتبطة بأداء زملائهم (Seifert & Sutton, 2009, 132).

وفى إطار العلاقة بين بنية التجميع والتحصيل الدراسى أشارت نتائج دراسة (Zedan & Bitar, 2014) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التنافسية والتحصيل الدراسى فى الرياضيات، بينما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التوتر والتحصيل الدراسى. بينما أسفرت نتائج دراسة (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨) عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين كل من: المشاركة والانتماء والتحصيل الدراسى.

٥. بنية التقويم Evaluation Structure:

وتتضمن ممارسات التقويم المعايير التى يتم وضعها للتعلم وسلوك الطلاب، وإجراءات المراقبة، والحكم على تحقيق هذه المعايير، وطرق توفير المعلومات المتعلقة بالأداء للتحسن المطلوب. ويمكن أن تؤدى هذه المعايير والأحكام إلى المكافآت أو العقوبات، ولذلك فإن بنية التقويم ترتبط ارتباطًا وثيقًا ببنية المكافأة (Epstein, 1987).

وتتنوع ممارسات التقويم فى البيئة الصفية حيث تكون تقييمات المعلمين لمهارات الطلاب الأكاديمية والاجتماعية والشخصية. وتبنى الأحكام على معايير شخصية أو موضوعية. وقد تكون التقارير معلنه أو سرية، وتوفر للطلاب الكثير أو القليل من المعلومات المفيدة عن حالاتهم الراهنة، وعن طرق المحافظة أو تحسين الحالة. وتُعد هذه الخصائص لبنية التقويم- المعايير والمراقبة وإجراءات التقارير- ذات تأثيرات مختلفة على دافعية وتعلم الطلاب (Epstein, 1987).

إن ممارسات التقويم العامة- بدلًا من الخاصة- والتى تشير إلى المقارنة الاجتماعية- بدلًا من التقدم الفردى- يمكن أن تعزز ما أطلق عليه Marshal & Weinstein (1984) على أنها حجرة دراسة " ذات معالجة تمييزية مرتفعة High Differential Treatment". وفى حجرات الدراسة التى تكون فيها الدرجات متكررة، وعامة، ويتم التأكيد عليها، توجد الكثير من الفرص للتشكيك فى قدرات الطلاب والحكم عليها على أنها غير كافية (Ames, 1992a, 341).

ويستدعى التقويم العام المقارنة الاجتماعية، والتقييمات الذاتية السالبة (Ames, 1992a, 341). ويوجد عدد من الأمثلة التى تكون فيها المقارنة الاجتماعية مقيده وعامة فى حجرة الدراسة وتتضمن تلك الأمثلة إعلان أعلى وأقل الدرجات، والمخططات العامة Public Charts لأوراق

الطلاب، والدرجات، والتقدم، ومجموعات القدرة، وإظهار الأوراق المختارة والإنجاز. ويمكن أن تظهر تأثيرات المقارنة الاجتماعية على الأطفال عند مقارنتهم بشكل غير مفضل فى تقييماتهم لقدرتهم، وتجنب إتخاذ المخاطرة، واستخدام استراتيجيات تعلم سطحية أو أقل فعالية، ويتوجه هذا التأثير السالب مباشرة نحو الذات. وتتأثر مدركات الطلاب لقدراتهم بما تقدمه المقارنة الاجتماعية من معلومات. حيث تكون تقييمات الطلاب الذاتية لقدرتهم والتأثير الموجه نحو الذات سالب حينما يتم التركيز على التفوق على الآخر، أو تجاوز بعض المعايير المعيارية بدلًا من التركيز على العمل بجد، وتحسين الأداء، أو مجرد المشاركة (Ames, 1992b)

وعلى جانب آخر، فإن البيئة الصفية التى تتسم بوضوح الكيفية التي تحدث بها عملية التقييم، وتقديم تغذية راجعة إخبارية تفيد في دعم الأداء أو تصحيحه، والنظر للأخطاء على أنها جزء من عملية التعلم، واستخدام اختبارات ذات مستوى صعوبة مناسب، ومراعاه التحسن والتقدم في الأداء على نحو فردي تترك أثرًا نفسيًا موجبًا لدى الطلاب حيث يشعرون بمقدار التقدم في أدائهم، فيدركون أهمية بذل الجهد، وضرورة توظيف مصادرهم المعرفية والدافعية، فيزداد الشعور بالفاعلية، والثقة بالنفس، وجميعها من الأمور التي تؤدي دورًا فعالًا في التحصيل الدراسي (كمال اسماعيل عطية، ٢٠١٦).

ويميز (Epstein, 1987) بين بنيتى التقويم (فعالة- غير فعالة)؛ حيث يتم التركيز فى بنية التقويم الفعالة على استخدام معايير تقويم واضحة ومُهمة وقابلة للتحقيق، وإجراءات عادلة وواضحة لمراقبة التقدم، ومعلومات صريحة ومتكررة عن التقدم بما يساعد الطلاب على تحقيق مستوى مرتفع من الفهم المتعلق بجهودهم وقدراتهم وتحسنهم الخاص، فى حين أن بنية التقويم غير الفعالة تستخدم معايير مرتفعة للإنجاز، فضلًا عن حجب المعلومات المتعلقة بما بماذا وكيف يمكن أن تتم عملية التحسن ويؤدى ذلك بدوره إلى إحساس الطلاب بالفشل أو خيبة الأمل أو الاغتراب داخل البيئة الصفية.

وفى إطار العلاقة بين بنية التقويم والتحصيل الدراسى أظهرت النتائج أن مدركات الطلاب للبيئة الصفية التى تعنى بتقويم الإتقان ترتبط على نحو موجب ودال إحصائيًا بالتحصيل الدراسى فى الرياضيات والعلوم (Badieea et al., 2014; Sunger & Güngören, 2009). فضلًا عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم والتحصيل الدراسي، فى حين توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء والتحصيل الدراسي (Alkharusi, 2015).

وفى إطار نمذجة العلاقة بين بنية التقويم والتحصيل الدراسى أسفرت نتائج دراسة (Badieea

(et al., 2014 عن وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر ودال إحصائيًا لبنى حجرة الدراسة (كمتغير كامن يعكس المهام الدافعة ودعم الاستقلال وتقويم الاتقان) فى التحصيل فى الرياضيات (حيث التأثير غير المباشر عن طريق فاعلية الذات)، كما كشفت نتائج دراسة (Alkharusi, 2015) عن أن بيئة التقييم الصفية المدركة تتوسط تأثير رسائل التقييم الصفية فى التحصيل الدراسى، فضلًا عن وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم في التحصيل الدراسي، ووجود تأثير سالب مباشر ودال إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء فى التحصيل الدراسي. كما أسفرت نتائج (كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٦) إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر وكلى ودال إحصائيًا لكل من: بنية التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم، وبنية التقييم الموجهة نحو الأداء فى التحصيل الدراسى.

٦.بنية الوقت Time Structure:

تهتم بنية الوقت بمدى مناسبة عبء/ حجم العمل Appropriateness of Workload، ووتيره/ سرعة التعليم The Pace of Instruction، والوقت المخصص لإكمال أنشطة ومهام التعلم. ويرتبط مجال الوقت بتصميم وبنية المهام لأن تصميم المهام والوقت المخصص لإكمالها يجب أن يحتوى على مهارات مختلفة ومدى الانتباه والقدرات. ويجب تكييف أولويات حجم العمل والتكليفات لمستوى مهارة الطالب، ومعدل التعلم، والوقت المتاح للتعلم خارج الصف. وتتضمن الاستراتيجيات فى هذا المجال ما يلى:

- ملائمة متطلبات المهمة أو الوقت للطلاب الذين لديهم صعوبة فى اكمال عملهم.
- السماح للطلاب بالفرص المناسبة لتخطيط جداولهم الزمنية (Ames, 1992a).

وحينما يتم تخصيص وقت قصير جدًا (أو أن وتيرة التعليم تكون سريعة جدًا)، فإن عدد قليل من الطلاب سوف يستطيعون إنهاء العمل والتأهل للحصول على المكافآت، وعندما يتم تخصيص وقت كبير (أو أن وتيرة التعليم تكون بطيئة جدًا) فإن الاستفادة من الوقت سوف تضيع، كما يصبح العمل المدرسى ممل للعديد من الطلاب (وهنا يمكن أن تزداد سلوكيات الإرجاء الأكاديمى). إن وقت التعلم متغير.... ويمكن ترتيبه وتغييره ليستوعب أو يلائم معدلات تعلم الكثير أو القليل من الطلاب. ومن ثم فإنه من الممكن تخصيص وقت أقل أو أكثر للطلاب داخل وخارج حجرات الدراسة من أجل إكمال العمل، وتحديد التوقفات أثناء وقت الصف، وعلى الرغم من أن الجداول الزمنية ثابتة فى الحصص فإن الجهد المبذول من قبل الطلاب وتحركهم الفعال تجاه إنجاز المهام سوف يزيد الاهتمام بضرورة مراعاة التباين فى الزمن المخصص للتعلم وفقًا لتباين المهارات القبلية لدى الطلاب، إن التنوع بين الطلاب فى مهاراتهم، ومعدلات تعلمهم، ومستوى دافعيتهم

تكون واضحة حتى فى السنوات الأولى من المدرسة؛ ومن ثم يجب أن تكون المخرجات، والجداول الزمنية، وأولويات التكليفات، والوقت المخصص مرنة للتعامل مع هذا التنوع. وحينما يتم تجاهل بنية الوقت فإنه سوف يتم إغفال الفروق بين الطلاب فى معدلات التعلم، ولذا لن يتم الاستفادة من جهود الطلاب فى الصف (Epstein, 1987).

وترتبط بنية الوقت بدرجة وثيقة بالبنى الأخرى للبيئة الصفية وهى: بنية المهمة (مثل، المهام والتكليفات المطلوب إنجازها فى فترات زمنية محددة)، وبنية السلطة (مثل، السماح للطلاب بتخطيط معدل، وتنظيم، ووقت إكمال تكليفاتهم وأنشطتهم)، وبنية التجميع (مثل، توزيع الوقت بطريقة عادلة عبر المجموعات المختلفة، وتحديد الوقت المخصص لكل طالب، وتوزيع اهتمام المعلم على كل المجموعات المختلفة)، وبنية التقويم (مثل، ضغط الوقت على الاختبارات، وما إذا كانت حجم العمل أو محك الإتقان هو نفسه بالنسبة لجميع الطلاب). ويواجه الطلاب فى العديد من حجرات الدراسة الكثير من التكليفات التى تجعل تركيزهم ينصب على كمية الناتج بدلًا من جودة العمل، فضلًا عن أن الالتزام الصارم بالمتطلبات والجداول الزمنية يجعل الطلاب يشعرون بقلة الاختيارات ونقص التحكم الشخصى. وعلى جانب آخر، قد ينظر المعلمون للمرونة فى الوقت المخصص على أنها من الأمور التى تضعف من الإدارة الفعالة للصف، ولكنها فى الواقع تؤدى إلى تعلم أفضل لدى العديد من الطلاب (Epstein, 1987; Ames, 1992a).

وتجدر الإشارة إلى عدم التمكن من الحصول على دراسات تناولت العلاقة بين بنية الوقت والتحصيل الدراسى رغم أهمية هذه البنية ودورها فى مخرجات التعلم، وأعد Tapola & Niemivirta, 2008) مقياسًا فى إطار التصور الحالى، ولم تدعم نتائج التحليل العاملى لبنية الوقت حيث تشبعت مفرداتها على الأبعاد الأخرى نظرًا لارتباط هذه البنية بالبُنى الأخرى للبيئة الصفية، ومن ثم فالدراسة الحالية تسعى عند إعداد مقياس لبنى حجرة الدراسة (TARGET) تضمينه بنية الوقت والتحقق منه عامليًا، وبحث دور كل بنية فى التحصيل الدراسى وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى.

ثانيًا: البنى الدافعة للبيئة الصفية وفاعلية الذات:

وتُعتبر فاعلية الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التى تفترض أن سلوك الإنسانى يتحدد تبادليًا من خلال تفاعل ثلاثة عوامل هى: العوامل الشخصية، والسلوكية، والبيئية، وأطلق على هذه المؤثرات: نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism، وتشير العوامل الشخصية إلى معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، وتشير العوامل السلوكية إلى الاستجابات التى تصدر عن الفرد فى موقف ما، بينما تتضمن العوامل البيئية

الأدوار التى يؤديها الآباء، والمعلمون، والأقران (Zimmerman, 1989).

وتعد فاعلية الذات من أهم العوامل التي تؤثر في إنجاز الأفراد للأهداف الشخصية حيث أنها تمثل مركزًا مهمًا في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، وتوصف معتقدات فاعلية الذات على أنها أحكام الأفراد عن قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات الفعل المطلوبة لإنجاز الأنواع المخططة من الأداءات (Bandura, 1986, 391).

وينظر (Bandura, 1977, 1983) إلى فاعلية الذات على أنها قناعة الفرد أنه يستطيع أداء المهام والأنشطة بنجاح، وتحدد هذه القناعة الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الفرد وتلك التي يتجنبها، ويشير (Bandura & Locke, 2003) إلى اتساق الأدلة المرتبطة باسهامات الفاعلية الذاتية في الدافعية، والأداء، وتنوع النشاطات السلوكية بين الأفراد، وداخل الفرد نفسه، وبمستويات متباينة في الفاعلية عبر الوقت. ولا تمثل فاعلية الذات سمة ثابتة نسبيًا، أي أنها تختلف عبر المواقف والزمن، وتختلف أحكام فاعلية الذات باختلاف العوامل الموقفية؛ ومن ثم لا تعمل فاعلية الذات كمحدد لنزعة مستقلة (Bandura,1997,14)، ويميز (Bandura, 1977, 193) بين توقعات الفاعلية وتوقعات الناتج (كمكونين للفاعلية الذاتية) حيث يشير إلي أن توقعات الناتج هي التقدير الشخصي بأن سلوكًا معينًا يؤدي إلي نتائج معينة، وتوقع الفاعلية هو الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أن ينجز وبنجاح السلوك المطلوب للتوصل إلى النتائج. ويعنى ذلك أن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك، وإذا كانت توقعات المخرجات تتحدد فى ضوء ناتج السلوك، فإن توقعات الفاعلية تتحدد فى ضوء المبادأة والمثابرة على مواصلة هذا السلوك، ومن ثم تنعكس فى اختيار النشاط اللازم والمجهود المتطلب للسلوك، ويتم النظر إليها على أنها إدراك الفرد لإمكانياته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وتعكس هذه التوقعات الثقة بالنفس والقدرة على التنبؤ بالإمكانيات اللازمة للموقف والقدرة على استخدامها (حمدى على الفرماوى، ١٩٩٠).

ويعتقد البعض أن فاعلية الذات نزعة متسقة وثابتة نسبيًا تظهر في قناعة الفرد بمقدرته على مواجهة المشكلات الصعبة، وتشير إلى التقدير الشخصي لقدرة الفرد على الأداء بنجاح في مدى واسع من المواقف الإنجازية، وأن الإدراك المتكرر للفاعلية يزيد من احتمال توقع الفاعلية الذاتية عبر المواقف، ومن ثم إمكانية النظر إلى فاعلية الذات كنزعة ثابتة تظهر باتساق خلال المواقف وعبر الوقت (سامر رضوان ١٩٩٧؛ كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٤؛ Chen, Gully, Whiteman & Kilcullen, 2000). إن النظر إلى الفاعلية الذاتية (كنزعة) تتسم بالثبات النسبي لا يتعارض مع كونها حالة ترتبط بموقف، حيث يمكن أن يرتبطان من خلال الإطار الذي يحيط

بالمدى المتنوع لفاعلية الذات الموقفية، وتتضمن فاعلية الذات العامة مكونين هما: توقعات الفاعلية العامة، وتوقعات الناتج العامة (كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٤، ٤٣) وتسير الدراسة الحالية في هذا الاتجاه.

وتؤدي العوامل البيئية دورًا مهمًا فى التأثير على معتقدات الفاعلية الذاتية كأحد العوامل الشخصية، حيث يشير (Schunk & Mullen, 2012, 221) إلى أن الارتباط بين العوامل الشخصية والسياقية يظهر عندما يحدث التفاعل فى سياق بيئة التعلم وفقًا لأحكام المعلمين عن أداء الطلاب (مثل، المهارات المنخفضة، والدرجات المنخفضة) بدلًا من قدراتهم الحقيقية على أداء المهام، وتؤثر التغذية الراجعة أيضًا على فاعلية الذات (على سبيل المثال، عندما يعزز ويشجع المعلمين للطلاب). وتؤثر بيئة حجرة الدراسة بما تتضمنه من عوامل سواء ما يتعلق منها بمهام التعلم أو ممارسات المعلمين أو أساليب التقويم فى معتقدات الفاعلية الذاتية لدى الطلاب وهو ما أوضحته نتائج بعض الدراسات التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد (بنى) البيئة الصفية وفاعلية الذات، وتتمثل هذه الأبعاد فى: التنافسية (Zedan & Bitar, 2014)، والمشاركة (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨)، والتماسك (بنية التجميع) (Croissant, 2014)، والمهام الدافعة، والاهتمام بالمقرر، والرضا أو الاستمتاع بالعمل الصفى (بنية المهمة)، ومدركات الاختيار، ومساندة وتنظيم المعلم، ودعم الاستقلال، والترتيب والنظام، ووضوح التعليمات (بنية السلطة) (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨؛ Badieea et al., 2014; Sunger & Güngören, 2009; Corkin & Wiesner, 2014; Canpolat, 2012; Croissant, 2014)، وبيئة التقييم الموجهة نحو التعلم، وتقويم الإتقان، والخوف من الأخطاء (بنية التقويم) (Badieea et al., 2014; Sunger & Güngören, 2009; Alkharusi, 2009; Canpolat, 2012).

وأسفرت نتائج دراستى (Zedan & Bitar, 2014; Alkharusi, 2009; Croissant, 2014) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد البيئة الصفية (صعوبة المهمة، وعدم التساوى، والاحتكاك أو الخلاف Friction والتوتر بين الطلاب، وبيئة التقييم الموجهة نحو الأداء) وفاعلية الذات، وتمثل هذه الأبعاد المنظور السلبى لكل من: بنية المهمة، والتقدير والتجميع، والتقويم على الترتيب. بينما كشفت نتائج دراسة (سلطانه قاسم الفالح، ٢٠٠٨) عن عدم دلالة العلاقة بين كل من: الانتماء (بنية التجميع)، ودعم المعلم (بنية السلطة)، والتوجه نحو العمل (بنية المهمة) وفاعلية الذات. كما أسفرت نتائج دراسة (Croissant, 2014) عن عدم دلالة العلاقة بين التنافسية (بنية التجميع) وفاعلية الذات.

وفى إطار نمذجة العلاقة بين البيئة الصفية بأبعادها وفاعلية الذات فقد أسفرت النتائج عن

وجود تأثير موجب ومباشر وكلى ودال إحصائيًا لأبعاد (بنى) البيئة الصفية التى تتمثل فى: المهام الدافعة، ودعم الاستقلال، وتقويم الإتقان (Hidiroğlu, 2014)، والاهتمام بالمقرر (Corkin & Wiesner, 2014)، وبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم (Alkharusi, 2009) فى فاعلية الذات، فضلًا عن التأثير الموجب المباشر للبيئة الصفية (كمتغير كامن) فى فاعلية الذات (Badieea et al., 2014)، بينما يوجد تأثير سالب ومباشر ودال إحصائيًا لكل من: الضغط الأكاديمى (أحد أبعاد البيئة الصفية) (Corkin & Wiesner, 2014)، وبيئة التقييم الموجهة نحو الأداء (Alkharusi, 2009) فى فاعلية الذات.

وعلى جانب آخر: فإن التفاعل بين العوامل الشخصية والسلوكية يظهر من خلال تأثير فاعلية الذات فى السلوكيات الإنجازية، فضلًا عن تأثير هذه السلوكيات فى تغيير بيئات التعلم للطلاب، حيث تؤثر معتقدات فاعلية الذات فى اختيار الأفراد للمهام التي يعملون بها، وكذلك طرق إنجازها بنجاح، كما تساعد معتقدات فاعلية الذات علي تحديد كمية الجهد المبذول في نشاط ما، ومدي الصمود والمرونة فى مواجهة العقبات (Pajares, 1996). وتؤثر فاعلية الذات فى نمط الأفكار التي تعوق أو تساعد الفرد، فمن لديه إحساس عال بالفاعلية يتصور سيناريو النجاح الذي يزود بالارشادات الموجبة، وتؤثر معتقدات فاعلية الذات فى الوظيفة المعرفية من خلال تأثير ارتباط الدافع بعمليات تجهيز المعلومات، وتحدد فاعلية الذات مستوى الدافعية الذي يرتبط بمقدار الجهد اللازم للنجاح، ولا يتوقف تأثير فاعلية الذات فى الجانب المعرفي أو الدافعي فحسب، بل يمتد ليشمل الجانب الانفعالي الذي يؤثر بدوره فى الفعل (Bandura, 1989).

ويميل الطلاب مرتفعى فاعلية الذات إلى وضع أهداف تمثل تحديًا، والعمل بجد، والمثابرة فى وجه الفشل، واستعادة الإحساس بفاعلية الذاتية بعد الإخفاقات. بينما يضع الطلاب منخفضى فاعلية الذات أهدافًا أكثر سهولة، ويبذلون جهدًا أقل، ويشعرون بوهن العزيمة dejected عقب الفشل، ومن ثم التأثير سلبيًا فى الاندماج والتعلم (Schunk & Mullen, 2012, 224-225). وعندما يواجه الأفراد عقبات، أو مشكلات، أو فشل فإن الأفراد الذين لديهم شكوك قوية تتعلق بقدراتهم يميلون إلى التقليل من جهودهم، أو يتجنبون المهام، فى حين أن الأفراد ذوى الإحساس القوى بالفاعلية يبذلون جهدًا أكبر لإتقان المهمة (Ehrenberg, Cox & Koopman, 1991)، وهو ما ينعكس أثره على العديد من مخرجات التعلم ومن أهمها التحصيل الدراسى، وفى هذا الإطار أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي (Hao, 2015; Badieea et al., 2014; Zedan & Bitar, 2014; Goulão, 2014; Peters, 2013; Tenaw, 2013). كما تتنبأ فاعلية الذات بالتحصيل الدراسى تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا (Hao, 2015; Roghani et al., 2015)، كما أسفرت نتائج دراسة (Rozario, & Taat,

(2015 عن وجود فروق بين متوسطى درجات مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى في فاعلية الذات لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

وفى إطار نمذجة العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسى أشارت نتائج دراسات كل من: (Roghani et al., 2015; Badieea et al., 2014; Hidiroğlu, 2014; Saki et al., 2013; Sunger & Güngören, 2009) إلى وجود تأثير مباشر وكلى ودال إحصائيًا لفاعلية الذات على التحصيل الدراسى. فضلًا عن توسط فاعلية الذات التأثير الموجب لبيئة حجرة الدراسة فى التحصيل الدراسى (Sunger & Güngören, 2009; Badieea et al., 2014) ، كما تتوسط فاعلية الذات التأثير الموجب لبنى أهداف حجرة الدراسة (المهام الدافعة، ودعم الاستقلال، واتقان التقويم) على الاندماج الأكاديمى (Hidiroğlu, 2014).

ثالثًا: البنى الدافعة للبيئة الصفية والإرجاء الأكاديمي:

يُعد الإرجاء مشكلة سلوكية تتضمن التأخير القصدي والمعتاد لما ينبغي على الفرد القيام به، والمماطلة في تنفيذ العمل المطلوب، وللإرجاء آثار سلبية على حياة الأفراد وتتزايد هذه الآثار بمرور الوقت وعبر المجالات المختلفة (الدراسية والأكاديمية، والمهنية والشخصية)، وهنا يشير إلى تعرض مرتفعي الإرجاء إلى مخاطر (Balkis, 2007)(لطفي عبد الباسط،٢٠١٤ نقلًا عن: تتعلق بالفشل الدراسي، وتدني المكانة الاجتماعية فضلًا عن تعرض حياتهم الشخصية الأسرية إلى إلى ارتباط الإرجاء بعادات الدراسة الضعيفة، وقلق (Chow, 2011)التفكك والإنهيار. ويشير الاختبار، وحشو العقل بالمعلومات من أجل الامتحانات والخوف من الفشل، والخوف من عدم الاستحسان، أو عدم القبول الاجتماعي، كما يعكس الإرجاء- كفشل في التنظيم الذاتي السلوكي- سمة شخصية ترتبط بغيرها من السمات الأخرى مثل انخفاض الفاعلية الذاتية، ونقص الدافعية، Anti- أن الإرجاء ضد الدافعية (Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani, 2008)ويعتقد motivation ويحدث الإرجاء بسبب فشل الفرد في أداء الأعمال وفقا للكيفية التي ينوي أن يؤديها ؛ ومن ثم يمكن النظر إلى (Hannok, 2011; Ferrari, Mason & Hammer, 2006)بها الإرجاء باعتباره تناقض بين نية الفرد في أداء المهام في الوقت المحدد لها وسلوكه الفعلي، حيث يتم تأجيل قصدي غير مبرر للأعمال التي ينوي أن يقوم بها الفرد، ويتزايد الإرجاء بزيادة التباين بين النية والفعل، فضلًا عن نقص في كل من النية أو الإرادة اللازمة للفعل (Schouwenburg, 1995,72;
Wolters, 2003; Schouwenburg, 2004, 6; Binder, 2000; Burns, Dittmann, Nguyen & Mitchelson, 2000; Rakes & Dunn, 2010) .

والإرجاء كسلوك يعكس جوانب نفسية (معرفية وانفعالية) يبدو في صورة التأجيل القصدي

للفعل على الرغم من الوعي بالنتائج السلبية المحتملة (مثل، الشعور بعدم الراحة الشخصية، والمعاناة من القلق، والصعوبات الوجدانية، وعدم القدرة على شغل الفراغ النفسي) (Schwartz, 2007)، ومن ثم يمكن النظر إلى الإرجاء على أنه سمة مركبة متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية، ووجدانية، وسلوكية يدرك معها الفرد أهمية المهمة ومع ذلك يستقر في وجدانه التأجيل (لطفى عبد الباسط، ٢٠١٢)، ويميز (Farran, 2004) بين نوعين من الإرجاء هما **الإرجاء العام:** إرجاء المهام الحياتية العامة غير الأكاديمية، و**الإرجاء الأكاديمي:** حيث إرجاء المهام المرتبطة بالجوانب الكاديمية (مثل، المذاكرة من أجل الامتحانات).

وتختلف النظرة للإرجاء – سواء العام أو الأكاديمي – طبقا للتوجهات النفسية المُفسرة، حيث يتم النظر للإرجاء (في المدرسة السلوكية) على أنه وسيلة للتجنب أو الهروب من المسؤولية، ويُعد الإرجاء تجنبًا شرطيًا إذا تم تجنب السلوك بالكلية، في حين يُعد الإرجاء هروبًا شرطيًا إذا بدأ الفرد المهمة ثم توقف عن إكمالها (Ferrari, Johnson & McCown, 1995; O'Brien, 2000)، ويشير أصحاب الإتجاه المعرفي إلى دور المعتقدات المعرفية في الإرجاء فضلًا عن المعتقدات الخاطئة وبعض الأفكار اللاعقلانية والنزعة الكمالية (Balkis, Duru & Bulus, 2013; Burka & Yuen, 2008; Schwartz, 2007)، وفي إطار نظرية الدافعية الوقتية يشير (Steel & König, 2006) للإرجاء كدالة للمنفعة المُدركة التي تتمثل في تحقيق ناتج معين، حيث يرتبط الإرجاء بخصائص المهمة ومتغيرات الفروق الفردية المتعلقة بمكون التوقع (مثل، فاعلية الذات وصعوبة المهمة)، ومكون القيمة (مثل، الحاجة للإنجاز والنفور من المهمة)، والحساسية للتأجيل (مثل، الاندفاعية والبعد الزمني)، ويتم النظر للإرجاء – في إطار نموذج تجنب القلق – على أنه تجنب وتأجيل المواقف التي تشكل تهديدًا وإثارة للقلق لدى الفرد وخاصة عند إدراك عدم كفاية الموارد (الداخلية والخارجية) اللازمة لمواجهة التهديد (Milgram, Mey-Tal & Levison,1998; Milgram & Tenne, 2000)، ويطور (Schraw,Wadkins & Olafson,2007) نموذجًا للإرجاء الأكاديمي (نموذج العملية Process Model وأشاروا إلى نوعين (نمطين) من الإرجاء هما:

- **الإرجاء التكيفي Adaptive Procrastination:** وتم تحديد أبعاد الإرجاء التكيفي في: (١) الفاعلية المعرفية وتتضمن التخطيط والجهد المكثف والممارسة المركزة، (٢) الخبرة حيث تأجيل المهام بهدف الوصول إلى المستوى الأمثل من الضغط؛ ومن ثم بذل الجهد لإكمال المهمة في الوقت المحدد.
- **الإرجاء غير التكيفي Maladaptive Procrastination:** وتحددت أبعاده في الكسل

والخوف من الفشل وتأجيل العمل.

وتمثل محددات الإرجاء الأكاديمى: الخوف من الفشل، والسلوك التجنبى، والاتجاهات الكمالية، وإدارة الذات، والمشاعر السلبية، والاتجاهات الدراسية، ونقص الدافعية نحو الدراسة، والنفور من الدراسة أو المهام، والانشغال بأمور أخرى غير الدراسة، والكسل (حسن أحمد عمر، ٢٠٠٨؛ سيد أحمد البهاص، ٢٠٠٥؛ Solomon & Rothblum, 1984).

وأسفرت نتائج التحليل العاملى فى دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢) عن وجود ستة عوامل تمثل محددات الإرجاء الأكاديمى هى: الخوف من الفشل، ومقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران، والمهمة المنفرة، وأسلوب المدرس، وينظر إلى الإرجاء الأكاديمى على أنه ميل الفرد لتأجيل المهام الأكاديمية أو إكمالها، مما ينتج عنه شعور الفرد بالتوتر الانفعالى.

ويعتبر الإرجاء الأكاديمى أحد السلوكيات التى تتأثر بممارسات المعلمين وترتبط بالعمليات الدافعية غير التكيفية، والمخرجات الأكاديمية الضعيفة، ويشير (Steel, 2007) إلى أن غالبية الدراسات التى تناولت الارجاء الأكاديمى ركزت على بحث السمات الشخصية التى ترتبط بهذا السلوك، بينما حاول القليل منها فهم التأثيرات البيئية لحجرة الدراسة، رغم أن الباحثين لاحظوا أن الإرجاء يمكن أن يكون موقفى فى طبيعته (Schouwenburg, 2004; Senécal, Lavoie, & Koestner, 1997)، ويؤكد (Kim, 2014; Kim & Kim, 2015) على أن إدراك الطلاب للبيئة الصفية يرتبط بسلوكيات الإرجاء الأكاديمى؛ حيث إن تحسين صورة التدريس والتفاعل بين الطلاب وجودة المحتوى يؤدى إلى تقليل سلوك الإرجاء وزيادة المشاركة فى الأنشطة. كما يشير (PanLiRuo, 2009) إلى إن السبب الرئيسى للإرجاء الأكاديمى يتضمن السمات الفردية وتأثيرات بيئات حجرة الدراسة وخصائص المهمة. كما يرى (ShenZouLi, 2012) أن البيئة الصفية والعوامل الشخصية (ومنها، الدافعية المستقلة ذاتيًا) من العوامل التى لها تأثيرات مُهمّة على الإرجاء الأكاديمى، ومن ثم فإن بحث طبيعة العلاقة بين البيئة الصفية وسلوكيات الإرجاء الأكاديمى سوف يكون من المفيد بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية للتغلب على الإرجاء الأكاديمى، ومن ثم غرس عادات سلوكية جيدة، فضلًا عن توفيرأساس نظرى للتدخل التربوى للمعلمين فى المستقبل.

وفى إطار الدراسات التى تناولت العلاقة بين البيئة الصفية والإرجاء الأكاديمى أشارت نتائج دراسة (ShenZuoLi, 2012) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد البيئة الصفية (العلاقة بين المعلمين والتلاميذ، والعلاقة بين التلاميذ، والبيئة التنافسية، والنظام والانضباط) والإرجاء الأكاديمى، بينما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين عبء التعلم Learning Load

والإرجاء الأكاديمى. كما أسفرت نتائج دراسة(Corkin & Wiesner, 2014) عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد مناخ حجرة الدراسة (مساندة/ تنظيم المعلم، الاهتمام بالمقرر، الضغط الأكاديمى) والإرجاء الأكاديمى. كما أشارت نتائج دراسة (Kim, 2014) إلى أن المستوى المنخفض من التفاعل، وجودة المحتوى يؤديان إلى مزيد من الإرجاء الأكاديمى.

وأشارت نتائج دراسة (لينة أحمد الجنادى، ابتسام محمود عامر، ٢٠١٥) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التسويف الأكاديمى والدرجة الكلية للبيئة الصفية وبعديها (إطفاء طابع الشخصية، والمساواة)، فى حين لم ترقى هذه العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية مع باقى أبعاد البيئة الصفية وهى: الابتكار، والتماسك، والتوجه نحو المهمة، والاستقلال، والتعاون. وهنا تجدر الإشارة إلى عدم وجود دراسات عربية- فى حدود علم الباحثان- حاولت بحث تأثير بنى حجرة الدراسة (TARGET) فى إطار تصور (Epstein, 1987) على الإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى وهو ما تسعى اليه الدراسة الحالية فى أحد أهدافها.

كما تتنبأ أبعاد البيئة الصفية (العلاقة بين التلميذ والمعلم، والعلاقة بين التلاميذ، والتنافسية) بالإرجاء الأكاديمى (إرجاء المراجعة، وإرجاء المهام الدراسية) والدرجة الكلية على نحو سالب ودال إحصائيًا (Liruo et al., 2012; PanLiRuo, 2009).

وفى إطار نمذجة العلاقة بين البيئة الصفية والإرجاء الأكاديمى وفاعلية الذات أسفرت نتائج دراسة (ShenZuoLi, 2012) عن وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائيًا للبيئة الصفية فى الإرجاء الأكاديمى، كما تؤدى الدافعية المستقلة ذاتيًا دورًا وسيطيًا لتأثير البيئة الصفية فى الإرجاء الأكاديمى. وأشارت نتائج دراسة (Corkin & Wiesner, 2014) إلى وجود تأثير سالب ومباشر ودال إحصائيًا للاهتمام بالمقرر فى الإرجاء الأكاديمى (مع عدم وجود تأثير غير مباشر من خلال فاعلية الذات)، كما يوجد تأثير سالب وغير مباشر (من خلال فاعلية الذات) لتنظيم ومساندة المعلم فى الإرجاء الأكاديمى، بينما يوجد تأثير موجب غير مباشر (من خلال فاعلية الذات) ودال إحصائيًا للضغط الأكاديمى فى الإرجاء الأكاديمى.

وتجدر الإشارة إلى الدور الذى تؤديه المتغيرات الشخصية (ومنها فاعلية الذات، والدافعية المستقلة ذاتيًا، وقيمة المهمة) فى العلاقة بين بيئة حجرة الدراسة والإرجاء الأكاديمى، ويذكر (Cao, 2012) أن الطلاب ذوي المعتقدات السالبة عن كفاءتهم المعرفية لديهم شكوك في قدرتهم على أداء المهام، ويؤثر ذلك على نحو سلبي في الدافعية، وبدء المهام والمثابرة في إنجازها، وربما تأجيلها. ومن ثم فإن التأجيل الغرضى فى البدء أو إكمال المهمة يمكن أن يحدث كنتيجة لنقص الفاعلية الذاتية فى مجال مهمة معينة. ويمكن النظر إلى الإرجاء باعتباره أسلوب مواجهة غير

تكيفي يستخدمه الأفراد فى مجال أو موقف معين من أجل حماية مشاعر عدم الكفاية (Loebenstein, 1996). ووفقًا لذلك فإن انخفاض مستوى فاعلية الذات عامل مهم فى تفسير تنمية واستمرار سلوك الإرجاء الأكاديمى (Tan, Ma & Li, 2015)، فى حين تؤدى المستويات المرتفعة من فاعلية الذات إلى زيادة اندماج الطلاب فى المهام والأنشطة الأكاديمية والتقليل من سلوكيات الإرجاء الأكاديمى؛ وهو ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة التى أسفرت عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين فاعلية الذات العامة والإرجاء العام والأكاديمى (Ocal, 2016; Tan et al., 2015; AlQudah, Alsubhien & AL Heilat, 2014; Cerino, 2014; Corkin & Wiesner, 2014; Hajloo, 2014; Kandemir, Ilhan, Ozpolat & Palanci, 2014; Lee, Bong & Kim, 2014; Corkin, Yu & Lindt, 2011). كما أسفرت نتائج دراسات كل من: (Ocal, 2016; Tan et al., 2015; Lee et al., 2014; Corkin, 2012) عن إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى من خلال فاعلية الذات على نحو سالب ودال إحصائيًا، كما أسفرت نتائج دراسة (Mandap, 2016) عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى فاعلية الذات الأكاديمية فى الإرجاء لصالح منخفضى فاعلية الذات، وتشير هذه النتيجة إلى تزايد مستوى الإرجاء الأكاديمى بين الطلاب ذوى فاعلية الذات المنخفضة. وعلى النقيض من ذلك توصلت نتائج دراسة (Hao, 2015) إلى عدم دلالة العلاقة بين فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى، فضلًا عن عدم إمكانية التنبؤ بالإرجاء الأكاديمى من خلال فاعلية الذات (Corkin et al., 2011).

وفيما يتعلق بالدراسات التى تناولت نمذجة العلاقة بين فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى أشارت نتائج دراستى (Corkin & Wiesner, 2014; Kandemir et al., 2014) إلى وجود تأثير سالب ومباشر ودال إحصائيًا لفاعلية الذات في الإرجاء الأكاديمى. فضلًا عن توسط فاعلية الذات تأثير أبعاد مناخ حجرة الدراسة (مساندة وتنظيم المعلم، والضغط الأكاديمى) في الإرجاء الأكاديمى (Corkin & Wiesner, 2014). فى حين أسفرت نتائج دراسة (Roghani et al., 2015) إلى وجود تأثير سالب ومباشر ودال إحصائيًا لأبعاد الإرجاء الأكاديمى (الإرجاء على المهام، والإرجاء على الامتحان) فى فاعلية الذات الأكاديمية، كما تتوسط فاعلية الذات الأكاديمية بين الإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى.

وفيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى أسفرت نتائج دراسات كل من: (Vinothkumar, Kousalya & Rai, 2016; Joubert, 2015; Hao, 2015; Roghani et al., 2015; Savithri, 2014; Balkis, 2013; Aremu, Williams & Adesina, 2011) عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين الإرجاء الأكاديمى والتحصيل

الدراسى والمعدلات الفصلية. فى حين لم ترقى العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى إلى مستوى الدلالة الإحصائية، فضلًا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعى ومنخفضى الإرجاء الأكاديمى فى التحصيل الدراسى وفقًا لنتائج دراسة (Eni-Olorunda, Adesokan, 2015). وأجرى (Kim & Seo, 2015) تحليلًا بعديًا للدراسات التى تناولت العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى والأداء الأكاديمى، وعددها (٣٣) دراسة تتضمن (٣٨٥٢٩) طالب وطالبة، وأسفرت نتائجها عن وجود علاقة سالبة ومتسقة ودالة إحصائيًا بين الإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى، وكانت هذه العلاقة تتأثر بكل من: اختيار المقاييس والمتغيرات الديموغرافية.

وفى إطار الدراسات التى تناولت نمذجة العلاقة بين الإرجاء الأكاديمى والتحصيل الدراسى أسفرت نتائج دراسات كل من: (سامح حسن حرب، ٢٠١٥؛ سوسن إبراهيم أبو العلا، ٢٠١١؛ Roghani et al., 2015; Balkis, 2013; Kennedy & Tuckman, 2010) إلى وجود تأثير سالب ومباشر ودال إحصائيًا للإرجاء الأكاديمى فى التحصيل الدراسى، فضلًا عن وجود تأثير سالب غير مباشر للإرجاء الأكاديمى فى التحصيل الدراسى من خلال التدفق (سامح حسن حرب، ٢٠١٥)، أو المعتقدات اللاعقلانية (Balkis, 2013)، أو فاعلية الذات (Roghani et al., 2015)، فى حين يتوسط الإرجاء الأكاديمى تأثير فاعلية الذات فى التحصيل الدراسى وفقًا لنتائج دراسة (Vinothkumar et al., 2016).

تعقيب: من العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة تجدر الإشارة إلى ما يلى:

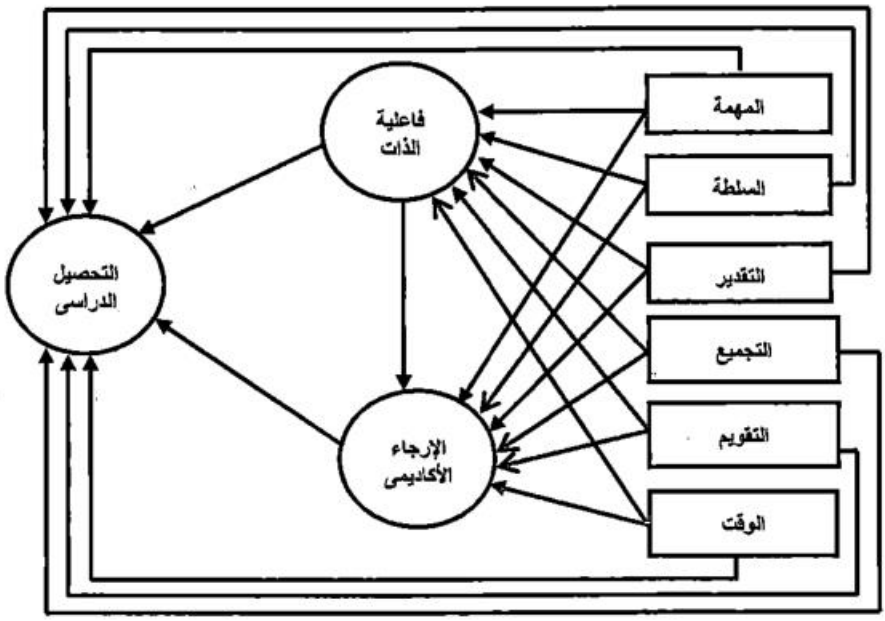
- أهمية البنى الدافعة للبيئة الصفية كأحد المتغيرات التى تؤدى دورًا مهمًا فى العديد من مخرجات التعلم المعرفية (التحصيل الدراسى)، والدافعية (فاعلية الذات)، والسلوكية (الإرجاء الأكاديمى).
- توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين البنى الدافعة للبيئة الصفية والتحصيل الدراسى، فى حين أسفرت نتائج دراسة (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨) إلى عدم دلالة تلك العلاقة وبصفة خاصة مع أبعاد تمثل بنيتى: السلطة والتجميع.
- تؤثر البيئة الصفية (بنية المهمة، والسلطة، والتقويم) فى التحصيل الدراسى وفقًا لنتائج دراسات كل من: (كمال اسماعيل عطية، ٢٠١٦؛ Alkharusi, 2015 Badieea et al., 2014; Saki et al., 2013)، فى حين تشير نتائج دراسة (Sunger & Güngören, 2009) إلى عدم وجود تأثير مباشر لدعم الاستقلال (بنية السلطة) فى التحصيل الدراسى.
- تؤثر البيئة الصفية (المهمة، والسلطة، والتقويم) فى فاعلية الذات على نحو موجب مباشر ودال إحصائيًا (Hidiroğlu, 2014; Corkin & Wiesner, 2014; Alkharusi, 2009;

(Badieea et al., 2014)، فى حين يؤثر الضغط الأكاديمى وبيئة التقييم الموجهة نحو الأداء فى فاعلية الذات على نحو سالب مباشر ودال (Corkin & Wiesner, 2014; Alkharusi, 2009).

- اتفقت العديد من الدراسات على وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد البيئة الصفية وفاعلية الذات، بينما أسفرت نتائج دراستى (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨؛ Croissant, 2014) عن عدم دلالة تلك العلاقة (وبصفة خاصة لأبعاد تمثل بنية المهمة، والسلطة، والتجميع).
- تتوسط فاعلية الذات تأثير البيئة الصفية فى التحصيل الدراسى (وبصفة خاصة فيما يتعلق بأبعاد تمثل المهمة، والسلطة، والتقويم) (Badieea et al., 2014; Saki et al., 2013; Sunger & Güngören, 2009). بينما لم تتناول الدراسات السابقة هذا الدور فيما يتعلق بباقى البنى وهو ما تهتم به الدراسة الحالية.
- تؤثر البيئة الصفية فى الإرجاء الأكاديمى على نحو سالب مباشر ودال إحصائيًا (ShenZuoLi, 2012)، مع عدم دلالة التأثير المباشر لكل من: تنظيم ومساندة المعلم، والضغط الأكاديمى (Corkin & Wiesner, 2014).
- أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى، فى حين أسفرت نتائج دراسة (Hao, 2015) عن عدم دلالة تلك العلاقة.
- تتوسط فاعلية الذات تأثير كل من: تنظيم ومساندة المعلم، والضغط الأكاديمى فى الإرجاء الأكاديمى بينما لا تتوسط تأثير الاهتمام بالمقرر فى الإرجاء الأكاديمى وفقًا لنتائج دراسة (Corkin & Wiesner, 2014).
- تختلف نتائج الدراسات السابقة فى إتجاه علاقة التأثير والتأثر ذات الصلة بالعلاقة بين فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى حيث أسفرت نتائج دراستى (Corkin & Wiesner, 2014; Kandemir et al., 2014) إلى تأثير فاعلية الذات فى الإرجاء الأكاديمى، بينما أسفرت نتائج دراسة (Roghani et al., 2015) إلى تأثير الإرجاء الأكاديمى فى فاعلية الذات.
- تؤثر فاعلية الذات فى التحصيل الدراسى على نحو موجب ودال إحصائيًا، بينما يؤثر الإرجاء الأكاديمى فى التحصيل الدراسى على نحو سالب مباشر ودال إحصائيًا.
- تتوسط فاعلية الذات تأثير الإرجاء الأكاديمى فى التحصيل الدراسى وفقًا لنتائج دراسة (Roghani et al., 2015)، وعلى النقيض من ذلك يتوسط الإرجاء الأكاديمى تأثير فاعلية الذات فى التحصيل الدراسى وفقًا لنتائج دراسة (Vinothkumar et al., 2016).

- لم تتناول الدراسات العربية دور البنى الدافعة للبيئة الصفية وفقًا للتصور الحالى (TARGET) وإنما تضمنت أبعاد قد تعكس- من وجهة نظر الباحثين- خصائص محددة لبعض هذه البنى وفى إطار متغيرات أخرى. وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من النموذج البنائي المقترح للعلاقات السببية بين المتغيرات قيد الدراسة، والشكل (١) يوضح نموذج الدراسة المقترح:

شكل (١): النموذج البنائى المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية.



فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية المهمة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٢. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية المهمة فى فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى

من المرحلة الإعدادية.

٣. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية المهمة فى الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٤. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية السلطة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٥. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية السلطة في فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٦. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية السلطة في الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٧. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التقدير في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٨. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التقدير في فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٩. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التقدير في الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١٠. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التجميع في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١١. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التجميع في فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١٢. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التجميع في الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١٣. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التقويم في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١٤. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التقويم في فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى

من المرحلة الإعدادية.

١٥. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية التقويم في الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١٦. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية الوقت في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١٧. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية الوقت في فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١٨. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لبنية الوقت في الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

١٩. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لفاعلية الذات في التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٢٠. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لفاعلية الذات في الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

٢١. هل يوجد تأثير (مسار) مباشر ودال إحصائيًا للإرجاء الأكاديمي في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الإعدادية.

المنهج والطريقة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى حيث يتم استخدام أسلوب تحليل المسار وهو أسلوب إحصائي يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة، وفي ضوء التراث النفسي، ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بها، حيث يشير (صلاح مراد، ٢٠٠٠ :٤٦٥) إلى أن هذا النموذج لا يدل على السببية المؤكدة بقدر ما يعتبر خطوة متقدمة عن أسلوب الارتباط البسيط، لذلك يُعد حلقة متوسطة بين السببية الناتجة من الدراسة التجريبية وتلك المستنتجة من الارتباط البسيط. وتجدر الإشارة هنا إلى اعتبار البنى الدافعة للبيئة الصفية متغيرات مستقلة، ويمثل التحصيل الدراسي المتغير التابع، في حين تُعد فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى متغيرات وسيطة يمكن أن تؤثر في المتغير التابع، أو تؤثر المتغيرات المستقلة من خلالهم في المتغير التابع. ويعرض الباحثان فى الجزء التالي عينة الدراسة، والأدوات المستخدمة والإجراءات التي تم اتباعها.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: تكونت من (١٥٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى المقيدين بمدرسة الشهيد عبد الرحمن شكرى التابعة لإدارة بنها التعليمية.

العينة الأساسية: تكونت عينة الدراسة من (٢٧٣) تلميذ وتلميذة (٥٧ ذكور، ٢١٦ إناث) بمتوسط عمر زمنى (١٣,٦٨) وانحراف معيارى (٠,٣٥) من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بمدارس إدارة طوخ التعليمية (مديرية التربية والتعليم بالقليوبية) وهى: مدارس طوخ الإعدادية بنات، ميت كنانة الإعدادية بنين، ميت كنانة الإعدادية بنات، سالم سلامة نصر الإعدادية المشتركة.

أدوات الدراسة:

(١): مقياس البُنى الدافعة للبيئة الصفية (إعداد الباحثين):

خطوات إعداد المقياس:

١. الاطلاع على التراث النفسى ودراسات سابقة اهتمت ببيئة التعلم عامة والبيئة الصفية خاصة وما يتعلق منها بالمكونات الدافعية بشكل محدد، واعتمادًا على التصور الذي قدمه (Epstein,1987) والتطوير الذي أحدثه (Ames,1992b) والتحليل النظري المُقدم من (Meece, Anderman & Anderman, 2006) وكذلك مراجعة مقاييس سابقة وضعت لقياس بيئة التعلم و تركز على بعض الجوانب الدافعية (Velayutham & Aldridge, 2013; Alkharusi, 2009; Tapola, A. & Niemivirta, 2008; Midglay et al.,2000; Blackburn, 1998)، (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨).

٢. في ضوء الخطوة السابقة أعد الباحثان مجموعة من العبارات لكل بنية من بُنى بيئة التعلم الصفية المقترحة من قبل (Ames,1992b). وراعى الباحثان فى صياغة تلك العبارات أن تكون سهلة، وواضحة، وقصيرة، وأن تقيس الأبعاد التى وضعت من أجلها، وأن تكون مناسبة لعينة الدراسة. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٦٥) عبارة(*) موزعة على ستة أبعاد، وضع أمام كل عبارة ثلاثة بدائل اختيارية هى: (لا يحدث- يحدث أحيانًا- يحدث دائمًا)، وتأخذ هذه الاستجابات الدرجات (١، ٢، ٣) على الترتيب، فيما عدا العبارات السالبة أرقام (١٩، ٢١، ٢٥، ٣٢، ٣٣، ٣٧، ٤٦، ٦١، ٦٤) التى تصحح بطريقة (٣، ٢، ١) على الترتيب. وهذه الأبعاد هى:

- **المهمة:** ويتكون من ١٥ عبارة (العبارات من ١: ١٥).

---

* ملحق (١): مقياس البُنى الدافعة للبيئة الصفية.

- **السلطة:** ويتكون من ١٠ عبارات (العبارات من ١٦: ٢٥).
- **التقدير/الاعتراف:** ويتكون من ١٠ عبارات (العبارات من ٢٦: ٣٥).
- **التجميع:** ويتكون من ١٠ عبارات (العبارات من ٣٦: ٤٥).
- **التقويم:** ويتكون من ١٠ عبارات (العبارات من ٤٦: ٥٥).
- **الوقت:** ويتكون من ١٠ عبارات (العبارات من ٥٦: ٦٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق مقياس البنى الدافعية للبيئة الصفية على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (١٥٠) تلميذًا بالمرحلة الإعدادية بإدارة بنها التعليمية، وتم حساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

أولاً: ثبات المقياس:

١. تم حساب ثبات عبارات مقياس البنى الدافعة للبيئة الصفية بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـــ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حده (بعدد عبارات كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة. والجدول (١) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس البنى الدافعة للبيئة الصفية.

جدول (١): معاملات ارتباط درجات عبارات مقياس البُنى الدافعة للبيئة الصفية بالبعد الذي تنتمي إليه قبل وبعد حذف العبارة (ن = ١٥٠).

البنية	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (أ)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
المهمة معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٥٤	١	٠,٧٤١	**٠,٤٧	**٠,٣٥
	٢	٠,٧٣٥	**٠,٥٦	**٠,٤٢
	٣	٠,٧٤٢	**٠,٤٨	**٠,٣٥
	٤	٠,٧٢٢	**٠,٦٤	**٠,٥٦
	٥	٠,٧٢٨	**٠,٥٩	**٠,٤٩
	٦	٠,٧٢٧	**٠,٦١	**٠,٥٢
	٧	٠,٧٣٩	**٠,٥١	**٠,٣٧
	٨	٠,٧٥٧	**٠,٢٦	*٠,١٥
	٩	٠,٧٤٤	**٠,٤٧	**٠,٣٣
	١٠	٠٧٣٦	**٠,٥٣	**٠,٤١
	١١	٠,٧٢٩	**٠,٥٩	**٠,٤٧
	١٢	٠,٧٣٢	**٠,٥٨	**٠,٤٦

البنية	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (*)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
	١٣	٠,٧٣	**٠,٥٩	**٠,٤٧
	١٤	٠,٧٤٩	**٠,٤٣	**٠,٢٨
	١٥	٠,٧٨٧	-	-
السلطة معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٨١	١٦	٠,٦٣٤	**٠,٦٦	**٠,٤٧
	١٧	٠,٦٥٥	**٠,٥١	**٠,٣٦
	١٨	٠,٦٢٨	**٠,٦٧	**٠,٥٠
	١٩	٠,٧٤٣	-	-
	٢٠	٠,٦٣١	**٠,٦٥	**٠,٤٨
	٢١	٠,٦٤٤	**٠,٥٩	**٠,٤١
	٢٢	٠,٦٤٦	**٠,٥٧	**٠,٤٠
	٢٣	٠,٦٥٢	**٠,٥٥	**٠,٣٨
	٢٤	٠,٦٣١	**٠,٦٦	**٠,٥٠
	٢٥	٠,٦٩١	**٠,٣٢	*٠,١٥
الاعتراف/التقدير معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٥١	٢٦	٠,٧٤٩	**٠,٤٧	**٠,٣٠
	٢٧	٠,٧١	**٠,٦٧	**٠,٥٥
	٢٨	٠,٧١١	**٠,٦٦	**٠,٥٥
	٢٩	٠,٧١٩	**٠,٦٢	**٠,٥٠
	٣٠	٠,٧٣٦	**٠,٥١	**٠,٣٧
	٣١	٠,٧	**٠,٧٢	**٠,٦١
	٣٢	٠,٧٥١	**٠,٣٨	**٠,٢١
	٣٣	٠,٧٥	**٠,٤٢	**٠,٢٣
	٣٤	٠,٧٢٣	**٠,٦٠	**٠,٤٧
	٣٥	٠,٧٣٢	**٠,٥٤	**٠,٤٠
العمل الجماعي معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٣٢	٣٦	٠,٦٩٩	**٠,٦١	**٠,٤٦
	٣٧	٠,٧٧٤	-	-
	٣٨	٠,٦٩٧	**٠,٦٤	**٠,٤٧
	٣٩	٠,٧٠١	**٠,٥٩	**٠,٤٧
	٤٠	٠,٧١٣	**٠,٥٢	**٠,٣٨
	٤١	٠,٦٩٥	**٠,٦٥	**٠,٤٨
	٤٢	٠,٦٩٨	**٠,٦١	**٠,٤٧
	٤٣	٠,٦٧٧	**٠,٧٢	**٠,٦٠
	٤٤	٠,٧١٢	**٠,٥٣	**٠,٣٨
	٤٥	٠,٧٢٢	**٠,٤٨	**٠,٣١
التقويم معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٦٥	٤٦	٠,٦٥٨	**٠,٣٨	**٠,٢٣
	٤٧	٠,٦٧٤	**٠,٤١	*٠,١٧
	٤٨	٠,٧١٢	-	-
	٤٩	٠,٦٢١	**٠,٦٠	**٠,٤٤
	٥٠	٠,٦٠٨	**٠,٦٦	**٠,٥٠
	٥١	٠,٦٢٧	**٠,٥٦	**٠,٤٠
	٥٢	٠,٦٠٣	**٠,٧٠	**٠,٥٣
	٥٣	٠,٥٩٢	**٠,٧٠	**٠,٦٠
	٥٤	٠,٦٤٦	**٠,٥٢	**٠,٣١
	٥٥	٠,٦٥٢	**٠,٤٨	**٠,٢٨

البنية	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
الوقت معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٥٣	٥٦	٠,٦٢٢	**٠,٥٢	**٠,٣٥
	٥٧	٠,٦٠٢	**٠,٦٠	**٠,٤٥
	٥٨	٠,٦٥٣	**٠,٣٨	*٠,١٩
	٥٩	٠,٦١٩	**٠,٥٤	**٠,٣٦
	٦٠	٠,٦٢٠	**٠,٥٣	**٠,٣٦
	٦١	٠,٦٥٣	**٠,٤٠	*٠,٢٠
	٦٢	٠,٥٩٩	**٠,٦١	**٠,٤٥
	٦٣	٠,٦٤٠	**٠,٤٥	**٠,٢٦
	٦٤	٠,٦١٤	**٠,٥٥	**٠,٣٩
	٦٥	٠,٦٥٨	-	-

(١) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

*** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)　　** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل ألفا لـــ كرونباخ لكل بُعد فرعي في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجود جميع العبارات، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل. وذلك باستثناء ٥ عبارات وهي العبارات أرقام (١٥ بُعد المهمة، ١٩ بُعد السلطة، ٣٧ بُعد العمل الجماعي، ٤٨ بُعد التقويم، ٦٥ بُعد الوقت)، ويؤدى استبعاد هذه العبارات إلى ارتفاع معامل الثبات الكلي للبُعد الفرعي الذي تقيسه كل عبارة من هذه العبارات.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

٢. حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس البنى الدافعية للبيئة الصفية بطريقة معامل ألفا لـــ كرونباخ، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس البنى الدافعة للبيئة الصفية (ن= ١٥٠).

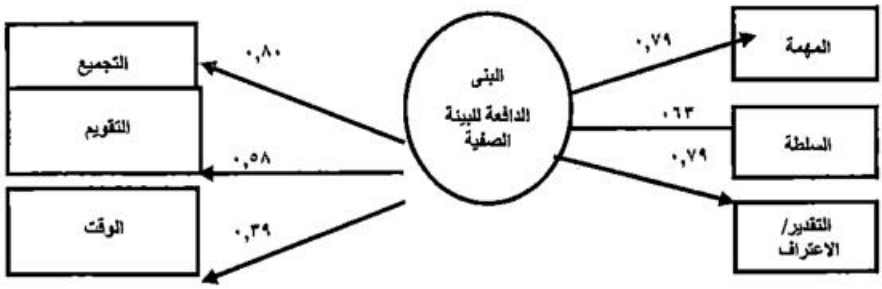
م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ
١	المهمة	١٤	٠,٧٨٧
٢	السلطة	٩	٠,٧٤٣
٣	الاعتراف/التقدير	١٠	٠,٧٥١
٤	العمل الجماعي	٩	٠,٧٧٤
٥	التقويم	٩	٠,٧١٢
٦	الوقت	٩	٠,٦٥٨
المقياس ككل		٦٠	٠,٩١٥

ومن جدول (٢) يتضح أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

ثانيًا: صدق المقياس:

تحقق الباحثان من صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محكًا للعبارة (وذلك بعد حذف العبارات ذات مؤشرات الثبات غير الجيدة حيث بلغ عدد عبارات المقياس ٦٠ عبارة). ومن الجدول (١) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥.

الصدق العاملي: تم التحقق من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (١٠٠ تلميذ)، وفي نموذج العامل الكامن الواحد تم افتراض أن جميع العوامل (أو الأبعاد) المشاهدة Observed Factors لمقياس البنى الدافعية للبيئة الصفية تنتظم حول عامل كامن واحد هو: (البنى الدافعة للبيئة الصفية) كما بالشكل(*) (٢):



شكل (٢): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس البنى الدافعة للبيئة الصفية

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس البنى الدافعية للبيئة الصفية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة كما يتضح من الجدول (٣) أن نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس البنى الدافعية لبيئة حجرة الدراسة قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦أ، ٣٧٠-٣٧١).

جدول (٣)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس البنى الدافعة للبيئة الصفية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	١٥,١٠ ٩ ٠,٠٩	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١,٦٨	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٢	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٤	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٧	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٢٦ ٠,٢٨	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٥	(صفر) إلى (١)

والجدول التالي يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس البنى الدافعة للبيئة الصفية:

جدول (٤)

تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس البنى الدافعة للبيئة الصفية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

م	العوامل المشاهدة	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	المهمة	٠,٧٩	٠,٠٧٣	١٠,٩١	٠,٠١
٢	السلطة	٠,٦٣	٠,٠٧٨	٨,٠٦	٠,٠١
٣	الاعتراف/التقدير	٠,٧٩	٠,٠٧٣	١٠,٩٥	٠,٠١
٤	العمل الجماعي	٠,٨٠	٠,٠٧٢	١١,٠٦	٠,٠١
٥	التقويم	٠,٥٨	٠,٠٨٠	٧,١٩	٠,٠١
٦	الوقت	٠,٣٩	٠,٠٨٤	٤,٦١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لمقياس البنى الدافعية للبيئة الصفية، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن البنى الدافعية للبيئة الصفية عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله العوامل الفرعية الستة للبنى الدافعية للبيئة الصفية.

من الإجراءات السابقة اتضح للباحثين ثبات وصدق مقياس البنى الدافعية للبيئة الصفية وصلاحيته لقياس البنى الدافعية لبيئة حجرة الدراسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع البنى الدافعية لبيئة حجرة الدراسة كما يدركها التلميذ، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى انخفاض البنى الدافعية لبيئة حجرة الدراسة كما يدركها التلميذ، والدرجة العظمى التى يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (١٨٠) درجة، بينما تمثل الدرجة (٦٠) أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب.

(٢): مقياس فاعلية الذات العامة (إعداد كمال إسماعيل عطية ، ٢٠٠٤).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ١٨ عبارة موزعة على بعدين هما: توقعات الفاعليـة (العبـارات ١٠-١٨) ، وتوقعات الناتج (العبارات ١-٩) بواقع ٩ عبارات لكل بعد ، ووضع أمام كل عبارة ثلاثة بـدائل اختيارية (لا تنطبق- تنطبق أحيانًا- تنطبق دائمًا) وتأخذ الدرجات (١، ٢، ٣).

ثبات المقياس:

تحقق معد المقياس من ثباته حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ ٠,٧٦١ ، ٠,٧٤٥ ، ٠,٨٠٦ ، وذلك

لبعدى توقعات الناتج، وتوقعات الفاعلية والمقياس ككلٍ على الترتيب، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات ٠,٨١ ، ٠,٧٥ ، ٠,٨٢ وذلك لبعد توقعات الناتج ، وبعد توقعات الفاعلية والمقياس ككلٍ على الترتيب.

وفى الدراسة الحالية حسب الباحثان ثبات المقياس- بعد تطبيقه على عينة قوامها (١٥٠) تلميذاً وتلميذه من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بمدرسة الشهيد عبد الرحمن شكرى التابعة لإدارة بنها التعليمية- باستخدام طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ألفا (٠,٧٦١، ٠,٧٤٥، ٠,٨١) لبعدى توقعات الناتج، وتوقعات الفاعلية والمقياس ككل على الترتيب. كما تم التحقق من الاتساق الداخلى لعبارات بعدى المقياس والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك:

جدول (٥): معاملات ارتباط درجات عبارات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد قبل وبعد حذف درجة العبارة من درجة البعد (ن = ١٥٠).

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
توقعات الناتج معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٦١	١	٠,٧٤٥	*٠,٥٢٥	*٠,٤١٣
	٢	٠,٧٣١	*٠,٦٢٢	*٠,٤٩٧
	٣	٠,٧٣٠	*٠,٦٣٩	*٠,٤٩٥
	٤	٠,٧٤٨	*٠,٥٥٨	*٠,٣٩١
	٥	٠,٧٢٩	*٠,٦٣٧	*٠,٥٠٥
	٦	٠,٧٣٤	*٠,٦٣٣	*٠,٤٧٤
	٧	٠,٧٤٩	*٠,٥٤٥	*٠,٣٧٩
	٨	٠,٧٤٨	*٠,٥٥٦	*٠,٣٨٩
	٩	٠,٧٣٧	*٠,٥٨٦	*٠,٤٦١
توقعات الفاعلية معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٤٥	١٠	٠,٧١٠	*٠,٦٣	*٠,٤٨٤
	١١	٠,٧٢٢	*٠,٥٥٨	*٠,٤١٧
	١٢	٠,٧٢٩	*٠,٥١٦	*٠,٣٧٦
	١٣	٠,٧٢٦	*٠,٥٤٠	*٠,٣٩٤
	١٤	٠,٧٣١	*٠,٥٤٠	*٠,٣٦٦
	١٥	٠,٧٢٣	*٠,٥٨١	*٠,٤١٣
	١٦	٠,٧٢٥	*٠,٥٥	*٠,٤٠
	١٧	٠,٧٢٧	*٠,٥٤٨	*٠,٣٨٧
	١٨	٠,٦٩٧	*٠,٦٨٩	*٠,٥٥٣

(١) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد * دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل ألفا لـــ كرونباخ لكل بُعد فرعي في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجود جميع العبارات، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس فاعلية الذات

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق عبارات مقياس فاعلية الذات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محكًا للعبارة. ومن الجدول (٥) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

وكشف معد المقياس عن البنية العاملية للمقياس- وذلك فى سبيل التحقق من صدق التكوين الفرضى- باستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بهدف الكشف عن العوامل المكونة للمقياس وتشبعاتها وعما إذا كانت متسقة مع التصور النظرى للمقياس. وأشارت نتائج التحليل العاملى إلى أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة عالية من صدق التكوين الفرضى ؛ حيث تشبعت عباراته على عاملين هما:

- **العامل الأول:** (توقع الفاعلية) وتشبعت به العبارات من ٩ إلى ١٨ ، حيث امتدت قيم التشبعات من ٠,٧٨٦ للعبارة (١١) إلى ٠,٥٦٠ للعبارة (٩).
- **العامل الثانى:** (توقع الناتج) وتشبعت به العبارات من ١ إلى ٨ ، حيث امتدت قيم التشبعات من ٠,٧٨٦ للعبارة (٦) إلى ٠,٤٣ للعبارة (٢).

واستخدم الباحثان فى الدراسة الحالية التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد لإعادة التحقق من البنية العاملية للمقياس، والجدول (٦) يوضح نتائج التحليل العاملى.

جدول (٦): نتائج التحليل العاملى النهائية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد لمقياس فاعلية الذات (ن= ١٥٠).

العامل الأول		العامل الثانى	
العبارات	التشبعات	العبارات	التشبعات
٥	٠,٦٩٥	١٠	٠,٧٠٢
١	٠,٦٣١	١١	٠,٦٥٥
٦	٠,٦٠٨	١٨	٠,٦٥٢
٣	٠,٥٧٢	١٣	٠,٥٤٣
٨	٠,٥٤٤	١٦	٠,٥٣٢
٢	٠,٥٤٣	١٥	٠,٥٣١
٤	٠,٥٢٠	١٤	٠,٤٩
٩	٠,٥٠٥	١٧	٠,٤٣٦
٧	٠,٤٨٥	١٢	٠,٤٢٧
الجذر الكامن	٣,٢٢٤		٣,١٣٦
التباين العاملى	%١٧,٩٠٩		%١٧,٤٢٠
التباين الكلى	%٣٥,٣٢٩		

ومن الجدول (٦) يتضح تشبع عبارات المقياس على عاملين هما:-

- **العامل الأول** : وتشبعت عليه المفـردات (١٠ ، ١١، ١٢، ١٣، ١٤ ، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) ؛ حيث امتدت قيم التشبعات من ٠,٧٠٢ للعبارة (١٠) إلى ٠,٤٢٧ للعبـارة (١٢) ، وبفحـص مضمون تلك العبارات يُلاحظ أنها جميعًا قد وضعت لقياس بعد توقع الفاعلية ، وبناءً على ذلك يمكن تسمية هذا العامل: (توقع الفاعلية). ويفسر هذا العامل نحو ١٨% من التباين فى فاعليـة الذات العامة.
- **العامل الثانى** : وتشبعت به المفردات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) حيـث امتـدت قـيم التشبعات من ٠,٦٩٥ للعبارة (٥) إلى ٠,٤٨٥ للعبارة (٧)، ووضعت هذه العبارات لقياس بعد توقعات الناتج ، وبناءً على ذلك يمكن تسمية هذا العامل: (توقع الناتج). ويفسر هذا العامل نحو ١٧.٤% من التباين فى فاعلية الذات العامة. وبلغت نسبة التباين الكلية ٣٥,٣%، ويتضح من نتائج التحليل العاملى صدق التكوين الفرضى للمقياس. وتشير الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات إلى إمكانية الاعتماد عليه فى تقدير فاعلية الذات العامة.

(٣): مقياس التسويف الأكاديمى (إعداد: معاوية أبو غزال، ٢٠١٢).

اطلع معد المقياس على أدبيات البحث التربوى فى الإرجاء الأكاديمى والعديد من المقاييس التى تستخدم لقياس الإرجاء الأكاديمى فى الدراسات والبحوث السابقة ، وبناء على ذلك أعد هذا المقياس.

وصـــــف المقيـــــاس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من ٢١ عبارة تقيس الإرجاء الأكاديمى، ووضع أمام كل

عبارة خمسة بدائل اختيارية هى: (تنطبق على بدرجة منخفضة جدًا – تنطبق على بدرجة منخفضة– تنطبق على بدرجة متوسطة– تنطبق على بدرجة كبيرة– تنطبق على بدرجة كبيرة جدًا)، وتقدر الدرجة على العبارات الموجبة وفقًا لمدى الانطباق (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، بينما تقدر الدرجة على العبارات السالبة (أرقام ١، ٣، ٥، ٦، ١٠، ١٢، ١٧) بطريقة عكسية. وفى الدراسة الحالية تم تعديل طريقة الاستجابه لتصبح ثلاثة بدائل (تنطبق علىّ بدرجة منخفضة– متوسطة– كبيرة، وتأخذ الدرجات ١، ٢، ٣ للعبارات الموجبة، ٣، ٢، ١ للعبارات السالبة). وتمتد الدرجة على المقياس من ٢١ إلى ٦٣ ، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من التسويف (الإرجاء) الأكاديمى.

ثبـــــات المقيـــــاس:

حسب مُعد المقياس الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل ألفا (٠,٩٠). كما تم التحقق من الاتساق الداخلى من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية. وقد أسفرت النتائج عن درجة مقبولة من الاتساق الداخلى؛ حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من ٠,٣٦ إلى ٠,٧٣. وتحقق سامح حسن حرب (٢٠١٥) من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٩١٣) ، كما تحقق من الاتساق الداخلى للمقياس وامتدت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس من ٠,٣٣ إلى ٠,٧٨ وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

وفى الدراسة الحالية طبق الباحثان المقياس على أحد فصول الصف الثانى الإعدادى بمدرسة المنشية الجديدة بإدارة شبين القناطر بهدف الكشف عن مناسبة عبارات المقياس لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ولاحظ الباحثان تجاوب التلاميذ وعدم وجود أسئله تتعلق بأى من عبارات المقياس، ومن ثم طبق الباحثان المقياس على عينة بلغ قوامها (١٥٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى بالمرحلة الإعدادية بهدف إعادة التحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـــ كرونباخ Alpha-Cronbach للمقياس ككل وبلغ معامل ألفا ٠,٨١٣ وبحذف درجات إحدى العبارات (تم تكرار ذلك مع جميع عبارات المقياس) من الدرجة الكلية للمقياس أسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة؛ حيث وُجد أن معامل ألفا للمقياس في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجودها، أي أن تدخل أى من عبارات المقياس لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات المقياس. ويشير هذا إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة مقبولة في الثبات الكلي للمقياس (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦ب، ٥٢٢).

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وامتدت قيم

معاملات الارتباط من ٠,٣ إلى ٠,٦ وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

صـــــــدق المقيـــــــاس:

إكتفى معد المقياس بصدق المحكمين، وفى دراسة سامح حسن حرب (٢٠١٥) تم تطبيق المقياس تلازميًا مع مقياس إرجاء المهام الأكاديمية لتوكمان (Tuckman, 1990) ترجمة وتعريب (ابراهيم محمد على، ٢٠١٣) على عينة قوامها (٧٥) من طلاب الفرقة الثالثة (عام) بكلية التربية جامعة بنها، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين (٠,٦٥٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

وتم التحقق من صدق المقياس فى الدراسة الحالية باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ببرنامج الليزرال ٨.٨ (Liseral 8.8) عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (١٥٠ تلميذًا وتلميذة)، وفي هذا النموذج تم افتراض أن العوامل المشاهدة Observed Factors لمقياس التسويف الأكاديمى تنتظم حول عامل كامن واحد هو الإرجاء الأكاديمى. وحظي نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التسويف الأكاديمى على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦أ، ٣٧٠-٣٧١). والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٧)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الإرجاء الأكاديمي (ن= ١٥٠).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	١٧٦,١٥١ ١٨١ ٠,٥٩	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	٠,٩٧	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٩	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٧	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٥٨	(صفر) إلى (١.٠)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (١.٠)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	١,٨٩ ٣,١	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٦	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٤	(صفر) إلى (١)

وامتدت قيم تشبعات عبارات مقياس التسويف الأكاديمى بالعامل الكامن من ٠,٣١

إلى ٠,٦ وكانت قيمة ت لهذه التشبعات دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. وقدم التحليل العاملي التوكيدي دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي (الكامن) لهذا المقياس، وأن جميع العبارات تنتظم حول عامل كامن واحد هو الإرجاء الأكاديمى، ومن ثم إمكانية الوثوق فى هذا المقياس.

إجراءات الدراسة: سارت إجراءات الدراسة على النحو التالى:

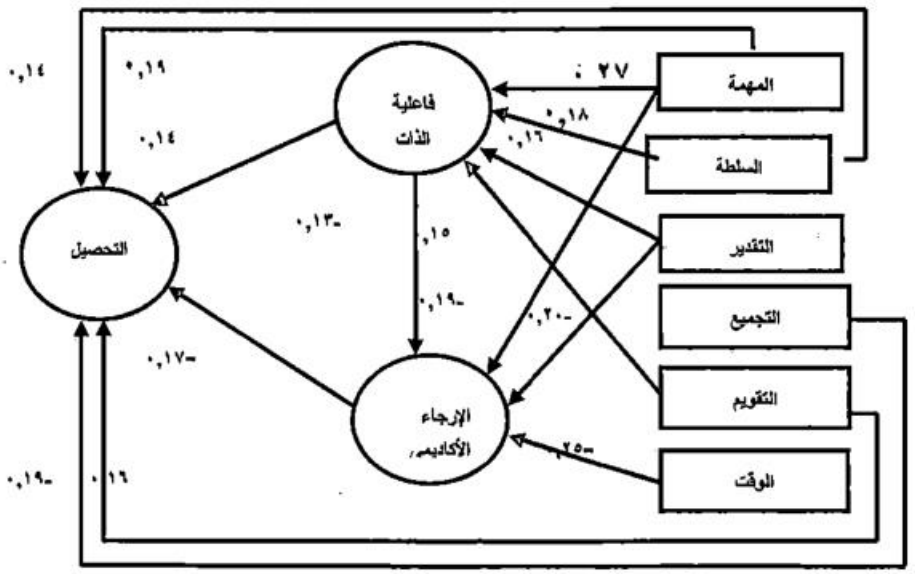
١. اختيار عينة الدراسة الأساسية من بين تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بمدارس إدارة طوخ التعليمية من المقيدين بالعام الدراسى ٢٠١٥/ ٢٠١٦م (وذلك لاختلاف اختبارات نهاية العام باختلاف الإدارات التعليمية).
٢. تطبيق مقاييس الدراسة في صورتها الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك في الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٦م (حيث يكون كل طالب قد تواجد في ذات الصف فترة زمنية كافية تمكنه من تكوين انطباع عن طبيعة البيئة الصفية بمكوناتها من مهام وأنشطة صفية وممارسات المعلمين وأساليب التقويم المختلفة وغيرها).
٣. تطبيق مقاييس الدراسة (البنى الدافعية للبيئة الصفية، وفاعلية الذات، والإرجاء الأكاديمى) على عينة الدراسة النهائية.
٤. الحصول على كشوف درجات الطلاب فى نهاية العام الدراسى (٢٠١٥/ ٢٠١٦م) للتعرف على التحصيل الدراسى.
٥. تصحيح استجابات الطلاب على مقاييس الدراسة ورصد البيانات ودرجات التحصيل الدراسى (تم الاعتماد على درجات الاختبارات التحريرية النهائية فقط) تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis الموجود ببرنامج ليزرل LISREL8.8 ٨.٨، للتوصل إلى أفضل نموذج سببي يحدد علاقات التأثير والتأثر بين متغيرات هذه الدراسة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بمدارس إدارة طوخ التعليمية، وتم استخدام موقف توليد النموذج: Model Generating Situation وفى هذا الموقف يكون لدى الباحث نموذجًا تجريبيًا أوليًا محددًا، فإذا كان النموذج الأولى لا يطابق البيانات المعطاة، يجب أن يُعدّل ويُختبَر مرة ثانية باستخدام نفس البيانات. وهنا قد يتم اختبار عدة نماذج فى هذه العملية، والهدف قد يكون إيجاد نموذج ليس فقط أن يطابق البيانات بطريقة جيدة من الناحية الإحصائية، ولكن أيضًا أن يتميز هذا النموذج بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن إعطاءه تفسيرًا ومعنى حقيقيًا،

وإعادة تحديد أو تعيين كل نموذج قد يقود النظرية أو البيانات نحو اتجاه معين، ورغم أنه قد يتم اختبار نموذج فى كل مرة إلا أن الهدف النهائى هو توليد نموذج بدلاً من اختبار نموذج. وفى الواقع أن موقف توليد النموذج هو الموقف الأكثر شيوعًا، أما موقف التوكيد الصارم فهو نادر جدًا لأن عددًا قليلًا من الباحثين يكتفى برفض النموذج المعطى دون اقتراح نموذج بديل، وكذلك موقف النماذج البديلة نادرًا أيضًا لأن الباحثين نادرًا ما يستطيعون تحديد أولوية النماذج البديلة (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦أ، ٢٥٥-٢٥٦).

وباستخدام موقف توليد نموذج تم تجريب عدة نماذج وإجراءات التعديلات الممكنة التي تشتمل على حذف مسارات معينة بين متغيرات هذه الدراسة، حتى تم التوصل إلى أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة، وهو النموذج الموضح بالشكل (٣) ويتضمن ١٤ مسارًا دالة إحصائيًا(*).



شكل (٣): نموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية.

المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج:

تنقسم المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات هذه الدراسة (الموضح بالشكل رقم ٣) إلى ثلاثة أنواع هي:

(*) التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط.

١) **متغيرات مستقلة:** وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي المتغيرات الستة: المهمة، السلطة، التقدير، التجميع، التقويم، والوقت.

٢) **متغيرات وسيطة:** وهي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة، وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا، وهما متغيرى: فاعلية الذات، والإرجاء الأكاديمى.

٣) **متغيرات تابعة:** وهي المتغيرات المتأثرة بكل من: المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهو متغير واحد هو: التحصيل الدراسي.

وقد حظي نموذج تحليل المسار البنائي الموضح بالشكل (٣) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول رقم (٨) حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦أ، ٣٧٠-٣٧١).

جدول (٨): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	١١,٠٥ ٧ ٠,١٤	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١,٥٨	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٣	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٢	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٥	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٩ ٠,٤٠	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٦	(صفر) إلى (١)

ويوضح الجدول رقم (٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها النموذج البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

جدول (٩)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير		المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)							
			المهمة	السلطة	التقدير	التجميع	التقويم	الوقت	فاعلية الذات	الإرجاء
التحصيل الدراسى	مباشر	التأثير	٠,١٩	٠,١٤	-	٠,١٩-	٠,١٦	-	٠,١٤	٠,١٧-
		خ	٠,٠٨	٠,٠٧	-	٠,٠٧	٠,٠٧	-	٠,٠٧	٠,٠٧
		قيمة (ت)	*٢,٢٤	*١,٩٦	-	-**٢,٦١	*٢,٢٧	-	*١,٩٦	*٢,٥٠-
	غير مباشر	التأثير	٠,٠٨	٠,٠٣	٠,٠٦	-	٠,٠٢	٠,٠٤	٠,٠٢	-
		خ	٠,٠٣	٠,٠٢	٠,٠٢	-	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠١	-
		قيمة (ت)	**٢,٦٥	١,٧٤	*٢,٤٧	-	١,٥٥	*٢,١٥	١,٥٨	-
	كلى	التأثير	٠,٢٦	٠,١٧	٠,٠٦	٠,١٩-	٠,١٩	٠,٠٤	٠,١٦	٠,١٧-
		خ	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,٠٧	٠,٠٧
		قيمة (ت)	**٣,٢٧	*٢,٣٧	*٢,٤٧	-**٢,٦١	**٢,٦٢	*٢,١٥	*٢,٢٧	*٢,٥٠-
الإرجاء الأكاديمى	مباشر	التأثير	٠,١٩-	-	٠,٢٠-	-	-	٠,٢٥-	٠,١٣-	-
		خ	٠,٠٨	-	٠,٠٧	-	-	٠,٠٦	٠,٠٧	-
		قيمة (ت)	*٢,٤٦-	-	-**٢,٧٨	-	-	-**٤,١٩	*٢,٠٤-	-
	غير مباشر	التأثير	٠,٠٤-	٠,٠٢-	٠,٠٢-	-	٠,٠٢-	-	-	-
		خ	٠,٠٢	٠,٠١	٠,٠١	-	٠,٠١	-	-	-
		قيمة (ت)	١,٧٨-	١,٦٣-	١,٤٩-	-	١,٤٧-	-	-	-
	كلى	التأثير	٠,٢٢-	٠,٠٢-	٠,٢٢-	-	٠,٠٢-	٠,٢٥-	٠,١٣-	-
		خ	٠,٠٧	٠,٠١	٠,٠٧	-	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٠٧	-
		قيمة (ت)	-**٣,٠٦	١,٦٣-	-**٣,١٢	-	١,٤٧-	-**٤,١٩	*٢,٠٤-	-
فاعلية الذات	مباشر	التأثير	٠,٢٧	٠,١٨	٠,١٦	-	٠,١٥	-	-	-
		خ	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,٠٧	-	٠,٠٧	-	-	-
		قيمة (ت)	**٣,٦٣	**٢,٧١	*٢,١٨	-	*٢,١٢	-	-	-
	كلى	التأثير	٠,٢٧	٠,١٨	٠,١٦	-	٠,١٥	-	-	-
		خ	٠,٠٧	٠,٠٦	٠,٠٧	-	٠,٠٧	-	-	-
		قيمة (ت)	**٣,٦٣	**٢,٧١	*٢,١٨	-	*٢,١٢	-	-	-

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

أولاً: تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات الوسيطة والمتغير التابع:

(١)تأثير بنية المهمة " كمتغير مستقل" فى التحصيل الدراسى " كمتغير تابع" وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى "كمتغيرات وسيطة" (الفرض الأول، والثانى، والثالث). من الجدول (٩) يتضح أن:

١. وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) لبنية المهمة فى التحصيل الدراسى (حيث التأثير غير المباشر عن طريق فاعلية الذات أو الإرجاء الأكاديمى). أي أنه كلما ارتفعت درجات بنية المهمة ارتفعت درجات التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٢. وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لبنية المهمة فى فاعلية الذات. أي أنه كلما ارتفعت درجات بنية المهمة ارتفعت درجات فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٣. وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) لبنية المهمة فى الإرجاء الأكاديمى. أي أنه كلما ارتفعت درجات بنية المهمة انخفضت درجات الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتائج إلى تحقق هذه الفروض إجمالًا.

ويمكن تفسير تلك النتائج فى ضوء ما تركز عليه بنية المهمة من حيث تصميم أنشطة التعلم والمهام الصفية، والتكليفات والواجبات ومحتوى المنهج وتتابعه وتنظيم العمل الصفى، حيث يتم التركيز فى تصميم أنشطة التعلم على تنوع هذه الأنشطة مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ، فكلما أدرك التلاميذ أنشطة التعلم على أنها متنوعة كلما زاد اهتمامهم بها، مما يؤدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى، وتوقعات نجاحهم فى التعامل مع هذه الأنشطة "توقع الفاعلية" ويؤدى ذلك إلى تنوع الأدوات والاجراءات التى يلجأ إليها التلاميذ سعيًا نحو الهدف " ناتج التوقع" أى يؤدى إلى الشعور بالفاعلية ، كما أن تنوع المهام الصفية يزيد من الشعور بالاستمتاع، ويدفع نحو مزيد من الجهد، وإنجاز الأعمال فى الوقت المحدد، (أى أن تنوع المهام الصفية يخفض من سلوك الإرجاء الأكاديمى) فكلما ارتفعت درجات مدركات بنية المهمة كلما إنخفضت درجات الإرجاء الأكاديمى. إن بنية المهمة التى تدرك على أنها متنوعة تؤدى إلى تحقيق الأهداف فى المدى القريب، وتكرار تحقيق الأهداف يزيد من دافعية التلاميذ نحو الانجاز، ويتزايد الاحساس بالفاعلية الذاتية، ويصبح الضغط الأكاديمى فى حدوده الدنيا، ويؤدي ذلك إلى تجنب الإرجاء الأكاديمى، كما أن تنوع المهام يدفع إلى البحث عن المعلومات فيرتفع التحصيل الدراسى، ويزيد من المشاركة الصفية بفاعلية

ومن ثم تخفيض الارجاء الأكاديمى، وتؤدى المهام الصفية المتنوعة ذات مستوى الصعوبة المناسب _التى ترتبط سواء بحياة التلاميذ أو بغيرها من المهام الأخرى إلى الاحساس بمعنى التعلم ومن ثم ارتفاع التحصيل الدراسى والفاعلية الذاتية وانخفاض الإرجاء الأكاديمى.

وتتضمن بنية المهمة عنصر التحدى الذى يشير إلى مستوى صعوبة المهمة، فالمهام ذات مستويات الصعوبة المتوسطة " المناسبة" تحفز التلاميذ وتدفعهم إلى الإنجاز مقارنة بالمهام التى يتم إدراكها على أنها ذات مستوى صعوبة مرتفع، حيث يشعر الطالب بأنه يستطيع بنجاح إنجاز المهام المطلوبة " توقع الفاعلية" كما يدرك سيناريوهات الأداء التى تؤدى إلى أداء أكاديمى جيد " توقعات الناتج" وكلًا من توقع الفاعلية وتوقع الناتج إنما يمثلان مكونات فاعلية الذات. إن المهام الصفية ذات مستويات الصعوبة المرتفعة ربما تصاحب بتكرار إخفاقات التلاميذ ومن ثم الإحساس بعدم القدرة، والشعور بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، ويرتفع الإرجاء الأكاديمى، إذ ربما يميل التلميذ إلى إرجاء المهام وتأجيلها لكونها ذات مستوى صعوبة مرتفع اعتقادًا منه بعدم جدوى تكرار المحاولة.

كما أن المهام الصفية الأكاديمية المثيرة للاهتمام المرتبطة بحياة التلاميذ تؤدى إلى تحسين التحصيل الدراسى من ناحية، وتزيد من الشعور بالفاعلية من جهة أخرى، وتعمل المهام ذات المعنى على اندماج التلاميذ فى الأنشطة الصفية الأكاديمية ومن ثم تخفيض الإرجاء الأكاديمى.

وتجدر الإشارة إلى اتفاق النتائج المتعلقة بأثر بنية المهمة فى التحصيل الدراسى مع نتائج دراسات كل من : (Badieea et al., 2014; Zedan & Bitar, 2014; Saki et al., 2013; Sunger & Güngören, 2009).

كما تتفق مع نتائج دراسات كل من: (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨؛ Badieea et al., 2014; Sunger & Güngören, 2009; Corkin & Wiesner, 2014; Canpolat, 2012; Zedan & Bitar, 2014; Hidiroğlu, 2014).

وعن تأثير بنية المهمة فى الإرجاء الأكاديمى، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستى (Corkin & Wiesner, 2014; Kim, 2014)، وتختلف مع نتائج دراستى (ShenZuoLi, 2012) ، (لينة أحمد الجنادى، ابتسام محمود عامر، ٢٠١٥).

(٢)تأثير بنية السلطة " كمتغير مستقل" فى التحصيل الدراسى " كمتغير تابع" وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى "كمتغيرات وسيطة" (نتائج الفرض الرابع، والخامس، والسادس). من الجدول (٩) يتضح أن:

١. وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لبنية السلطة فى

التحصيل الدراسى. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد السلطة ارتفعت درجات التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الرابع.

٢. وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لبنية السلطة فى فاعلية الذات. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد السلطة ارتفعت درجات فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الخامس.

٣. لايوجد تأثير دال إحصائيًا لبنية السلطة فى الإرجاء الأكاديمى. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرض السادس.

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء مدركات التلاميذ لخصائص بنية السلطة، والتى تعكس مقدار تحكم وسيطرة المعلمين، ومقدار الدعم الذى يقدمه المعلمين للطلاب وخاصة فيما يتعلق بالاستقلالية والمشاركة فى اتخاذ القرارات، فضلًا عن إبداء الرأى فى تحديد الأولويات فى إكمال المهام، وسرعة إنجازها.

إن إدراك التلاميذ لبنية السلطة فى الفصل الدراسى على أنها تسمح بتحديد الأولويات وإكمال المهام وإنجازها وفقًا لامكانتهم وقدراتهم تؤدى إلى الشعور بالمسئولية الأكاديمية، تلك التى تؤدى إلى مزيد من بذل الجهد سعيًا نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية (ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى)، وتحقيق توقعات المعلمين فى أداء التلاميذ، ومن ثم الشعور بتقدير ذاتى مرتفع، يتحسن طبقًا للشعور بالفاعلية الذاتية الأكاديمية التى يمكن أن تتسع من حيث المدى إلى الإحساس بالفاعلية الذاتية العامة.

إن إدراك التلاميذ دعم المعلم لسلوكهم الاستقلالى ومشاركتهم فى اتخاذ القرار يؤدى إلى مزيد من المشاركة الصفية الفعالة، وترتبط هذه المشاركة بالدرجات التحصيلية المرتفعة من ناحية، وتزيد من توقع الفاعلية الذاتية من ناحية أخرى.

كما أن إدراك التلاميذ لقدر مناسب من الاختيار (الحرية) داخل الصف لا يزيد من المشاركة والاندماج الدراسى فحسب، بل يتيح أيضًا للتلاميذ التعلم وفقًا لامكاناتهم وقدراتهم الخاصة بهم، ويجعل التلاميذ يدركون أنهم يتقدمون فى التعلم وفقًا لقدراتهم وليس وفقًا لما يريد الآخرون (معلمون- آباء- زملاء- ... الخ) ومن ثم يتولد لدى التلاميذ دوافع داخلية نحو التعلم فيرتفع مستوى التحصيل الدراسى، وربما يتزايد مستوى اتقان مواد التعلم.

إن إدراك التلاميذ لبنية السلطة على أنها تتضمن قدر من الحرية الأكاديمية ربما يساعد على خفض الاخفاقات الأكاديمية إلى حدها الأدنى، ومن ثم الشعور بالفاعلية الذاتية. كما أن إدراك التلاميذ المرتفع لدعم المعلم ربما يوثق علاقة التلاميذ بالمعلم وينعكس ذلك فى الاتجاه الموجب من

قبل التلاميذ نحو المعلم والمادة الدراسية ومن ثم ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي. وإن كان ادراك التلاميذ لدعم المعلم، ودعم استقلالية التلاميذ، والمشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل المدرسى الصفى تؤدى إلى نتائج إيجابية متعلقه بارتباط هذه الجوانب بالتحصيل الدراسى وفاعلية الذات، فإن ادراك الطلاب لبنية السلطة داخل الصف الدراسى على أنها تقوم على التحكم والسيطرة من قبل المعلمين ربما تؤدى أيضًا إلى نفس الغرض (ارتفاع مستوى التحصيل) ولكن ليس برغبة داخلية بقدر سيطرة الدوافع الخارجية على سلوك المتعلمين. وحينئذ ربما لا يتولد لدى التلاميذ رغبة فى تجنب الإرجاء الأكاديمى للمهام وتأجيلها عن الأداء فى موعدها المحدد، وإن أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود مسار دال إحصائيًا بين بنية السلطة والإرجاء الأكاديمى.

إن مشاركة التلاميذ فى تحديد الأنشطة الصفية وإعدادها يُحمل التلاميذ المسئولية عن نتائج أفعالهم، مما يدفعم إلى بذل مزيد من الجهد، والمثابرة، والمبادأة وجميعها من الخصائص الموجبة ذات التأثير المباشر على الإنجاز الأكاديمى، فضلًا عن الشعور بالفاعلية. كما أن المشاركة فى التخطيط للأنشطة وإعدادها وإنجاز المهام الصفية يزيد من الاحساس بالمسئولية (إجتماعية كانت أم فردية) ومن ثم يزيد من أداء الطلاب الأكاديمى، ويتولد لديهم شعور بالثقة فى النفس ويعزز من الفاعلية الذاتية.

وتتفق نتائج الدراسة المرتبطة بتأثير بنية السلطة فى التحصيل الدراسى مع نتائج دراسات كل من:(Badieea et al., 2014; Zedan & Bitar, 2014; Sunger & Güngören, 2009). وتختلف مع نتائج دراسة (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨). وتجدر الإشارة إلى اختلاف تأثير بنية السلطة فى الدراسة الحالية عن نتائج دراسة (Sunger & Güngören, 2009) حيث أشارت إلى عدم وجود تأثير مباشر لدعم الاستقلال فى التحصيل الدراسى، وكان التأثير موجب وغير مباشر من خلال فاعلية الذات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية المرتبطة بتأثير بنية السلطة فى فاعلية الذات مع نتائج دراسات كل من: (Badieea et al., 2014; Hidiroğlu, 2014 Sunger & Güngören, 2009 Corkin & Wiesner, 2014; Canpolat, 2012; Croissant, 2014)، وتختلف مع نتائج دراسة (سلطانه قاسم الفالح، ٢٠٠٨) التى أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين دعم المعلم (بنية السلطة) وفاعلية الذات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية المرتبطة بتأثير بنية السلطة فى الإرجاء الأكاديمى مع نتائج دراسة (لينة أحمد الجنادى، ابتسام محمود عامر، ٢٠١٥)، بينما تختلف مع نتائج دراستى كل من: (Corkin & Wiesner, 2014; ShenZuoLi, 2012).

(٣) تأثير بنية التقدير " كمتغير مستقل" فى التحصيل الدراسى " كمتغير تابع" وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى "كمتغيرات وسيطة" (نتائج الفرض السابع، والثامن، والتاسع). من الجدول (٩) يتضح أن:

١. وجود تأثير موجب غير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لبنية التقدير فى التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق متغيرى فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد التقدير ارتفعت درجات التحصيل الدراسي بطريقة غير مباشرة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. أما التأثير المباشر لبعد التقدير على التحصيل الدراسي فهو غير دال إحصائيًا. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض السابع.

٢. وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لبنية التقدير فى فاعلية الذات. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد التقدير ارتفعت درجات فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثامن.

٣. وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لبنية التقدير فى الإرجاء الأكاديمى. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد التقدير انخفضت درجات الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض التاسع.

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء ما تركز عليه بنية الاعتراف والتقدير من استخدام لاجراءات تعتمد أو تؤكد على أهمية استخدام المكافآت، والمدح فى حجرة الدراسة، وتقوم تلك الاجراءات على مجموعة من الأسس تتناول:

- تقدير جهود التلاميذ وإنجازاتهم.
- إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ لتلقى المكافآت.
- أن تقدم المكافآت بطريقة خاصة لكل طالب.

وجاءت النتائج لتؤكد تأثير بنية التقدير بشكل غير مباشر (من خلال فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى) على التحصيل الدراسى، حيث تسهم المكافآت وطريقة توزيعها على الاهتمام بالتعلم ومشاعر القيمة الذاتية والاحساس بالرضا فى التعلم وفقًا لما يعتقده (Ames, 1992a) ولعل ذلك يعكس الكيفية التى تؤثر بها بنية التقدير والاعتراف على بناء شعور قوى بالفاعلية الذاتية، حيث يعتقد (Schunk, 1989) فى دور تقدير جهود التلاميذ فى تحسين الشعور بالكفاءة الذاتية.

إن مدح المعلم أداء الطلاب يساعد على تفعيل المشاركة الايجابية والاندماج الدراسى مما يؤدى إلى تجنب الإرجاء الأكاديمى ويزيد من الفاعلية الذاتية، لذلك لم يكن تأثير هذا الجانب فى

التحصيل مباشرًا وإنما جاء من خلال الفاعلية الذاتية والإرجاء الأكاديمى

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Zedan & Bitar, 2014) التى أسفرت عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين عدم التساوى (المنظور السلبى لبنية التقدير) وكل من: التحصيل الدراسى وفاعلية الذات، كما تتفق مع نتائج دراسة (لينة أحمد الجنادى، ابتسام محمود عامر، ٢٠١٥) التى كشفت عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين المساواة (بنية التقدير) والتسويف الأكاديمى. وتؤكد هاتين الدراستين على أن تقدير جهود التلاميذ، والمساواة بينهم يؤدى إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات والتحصيل الدراسى، بينما تؤدى عدم المساواة بين التلاميذ، وعدم تقدير انجازاتهم إلى ارتفاع مستوى الإرجاء الأكاديمى.

(٤)تأثير بنية التجميع " كمتغير مستقل" فى التحصيل الدراسى " كمتغير تابع" وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى "كمتغيرات وسيطة" (نتائج الفرض العاشر، والحادى عشر، والثانى عشر)، ومن الجدول (٩) يتضح:

١. وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لبعد التجميع فى التحصيل الدراسى. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد التجميع انخفضت درجات التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض العاشر.
٢. عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لبنية التجميع فى فاعلية الذات. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرض الحادى عشر.
٣. عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لبنية التجميع فى الإرجاء الأكاديمى. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرض الثانى عشر.

ويمكن تفسير التأثير السالب المباشر والكلى لبنية التجميع فى التحصيل الدراسى فى ضوء ما تركز عليه هذه البنية حيث تهتم بالكيفية التى يعمل بها الطلاب مع الآخرين لتنمية الإحساس بالانتماء للبيئة الصفية فضلًا عن درجة المرونة التى يتم من خلالها السماح للطلاب بوضع الأهداف، والخطط اللازمة لتحسين الحالة الأكاديمية وتهتم هذه البنية أيضًا بالكيفية التى من خلالها التأثير فى أفكار واتجاهات وسلوك الطلاب لذلك فهى تركز على جوانب لا ترتبط بشكل مباشر بالنواتج المعرفية.

إن تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل تعتمد طريقة التعلم التعاونى أو التنافسى حيث فى التعلم التعاونى يمكن انجاز هدف عام مشترك، فى حين يمكن انجاز الأهداف الفردية من خلال العمل التنافسى، وأكدت نتائج الدراسة فى هذا الجانب على أنه كلما زاد ادراك التلاميذ لبنية التجميع (تعاونى- تنافسى) كلما انخفض التحصيل الدراسى، وقد يرجع ذلك إلى ثقافة سائدة داخل البنية

الصفية فى مدارسنا تعتمد العمل الفردى حيث لا يقوم هذا العمل على مبدأ التعاونية أو التنافسية بقدر ما يعتمد على الفردية والذاتية كمبدأ يرتبط بكيفية تحقيق الأهداف فى نظامنا التعليمى. ولذلك إذا ما لجأ معلمى الصف إلى تقسيم التلاميذ فى مجموعات وتحديد المهام لكل مجموعة ولكل فرد داخل المجموعة ربما يعوق ذلك تحصيل التلاميذ وذلك انطلاقًا من عدم التدريب الكافى على استخدام هذه الاستراتيجيات والاعتماد عليها وإقرارها كاستراتجيات عمل داخل الصف الدراسى.

وتختلف هذه النتائج المرتبطة بتأثير بنية التجميع فى التحصيل الدراسى مع نتائج دراسة (Zedan & Bitar, 2014)، (سلطانة قاسم الفالح، ٢٠٠٨).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية المرتبطة بتأثير بنية التجميع فى فاعلية الذات مع نتائج دراسة (Zedan & Bitar, 2014)، كما تتفق مع نتائج دراستى (سلطانه قاسم الفالح، ٢٠٠٨؛ Croissant, 2014) جزئيًا من حيث عدم دلالة العلاقة بين كل من: الانتماء والتنافسية وفاعلية الذات. وتختلف معهما فى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والتماسك، وسالبة مع التوتر بين الطلاب.

وتتفق النتائج الحالية المرتبطة بتأثير بنية التجميع فى الإرجاء الأكاديمى جزئيًا مع نتائج دراسة (لينة أحمد الجنادى، ابتسام محمود عامر، ٢٠١٥) التى أشارت إلى عدم دلالة العلاقة بين التماسك والتعاون والتسويف الأكاديمى. وتتناقض معها فى طبيعة العلاقة السالبة بين إطفاء طابع الشخصية (إتاحة الفرصة للطلاب للتفاعل والرعاية الشخصية) والتسويف الأكاديمى. كما تختلف مع نتائج دراسات كل من (Kim, 2014; Liruo et al., 2012; ShenZuoLi, 2012; PanLiRuo, 2009).

(٥) تأثير بنية التقويم " كمتغير مستقل" فى التحصيل الدراسى " كمتغير تابع" وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى "كمتغيرات وسيطة" (نتائج الفرض الثالث عشر، والرابع عشر، والخامس عشر). ومن الجدول (٩) يتضح:

١. وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) لبنية التقويم فى التحصيل الدراسى. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد التقويم ارتفعت درجات التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث عشر.

٢. وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لبنية التقويم فى فاعلية الذات. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد التقويم ارتفعت درجات فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الرابع عشر.

٣. عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لبنية التقويم فى الإرجاء الأكاديمى. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرض الخامس عشر.

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء تحليل بنية التقويم وفقًا للتصور النظرى المقترح فى الدراسة الحالية، والكيفية التى يدرك بها التلاميذ هذه البنية، حيث يمكن إدراكها على أنها:

- تقر المقارنة الاجتماعية مقابل التقويم الفردى.
- تؤكد على دور التغذية الراجعة.
- تستخدم اجراءات عادلة لمراقبة تقدم أداء التلاميذ.
- تلجأ إلى التقويم الخشن (الصعب) مقابل التقويم العادى (صعوبة مناسبة).

إن استخدام معايير واضحة فى تقويم التلاميذ يرتبط بالانجاز الأكاديمى والتحصيل الدراسى، حيث ترتبط المعايير الواضحة بأساليب الثواب والعقاب وتقديم المكافآت وبشكل مقنن، ومن ثم تؤثر الكيفية التى يدرك بها التلاميذ هذا الجانب على تحصيلهم الدراسى، ويمكن أن يختلف تحصيل الطلاب باختلاف ادراكهم لهدف عملية التقويم من حيث التركيز على عقد المقارنات بين التلاميذ، وترتيبهم داخل الصف أم من حيث التأكيد على التقويم الفردى الذى يعتمد على مقدار التحسن فى أداء التلميذ نفسه دون مقارنة بالآخرين، وإن كان من ضرورة لعملية المقارنة فإنها تكون داخل التلميذ نفسه بمعنى (كان ثم أصبح) ومن ثم يدرك التلميذ مدى التقدم (أو التدهور) فى أدائه من خلال عملية التقييم، حينئذ يتم تفعيل الوظيفة الدافعية للتقويم، وتحث التلميذ على أن يسلك فى الاتجاه المرغوب (ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى) وقد تدرك بنية التقويم على أنها بنيه تفعل دور التغذية الراجعة تدعيمًا وتصحيحًا وتقر مبدأ الأخطاء جزء من عملية التعلم ومصدرًا من مصادر تصحيح المسار؛ ومن ثم تحسين مستوى أداء التلاميذ.

إن إدراك بنية عملية التقويم على أنها ذات مستوى صعوبة مناسب يحفز التلاميذ ويشجعهم على تحقيق مستويات مرتفعة فى الأداء، مقارنة بالتقويم الصعب الذى ربما يرتبط بالاخفاق، ويفقد التقويم وظيفته التوجيهية والدافعية. كما أن إدراك بنية التقويم الصفية على أنها تتضمن اجراءات عادلة وشفافة فى مراقبة تقدم أداء التلاميذ يؤدى إلى دفعهم إلى بذل مزيد من الجهد، والمثابرة والتحمل من أجل إنجاز الأهداف وذلك فى ضوء اقتناعهم بأن المكانة الأكاديمية يمكن أن تتحقق فقط من خلال هذه الجوانب (الجهد- المثابرة- التحمل ....).

إن تفسير تأثير بنية التقويم فى التحصيل الدراسى ربما يلقى الضوء أيضًا على الكيفية التى تؤثر بها تلك البنية فى فاعلية الذات فالنجاح المتكرر وإحراز الدرجات المرتفعة يفيد فى بناء

اعتقاد راسخ فى توقع الفاعلية (أنا أستطيع أن ....) لدى التلاميذ، ويرتبط بهذا التوقع امتلاكهم لسبل (سيناريوهات) تحقيق الأهداف (توقع الناتج)، إن إدراك الأسس التى تبنى عليها بنية التقويم (وضوح المعايير، دور التغذية الراجعة، مستوى صعوبة التقويم، تركيز موضوع التقويم، عقد المقارنات " بين أو داخل" جميعها مكونات إذا ما تم ادراكها على نحو مرتفع فإنها تؤدى إلى الشعور بالثقة والاعتقاد بأن الجهد وليس الحظ يكمن خلف النجاح ومن ثم بناء الشعور بالفاعلية الذاتية على راسخ من العلاقة المتبادلة بين جوانب بيئية التعلم (دور بنية التقويم) وامكانيات الفرد وقدراته. ولذلك تؤدى بنية التقويم بكل جوانبها إلى الشعور بفاعلية الذات، حيث تؤثر بنية التقويم على نحو موجب ومباشر فى فاعلية الذات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية المرتبطة بتأثير بنية التقويم فى التحصيل الدراسى على نحو موجب مباشر وكلى ودال إحصائيًا مع نتائج دراسات كل من: (كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٦؛ Alkharusi, 2015; Badieea et al., 2014; Sunger & Güngören, 2009).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية المرتبطة بتأثير بنية التقويم فى فاعلية الذات مع نتائج دراسات كل من: (Badieea et al., 2014; Hidiroğlu, 2014; Canpolat, 2012; Alkharusi, 2009; Sunger & Güngören, 2009).

(٦)تأثير بنية الوقت " كمتغير مستقل" فى التحصيل الدراسى " كمتغير تابع" وفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمى "كمتغيرات وسيطة" (نتائج الفرض السادس عشر، والسابع عشر، والثامن عشر). ومن الجدول (٩) يتضح:

١. وجود تأثير موجب غير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) بنية الوقت فى التحصيل الدراسى (حيث التأثير غير المباشر عن طريق الإرجاء الأكاديمى). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الوقت ارتفعت درجات التحصيل الدراسى بطريقة غير مباشرة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض السادس عشر.
٢. عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لبنية الوقت فى فاعلية الذات. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق الفرض السابع عشر.
٣. وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بنية الوقت فى الإرجاء الأكاديمى. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الوقت انخفضت درجات الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثامن عشر.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما تبنى عليه بنية التقويم من حيث حجم العمل وسرعة التعليم وما

يخصص للأنشطة والمهام من وقت، وتعتمد هذه البنية على استراتيجيتين أساسيتين هما:

- ملائمة متطلبات المهمة- من حيث الزمن- للطلاب الذين لديهم صعوبة فى إكمال مهامهم.
- أن يسمح للطلاب بالتخطيط لجداولهم الزمنية.

وتشير هاتين الاستراتيجيتين إلى كيفية إحداث الموائمة بين المهمة ومتطلباتها، وامكانيات الطلاب وقدراتهم وخصائصهم وخاصة الطلاب الذين يعانون من صعوبات تنظيمية تتعلق بالجانب السلوكى (إدارة الوقت) فكلما تم إدراك بنية الوقت المخصص لممارسة و أداء المهام الأكاديمية والأنشطة الصفية تم تخفيض سلوك الإرجاء الأكاديمى، ومن ثم ينجز الطلاب مهامهم فى الوقت المحدد لها سواء كان تحديد الوقت من قبلهم، أو يتم تحديد الوقت بواسطة المعلم على أن يتيح المعلم للطلاب المشاركة فى التخطيط لإدارة الوقت وتوزيع المهام.

إن المشاركة فى التخطيط لإدارة وقت المهام يساعد على الاندماج فى الأنشطة الصفية والمهام الأكاديمية ويؤدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى. ولذلك جاءت النتائج داعمة لعدم دلالة تأثير بنية الوقت فى التحصيل الدراسى بشكل مباشر (حيث جاء التأثير لهذه البنية بشكل غير مباشر من خلال الإرجاء الأكاديمى) حيث ضرورة إدارة الوقت والتخطيط لتنفيذ المهام فى إطار زمنى محدد، ومراقبة الذات فيما يتعلق بضرورة الانتهاء من الأعمال فى وقتها المحدد سلفًا ومن ثم تحقيق الأهداف الأكاديمية المرجوة ومنها ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى.

ثانيًا: تأثيرات المتغيرات الوسيطة على المتغير التابع:

(١) **تأثير فاعلية الذات " كمتغير مستقل" فى التحصيل الدراسى " كمتغير تابع" والإرجاء الأكاديمى " كمتغير وسيط" (نتائج الفرض التاسع عشر، والعشرون).** ومن الجدول (٩) يتضح:

١. وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لفاعلية الذات فى التحصيل الدراسى. أي أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات ارتفعت درجات التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض التاسع عشر.

٢. وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لفاعلية الذات فى الإرجاء الأكاديمى. أي أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات انخفضت درجات الإرجاء الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض العشرون.

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب مباشر وكلى لفاعلية الذات فى التحصيل الدراسى فى ضوء خصائص التلاميذ مرتفعى فاعلية الذات حيث يميلون إلى وضع أهداف تمثل تحديًا، وتفضيل المهام

الصعبة، والعمل بجد، والمثابرة فى مواجهة الفشل، والمرونة فى مواجهة العقبات، ويشعرون بقدرتهم على إنجاز السلوكيات المطلوبة، كما يمتلكون طرقًا متنوعة لتحقيق أهدافهم بنجاح، ومن ثم يقدمون على تعلم المواد الدراسية واكتساب المعلومات الجديدة، وبذل الجهد فى الاستذكار، وعزو نجاحهم إلى قدراتهم، والقدرة على استعادة الاحساس بالفاعلية عقب الفشل، ولديهم توقعات مرتفعة تتعلق بتحقيق النتائج المرغوبة والحصول على درجات مرتفعة، ولديهم قدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، ولديهم طرق متنوعة لمحاصرة العقبات التى قد تواجهم بنجاح وهو ما يؤدى إلى زيادة مستويات التحصيل الدراسى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Rozario, & Taat, 2015; Hao, 2015; Roghani et al., 2015; Badieea et al., 2014; Hidiroğlu, 2014; Goulão, 2014; Zedan & Bitar, 2014; Peters, 2013; Saki et al., 2013; Tenaw, 2013; Sunger & Güngören, 2009).

ويؤدي الشعور بفاعلية الذات إلى زيادة الجهد المبذول، وتوقع النجاح فى التعامل مع المهام التى تمثل تحديًا، ومواجهة المواقف الصعبة، ومن ثم الاقدام على المهام، وعدم تجنبها أو الابتعاد عنها، والشعوربالقدرة على النجاح فى إنجاز المهام المختلفة، حتى حينما تمثل تلك المهام تحديًا بالنسبة للفرد، فالطلاب مرتفعى فاعلية الذات يؤمنون بقدرتهم على انجاز تلك المهام بنجاح، وفى الأوقات الزمنية المحددة، أي أنهم ذوي مهارة مرتفعة في إدارة الوقت، ولعل الفشل في إدارة الوقت يمثل سمة تغلب على المرجئين، ومن هنا كانت تلك العلاقة السالبة بين فاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي. إن أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة لديهم قدرة على تخطيط أهدافهم بنجاح، وتحديد أولوليات العمل، و استعادة المسار الصحيح عند الفشل، وتعديل الطرق، والمرونة فى التعامل مع المواقف، ومن ثم الشعور بالثقة المرتفعة، والرضا بالناتج، والشعور بالقيمة الذاتية، وومن ثم الاقدام على المهام بدلا من التجنب الذي يميز المرجئون . إن الخصائص النفسية والسلوكية التي تم تميز ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة تتسق مع تلك التي تميز التلاميذ التلاميذ ذوي الإرجاء الأكاديمي، ومن هنا جاءت هذه النتيجة المنطقية التي تشير إلى التأثير السالب لفاعلية الذات في الإرجاء الأكاديمي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Mandap, 2016; Ocal, 2016; Tan et al., 2015; AlQudah et al., 2014; Cerino, 2014; Corkin & Wiesner, 2014; Kandemir et al., 2014; Corkin & Wiesner, 2014; Hajloo, 2014; Kandemir et al., 2014; Lee et al., 2014; Corkin, 2012; Corkin et al., 2011). وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Vinothkumar et al., 2016; Roghani et al., 2015; Hao, 2015; Corkin et al., 2011).

(٢) تأثير الإرجاء الأكاديمى " كمتغير مستقل" فى التحصيل الدراسى " كمتغير تابع" (نتائج الفرض الحادى والعشرون). ومن الجدول (٩) يتضح: وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال

إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لـ الإرجاء الأكاديمى فى التحصيل الدراسى. أي أنه كلما ارتفعت درجات الإرجاء الأكاديمى انخفضت درجات التحصيل الدراسى لـدى تلاميـذ الصـف الثـانى الإعدادى. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الحادى والعشرون.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء خصائص التلاميذ مرتفعـى الإرجـاء الأكـاديمى حيـث يتسمون بنقص القدرة على التخطيط الهادف لإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة، أو عـدم الالتـزام بالخطط الزمنية لإنجاز تلك المهام نظرًا للاستخدام غير الفعال للوقت، والتأخر فى اتمامهـا فـى الموعد المحدد، والافراط فى تقدير الوقت المتبقى لإنجازها، وزيادة القابلية للتشـتت، والانشـغال بأنشطة أخرى اجتماعية أو ترفيهية، والخوف من الفشل، وتجنب المهام التى تهدد ذواتهم، وتفضيل المهام الأكثر سهولة التى يتوقع النجاح فيها والبعد عن المهام التى تمثل تحديًا، كما يتصفون بنقص المثابرة، والإنخراط فى استراتيجيات الإعاقة الذاتية، وضعف الالتزام بالهدف، وانخفاض كم الوقت المخصص للعمل، وانخفاض الثقة بالنفس، والبدء فى الاستذكار للامتحانات والدراسـة متـأخرًا، والاستذكار وقت قصير وغير كافى مقارنة مع الطلاب غير المرجئين وتؤدى كل هذه الخصائص إلى تراكم المعلومات مما ينعكس على انخفاض مستوى التحصيل الدراسى. وتتفق هذه النتائج مـع نتائج دراسات كل من: (سامح حسـن حـرب، ٢٠١٥؛ سوسـن إبـراهيم أبـو العـلا، ٢٠١١؛ Vinothkumar et al., 2016; Kim & Seo, 2015; Joubert, 2015; Hao, 2015; Roghani et al., 2015; Savithri, 2014; Balkis, 2013; Aremu et al., 2011; Kennedy & Tuckman, 2010). وتختلـف مـع نتـائج دراسـة (Eni-Olorunda & Adesokan, 2015).

ومن الشكل (٣) والجدول (٩) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية:

فاعلية الذات = + ٠,٢٧ (بعد المهمة) + ٠,١٨ (بعد السلطة) + ٠,١٦ (بعـد التقـدير)+ ٠,١٥ (بعد التقويم) .... (١)

الإرجاء الأكاديمى = -٠,١٩ (بعد المهمة) – ٠,٢٠ (بعد التقدير) -٠,٢٥ (بعد الوقت) -٠,١٣ (فاعلية الذات) .... (٢)

التحصيل الدراسي = ٠,١٩ (بعد المهمة) + ٠,١٤ (بعد السلطة) -٠,١٩ (التجميـع) + ٠,١٦ (بعد التقويم) + ٠,١٤ (فاعلية الذات) -٠,١٧ (الإرجاء الأكاديمى) .... (٣)

وبلغ معامل الارتباط المتعدد للمعادلات البنائية السابقة: ٠,٣٧، ٠,٣٦، ٠,٢٧ على الترتيـب، وهي معاملات مرتفعة نسبيًا مما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في هذه

المعادلات البنائية.

وإجمالًا توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة كبيرة من النتائج لعل أبرزها تلك التي أشارت إلى الدور الوسيطي لفاعلية الذات والإرجاء الأكاديمي بين كل من بنية المهمة وبنية التقدير والتحصيل الدراسي، فضلًا عن الدور الوسيطي للإرجاء الأكاديمي بين بنية الوقت والتحصيل الدراسي، ومن ثم الدعوة متجددة للبحث في العلاقات المتبادلة بين المتغيرات قيد الدراسة.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء التحليل النظري والنتائج التي تم التوصل إليها يتولد الاعتقاد في:

١. ضرورة توفير بيئة تعلم مناسبة تعمل على تحسين مخرجات التعلم المختلفة، وتزيد من الشعور بالفاعلية الذاتية سواء الأكاديمية أو العامة وتؤدي إلى تخفيض سلوك الإرجاء الأكاديمي، وذلك من خلال بيئة تعلم تقدم تغذية راجعة ومهام أكاديمية تراعي:

- الفروق الفردية بين الطلاب.
- التركيز على قيمة وأهمية موضوع التعلم للتلاميذ.
- الربط بين الخبرات التعليمية وواقع التلاميذ في حياتهم اليومية.
- إقرار استراتيجية التقويم للإتقان.
- تفعل استراتيجية التعلم التعاوني.

٢. التفكير في جعل بيئة التعلم توفر فرص تعليم يُتاح فيها مهام وأنشطة تعلم يكون فيها للطالب على قدر من الحرية والاختيار في تحديد وتصميم هذه الأنشطة وتلك المهام ، فضلًا عن إنجاز المهام والتكاليف الأكاديمية في الوقت المناسب لهم، وفقًا لإمكانياتهم وقدراتهم مما يدعم لديهم السلوك الاستقلالي الذى يحقق الشعور بالرضا. **ويمكن التفكير في إجراء البحوث الآتية:**

١. النموذج البنائي للعلاقات بين بيئة التعلم المُدركة والدافعية الأكاديمية (في ضوء نظرية تقرير المصير) والتحصيل الدراسي.
٢. النموذج البنائي للعلاقات بين مكونات بيئة التعلم الصفية (الموجهة نحو الأداء، الموجهة نحو الإتقان) وانفعالات الإنجاز الموجبة والسالبة والتحصيل الدراسي.
٣. النموذج البنائي للعلاقات بين مكونات بيئة التعلم الصفية (الموجهة نحو الأداء، الموجهة

نحو الإتقان) والحاجات النفسية (الاستقلال، والكفاءة والعلاقات)، والاندماج المدرسي والتحصيل الدراسي.

المراجع العربية:

حسن أحمد عمر (٢٠٠٨). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط* ، ٢٤ (٢)، ٢٥٤-٣٠٦.

حمدى على الفرماوى (١٩٩٠). توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٤*، ٣٧١- ٤٠٨.

رمضان محمد رمضان (١٩٩٨). أثر أساليب التعلم والجنس في إدراك الطلاب لأبعاد بيئة الفصل الواقعية والمفضلة، *مجلة كلية التربية ببنها*، ٩ (٣١)، ٩-٤٠.

سامح حسن حرب (٢٠١٥). *نمذجة العلاقات بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار وأنماط الدافعية والإرجاء الأكاديمى والتدفق والتحصيل الدراسى* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنها.

سامر رضوان (١٩٩٧). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظرى والقياس. *شئون اجتماعية، الشارقة، ٥٥*، ٣٧١-٤٠٨.

سعيد عبد الغنى سرور (٢٠١١). الاستعداد للتعلم الموجة ذاتيًا فى ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمنهور. *مجلة كلية التربية بالاسكندرية، ٢١* (٦)، ٢٣١-٣٣٠.

سلطانة قاسم الفالح (٢٠٠٨). استقصاء العلاقة بين إدراكات البيئة الصفية وكل من التحصيل الدراسي في العلوم وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض. *دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ١٣٨*، ١٤-٤١.

سوسن إبراهيم أبو العلا شلبى. (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسي "الفعال/ غير الفعال" والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، ٧* (٥)، ١-١١٤.

سيد أحمد البهاص (٢٠٠٥). التسويف الأكاديمى وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية والأفكار

اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة على ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ١١٤-١٥٣.

صلاح احمد مراد (٢٠٠٠). *الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

عبد المجيد نشواتى (٢٠٠٣). *علم النفس التربوى*، ط٤، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦أ). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦ب). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

على مهدي كاظم، ويوسف حسن، وابراهيم الحارثي، وعزة هلال (٢٠٠٦). البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين. *مجلة الطفولة العربية بالكويت*، *٧* (٢٨)، ٦٠-٨١.

فؤاد أبو حطب، وأمال صادق (١٩٩٦). *علم النفس التربوى*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

كمال اسماعيل عطية (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء. *مجلة كلية التربية ببنها*، *١٤* (٥٨)،٣١-٧٤.

كمال اسماعيل عطية (٢٠١٦). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩٢)، ١٥٣-٢١٦.

لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠١٢). *الإرجاء الأكاديمى وبيئة العمل الجامعى لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة المنوفية*. المؤتمر العلمى الثالث لكلية التربية، المتطلبات التربوية فى مصر بعد ثورة ٢٥ يناير (١٩-٢٠ ديسمبر)، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية، ٣-٢٦.

لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠١٤). *الإرجاء الإيجابى والتنظيم الذاتى للتعلم*. بحوث المؤتمر العلمى الرابع كلية التربية، جامعة المنوفية "التربية وبناء الانسان فى ظل التحولات الديموقراطية"(٢٩-٣٠ ابريل)، كلية التربية شبين الكوم، ٧٥-١٠٣.

لينة أحمد الجنادى، وابتسام محمود عامر (٢٠١٥). التسويف الأكاديمي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢٦ (١٠١)، ٧٩-١٢٢.

محمد السيد على عبد المعطى (٢٠٠٢). طرق الدراسة والمناخ الاجتماعي النفسي لحجرة الدراسة كما يدركه الطلاب والطالبات بالتعليم الثانوي العام والفني. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٨ (٢)، ٢٩-٧٦.

معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٨ (٢)، ١٣١-١٤٩.

المراجع الأجنبية:

Adelman, H. S. & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In: Lee, S. W., Lowe, P. A. & Robinson, E. (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Alkharusi, H. (2009). *Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model*. Proceeding of the 2nd international conference of teaching and learning INTI university college Malaysia.

Alkharusi, H. (2015). Classroom assessment communication, perceived assessment environment, and academic achievement: A path analysis. *British Journal of Education Society and Behavioral Science, 8(2),* 117-126.

AlQudah, M.F.; Alsubhien, A.M. & AL Heilat, M.Q. (2014). The relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of king saud university students. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 101-111.

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C. (1992b). Classroom, goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Aremu, A.O., Williams, T.M., & Adesina, F.T. (2011). Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and

efficacy of in-school adolescents in Ibadan. *Ife Psychologia Journal, 19*(1), 93-113.

Badieea, H.; Babakhanib, N. & Hashemian. K. (2014).The explanation of structural model of academic achievement based on perception of classroom structure and use of motivational strategies in middle schools of Tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 397 – 402.

Bakar, A.Z., & Khan U.M., (2016). Relationships between self-efficacy and the academic procrastination behaviour among university students in Malaysia: A General Perspective. *Journal of Education and Learning. 10* (3), 265-274.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 13*(1), 57-74.

Balkis, M.; Duru, E. & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education, 28*,825–839.

Bandura, A. (1977). Self- efficacy towards a unifying theory of behavioral change. *Journal of Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1983). Self- efficacy determinantes of anticipated fear and calamities. *journal of personality and social psychology, 45*(2), 464-469.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: W.H. Freeman & Company,

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *Journal of American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.

Bandura, A. & Locke, E.A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88* (1), 87-99.

Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being* (Unpublished Master's Thesis). Carleton University, Ottawa, Ontario.

Blackburn, M. A. (1998). *Cheating and motivation: An examination of the relationships among cheating behaviors, motivational goals, cognitive engagement, and perceptions of classroom goal structures*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oklahoma, Norman.

Brookhart, S.M. & DeVoge, J.G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education, 12*, 409-425.

Burka, J.B. & Yuen, L.M. (2008). *Procrastination: why you do it, what to do about it now*. Cambridge: De Capo Press.

Burns, L., Dittmann, K., Nguyen, N., & Mitchelson, J. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior & Personality, 15*(5), 35-46.

Canpolat, A.M. (2012). The mediating role of self-efficacy in the relationship between class climates and goal orientations in physical education. *Journal of World Applied Sciences, 16* (1), 76-85.

Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12* (2), 39-64.

Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 19*(4), 156-163.

Chen, G., Gully, S.M., Whiteman, J.A., & Kilcullen, R.N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology, 85*, 835-847.

Chow, H.P.H. (2011). Procrastination among undergraduate students: effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research, 57*(2), 234-240.

Corkin, D.M. (2012). *The influence of personal motivational beliefs and classroom climate dimensions on academic procrastination in college mathematics courses* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Houston

Corkin, D.M. & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual*

Differences, 32, 294–303.

Corkin, D.M., Yu, S.L. & Lindt, S.F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences* 21, 602–606.

Croissant, H.P. (2014). *Classroom environment influence on student self efficacy in mathematics* (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas A & M University.

Ehrenberg, M .F., Cox, D .N., & Koopman, R.F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence. 26* (102), 361 - 374

Eni-Olorunda, T., & Adesokan, A. (2015). Emotional intelligence, academic procrastination and academic achievement in two tertiary institutions in south-western Nigeria. *Gender & Behaviour, 13*(1), 6482-6487.

Epstein, J.L. (1987). *TARGET: An examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement.* (Tech. Rep.No.6). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools. Retrived from: *https://archive.org/details/ERIC_ED291504.*

Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students.* (Unpublished Doctoral Dissertation). Fordham University.

Fejes, H.B. (2012). *The relationships between goal orientations and the classroom environment in mathematics in grade 5 to 8.* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Szeged.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment.* New York: Plenum Press.

Ferrari, J.R., Mason, C.P. & Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: examining delayed and non- delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research, 4*, 28-36.

Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 3-27). Oxford, England: Pergamon.

Goulão, F. (2014). The relationship between self-efficacy and academic

achievement in adults' learners. *Athens Journal of Education, 1*(3), 237-246.

Grunschel, C., Patrzek, J. & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 841–861.

Hajloo, N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. Iranian Journal of Psychiatry Behavioral Sciences, *8*(3), 42–49.

Hannok, W. (2011). *Procrastination and motivation beliefs of adolescents: a cross-cultural study* (Unpublished Doctoral Dissertation).University of Alberta.

Hao, L.M. (2015). What predicts your grade better? (Correlates of academic procrastination, self-efficacy and explanatory style with academic performance). *Weber Psychiatry & Psychology*, 1(1), 177-194.

Hidiroğlu, F.M. (2014). *The role of perceived classroom goal structures, self efficacy, and the student engagement in seventh grade students' science achievement* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University.

Joubert, C.P. (2015). *The relationship between procrastination and academic achievement of high school learners in North West province, South Africa* (Unpublished Master's Thesis). University of South Africa.

Kandemir, M., Ilhan, T., Özpolat , A.R. & Palanci, M. (2014). Analysis of academic self-efficacy, self-esteem and coping with stress skills predictive power on academic procrastination. *Educational Research and Reviews, 9*(5), 146-152.

Kennedy, G.J. & Tuckman, B.W. (2010). *The mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen*. Paper Given at AERA Annual Meeting, Denver, 1-42.

Kim, J.K. (2014). Relationship between teaching image, classroom community and class environment, and procrastinating behavior in university e-learning setting. *Advanced Science and Technology Letters, 71*, 51-54.

Kim, J.H & Kim, J.K. (2015). Relationship between task value, teaching presence, classroom environment and procrastinating behavior in university e-learning setting. *Advanced Science and Technology*

Letters, 103, 66-71.

Kim, K.R. & Seo, E.H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26–33.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed methods inquiry. *Learning Disabilities Research and Practice, 23*, 137-147.

Lau, S. Y. & Leung, M. (2015). The impact of classroom climate on undergraduates' self-regulated learning and perceived competence with motivation as mediator. In J.M. Montague & L.A. Tan (Eds.) *Applied Psychology: Proceedings of the 2015 Asian Congress of Applied Psychology* (ACAP) (Pp. 144-159). World Scientific.

Lee, J., Bong, M., & Kim, S. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology*, 34(5), 538–560.

Liruo, P., Junfeng, Z. & Meilin, Y. (2012). Relationship between academic procrastination and class environments among middle school students, China Journal of Health Psychology, Retrived from: http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL JKXL201209051.htm

Loebenstein, A. (1996). *The effects of subgoal setting and academic self-efficacy on procrastination* (Unpublished Doctoral Dissertation). California School of Professional Psychology, San Diego.

Mandap, C.M. (2016). Examining the differences in procrastination tendencies among university students. *International Journal of Education and Research, 4*(4), 431-436.

McMahon, S.D., Wernsman, J. & Rose, D.S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourthand fifth-grade students. *The Elementary School Journal, 109* (3), 267-281.

Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of psychology, 57*, 487-503.

Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, M.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton,

M.J., Nelson, J., Roeser, R.W., & Urdan, T.U. (2000).*Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) Manual: Revised version*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*, 297-316.

Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality Correlates of Decisional and Task Avoidant Procrastination. *European Journal of Personality, 14*, 141-156.

O'Brien, W.K. (2000). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Houston.

Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools students. *Educational Research and Reviews, 11*(7), 482-490.

Pajares, F.(1996). Self- efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

PanLiRuo (2009). *A study on academic procrastination of middle school students and the influence of class environments on it* (Unpublished Master's Thesis). Henan University.

Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self- regulation. *Psychology, 3*(1), 12-23.

Peters, M.L. (2013). Examining the relationships among classroom climate, self-efficacy, and achievement in undergraduate mathematics: a multi-level analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*, 459-480.

Rakes, G.C., & Dunn, K.E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self- regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning, 9*(1), 78-93.

Rastegar A., Zare H., Sarmadi M. & Hosseini, F. (2014). A study of perceived classroom structure and academic procrastination of traditional and virtual education students of university of Tehran. Quarterly Journal of New Approach in Educational Administration, 4 (16), 151 -164.

Roghani, L., Aghahoseini, T., & Yazdani, F. (2015). The relationship between the academic procrastination and the academic self-efficacy for academic achievements in female high school students

in Isfahan in the 2013–2014 academic year. *Journal of Management Sciences, 1* (12), 385-390.

Rozario, G.D., & Taat, M.S. (2015). The influence of learning environment and academic self-efficacy towards mathematics achievement in masterskill global college, Malaysia, *International Journal of Arts and Commerce, 4*(2), 43-52.

Saki, S.S., Fallah, M.H., & Mahmoodabadi, H.Z. (2013). Perceived classroom environment and mathematics achievement: mathematics self- efficacy and self- concept as mediators, *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 3*(8), 69-74.

Savithri, J.J. (2014). Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction, *International Journal of Science and Research, 3*, 377-381.

Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 71-96). New York: Plenum Press.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. In H.C.Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), *counseling the procrastinator in academic setting* (pp.3-17). Washington D.C.: APA.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 14-22.

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-238). New York, NY: Springer.

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12–25.

Schwartz, K.R. (2007). *Between today and tomorrow: Procrastination and subjectivity* (Unpublished Doctoral Thesis). Adelphi University.

Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational Psychology*, Second Edition. Retrived from: https://home.cc.umanitoba.ca/~seifert/EdPsy2009.pdf

Senécal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An international model. *Journal of Social*

Behavior and Personality, 12, 889-903.

ShenZuoLi (2012). *Class environment, junior middle school students' self decided to research on the relationship between motivation and academic procrastination* (Unpublished Master's Thesis). Nanjing Normal University, Retrieved From: http://www.dissertationtopic.net/doc/1907026.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive - behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure, *Psychological Bulletin, 133* (1), 65–94.

Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review, 31*, 889–913

Sunger, S., & Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online, 8*(3), 883-900.

Tan, J.F., Ma, Z.W. & Li, X.T. (2015). Global self-esteem mediates the effect of general self-efficacy on Chinese undergraduates' general procrastination. *Social Behavior and Personality, 43*(8), 1265–1272

Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 291-312.

Tenaw, Y.A. (2013). Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at debre Markos College of teacher education. *African Journal of Chemical Education, 3*(1), 3-28.

Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19–31.

Velayutham, S. & Aldridge, J.M. (2013). Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and self-regulation in science learning: A structural equation modeling approach. *Research in Science Education, 43*,507–527.

Vinothkumar, M., Kousalya & Rai, V.V. (2016). Moderating roles of hardiness and self-efficacy in the relationship between flow and academic procrastination on academic performance: a structural

equation model approach. *The International Journal of Indian* Psychology, 3(3), 77- 89.

Waqar, S., Shafiq, S. & Hasan, S. (2016). Impact of procrastination and academic motivation on academic self- efficacy among university students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 21*(4), 7-13.

Wilson-Fleming, L., & Wilson-Younger, D. (2012). Positive classroom environments = positive academic results. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED536465.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187.

Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*, 5-22.

Zedan, R. & Bitar, J.(2014). Environment learning as a predictor of mathematics self - efficacy and math achievement. *American International Journal of Social Science, 3* (6), 85-97.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-efficacy regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

Structural model of the relationships between structures perceptions of classroom environment, self-efficacy, academic Procrastination, and academic achievement among preparatory stage pupils.

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of classroom learning environment motivated structures (task, authority, recognition, grouping, evaluation and time) on academic achievement, as well as the mediating role of self-efficacy and academic procrastination. The study sample consisted of 273 second preparatory students (57 male and 216 female). The study used path analysis, and the results are as follows:

1-There are significant total positive direct effects of task, authority and evaluation structures on academic achievement.

2-There is significant total negative direct effect of grouping structure on academic achievement.

3-There are significant positive indirect effects of task and recognition structures on academic achievement through self-efficacy and academic procrastination.

4-There is significant positive indirect effect of time structure on academic achievement through academic procrastination.