المكونات النفسية والاجتماعية المنبئة بالكفاءة الذاتية للطالب: دراسة في نتائج مشاركة الأردن في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018

مظهر عطيات*

Doi: //10.47015/18.4.7

تاريخ تسلم البحث: 2021/3/24 **تاريخ قبوله: 2021/6/1**

ملخص: هدفت الدراسة إلى فحص قدرة العوامل النفسية والاجتماعية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الأردن المشاركين في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (بيزا) في دورته للعام 2018. وقد اتبعت الدراسة منهج التحليل الثانوي؛ من خلال تحليل استجابات (8963) طالبًا وطالبة ممن هم في متوسط سن 15 سنة، في 313 مدرسة؛ على ثلاثة عشر متغيرًا مشتقًا من استبانة رفاهية الطالب؛ التي مثلت تقديرات الطلبة للعوامل المعرفية والنفسية، والعوامل الاجتماعية، التي تم جمعها من قبل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD). وقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في المكونات النفسية والاجتماعية لصالح الإناث ما عدا عامل التغذية الراجعة لصالح الذكور، وعدم الاختلاف في الخوف من الفشل لدى الجنسين. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن العوامل النفسية قد فسّرت نسبة دالة إحصائيًا من التباين في الكفاءة الذاتية بلغت (43.3%)، وكان عامل المثابرة الأكثر اسهامًا في التنبؤ وتفسير الكفاءة الذاتية. أما العوامل الاجتماعية فقد فسّرت نسبة دالة إحصائيًا من التباين في الكفاءة الذاتية بلغت (33.7%)، وكان عامل الاتجاهات نحو المنافسة أكثر العوامل اسهامًا في التنبؤ بالكفاءة الذاتية للطالب. وهذا يشير إلى الدور الذي تلعبه العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالمدرسة في تشكيل مادة صلبة في بناء الكفاءة الذاتية للطالب في السياق التربوي والاجتماعي.

(**الكلمات المفتاحية:** المكونات النفسية، المكونات الاجتماعية، الكفاءة الذاتية، طلبة الأردن، الاختبار الدولي لتقييم الطلبة، بيزا 2018)

مقدمة: يعدّ البرنامج الدولي في تقييم الطلبة (بيزا) (PISA)"Program for International Student Assessment" واحدًا من البرامج الدولية التي تهتم بتقييم الطلبة في مختلف دول العالم في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، دون التركيز على محتوى منهج معين، بل على المعرفة والمهارات الأساسية التي يحتاجها الطلبة في حياتهم، والتركيز على استيعاب المفاهيم؛ بهدف قياس مدى نجاح الطلبة ممن هم في سن 15 سنة الذين هم على وشك إنهاء التعليم الإلزامي، والتحقق من مدى جاهزيتهم للانتقال إلى مرحلة الرشد، والاستعداد لمواجهة تحديات حياتهم اليومية. وتعتمد اختبارات (بيزا) على عدد من المعايير مثل توحيد العمر(متوسط 15 عامًا)، والأسئلة التطبيقية، وتحييد عوامل الثقافة المحلية والدين واللغة (OECD, 2019a). وتهدف منظمة التعاون والتنمية الإقتصادية (OECD) منذ انطلاقها في العام 2000 إلى قياس أداء الأنظمة التربوية في البلدان المشاركة في الاختبار؛ إذ تركز في كل دورة على مادة من المواد الثلاث، حيث ركزت في دورتها للعام 2000 على القراءة، وللعام 2003 على الرياضيات، وللعام 2006 على العلوم، وينعقد الاختبار في دورات متتالية كل ثلاث سنوات.

Psychosocial and Social Components predicting Student Self-efficacy: A Study of Jordan Participation in the International Student Assessment Program PISA 2018

Madher Attiat, *Al-Balqa Applied University,Jordan.*

Abstract: This study examines the ability of psychological and social components to predict the self-efficacy of Jordanian students participating in the International Student Assessment (PISA 2018). The study followed the Secondary Data Analysis method, by analyzing 8963 responses of male and female students with an average age of 15 years in 313 schools. Thirteen variables from the Student Wellbeing Questionnaire were derived to present cognitive, psychological and social factors, which were collected by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The results showed statistically significant differences in psychological and social components according to gender, favoring females, except for the feedback factor favoring males and there was no difference in the fear of failure between the two genders. The results of multiple linear regression analysis also showed that psychological factors explained a significant proportion of variance of 43.3% in self-efficacy. The grit factor was the most predicting factor of self-efficacy. Social factors explained a significant proportion of variance of 33.7% in self-efficacy. Attitudes toward competition factor represented the most predicting factor of self-efficacy. The findings support the role of psychological and social factors related to school in forming a solid construct of the students' self-efficacy in the educational and social context.

(**Keywords**: Psychological Components, Social Components, Self-efficacy, Jordanian Students, PISA 2018)

ويغطي الاختبار الدولي لتقييم الطلبة في مواد الاختبار أربعة مجالات هي: قدرة الفرد على فهم الدور الذي تلعبه الرياضيات في التوصل لأحكام تقوم على أسس سليمة، وعلى التعامل مع الرياضيات واستخدامها بما يلبي حاجات المتعلم الحياتية كمواطن مسؤول ذي تفكير سليم، والقدرة على استيعاب النصوص المكتوبة، كي يحقق أهدافه وينمي معرفته وقدرته وإمكانياته، والقدرة على توظيف المعرفة العلمية في التعامل مع المواقف والقضايا المطروحة، والتوصل إلى الأدلة المعتمدة على النتائج والبراهين الحاسمة التي تمكن من اتخاذ القرارات الخاصة بالبيئة الطبيعية، وإجراء التغييرات فيها من خلال النشاطات البشرية، والقدرة على استخدام المهارات المعرفية لمواجهة المواقف العلمية ذات التخصصات المتداخلة.

* جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

وتسعى اختبارات بيزا إلى إتاحة الفرصة للدول المشاركة فيه لمراقبة مخرجات النظام التعليمي من خلال قياس تحصيل ومهارات الطلبة على أساس منظم في إطار متفق عليه بين تلك الدول؛ لما لذلك من دور في مشروعات إصلاح التعليم في العديد من الدول المشتركة في الاختبارات الدولية (OECD, 2019a). وقد ربطت الدراسة الدولية (بيزا) قياس الأداء في المجالات الثلاثة بالخلفيات الاجتماعية والأسرية والاقتصادية التي ينتمي إليها الطلبة، وبسياق بيئة التعليم والتعلم، منذ دورة 2003؛ وذلك من منطلق أن المتغيرات البيئية تؤثر على السلوك الإنساني وتحدده وتتحكم فيه (Nassif, 2018). وقد يرجع الأداء المتميز لبعض الطلبة إلى خلفياتهم الأسرية والاقتصادية وطموحات الوالدين، والبيئة المدرسية التي تتمتع بثقافة داعمة لعملية التعليم والتعلم (Castejon & Zancajo, 2015).

وكانت القراءة المادة الرئيسة التي ركز عليها الاختبار في دورته للعام 2018، إضافة إلى الرياضيات والعلوم، التي تم تطبيقها باستخدام الكمبيوتر، وشاركت فيه 79 دولة من دول العالم، وقد شارك الأردن في الدراسة الدولية منذ العام 2003، وفي الدورة الأخيرة عام 2018 شارك من الأردن 8963 طالبًا وطالبة من عمر15 سنة يمثلون 313 مدرسة، كما شارك عدد من الدول العربية، وهي الإمارات، وقطر، والسعودية، ولبنان، وتونس، والجزائر. وتضمن الاختبار تقييم المعرفة في القراءة الرقمية، وفهم النصوص واستخدام التفكير فيها والتفاعل معها، وقياس الاتجاهات في المعرفة القرائية والكفاءة الذاتية في القراءة OECD, (2019a).

طبق في هذه الدورة مدى واسع من التقييمات والاستبانات والمقاييس النفسية والاجتماعية المرتبطة بالطالب ومعلم القراءة والمدرسة والمجتمع. وغطت استبانة الطالب (PISA 2018 WELL-BEING QUESTIONNAIRE FOR) عددًا كبيرًا من المتغيرات (المؤشرات المشتقة Derived Scores) كالكفاءة الذاتية العامة، والخوف من الفشل الدراسي، والاتجاهات نحو الانتماء للمدرسة، والدعم الأسري، والتعاون الجماعي، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو التنافس بين الطلبة، والطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والرضا عن الحياة المدرسية، وقيمة المدرسة، والتنمر المدرسي، والمشاعر نحو المدرسة، والمرونة العقلية، وغيرها.

هذا بالإضافة إلى عدد من المتغيرات المرتبطة بالكفاءة الذاتية في القراءة، التي تقيس أراء الطلبة حول معلم القراءة، كالتغذية الراجعة، والقراءة الممتعة، وحماس معلم القراءة، وتحفيزه لطلبته في القراءة، ودعم المعلم، والتعليم الموجه من معلم القراءة (OECD, 2019b) .ويهدف تطبيق هذه الأدوات إلى تحقيق التكامل بين كل من تقييمات العلوم الرياضيات والقراءة مع المعلومات الخاصة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، ومداخل تعلمهم وبيئات وأنشطة التعلم، بالإضافة إلى المعرفة والدراية الكافية بالعوامل التي تؤثر على نمو معرفة ومهارات الطلبة، والاتجاهات المرتبطة بالطالب والمدرسة والأسرة والمجتمع، وكيفية تفاعل هذه المتغيرات مع بعضها البعض وتأثيرها على الأنظمة التعليمية (Abdel-Fattah, 2016).

الكفاءة الذاتية: تعدّ الكفاءة الذاتية سمة شخصية تؤثر في أداء الطالب من خلال المعتقدات والأفكار التي يحملها حول قدراته ومهاراته وامكانياته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية وانفعالية ودافعية وحسية، للتعامل مع المواقف والمهام والمشكلات ومعالجتها، وإحداث تأثير فيها؛ لتحقيق إنجاز في ظل محددات البيئة القائمة (Al-Zayat, 2001). فقد أشار باندورا (Bandura, 1997) في نظريته المعرفية الاجتماعية إلى أن مصطلح الكفاءة الذاتية يمثل مكونًا حاسمًا في السيطرة والضبط الذاتي، محددًا ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية، هي: الكفاءة الذاتية السلوكية التي ترتبط بالمهارات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية المعرفية التي ترتبط بالمعتقدات والأفكار، والكفاءة الذاتية الانفعالية التي ترتبط بالسيطرة الوجدانية في مواقف الحياة المختلفة.

ووفقًا لذلك، فإن ما يفكر فيه الإنسان وما يمتلكه من معتقدات ينعكس مباشرة في سلوكه؛ فالمعتقدات هي المفتاح الرئيس للقوى المحركة للسلوك، وبالتالي فإن الجهد والمثابرة ومواجهة العقبات، والصلابة أمام المواقف الصعبة، كلها ترتبط بمعتقدات الفرد حول قدراته ومهاراته وإمكانياته (Al-Alwan & Mahasneh, 2011). وتتطور معتقدات الكفاءة الذاتية استنادًا لأربعة مصادر هي: خبرات الإتقان (Mastery Experiences) ؛ فتكرار خبرات النجاح يدعم شعور الطالب بالكفاءة الذاتية مقابل خبرات الفشل التي تقلل الشعور بالكفاءة الذاتية. وخبرات الإنابة (Vicarious Experiences)، حيث يزداد شعور الطالب بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن الآخرين يماثلونه في القدرة على القيام بالمهام. والإقناع الاجتماعي (Persuasion) ، حيث تتأثر الكفاءة الذاتية للطالب بالإقناع الذي يتلقاه من أشخاص يثق بقدرتهم على أداء المهام. والحالة الانفعالية (Affective State) ، حيث تقلل الاستثارة الانفعالية الشديدة من شعور الطالب بكفاءته الذاتية (Gantt, 2014).

وفي هذا الصدد، أشارت دراسة برتنر وباجاريز (Britner & Pajares, 2006) إلى قدرة مصادر الكفاءة الذاتية على التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية العلمية للطلبة في المدارس المتوسطة في منطقة الغرب الأوسط الأمريكية، وكانت خبرات الإتقان أكثر تنبؤًا من المصادر الأخرى للكفاءة الذاتية، وقد أظهرت الدراسة ارتباطات بين خبرات الإتقان، وخبرات الإنابة، والإقناع الاجتماعي، والحالة الانفعالية، وبين الكفاءة الذاتية. كذلك أشارت دراسة فونسيكا وفالينتي وكونبوي (Fonseca,Valente & Conboy, 2011) التي تناولت مشاركة البرتغال في اختبار بيزا 2006 إلى ارتباط الكفاءة الذاتية ببعض السمات الشخصية كقيمة العلم، والتمتع بالعلم؛ بينما أظهرت ارتباطًا سلبيًا بين القيمة الشخصية للعلم

والأداء العام في العلوم، وارتباطاً سلبيًا بين أنشطة العلوم غير الصفية وبين الأداء في اختبار العلوم.

ركزت الدراسة الدولية بيزا في دورة عام 2012 على قياس الكفاءة الذاتية في الرياضيات؛ لأنها ترتبط بكيفية ادراك الطلبة لمستواهم. فقد أشارت دراسة أوستا (Usta, 2016) التي هدفت إلى تحليل أثر متغيرات مرتبطة بالطالب والمدرسة على الكفاءة الذاتية في الرياضيات في أربع دول شاركت في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة في دورته للعام 2012، إلى وجود ارتباط إيجابي بين متغيرات الثقة بالنفس، ودعم المعلم لمواقف واتجاهات الطلبة نحو المدرسة، وبين الكفاءة الذاتية للرياضيات في البلدان الثلاثة، ووجود ارتباط سلبي بين المتغيرات الاجتماعية والثقافية، والفرص التعليمية في المنزل، وبين الكفاءة الذاتية للرياضيات في البلدان الثلاثة، كما ارتبط القلق الرياضي سلبًا بالكفاءة الذاتية لدى الطلاب في الصين وشنغهاي واليونان؛ بينما ارتبط ايجابًا بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة في الرياضيات في تركيا، وكان الاهتمام بالرياضيات بدوره مرتبطًا بشكل سلبي بالكفاءة الذاتية للرياضيات فقط في الصين وشنغهاي.

وأظهرت دراسة العكور والبدارين والعمري والدويري (Akour, Al-Baddareen, Alomari & Al Duwairi, 2015) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في أدائهما على الجزء المتعلق بمعرفة الرياضيات في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2012، حيث أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في الأداء الكلي في الرياضيات، كما أظهرت عدم وجود اختلاف بين الذكور والإناث في مستويات الكفاءة في الرياضيات في المستويات العليا.

الكفاءة الذاتية والمكونات النفسية والاجتماعية: تعدّ العوامل النفسية والعوامل الاجتماعية المرتبطة بالطالب، وبسياق تعلمه في المدرسة، من العوامل الهامة في تشكيل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، من خلال ما توفره المدرسة من فرص للتفاعل بين الطلبة في مختلف مواقف التعلم، وتحفيز الطلبة على المشاركة والتعاون في أداء المهمات، لتؤدي إلى تحسين مستوى التعلم، وزيادة ثقة الطالب بنفسه وقدراته، نتيجة لانخراطه في مجموعات التعلم.

وقد ركزت النظريات الإنسانية المفسرّة للدافعية؛ كنظرية الحاجات النفسية لهنري موراي، وأبراهام ماسلو على الحاجات النفسية في مجال العلاقات مع الناس؛ كالحاجة للانتماء، والحاجة للاحترام، والتعاون، بالإضافة لحاجات متصلة في مجال الأداء؛ كالحاجة للإنجاز الدراسي، وتجنب الفشل (Al-Azirjawi,1991). وبذلك يتطلب إشباع هذه الحاجات النظر في الفرص التي توفرها البيئة الاجتماعية المحيطة بالطالب، لتمكّنه من التفاعل معها وإشباع حاجاته، الأمر الذي ينعكس بدورة على ثقته بنفسه وامكاناته وقدراته وكفاءته الذاتية. أما النظريات المعرفية الاجتماعية التي فسرّت الدافعية؛ كنظرية العزو لروتر، وهايدر، وفينر، ونظريات التوقع والقيمة لأتكنسون، وفروم، وليفين فقد ربطت احتمالات النجاح والفشل بعوامل ذاتية مرتبطة بشخصية الطالب (الدافعية الداخلية)؛ كالنشاط والجهد والقدرة، وعوامل مرتبطة بطبيعة مهام ومواقف التعلم (الدافعية الخارجية)؛ إذ تلعب خبرات النجاح والفشل في مهام التعلم دورًا هامًا في تحديد مستوى الطموح عند الطالب وثقته بقدرته على أداء تلك المهام، من خلال المستوى الذي يضعه ويتوقعه الطالب لنفسه (Schunk, 1995). فقد اعتبر ليفين أن مستوى الطموح (أهداف التعلم) يمثل حالة عقلية وقوة دافعة في التكوين المعرفي، من خلال العمل كقوة باعثة ومحفزة للتعلم في المدرسة لتحقيق الأهداف وإشباع الحاجات وخلق أهداف جديدة، حيث تعتمد الدافعية على تحديد أهداف تثير روح التحدي والمنافسة والمثابرة من أجل تحقيق أهداف التعلم.

وفي هذا الصدد، أشارت دراسة ستانكوف ولي ولو وهوجان (Stankov, Lee, Luo & Hogan , 2012) التي هدفت إلى تحديد أفضل المتنبئات بالإنجاز الأكاديمي في الرياضيات واللغة من خلال ستة عوامل مرتبطة بالثقة بالنفس لدى الطلبة في عمر 15 سنة في سنغافورة، وهي: الكفاءة الذاتية في الرياضيات، والقلق الرياضي، ومفهوم الذات الرياضي، ومفهوم الذات الأكاديمية، والكفاءة الذاتية للذاكرة، ومفهوم الذات في المنطق، إلى أن هذه العوامل فسرت ما نسبته 54.8% من التباين في الإنجاز الأكاديمي في الرياضيات واللغة الإنجليزية. أما دراسة أكجول و كوكامي وديمير (Akgul; Cokamay & Demir, 2016) فقد استهدفت تحليل نتائج الدراسة الدولية بيزا للعام 2012 في شنغهاي وتركيا، وتوصلت إلى تنبؤ متغيرات دور المعلمين في دعم الطلبة، والمناخ المدرسي الداعم لعملية تعلم الطلبة، واهتمام المعلم في توجيه الطلبة داخل الصف، بما نسبته (24%) في شنغهاي، و(13%) في تركيا من التباين في متغيرات شعور الطلبة بالسعادة، والرضا عن الحياة، والدافعية نحو التعلم، والاتجاهات نحو المدرسة، والكفاءة الذاتية للطلبة في الرياضيات، والمصادر التعليمية في المنزل.

وفي دراسة أوزل وكاجلاك وأردوجان (Ozel, Caglak & Erdogan, 2013) التي بحثت في دور عوامل: الاتجاه نحو الدراسة، والدافعية لتعلم العلوم، والاهتمام بالعلوم، والاستمتاع بتعلم العلوم، والاعتقادات الذاتية، وتقدير العلم في التنبؤ في الإنجاز العلمي للطلبة الأتراك المشاركين في اختبار بيزا 2006، فقد أظهرت نتائجها قدرة هذه العوامل على التنبؤ بالأداء في العلوم، حيث فسرّت ما نسبته (64.82%) من التباين في درجات الطلبة في اختبار العلوم.

أما في دراسة باتي ويتيسير وجونيس (Bati, Yetisir, & Gunes, 2019) التي هدفت إلى تحديد مدى قدرة الخصائص الوجدانية، والمعتقدات المعرفية، والدافعية لتعلم العلوم، والكفاءة الذاتية، والشعور بالانتماء للمدرسة على التنبؤ بأداء الطلبة في

العلوم في ثلاثة مستويات من الدول المشاركة (كوريا واليابان، واسبانيا والسويد، وتركيا وهنقاريا) في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة للعلم 2015، فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن عوامل الخصائص الوجدانية (الاهتمام، والاتجاه، والدافعية)، والمعتقدات المعرفية، والكفاءة الذاتية قد فسّرت ما نسبته (27%) من الأداء المتوقع في العلوم بغض النظر عن مستوى الإنجاز في العلوم في الدول الستة ككل (كوريا 29%، واليابان 24%، واسبانيا 29%، والسويد 25%، وتركيا 27%، وهنقاريا 28%).

وتناول البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018 عددًا من المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالطالب وأسرته، ومحيطه الاجتماعي والمدرسي، ومن هذه المتغيرات: الدعم الأسري للطالب، والانتماء للمدرسة، والتعاون بين الطلبة، وتنافس الطلبة، واتجاهاتهم نحو التنافس الطلابي؛ لما لهذه المتغيرات من دور في نمو شخصية الطالب في جميع جوانبها، ومساعدته على تحقيق التكيف والتوافق النفسي والصحة النفسية. وطبقًا للنظرية البنائية الاجتماعية، فإن نمو الطفل واكتسابه للمعرفة لا يحدث إلا في سياق اجتماعي، من خلال التفاعل والتخاطب مع الآخرين، وهو ما أكدت عليه نظرية فيجوتسكي من أن المتعلم يعيش داخل مجموعة من البشر القريبين منه يتفاعل معهم ويتواصل، وكل ما يتعلمه يتأثر بشكل أو بآخر بهم، فنمو وتعلم الطفل لا يمكن فهمه بمعزل عن الرجوع للمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه (Al-Abedulkareem, 2011).

وأظهر تقرير البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018 مستوى عاليًا من الثقة بالنفس لدى الطلبة المشاركين، وقدرتهم على إنجاز الأمور، حتى عند مواجهة المواقف الصعبة بنسبة (89٪)، وأنهم يشعرون بالفخر عندما ينجزون الأشياء بنسبة (86٪)؛ ومستوى عاليًا من القدرة على إيجاد مخرج من المواقف الصعبة. وفي المقابل عبّر الطلبة عن خوفهم من الفشل، والميل لتجنب الأخطاء، حيث وافق (56٪) من الطلبة على أنهم عندما يفشلون فإنهم يشعرون بالقلق بشأن ما يعتقده الآخرون عنهم، وبالتالي فإن الخوف من الفشل والكفاءة الذاتية يسيران جنبًا إلى جنب: فالطلبة الذين يعتقدون أنهم غير قادرين على الأداء الكافي في مواقف معينة هم أكثر عرضة للخوف من مثل هذه المواقف، كما أظهرت النتائج أن الإناث أكثر خوفًا من الفشل من الذكور بين الطلبة ذوي الأداء الأفضل، وسجل الطلبة الذين عبّروا عن خوفهم من الفشل بمستوًى عاليًا في القراءة، ورضًا أقل عن الحياة، مقارنةً بالطلبة الذين عبّروا عن قلق أقل بشأن الفشل. وكان مؤشر الكفاءة الذاتية عمومًا متباينًا بين الدول، حيث ارتبطت الكفاءة الذاتية العالية ارتباطًا إيجابيًا بالأداء العالي في معظم البلدان المشاركة، وخاصة في اختبار القراءة، ومنها الأردن (OECD, 2019c).

كذلك أظهرت نتائج اختبار بيزا 2018 أن (85%) من الطلبة في الدول المشاركة يشعرون دائمًا بمشاعر إيجابية (الفرح، والسعادة والبهجة، والحيوية، والفخر)، وأن (6%) منهم يشعرون دائمًا بالحزن. وفي الأردن، فإن (81%) يشعرون بمشاعر إيجابية، و(37%) يشعرون بمشاعر سلبية (الحزن، والفزع، والخوف، والتعاسة). كذلك أشارت النتائج إلى تأثير المشاعر على السياق الاجتماعي والمدرسي للطالب، حيث ارتبطت المشاعر الإيجابية بشكل إيجابي مع الكفاءة الذاتية والدافعية، والمشاركة الفاعلة في المدرسة، وشعور أقوى بالانتماء للمدرسة، والرضا عن الحياة، أما المشاعر السلبية فقد ارتبطت بشكل سلبي مع الكفاءة الذاتية، والشعور بالانتماء نحو المدرسة، والرضا عن الحياة (OECD, 2019c).

وأشارت دراسة كوبان (Çoban,2020) التي هدفت إلى دراسة العلاقات بين المستويات الاقتصادية والاجتماعية، ودعم الوالدين، ومستويات الطلبة في التحصيل والانجاز والنجاح، وتصوراتهم حول القدرة على الفهم في ضوء متغير الجنس لدى الطلبة الاتراك المشاركين في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018، فقد أظهرت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في التحصيل ومهارات القراءة، والتصورات حول القدرة على الاستيعاب، وبينت وجود علاقة بين دعم الوالدين ومساندتهما لأبنائهما وبين التحصيل والنجاح في الحياة.

وأشارت دراسة جوفوروفا وبينتز ومونيز (Govorova, Benítez & Muñiz, 2020) التي استهدفت تحليل شبكة الارتباطات والتفاعلات بين المتغيرات المعرفية والنفسية والاجتماعية لاستبانة رفاهية الطالب في 26 دولة مشاركة في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018، باستخدام برمجية (R)، إلى أن المتغيرات النفسية والمعرفية والاجتماعية تشكل مادة صلبة في بناء الرفاهية في السياق التعليمي، حيث أظهرت قوة الارتباطات بين مكونات الرفاه النفسي: الكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية والمرونة العقلية، كما أظهرت أرتباطًا قويًا بين الطموح (أهداف التعلم) والدافع لإتقان التعلم (المثابرة)، وارتباطًا سلبيًا بين هذه المتغيرات ومتغير الخوف من الفشل. وأظهرت أرتباطًا قويًا ومباشرًا بين متغيرات الرفاه النفسي ومتغيرات الرفاه الاجتماعي: الاتجاهات نحو التنافس، والتعاون الطلابي، والشعور بالانتماء للمدرسة، والدعم العاطفي من الوالدين، كما أظهرت النتائج تأثيرًا كبيرًا لتصور الكفاءة الذاتية كقوة مركزية على المتغيرات الأخرى في مجال الرفاه النفسي ومجال الرفاه الاجتماعي، من خلال الارتباطات القوية والمباشرة مع المتغيرات الأخرى.

وأشارت دراسة كوفمان وجيلجان (Coffman & Gilligan, 2002) إلى أن الدعم الاجتماعي، والاجتهاد، والكفاءة الذاتية قد ساهمت في تحقيق الرضا عن الحياة لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الأمريكية، وتحقيق النجاح الأكاديمي؛ فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين عبروا عن مستويات مرتفعة من الدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية قد عبروا عن مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة، وعبروا عن مستويات أقل من الضغط

النفسي، فقد فسّر الدعم الاجتماعي ما نسبة (41%) من التباين في الرضا عن الحياة.

وأجرى بو وهوان وجانهوي وكسياولين وجوان وككسين وزاومين وليانج (Bo, Huan, Chunhui, Xiaolin, Juan, Kexin, Zhaomin & Liang,2018) دراسة هدفت إلى قياس العلاقة بين خمسة مستويات من الكفاءة الذاتية العاطفية، والأكاديمية، والاجتماعية (عالية جدًا، وعالية، ومعتدلة، ومنخفضة، ومنخفضة للغاية) وبين طموحات الوالدين، ومتابعتهما لأبنائهما ومشاركتهما في نشاطاتهم، والتفاعل معهم ودعمهم، لدى 2323 تلميذاً في الصفوف من الرابع إلى السادس في الصين. وأظهرت النتائج علاقة دالة إحصائيًا بين المستويات العالية من الكفاءة الذاتية العاطفية، والأكاديمية، والاجتماعية، وبين المستويات العالية من طموحات الوالدين بشأن تعلم أبنائهما، ومتابعتهم ومساندتهم، والتفاعل معهم، ومشاركتهم في الأنشطة، والتواصل مع المدرسة. وهذا يعكس أثر الدعم الاجتماعي في حياة الطالب وتكيفيه الدراسي، فضلًا عن دور العوامل الاجتماعية في النمو المعرفي للطالب وزيادة دافعيته وكفاءته الذاتية، وبالتالي تحقيق الإنجاز الدراسي؛ إذ يعد الدعم الاجتماعي، وتحديدًا الدعم العاطفي الذي يتلقاه الطالب من أسرته بالدرجة الأولى، خط الدفاع الأول الذي يلجأ إليه الطالب عند التعرض لمشكلات وأزمات في حياته (Vettenranta, 2018).

نلاحظ من مما سبق أن الدراسات التي اهتمت بنتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا) خلال الدورات السابقة قد ركزت على تحصيل طلبة الدول المشاركة في المواد الرئيسية الثلاث- القراءة، والرياضيات، والعلوم- التي يركز الاختبار الدولي على واحدة منها في كل دورة منذ انطلاق منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية في إجراء هذا الاختبار؛ كدراسة العكور وآخرين (Akour et al., 2015).

هذا بالإضافة لاهتمام بعض الدراسات بالمتغيرات المرتبطة بأداء الطلبة في المواد الرئيسية الثلاث؛ كالكفاءة الذاتية في الرياضيات، والكفاءة الذاتية في العلوم، ودراسة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالطالب ومحيطه المدرسي والخلفية الاجتماعية واقتصادية لأسرته؛ مثل دراسات (Coffman & Gilligan, 2002 ; Fonseca et al., 2011; Stankov et al., 2012 ; Ozel et al., 2013; Usta, 2016; Akgul et al., 2016 ; Bati et al., 2019 ; Govorova et al., 2020; Coban, 2020). فقد سعت هذه الدراسات إلى تحليل بيانات الاختبار الدولي لتقييم الطلبة للمقارنة بين أداء الذكور والإناث، والمقارنة بين بعض الدول المشاركة في الاختبار، والكشف عن قدرة بعض المتغيرات المرتبطة بالطالب كالكفاءة الذاتية، والدافعية، والاتجاهات نحو المدرسة، وغيرها على التنبؤ بالأداء وتفسيره في الرياضيات أو العلوم أو القراءة.

وتجدر الإشارة إلى أن أبرز نتائج مشاركة الأردن في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة 2018 جاءت على النحو الآتي:

سجل طلبة الأردن المرتبة (55) عالميًا من أصل (79) دولة مشاركة، والمرتبة الثانية عربيًا بعد الإمارات العربية المتحدة؛ بـ (419) نقطة في القراءة، و(400) نقطة في الرياضيات، و(429) نقطة في العلوم، وهي مستويات أقل من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ بالرغم من تحسن متوسط الأداء في جميع المواد الثلاث مقارنة بالدورتين السابقتين 2012، 2015 (OECD, 2019c).

وتفوق الطلبة ذوو المستويات الاقتصادية واجتماعية الأعلى مقارنة بذوي المستويات المتدنية، وكان الوضع الاجتماعي والاقتصادي متنبئًا قويًا بالأداء في الرياضيات والعلوم. أما في القراءة، فقد سجل الطلبة من المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتدنية مستوى عاليًا، بمعنى أن القراءة لا ترتبط بالخلفية اقتصادية والاجتماعية للأسرة الأردنية. وسجلت الإناث تفوقًا طفيفًا على الذكور في الرياضيات، بفارق (6) نقاط، مقارنة بباقي دول العالم الأخرى المشتركة في الاختبار، التي تفوق فيها الذكور على الإناث بفارق واضح؛ في حين تفوقت الإناث على الذكور في العلوم، بفارق (30) نقطة، وفي القراءة بفارق (51) نقطة OECD, (2019c).

وتفوقت الطموحات الدراسية المستقبلية للذكور في المهن في مجال الهندسة على الإناث؛ بينما تفوقت طموحات الإناث في المهن المرتبطة بالصحة. أما الطموحات في المهن المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فقد كانت ضئيلة لدى الذكور وضئيلة جدًا لدى الإناث. وتعرض الطلبة للتنمر بنسبة أعلى من نسبة الدول المشاركة، أما بشأن الغياب والتأخر عن المدرسة، فقد زادت النسبة مقارنة بمعدل الدول المشاركة، وقلت نسبة الغياب عن المدرسة لدى الطلبة الذين تلقوا دعمًا نفسيًا وعاطفيًا أسريًا. كما سجل الطلبة نسبة أعلى من متوسط الدول المشاركة في اهتمام وحماس معلم القراءة في التدريس، ونسبة أقل في مجال التعاون الاجتماعي مع بعضهم البعض مقارنة بمعدل الدول المشاركة؛ بينما سجلوا نسبة أعلى من معدل الدول المشاركة في مجال التنافس الاجتماعي مع بعضهم البعض، والشعور بالوحدة في المدرسة بنسبة أعلى من معدل الدول المشاركة، ونسبة أقل في الرضا عن حياتهم اليومية مقارنة بمعدل الدول المشاركة. ونسبة عالية من الشعور بالسعادة، ونسبة منخفضة من الشعور بالحزن الذي ارتبط بالتعرض للتنمر بشكل متكرر؛ بينما كان طلبة الدول المشاركة أكثر ميلًا للمشاعر الإيجابية (OECD, 2019c).

إضافة لما سبق، تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة التي تناولت موضوع المكونات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالكفاءة الذاتية للطالب في الأردن (في حدود علم الباحث). ويأمل الباحث أن تقدم وصفًا للعوامل النفسية والاجتماعية التي تقف وراء الكفاءة الذاتية للطالب، وقدرة هذه العوامل على التنبؤ بها

وتفسيرها، في محاولة لتسليط الضوء على الأبعاد النفسية والاجتماعية المرتبطة بالسياق التربوي والإجتماعي في المدرسة، الأمر الذي قد يساهم في فهم أداء الطلبة المشاركين في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (بيزا 2018)، وهو ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات والأدب النظري إلى عوامل عدة ترتبط باعتقادات وتصورات الطالب حول قدراته وإمكانياته في أداء المهام في مواقف التعلم، التي تُكسب الطالب كفاءتة الذاتية (Govorova et al., 2020). ويرى باندورا (Bandura,1997) أن الأبعاد السلوكية والاجتماعية والانفعالية تمثل مكونًا حاسمًا للكفاءة الذاتية من خلال خبرات النجاح والتفاعل، وشعور الطالب بقدرته على القيام بمهمات يستطيع الآخرون القيام بها؛ إذ تنطوي الكفاءة الذاتية في مضمونها على عوامل نفسية واجتماعية تؤدي إلى ثقة الطالب بقدرته على أداء المهام وتكوين كفاءته الذاتية، التي بدورها تقف وراء دافعيته وإنجازه وتحصيله الأكاديمي. وتشير بعض الدراسات الدولية التي تناولت نتائج مشاركة الدول في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018 إلى أن العوامل النفسية والمعرفية واجتماعية تشكل مادة صلبة في بناء الكفاءة الذاتية للطالب في السياق التربوي والاجتماعي؛ إذ أظهرت دراسة جوفوروفا وآخرين (Govorova et al., 2020)، ودراسة كوبان (Çoban,2020) إلى قوة الارتباطات بين الكفاءة الذاتية والعوامل النفسية والاجتماعية؛ كالرضا عن الحياة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والمرونة العقلية، والطموح، والمثابرة، والشعور بالانتماء للمدرسة، والدعم العاطفي الأسري.

كما قدمت الدراسة الدولية بيزا 2018 وصفًا للعديد من العوامل المرتبطة بالسياق التربوي والاجتماعي والأسري للطالب في المدرسة (OECD, 2019c)، لتمكّن الدول المشاركة في اختبار من فهم البيئة النفسية والاجتماعية المحيطة بالطلبة، التي قد تؤثر في أداء الطلبة في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، من أجل الوقوف على تلك العوامل ومراجعة الأنظمة التعليمية، وتحسين البيئة النفسية والاجتماعية للطالب في المدرسة، وتحقيق تقدم في المستويات بين الدول المشاركة في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة في الدورات اللاحقة.

وعليه، تأتي هذه الدراسة للبحث في العوامل النفسية والاجتماعية التي تتنبأ بالكفاءة الذاتية للطالب، وتفسّرها من خلال محاولة الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: ما مدى اسهام المتغيرات النفسية (الطموح، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة، والخوف من الفشل)، والمتغيرات الاجتماعية (الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، ودعم الوالدين العاطفي) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية للطالب وتفسيرها.

أسئلة الدراسة:

1. "*هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المكونات النفسية والمكونات الاجتماعية تبعاً لنوع الطلبة (ذكوراً وإناثاً) ضمن مشاركة الأردن في اختبار بيزا للعام 2018؟*"
2. "*ما مدى إسهام المتغيرات النفسية (الطموح، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم، والخوف العام من الفشل الدراسي) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية للطالب وتفسيرها؟*"
3. "*ما مدى إسهام المتغيرات الاجتماعية (الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، ودعم الوالدين العاطفي) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية للطالب وتفسيرها؟*"
4. "*هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المكونات النفسية والمكونات الاجتماعية لدى طلبة الأردن في اختبار بيزا للعام 2018؟*"

أهمية الدراسة

طبقت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مدى واسعًا من الأدوات والاستبانات والمقاييس التي رافقت تطبيق اختبارات القراءة والرياضيات والعلوم على طلبة من عمر 15 سنة في الدول المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة للعام 2018، ومنها الأردن، وغطت تلك الأدوات مدى واسعًا من العوامل والمتغيرات النفسية والاجتماعية التي ترتبط بالطالب وخلفيته الأسرية الاجتماعية، فضلًا عن جمع معلومات حول المستوى الاقتصادي واجتماعي لأسرة الطالب، وأنشطة الطالب، والمناخ المدرسي. من أجل تمكين الدول من تقييم مخرجات أنظمتها التعليمية، والتحقق من اكتساب من هم في سن نهاية التعليم الإلزامي للمعرفة والمهارات الأساسية التي تمكنهم من مواجهة التحديات العالمية، وتفسير النتائج التي تعبر عن أداء الطلبة تفسيرًا سليمًا على أسس علمية، وتقويم الأداء في ضوء العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والنفسية والتربوية والثقافية، التي تحيط بالطالب، لفهم كيف تؤثر هذه العوامل على أداء الطالب، ولتقديم تصور واضح عن التعليم في المدارس، والبيئة التي تعمل فيها المدرسة.

وفي هذا السياق، تبرز أهمية الدراسة الحالية في محاولتها تقديم وصف ومعلومات حول الفروق بين الجنسين في العوامل النفسية والاجتماعية لدى طلبة الأردن المشاركين في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018، وكيفية تأثير تلك العوامل على الكفاءة الذاتية. كما أن دراسة القدرة التنبؤية لمجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية بالكفاءة الذاتية للطالب من شأنها أن تسلط الضوء على أبرز العوامل الأكثر إسهامًا في تفسير الكفاءة الذاتية، وتحديد العوامل المرتبطة بالسياق التربوي والاجتماعي للطالب في

المدرسة؛ والأكثر تأثيرًا على تصورات الطالب واعتقاداته حول ثقته بقدرته على الأداء والإنجاز التحصيلي.

كذلك تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما ستضيفه إلى المعرفة وبما ستقدمه من تغذية راجعة للقائمين على النظام التعليمي في الأردن، وإدارات المدارس، والمعلمين، وأسر الطلبة، والتربويين، وذلك من خلال الاستفادة من نتائجها في تصميم برامج لتحسين البيئة النفسية والاجتماعية للطالب في السياق المدرسي، والارتقاء بالكفاءة الذاتية للطالب، وتعزيز البيئة الصفية الداعمة لتعلم الطالب، من أجل تحسين مستوى الأداء والإنجاز الدراسي للوصول إلى مستويات أفضل من حيث الترتيب العالمي في الاختبارات الدولية.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى وصف العوامل النفسية (الطموح، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم، والخوف العام من الفشل الدراسي)، والعوامل الاجتماعية (الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، ودعم الوالدين العاطفي)، لطلبة الأردن المشاركين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018، في ضوء متغير الجنس، والكشف عن القدرة التنبؤية لهذه العوامل في تفسير الكفاءة الذاتية للطلبة.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على مجموعة من المؤشرات المشتقة (Derived Scores) من استبانة الطالب المطبقة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018؛ بناءً على دليل التقرير الفني (Technical Report) لاختبار بيزا للعام 2018 (OECD, 2019b). وهي:

الكفاءة الذاتية (Self-efficacy): المعتقدات والأفكار التي يحملها الطالب حول قدراته ومهاراته وامكانياته الذاتية في تنظيم وتنفيذ سلسلة من المهام اللازمة لمعالجة الموقف المدرك (Bandura, 1997). وإجرائيًا: الاعتقاد المدرك لدى الطلبة في أداء المهمات في مختلف مواقف التعلم بصورة عامة، وتتمثل بالدرجات التي حصل عليها الطلبة على مؤشر الكفاءة الذاتية المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

الطموح الدراسي (أهداف التعلم) Learning goals: المستوى الذي يرغب الطالب في بلوغه من تعلم وفهم المحتوى الدراسي وإتقانه، والذي يتحدد في ضوء خبرات النجاح والفشل (Abdel-Fattah, 2007). وإجرائيًا: الدرجات التي حصل عليها الطلبة على مؤشر الطموح الدراسي المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

المثابرة (الدافع لإتقان التعلم) Motivation to master tasks: إصرار الطالب ورغبته في الاستمرار لإنجاز المهمات الدراسية، رغم وجود معوقات، وحل المشكلات وعدم الاستسلام بسهولة (Snowman & McCown, 2015). وإجرائيًا: الدرجات التي حصل عليها الطلبة على مؤشر المثابرة المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

المعنى في الحياة (Meaning in life): إحساس الطالب بأن حياته ذات قيمة ومعنى بالنسبة له؛ أي أن هناك ما يستحق العيش من أجله (Steger, 2012). وإجرائيًا: الدرجات التي حصل عليها طلبة الأردن على مؤشر المعنى في الحياة المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

المشاعر الإيجابية (Positive feelings): استجابات نفسية مدركة مصحوبة بانفعال معتدل من الارتياح، نتيجة بعض الإحساس (Fredrickson, 2001). وإجرائيًا: استجابات الطلبة على مؤشر المشاعر المشتق من العبارات التي تقيس مشاعر (السعادة والبهجة والفخر) في استبانة الطالب.

التغذية الراجعة من المعلم (Teacher feedback): تصورات طلبة الأردن المشاركين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا 2018) أن معلميهم يقدمون لهم ملاحظات وتعليقات حول أدائهم (Al-Azirjawi, 1991). وإجرائيًا: استجابات الطلبة على مؤشر تعليقات المعلم المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

الخوف من الفشل (Fear of failure): شعور الطالب بالقلق عندما يخفق أو شعوره بعدم الرضا وعدم الارتياح في المهمات الدراسية (Nashawati, 2003).وإجرائيًا: استجابات الطلبة على مؤشر الخوف من الفشل المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

الشعور بالانتماء للمدرسة (Sense of belonging to school): مدى رضا الطالب عن مدرسته، وشعوره بالأمن فيها، ومدى رغبته في تكوين علاقات وصداقات، وشعوره بأنه مقبول ومحبوب فيها (Khader, 2000) .وإجرائيًا: استجابات الطلبة على مؤشر الشعور بالانتماء للمدرسة المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

المنافسة الطلابية (Student competition): تصور الطالب لقدرته على التنافس مع زملائه في المدرسة، وتقديره لاهتمامه بالتنافس مع الآخرين (Snowman & McCown, 2015). وإجرائيًا: استجابات الطلبة على مؤشر التنافس الطلابي المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

الاتجاهات نحو المنافسة (Attitudes towards competition): موقف الطالب من التنافس مع الآخرين في المدرسة، سواء كان ذلك بالتأييد الإيجابي أو السلبي أو المحايد (Snowman & McCown, 2015). وإجرائيًا: استجابات

الطلبة على مؤشر الاتجاهات نحو المنافسة المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

التعاون الطلابي (Student cooperation): تصور الطالب لمدى تعاونه مع زملائه في المدرسة، وتقديره لأهمية التعاون الجماعي في إنجاز المهام والواجبات الصفية المشتركة والأنشطة المدرسية المختلفة (Snowman & McCown, 2015). وإجرائيًا: استجابات طلبة الأردن على مؤشر التعاون الطلابي المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

قيمة المدرسة (Value of school): تقدير الطالب للمدرسة ودورها في حصوله على التعليم (Khader, 2000). وإجرائيًا: استجابات الطلبة على مؤشر قيمة المدرسة المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

دعم الوالدين العاطفي (Parents' emotional support): تصور الطالب لدور والديه في مساندته وتشجيعهما له ودعم جهوده وإنجازاته التعليمية (Mccarty et al., 2005). وإجرائيًا: استجابات الطلبة على مؤشر دعم الوالدين العاطفي المشتق من مجموعة من العبارات في استبانة الطالب.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية منهج التحليل الثانوي (Secondary Data Analysis) الذي يبحث في البيانات واسعة النطاق على مستوى دولي، التي تم جمعها من قبل جهات ومنظمات عالمية (Donnellan & Lucas, 2013)، والقائم على إعادة تحليل استجابات طلبة الأردن على بعض المتغيرات المشتقة من استبانة رفاهية الطالب في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في دورته للعام 2018.

عينة الدراسة

اشتملت الدراسة على (8963) طالبًا وطالبة (4344 من الذكور بنسبة 48.5%، و 4619 من الإناث بنسبة 51.5%) ممن هم في متوسط سن 15.86 سنة، من مواليد عام 2002، في 313 مدرسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية متعددة المراحل حسب نوع المدرسة، والمنطقة والتعداد السكاني، والنوع الاجتماعي، والوضع من حيث الهجرة؛ يمثلون 901114 طالبًا وطالبة في سن 15 سنة، بنسبة 79% من العينة من المدارس الحكومية، و21% من المدارس الخاصة، ومدارس وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينين- الأونروا، في مختلف محافظات المملكة الأردنية الهاشمية (OECD, 2019a).

أداة الدراسة

اشتملت استبانة الطالب (Student Questionnaire for PISA 2018) التي طبقت النماذج الورقية منها مع اختبارات القراءة والعلوم والرياضيات على 68 سؤالًا رئيسيًا شملت المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالطالب وخلفيته الأسرية اجتماعية، والصحة والرفاهية، والوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، بالإضافة للعديد من المؤشرات المشتقة Derived Scores التي شملت موضوعات تتعلق بالبيئة المدرسية والممارسات التدريسية والصفية، وعوامل تربوية ونفسية واجتماعية مرتبطة بالطالب، وتفاعله الصفي، وسلوكه في المدرسة، والغياب، والتنمر المدرسي، وغيرها (https://www.oecd.org/pisa/data/2018database).

وقد اختارت الدراسة الحالية ثلاثة عشر متغيرًا مثلت المكونات التربوية والنفسية والمكونات الاجتماعية المرتبطة بالطالب، تم تقسيمها لمجموعتين؛ بحيث اشتملت حزمة المكونات التربوية والنفسية على ستة متغيرات، وهي: الكفاءة الذاتية للطالب، والطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم، والخوف العام من الفشل، في حين اشتملت حزمة المكونات الاجتماعية على ستة متغيرات، وهي: الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، والدعم العاطفي من الوالدين. وفي الجدول (1) وصف تفصيلي لكل متغير؛ استنادًا إلى دليل التقرير الفني (OECD, 2019b).

الجدول (1)

المكونات التربوية والنفسية والمكونات الاجتماعية المشتقة في استبانة الطالب، ورمز المتغير، والاسم المختصر، وعدد العبارات التي تقيس كل متغير، وسلم التدريج الخاص به.

المتغير	رمز المتغير	الاسم المختصر في التقرير الفني	عدد العبارات	سلم التدريج
الكفاءة الذاتية	ST 188	RESILIENCE	5	رباعي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة
الطموح الدراسي	ST208	MASTGOAL	3	رباعي: غير صحيح إطلاقًا، غير صحيح قليلًا، صحيح جدًا، صحيح للغاية
المثابرة	ST182	WORKMAST	4	رباعي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة
المعنى في الحياة	ST185	EUDMO	3	رباعي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة
المشاعر الإيجابية	ST186	SWBP	5	رباعي: أبدًا، نادرًا، أحيانًا، دائمًا

المتغير	رمز المتغير	الاسم المختصر في التقرير الفني	عدد العبارات	سلم التدريج
التغذية الراجعة من المعلم	ST104	PERFEED	3	رباعي: أبدًا أو تقريبًا، بعض الدروس، العديد من الدروس، كل درس أو كل درس تقريبًا
الخوف العام من الفشل	ST183	GFOFAIL	3	رباعي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة
الشعور بالانتماء للمدرسة	ST034	BELONG	6	رباعي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة
المنافسة الطلابية	ST205	PERCOMP	4	رباعي: غير صحيح إطلاقًا، غير صحيح قليلًا، صحيح جدًا، صحيح للغاية
الاتجاهات نحو المنافسة	ST181	COMPETE	3	رباعي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة
التعاون الطلابي	ST206	PERCOOP	4	رباعي: غير صحيح إطلاقًا، غير صحيح قليلًا، صحيح جدًا، صحيح للغاية
قيمة المدرسة	ST036	ATTLNACT	3	رباعي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة
دعم الوالدين العاطفي	ST123	EMOSUPS	3	رباعي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق، أوافق بشدة

صدق أداة الدراسة وثباتها: تتوفر في التقرير الفني للاختبار الدولي لتقييم الطلبة بيزا 2018 (https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018techni-calreport)، معلومات حول إجراءات بناء الاختبارات والاستبانات المرافقة، والتحقق من خصائصها وصلاحيتها للاستخدام في مختلف الدول المشاركة، حيث تضمنت إجراءات عدة منها: عمليات الترجمة وتكييف الاختبارات والاستبانات وأدلتها لكل لغة من لغات التدريس والثقافات في البلدان المشاركة، استنادًا لمعايير صارمة وذات جودة عالية، بحيث لا تؤدي عمليات الترجمة لأي تحيزات محتملة قد تؤثر على المقارنة على المستوى الدولي، والترجمة المزدوجة للغة المستهدفة استنادًا لإرشادات عامة، والتوفيق بين الترجمتين من طرف ثالث في نسخة وطنية موحدة، وإعادة ترجمة الأدوات من اللغة الوطنية إلى اللغة الإنجليزية؛ والمتابعة والتدقيق من قبل مراجعين ومدققين مستقلين. وتحليل الفقرات بناءً على العينات التجريبية للكشف عن الفقرات ذات الخصائص السيكومترية غير المناسبة، وتعديلها أو حذفها. كما يوفر الدليل الفني مؤشرات لصدق بناء الاستبانات، حيث تم التوصل إلى (39) من المتغيرات المشتقة من خلال نظرية الاستجابة للفقرة، وايجاد معاملات ثبات المتغيرات المشتقة؛ استنادًا لمعامل ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، بمعامل يتروح بين (0 و 1)، بدرجة قطع بلغت 0.90، ومعامل اتساق داخلي مرتفع بلغ 0.80، معامل اتساق داخلي جيد 0.70 بلغ، ومعامل اتساق داخلي مقبول. حيث تعد القيم المرتفعة أو المتقاربة لكل مقياس عبر الدول مؤشرًا جيدًا للثبات. كما تم التحقق من ثبات المتغيرات المشتقة المستخدمة في هذه الدراسة بناءً على بيانات طلبة الأردن، وجاءت معاملات الاتساق الداخلي مقبولة ومرتفعة حسب درجات القطع التي اعتمدها التقرير الفني، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2)

معاملات الفا كرونباخ لمتغيرات الدراسة بناءً على تحليل بيانات مشاركة طلبة الأردن في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة.

المتغير	عدد العبارات	معامل الإتساق الداخلي
الكفاءة الذاتية	6	0.820
أهداف التعلم (الطموح الدراسي)	3	0.871
الدافع لإتقان التعلم (المثابرة)	4	0.826
المعنى في الحياة	3	0.790
المشاعر الإيجابية	5	0.779
التغذية الراجعة من المعلم	3	0.844
الخوف العام من الفشل	3	0.785
الشعور بالانتماء للمدرسة	6	0.741
المنافسة الطلابية	4	0.810
الاتجاهات نحو المنافسة	3	0.788
التعاون الطلابي	4	0.883
قيمة المدرسة	3	0.807
دعم الوالدين العاطفي	3	0.788

بيانات الدراسة

لأغراض الدراسة، تم استخدام البيانات المتوفرة حول متغيرات الدراسة في الدراسة الدولية بيزا 2018، على موقع منظمة التنمية والتعاون الدولي على الإنترنت (https://www.oecd.org /pisa/data/2018database)، حيث يوفر هذا الموقع بيانات لجميع العبارات والمتغيرات باستخدام ترميز واسم مختصر لكل متغير، لدى جميع الأفراد في الدول المشاركة في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (بيزا 2018)، ومتاحة للاستخدام ببرنامجي SAS و SPSS، وهي توفر مجاميع للمتغيرات المشتقة كدرجات معيارية زائية (Z-scores)، حيث تم تنزيل بيانات طلبة الأردن في ملف مفصل، وتم إجراء التحليلات على الدرجات المعيارية الزائية، وقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد مدى تنبؤ المكونات النفسية والاجتماعية بالكفاءة الذاتية للطالب، ولتحديد الاسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات في تفسير الكفاءة الذاتية للطالب.

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. الجنس: متغير تصنيفي.

2. المتغيرات المستقلة (المتنبئات): وتتمثل بالمكونات النفسية: الكفاءة الذايتة، والطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم، والخوف العام من الفشل، والمكونات الاجتماعية: الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، والدعم العاطفي من الوالدين. بحيث يحمل كل متغير منها رمزًا في استبانة التطبيق، واسمًا مختصرًا في تحليل البيانات، كما هو مبين في الجدول (1)؛ بناءً على دليل التقرير الفني(Technical Report) لاختبار بيزا 2018 (OECD, 2018b).

3. المتغير التابع (المتنبأ به): الكفاءة الذاتية للطالب.

النتائج

يستعرض هذا الجزء نتائج الدراسة، حيث جاءت مقسمة حسب أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المكونات النفسية والمكونات الاجتماعية تبعاً لنوع الطلبة المشاركين في اختبار بيزا 2018؟"

للإجابة عن هذا السؤال، أجري اختبار (ت) للعينات المستقلة باستخدام القيم المعيارية المحولة (Z-scores) لفحص الفروق في المكونات النفسية والاجتماعية تبعًا لمتغير جنس الطالب، كما هو مبين في الجدولين (3 و 4).

أولًا: المكونات النفسية

الجدول (3)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في المكونات النفسية (الكفاءة الذاتية، والطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم، والخوف من الفشل) تبعاً لمتغير جنس الطالب.

المكونات النفسية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية العامة	إناث	4520	0.419	0.98	13.85	8582	0.000
	ذكور	4064	0.081	1.27			
الطموح الدراسي	إناث	4496	0.683	0.96	14.31	8488	0.000
	ذكور	3994	0.352	1.16			
المثابرة	إناث	4501	0.611	1.03	19.81	8508	0.000
	ذكور	4009	0.120	1.25			
المعنى في الحياة	إناث	4493	0.457	0.90	7.06	8469	0.000
	ذكور	3978	0.309	1.02			
المشاعر الإيجابية	إناث	4413	-0.056	1.02	14.06	8271	0.000
	ذكور	3860	-0.402	1.21			
التغذية الراجعة من المعلم	إناث	4531	0.317	1.03	-3.97	8611	0.000
	ذكور	4082	0.411	1.13			
الخوف من الفشل	إناث	4510	-0.202	1.02	-0.08	8525	0.932
	ذكور	4017	-0.200	1.02			

تظهر النتائج الوصفية في الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في: الكفاءة الذاتية، والطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية تعزى للجنس لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في التغذية الراجعة من المعلم لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($0.05=\alpha$) في الخوف العام من الفشل. وبشكل عام، نلاحظ تفوق تقديرات الطالبات لأنفسهن في حزمة المتغيرات النفسية.

ثانيًا: المكونات الاجتماعية

الجدول (4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق في العوامل الاجتماعية (الانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة الطلابية، والتعاون الجماعي، والدعم النفسي من الأسرة، وقيمة المدرسة) تبعًا لمتغير جنس الطالب.

العوامل الاجتماعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الشعور بالانتماء للمدرسة	إناث	4523	0.0008	0.9337	17.90	8598	0.000
	ذكور	4077	-0.3496	0.8748			
المنافسة الطلابية	إناث	4183	0.4968	0.9804	12.14	8024	0.000
	ذكور	3843	0.2166	1.0870			
الاتجاهات نحو المنافسة	إناث	4510	0.5886	0.951	11.31	8525	0.000
	ذكور	4017	0.3359	1.1101			
التعاون الطلابي	إناث	4117	0.1106	1.0731	9.05	7931	0.000
	ذكور	3816	-0.1161	1.1574			
قيمة المدرسة	إناث	4514	0.2164	0.9032	12.86	8535	0.000
	ذكور	4023	-0.0492	1.0047			
دعم الوالدين العاطفي	إناث	4234	0.0630	1.0057	17.00	8050	0.000
	ذكور	3818	-0.3414	1.1284			

تظهر نتائج الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو التنافس الطلابي، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، ودعم الوالدين العاطفي، لصالح الإناث. وهذا يشير إلى تفوق تقديرات الطالبات لأنفسهن في حزمة المتغيرات الاجتماعية.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، الذي نص على: *"ما مدى إسهام المتغيرات النفسية (الطموح، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم، والخوف العام من الفشل الدراسي) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية للطالب ؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين المكونات النفسية، كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين المكونات النفسية (الطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم، والخوف من الفشل)، والكفاءة الذاتية.

المكونات النفسية	الكفاءة الذاتية	الطموح الدراسي	المثابرة	المعنى في الحياة	المشاعر الإيجابية	التغذية الراجعة	الخوف من الفشل
الكفاءة الذاتية	1.000	0.532*	0.531*	0.494*	0.357*	0.198*	0.028
الطموح الدراسي		1.000	0.479*	0.447*	0.333*	0.225*	0.045
المثابرة			1.000	0.425*	0.333*	0.168*	0.021
المعنى في الحياة				1.000	0.396*	0.206*	0.015-
المشاعر الإيجابية					1.000	0.154*	0.049-
التغذية الراجعة						1.000	0.024
الخوف من الفشل							1.000

*دالة إحصائيًا عند ($0.05\geq\alpha$).

تظهر نتائج الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≥0.05) بين الكفاءة الذاتية ومتغيرات الطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة، حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (0.198–0.532)، وكذلك تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≥0.05) بين مصفوفة متغيرات (الطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيًا بين المعنى في الحياة والخوق من الفشل، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المشاعر الإيجابية والخوف من الفشل.

ولمعرفة القدرة التنبؤية والتفسيرية لهذه المتغيرات بالكفاءة الذاتية، أجري تحليل الإنحدار المتعدد باستخدام طريقة الإدخال التدريجي، كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للكفاءة الذاتية على المكونات النفسية بطريقة الإدخال التدريجي Stepwise .

المكونات النفسية (المتنبئات)	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر التراكمية	قية (ف)	الدلالة الإحصائية لقيمة ف	الثابت A	معامل الانحدار غير المعياري B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة ت	الدلالة الإحصائية لقيمة ت
الطموح	0.532	0.283	3011	0.000	-0.004	0.558	0.532	54.8	0.000
الطموح، والمثابرة	0.618	0.382	1226	0.000	-0.049	0.378 0.351	0.360 0.359	35.1 35.0	0.000 0.000
الطموح، والمثابرة، والمعنى في الحياة	0.653	0.426	586.9	0.000	-0.093	0.297 0.286 0.283	0.283 0.292 0.244	27.2 28.5 24.2	0.000 0.000 0.000
الطموح، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية	0.657	0.432	79.5	0.000	-0.053	0.284 0.273 0.256 0.086	0.271 0.279 0.221 0.086	25.9 27.1 21.3 8.9	0.000 0.000 0.000 0.000
الطموح، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الايجابية، والتغذية الراجعة	0.658	0.433	14.6	0.000	-0.061	0.279 0.272 0.252 0.084 0.035	0.266 0.278 0.217 0.084 0.034	25.3 27.0 20.9 8.7 3.8	0.000 0.000 0.000 0.000 0.000

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد خمسة متغيرات نفسية ومعرفية ساهمت بالتنبؤ بالكفاءة الذاتية للطالب، وهي: (الطموح، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم) على التوالي، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد بين هذه المتغيرات مجتمعة والكفاءة الذاتية (0.658)، وبلغت نسبة التباين التراكمية المفسرة في الكفاءة الذاتية التي تعود للمتغيرات الخمسة مجتمعة (43.3%)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≥0.05)؛ إذ بلغت نسبة التباين المفسر في الكفاءة الذاتية والتي تعود إلى عامل الطموح (28.3%)، وبلغت نسبة ما يضيفه عامل المثابرة للتباين المفسر في الكفاءة الذاتية (9.9%)، أما عامل المعنى في الحياة فقد أضاف (4.4%) إلى التباين المفسر في الكفاءة الذاتية، وجاءت نسبة ما أضافه عاملا المشاعر الإيجابية و التغذية الراجعة من المعلم إلى التباين المفسر في الكفاءة الذاتية أقل من (1%).

أما متغير الخوف من الفشل فلم يُضِيف نسبة تباين دالة إحصائيًا. ومن خلال قيمة بيتا المعيارية لمعامل الانحدار، نلاحظ مقدار إسهام كل متغير من المتغيرات في الكفاءة الذاتية، حيث ساهمت المثابرة بزيادة الكفاءة الذاتية (0.278) وحدة معيارية عند زيادتها وحدة معيارية واحدة، وساهم الطموح الدراسي بزيادة الكفاءة الذاتية (0.266) وحدة معيارية عند زيادته وحدة معيارية واحدة، كما ساهم متغير المعنى في الحياة بزيادة الكفاءة الذاتية (0.217) وحدة معيارية عند زيادته وحدة معيارية واحدة، وساهمت المشاعر الإيجابية بزيادة الكفاءة الذاتية (0.084) وحدة معيارية عند زيارتها وحدة معيارية واحدة، وساهمت التغذية الراجعة من المعلم بزيادة الكفاءة الذاتية (0.034) وحدة معيارية عند زيادتها وحدة معيارية واحدة. وهي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≥0.05).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث، الذي نص على: *"ما مدى اسهام المتغيرات الاجتماعية (الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، ودعم الوالدين العاطفي) في التنبؤ بالكفاءة الذاتية للطالب ؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين المكونات الاجتماعية، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7)

مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين المكونات الاجتماعية (الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، ودعم الوالدين العاطفي)، والكفاءة الذاتية.

المكونات الاجتماعية	الكفاءة الذاتية	الشعور بالانتماء للمدرسة	المنافسة الطلابية	الاتجاهات نحو التنافس الطلابي	التعاون الطلابي	دعم الوالدين العاطفي	قيمة المدرسة
الكفاءة الذاتية	1.000	0.349*	0.366*	0.464*	0.298*	0.415*	0.238*
الشعور بالانتماء للمدرسة		1.000	0.259*	0.298*	0.273*	0.348*	0.236*
المنافسة الطلابية			1.000	0.303*	0.474*	0.442*	0.171*
الاتجاهات نحو التنافس الطلابي				1.000	0.221*	0.358*	0.195*
التعاون الطلابي					1.000	0.339*	0.157*
دعم الوالدين العاطفي						1.000	0.248*
قيمة المدرسة							1.000

* دالة إحصائيًا عند ($\alpha \geq 0.05$)

تظهر النتائج في الجدول (7) علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والمتغيرات الاجتماعية: الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، والدعم العاطفي من الوالدين، وقيمة المدرسة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.157 - 0.474). ولمعرفة درجة مساهمة تصورات الطلبة حول الأبعاد الاجتماعية في الكفاءة الذاتية، أجري تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة الإدخال التدريجي، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للكفاءة الذاتية على العوامل الاجتماعية بطريقة الإدخال التدريجي Stepwise .

العوامل الاجتماعية (المتنبئات)	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر التراكمية	قية (ف)	الدلالة الإحصائية لقيمة ف	الثابت A	معامل الانحدار غير المعياري B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة ت	الدلالة الإحصائية لقيمة ت
الاتجاهات نحو المنافسة	0.464	0.215	1977	0.000	0.062	0.504	0.464	4.744	0.000
الاتجاهات نحو المنافسة، ودعم الوالدين العاطفي	0.535	0.287	717	0.000	0.142	0.393 0.298	0.362 0.286	33.95 26.79	0.000 0.000
الاتجاهات نحو المنافسة، ودعم الوالدين العاطفي، والشعور بالانتماء للمدرسة	0.557	0.310	248	0.000	0.182	0.356 0.249 0.199	0.329 0.239 0.168	30.71 21.97 15.75	0.000 0.000 0.000
الاتجاهات نحو المنافسة، ودعم الوالدين العاطفي، والشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية	0.573	0.328	188	0.000	0.122	0.332 0.193 0.183 0.163	0.306 0.185 0.154 0.151	28.64 16.20 14.59 13.74	0.000 0.000 0.000 0.000
الاتجاهات نحو المنافسة، ودعم الوالدين العاطفي، والشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، وقيمة المدرسة	0.578	0.333	59.2	0.000	0.113	0.325 0.181 0.169 0.160 0.091	0.300 0.174 0.143 0.148 0.078	28.04 15.13 13.40 13.49 7.70	0.000 0.000 0.000 0.000 0.000
الاتجاهات نحو المنافسة، ودعم الوالدين العاطفي، والشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، وقيمة المدرسة، والتعاون الطلابي	0.581	0.337	39.2	0.000	0.122	0.323 0.173 0.159 0.131 0.088 0.070	0.298 0.166 0.134 0.121 0.076 0.070	27.96 14.40 12.53 10.33 7.50 6.25	0.000 0.000 0.000 0.000 0.000 0.000

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد ستة متغيرات اجتماعية ساهمت بالتنبؤ بالكفاءة الذاتية للطالب، وهي: (الاتجاهات نحو المدرسة، والدعم العاطفي، والشعور بالانتماء، والمنافسة الطلابية، وقيمة المدرسة، والتعاون الطلابي) على التوالي، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد بين هذه المتغيرات مجتمعة والكفاءة الذاتية (0.581)، وبلغت نسبة التباين التراكمية المفسرة في الكفاءة الذاتية التي تعود للمتغيرات مجتمعة (33.7%)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)؛ إذ بلغت نسبة التباين المفسر في الكفاءة الذاتية التي تعود إلى عامل الاتجاهات نحو المنافسة (9.9%)، وبلغت نسبة إضافة عامل الدعم العاطفي من الوالدين إلى التباين المفسر في الكفاءة الذاتية (7.2%)، أما عامل الشعور بالانتماء للمدرسة فقد أضاف (2.3%) إلى التباين المفسر في الكفاءة الذاتية، وجاءت نسبة التباين المفسرة التي أضافها عامل المنافسة الطلابية (1.8%)، في حين بلغت نسبة التباين المفسر التي أضافها عاملا قيمة المدرسة والتعاون الطلابي إلى التباين المفسر في الكفاءة الذاتية أمل من (1%).

ومن خلال قيمة (β) بيتا المعيارية لمعامل الانحدار، نلاحظ مقدار إسهام كل متغير من المتغيرات في الكفاءة الذاتية، حيث ساهمت الاتجاهات نحو المنافسة بزيادة الكفاءة الذاتية (0.298) وحدة معيارية عند زيادتها وحدة معيارية واحدة، وساهم الدعم العاطفي من الوالدين بزيادة الكفاءة الذاتية (0.166) وحدة معيارية عند زيادته وحدة معيارية واحدة، كما ساهم الشعور بالانتماء للمدرسة بزيادة الكفاءة الذاتية (0.134) وحدة معيارية عند زيادته وحدة معيارية واحدة، وساهمت المنافسة الطلابية بزيادة الكفاءة الذاتية (0.121) وحدة معيارية عند زيادتها وحده معيارية واحدة، وساهمت قيمة المدرسة بزيادة الكفاءة الذاتية (0.076) وحدة معيارية عند زيادتها وحدة معيارية واحدة، وأخيرًا ساهم التعاون الطلابي في زيادة الكفاءة الذاتية (0.07) وحدة معيارية عند زيادته وحدة معيارية واحدة. وهي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع، الذي نص على: *"هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المكونات النفسية والمكونات الاجتماعية لدى طلبة الأردن في اختبار بيزا 2018؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين المكونات النفسية والمكونات الاجتماعية، كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9)

معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الاجتماعية (الشعور بالانتماء للمدرسة، والمنافسة الطلابية، والاتجاهات نحو المنافسة، والتعاون الطلابي، وقيمة المدرسة، ودعم الوالدين العاطفي)، والعوامل النفسية (الطموح الدراسي، والمثابرة، والمعنى في الحياة، والمشاعر الإيجابية، والتغذية الراجعة من المعلم، والخوف من الفشل).

المكونات الاجتماعية / المكونات النفسية	الشعور بالانتماء للمدرسة	المنافسة الطلابية	الاتجاهات نحو التنافس الطلابي	التعاون الطلابي	دعم الوالدين العاطفي	قيمة المدرسة
الطموح	*0.332	*0.336	*0.404	*0.335	*0.423	*0.30
المثابرة	*0.352	*0.265	*0.594	*0.337	*0.436	*0.28
المعنى في الحياة	*0.248	*0.318	*0.381	*0.33	*0.40	*0.197
المشاعر الإيجابية	*0.314	*0.277	*0.278	*0.28	*0.351	*0.152
التغذية الراجعة من المعلم	*0.126	*0.266	*0.148	*0.207	*0.174	0.083
الخوف من الفشل	*0.126-	0.015	0.083	0.037	0.012-	0.057-

* دالة إحصائيًا عند ($\alpha \geq 0.05$).

تظهر النتائج في الجدول (9) علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المكونات النفسية والمكونات الاجتماعية، باستثناء متغير الخوف العام من الفشل، حيث جاء ارتباطه بعوامل (المنافسة الطلابية، والاتجاهات نحوها، والتعاون الطلابي) ضعيفًا، وارتباطه سالبًا بعوامل (الشعور بالانتماء للمدرسة، والدعم العاطفي من الوالدين، وقيمة المدرسة). ولعل هذا يؤشر إلى استقلالية العوامل الاجتماعية المرتبطة بالتعاون والتنافس الطلابي عن الخوف العام من الفشل، وتأثيره السلبي على الشعور بالانتماء للمدرسة، وهذا يدل على انعكاس قلق الفشل على شعور الطالب بالانتماء للمدرسة؛ باعتبارها السبب وراء شعورة بالقلق والخوف من الفشل.

مناقشة النتائج

تتكون حياة الطالب المدرسية من عوامل ذاتية مرتبطة بالطالب نفسه، كالدافعية والمطموح والمثابرة، والكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي، وعوامل خارجية مرتبطة بعناصر المحيط الاجتماعي ذات التفاعل المباشر مع الطالب في المدرسة، كالزملاء في الصف، والمواقف نحوهم، والاتجاهات للتنافس معهم، والتعاون

الجماعي، وكذلك مع المدرسة، كالشعور بالانتماء لها، والمعلمين، وتصور التغذية الراجعة من المعلم، والاستجابة له.

وقد سعت الدراسة إلى بحث هذا الموضوع في ثلاثة أجزاء، حيث ركّز الجزء الأول على فحص الاختلافات في المكونات المعرفية والنفسية والاجتماعية لدى الذكور والإناث. وقد أسفرت نتائج الدراسة في هذا الجزء عن تفوق تصورات الإناث على تصورات الذكور حول الكفاءة الذاتية والمكونات الاجتماعية ومعظم المكونات النفسية.

ولعل هذا يشير إلى تأثر تصورات الذكور بعوامل مرتبطة بالسياق التربوي والاجتماعي في المدرسة. وإذا ربطنا هذه النتيجة بنتائج مشاركة الأردن في الدراسة الدولية بيزا (2018)، وجدنا تفوق الإناث على الذكور في الرياضيات، بفارق (6) نقاط، وفي العلوم، بفارق (30) نقطة، وفي القراءة بفارق (51) نقطة، وهذا يدل على أن تصورات الطلبة ذوي الأداء المنخفض في الاختبار الدولي حول المتغيرات المرتبطة بالبيئة المدرسية والأسرية الداعمة للطالب أقل من تصورات الطلبة ذوي الأداء المرتفع، وهو ما يفسر هذه النتيجة.

وتتماشى نتائج الجزء الأول من الدراسة عمومًا مع نتائج الدراسة الدولية بيزا 2018، ودراسة العكور والبدارين والعمري والدويري (Akour et al., 2015) حول مشاركة الأردن في اختبار بيزا 2012، التي أظهرت تفوق الإناث على الذكورفي الأداء الكلي في الرياضيات، ودراسة كوبان (Çoban,2020) التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في التحصيل ومهارات القراءة، والتصورات حول القدرة على الاستيعاب، ودراسة (Govorova et al., 2020) التي أظهرت تجانس التفاعلات بين متغيرات رفاهية الطالب في الأبعاد المعرفية والنفسية والاجتماعية والمدرسية بين مستويات الأداء المنخفض، وانخفاص التجانس بين مستويات الأداء المرتفع؛ تبعًا لمتغير الجنس، وهذا يشير إلى التقارب في المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى كل من الذكور والإناث في المستويات الدنيا، والاختلاف في المستويات العليا عمومًا.

أما الجزء الثاني فقد تركّز حول البحث في المكونات المعرفية والنفسية المفسرة للكفاءة الذاتية للطالب، حيث أظهرت النتائج قدرة تنبؤية عالية للمكونات النفسية بالكفاءة الذاتية للطالب بشكل عام. وقد تماشت هذه النتيجة مع دراسات (Govorova et al., 2020; Bati et al., 2019; OECD, 2019c). وبالنظر لمقدار إسهام المكونات النفسية في تفسير الكفاءة الذاتية للطالب، نجد أن عامل الطموح الدراسي (أهداف التعلم) هو أكثر العوامل إسهامًا في تفسير الكفاءة الذاتية، يليه عامل المثابرة (إتقان التعلم)، وهذا يدل على الدور المركزي الذي يلعبه عاملا (الطموح والمثابرة) في دعم وتحسين تصورات واعتقادات الطلبة حول قدراتهم وإمكانياتهم وثقتهم بأنفسهم في التحصيل المعرفي والنجاح في الحياة، وبالتالي تحسين جودة الحياة المدرسية للطالب. وقد اعتبر ليفين (Lewine) في نموذج التوقع والقيمة (Expectation-Value) أن مستوى الطموح يمثل حالة عقلية وقوة دافعة في التكوين المعرفي، من خلال العمل كقوة باعثة ومحفزة للتعلم في المدرسة لتحقيق الأهداف واشباع الحاجات وخلق أهداف جديدة (Al-Azirjawi, 1991).

كذلك اعتبر رولاند في نموذج ديناميكية الدافعية أن المثابرة والإصرار، والانجاز من مؤشرات الدافعية الذاتية، وأن مستوى الكفاءة الذاتية، وقيمة النشاط التعليمي من محددات الدافعية، التي في مجملها تؤثر على أداء التعلم في السياق التعليمي، حيث ربط الإقبال على النشاط التعليمي وإنجاز الواجبات بالتصور حول الذات في مواقف التعلم أكثر من القدرة على القيام بها (Duwgah, Abdelkader, Moneh, Muhammad & Salima, 2011). وأشار أتكنسون في نظرية الدافعية إلى دور الدافع في إنجاز للنجاح من خلال الإقدام والمثابرة على أداء المهمات المرتبطة بمواقف التعلم بنشاط وحماس كبيرين (Nashawati, 2003). وهو ما يدعم نتيجة الدراسة حول دور العوامل النفسية- وتحديدًا في الطموح والمثابرة- في إدراك المتعلم لقدرته وكفاءته الذاتية في إنجاز المهام المرتبطة بالتعلم في السياق التعليمي والمدرسي، وهو ما أكدته دراسة (Govorova et al., 2020).

ويمكن تفسير سبب ضعف تنبؤ الخوف من الفشل كأحد المكونات النفسية المفسرة للكفاءة الذاتية باستقلالية الكفاءة الذاتية عن الخوف من الفشل؛ إذ ترتبط الكفاءة الذاتية العالية بمستوى الطموح وادراك قيمة النشاط المدرسي للتعلم؛ فإذا كان إدراك الطالب لقيمة أنشطة (أهداف) التعلم المستقبلية منخفضًا، فإن ذلك سينعكس على الكفاءة الذاتية بشكل سلبي (Schunk, 1995)؛ بمعنى أن ضعف الكفاءة الذاتية يضعف قيمة النجاح وأهميته بالنسبة للطالب، وبالتالي سيقبل الطالب على أداء المهمات والواجبات بقوة وحماس لتحقيق النجاح، وليس لتجنب الفشل، لأن اختيار الطالب وإقباله على المهام السهلة يرتبط بدافع تجنب الفشل، مما يبدد لديه مشاعر الخوف من الفشل مقابل الكفاءة الذاتية العالية، التي ترتبط بتقييم ذاتي عالٍ للنجاح في المهام الدراسية، وهو ما يفسر استقلالية الخوف من الفشل عن الكفاءة الذاتية.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة الدولية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة في دورته للعام 2018 التي أشارت إلى أن الطلبة الذين يعتقدون أنهم غير قادرين على الأداء الكافي في مواقف معينة هم أكثر عرضة للخوف من الفشل، والشعور بالقلق، والميل إلى تجنب الأخطاء. كذلك يزداد الارتباط بين تصورات الطلبة حول قدراتهم وكفاءتهم الذاتية بالخوف من الفشل لدى الطلبة ذوي الأداء المنخفض في مواد الاختبار الدولي (OECD, 2019c). أما هذه الدراسة، فلم تستقصِ مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة الأردن المشاركين في الاختبار الدولي بيزا 2018 ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المنخفض في مواد الاختبار الدولي، إذ إن الدراسة الحالية اهتمت بالبحث في المكونات النفسية والاجتماعية

ودورها في الكفاءة الذاتية للطالب بشكل عام، دون الخوض في نتائج مستويات الأداء في مواد الاختبار الدولي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة علاقة سلبية بين الخوف من الفشل من جهة والمعنى في الحياة، والمشاعر الايجابية من جهة أخرى؛ إذ يسيطر على الطالب الشعور بالقلق عندما يخفق أو يشعر بعدم الرضا والارتياح في مواقف الحياة المدرسية، وهو ما يفسر التأثير السلبي لشعور الطالب بالخوف من الفشل والميل لتجنب الأخطاء على انخفاض تصورات الطالب حول مشاعره الايجابية، وإحساسه بأن حياته ذات قيمة ومعنى بالنسبة له وأنه يستحق العيش من أجلها، وهذا ما يفسر انخفاض تصورات الذكور حول مشاعرهم الإيجابية (السعادة، والبهجة، والفخر) نتيجة لانخفاض أدائهم في اختبارات الرياضيات والعلوم والقراءة، أو الفارق الكبير في النقاط بينهم وبين الإناث، خاصة في العلوم والقراءة؛ بناءً على نتائج مشاركة الأردن في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة في دورته للعام 2018 (OECD, 2019c). وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة (Govorova et al., 2020).

أما الجزء الثالث من هدف الدراسة فقد تمركز حول دور المكونات الاجتماعية المرتبطة بالحياة المدرسية في تفسير الكفاءة الذاتية للطالب، حيث أظهرت نتائج هذا الجزء قدرة تنبؤية عالية للمكونات الاجتماعية بالكفاءة الذاتية للطالب. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Coffman & Gilligan, 2002 ; Ozel et al., 2013 ; Vettenranta, 2018 ; Govorova et al., 2020). ولعل هذا يشير إلى أن تصورات الطلبة حول البيئة المدرسية هي المفتاح لفهم مصادر تفاعل وتعاون الطلبة وقلقهم الاجتماعي، والدور الذي تلعبه العوامل الاجتماعية المرتبطة بالمدرسة في تشكيل مادة صلبة في بناء الكفاءة الذاتية للطالب في السياق التربوي والاجتماعي.

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات نحو المنافسة، والدعم العاطفي من الوالدين، هما أكثر المتنبئات بالكفاءة الذاتية، وهو ما يؤكد أهمية اتجاهات الطالب نحو التنافس مع زملائه في الأنشطة الصفية بشكل خاص، والبيئة المدرسية بشكل عام، حيث يعدّ التنافس العلمي دافعًا اجتماعيًا ضروريًا في المواقف الصفية؛ إذ إن عملية تحضير الطالب ومشاركته الصفية بمفردها لا تكتسب معناها بشكل جيد بمعزل عن جو التنافس العلمي داخل الصف، الذي يكون خير عون للطالب في تنمية مهاراته الاجتماعية وقدراته وكفاءته الذاتية، والتي بدورها تنعكس إيجابًا على اتجاهاته نحو المدرسة، وغرس روح التعاون مع الزملاء في المدرسة (Al-Azirjawi, 1991)، وإشباع حاجته إلى الانتماء؛ إذ يفضل الطلبة ذوو الحاجة العالية للانتماء العمل في مجموعات تمكنهم من العمل مع أصدقائهم، والتفاعل مع بعضهم البعض، وإنجاز المهام بكفاءة وفاعلية، مما يشعر الطلبة بالقبول والرضا الذاتي، وتحقيق حاجاتهم للانتماء واكتساب المهارات والمعرفة، وبالتالي تكوين اتجاهات ايجابية نحو المدرسة (Al-Alwan, 2009).

ويعدّ الدعم العاطفي من الوالدين من أبرز العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية للطالب، والأمر الذي يعكس دور المساندة الأسرية للطالب في إنجاز الأعمال المدرسية ومتابعتها مع المدرسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Bo, Huan, Chunhui, Xiaolin, Juan, Kexin, Zhaomin & Liang, 2018). التي أشارت إلى علاقة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية العاطفية، ومتابعة الوالدين وتطلعاتهما، ومساندة الوالدين لأبنائهما في التعلم، وتفاعل الوالدين، ومشاركتهما في نشاطات الأبناء، وتواصلهما مع المدرسة، حيث تعكس هذه العوامل دور وفاعلية الدعم الأسري والعاطفي في الكفاءة الذاتية للأبناء في إنجاز مهام التعلم، وتحقيق الإنجاز الدراسي.

وبتفحص مصفوفة معاملات الارتباط بين المكونات النفسية والاجتماعية، نجد أن معظم المكونات النفسية قد ارتبطت بالمكونات الاجتماعية، وهذا يؤشر إلى دور العوامل الداخلية (النفسية) المرتبطة بالطالب، والعوامل الخارجية (الاجتماعية) المرتبطة بالسياق التربوي والاجتماعي للطالب في المدرسة؛ إذ تتفاعل مع بعضها كمنظومة متكاملة لتؤثر على فاعلية الطالب الذاتية في أداء المهمات المتربطة بالتعلم، والإنجاز الدراسي، بالرغم من أن المكونات النفسية قد ساهمت في تفسير الكفاءة الذاتية للطالب أكثر من مساهمة المكونات الاجتماعية في تفسيرها.

الاستنتاجات والتوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، نستنتج أن تقديرات (تصورات) طلبة الأردن المشاركين في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة (بيزا 2018) حول الأبعاد المعرفية والنفسية المرتبطة بالطالب، والعوامل الاجتماعية المرتبطة بالسياق التربوي والاجتماعي في المدرسة، والدعم العاطفي من الأسرة، ترتبط بتصوراتهم وتؤثر على اعتقاداتهم حول قدراتهم وامكانياتهم في الأداء والتحصيل بصورة عامة، وفي مواد الاختبار الدولي (القراءة والرياضيات والعلوم) بصوره خاصة؛ الأمر الذي قاد إلى استنتاج مفاده أن العوامل المعرفية والنفسية والاجتماعية تشكل مادة صلبة في بناء الكفاءة الذاتية للطالب، التي بدورها تحسن مستوى التحصيل والانجاز الدراسي، وهو ما أشارت إليه الدراسات في الأدب السابق؛ كدراسات (Britner & Pajares, 2006; Zou'bi & Zaza, 2016; Caeter, 2004).

وبناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، توصي الدراسة بالاهتمام بالكفاءة الذاتية والعوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالطلبة في السياق المدرسي لدى الطلبة الذكور، من خلال تهيئة بيئة اجتماعية ونفسية خصبة تتيح للطلبة الفرص الكافية للتفاعل والتعلم، تحسين جودة الحياة المدرسية، وتحسين مستويات الطموح والمثابرة، والاتجاهات نحو التنافس والتعاون لدى الطلبة من خلال توفير أنشطة معتمدة على المجموعة (Group-based Activities)؛ كلعب الدور والمناقشات، والأنشطة التنافسية بين

فريقين، وتعزيز الانتماء للمدرسة، في إطار بيئة داعمة ومؤثرة في حياة الطالب المدرسية.

هذا بالإضافة إلى توظيف عوامل الطموح والمثابرة والاتجاهات نحو التنافس الطلابي، باعتبارها الأكثر تأثيرًا في الكفاءة الذاتية للطالب وتفسيرًا لها، في تصميم برامج تحسين وتنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

كذلك توصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية تتناول الأبعاد المرتبطة بالمعلم (حماس المعلم، والمناخ والانضباط الصفي، ودعم وتشجيع المعلم وتوجيهاته للطلبة)؛ لما لهذه العوامل من دور في الكفاءة الذاتية للطالب، بالإضافة إلى دراسة الفروق في عوامل الرفاه النفسي والاجتماعي للطالب تبعًا لتصنيفات مختلفة؛ كتصنيف نوع المدرسة المشاركة في الدراسة الدولية (حكومية، وخاصة، ومدارس وكالة الغوث)، وتصنيف الأداء (أصحاب الأداء المرتفع، ووأصحاب الأداء المنخفض في الدراسة الدولية)، وتصنيف النوع الاجتماعي (ذكور، وإناث)؛ استنادًا للمعدل الدولي للبلدان المشاركة، والمعدل المحلي في الاختبار الدولي لتقييم الطلبة من أجل الكشف عن شبكة العلاقات بين عوامل الرفاه النفسي والاجتماعي للطالب.

References

Abdel-Fattah, Camellia. (2007*). Ambitions level and personality* (4th edn). Al Zahraa for Publishing and Distribution.

Abdel-Fattah, S. (2016). The development of science education in light of the standards of the PISA International Assessment Project. *Egyptian Journal of Scientific Education,* 19 (6), 26-64.

Akgul, G., Cokamay, G. & Demir, E. (2016). Predictors of teacher support: Turkey and Shanghai in the programme for international student assessment, 2012. *Eurasian Journal of Educational Research,* 63, 115-132. http:// dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2016.63.7

Akour, M., Al-Baddareen, G., Alomari, H. & Al Duwairi, A. (2015). Exploring the Jordanian gender gap in a large-scale assessment in mathematics. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 11(1), 101-111.

Al-Abedulkareem, R. (2011). *Constructivist learning theory and its instructional implications in curriculum.* King Saud University, King Fahd National Library, Riyadh.

Al-Alwan, A. (2009). *Educational psychology: Learning development*. Al-Hamed for Publishing and Distribution.

Al-Alwan, A. & Mahasneh, R. (2011). Reading self-efficacy and its relation to the use of reading strategies among a sample of Hashemite University students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 7(4),399-418.

Al-Azirjawi, Fadel.(1991). *Foundations of educational psychology*. Dar Al Kutub for Printing and Publishing.

Al-Zayat, F. (2001). *Cognitive psychology: Entries, models and theories.* Egypt, University Press.

Bandura, A. (1997). *Self – efficacy. The exercise of control*. Stanford University, New York: W. H. Freeman and company.

Batı, K., Yetişir, M. İ. & Güneş, G. (2019). A comparative analysis of the effect of students' affective characteristics on their science performance between countries based on PISA 2015 data. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 999-1014. doi: 10.16986/HUJE.2019050025.

Bo, L., Huan, Z., Chunhui, L., Xiaolin, G., Juan, l., Kexin, J., Zhaomin, L. & Liang, L. (2018). The relationship between parental involvement and children's self-efficacy profiles: A person-centered approach. *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 3730–3741.https:// doi.org/ 10.1007/s10826-018-1201-6.

Britner, S. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle-school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485–499.

Carter, V. (2004). Effects of self-efficacy, locus of control and self-esteem on academic performance of students enrolled in adult basic education and general-education development programs. *Dissertation Abstracts International-Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(12), 4281.

Castejon, A. & Zancajo , A.(2015). Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries *European Educational Research Journal*, 14, 2-4.

Çoban, Ö.(2020). Relationships between students' socio-economic status, parental support, students' hindering, teachers' hindering and students' literacy scores: PISA 2018. *World Journal of Education*, 10 (4), 45-59.

Coffman, D. & Gilligan,T.(2002). Social support, stress and self-efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 4(1),53-66. doi: 10. 2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L.

Donnellan, M. & Lucas, R.(2013).*The Oxford handbook of quantitative methods in psychology*: V.2:Statistical analysis, doi:10. 1093/oxford 9780199934898.013.0028.

Duwgah, A., Abdelkader, L., Moneh, W., Muhammad, H. & Salima, A. (2011) *The psychology of motivation to learning*. University Press.

Fonseca, J., Valente, M. & Conboy, J. (2011). Student characteristics and PISA science performance: Portugal in cross-national comparison. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 322-329.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3. 218

Gantt, J. (2014). *The power of self-efficacy: How to believe in yourself all the way to success*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Govorova, E., Benítez, I. & Muñiz, J. (2020). Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,17.4014, 1-18.

Khader, Latifa. (2000). *The role of education in promoting belonging.* The World of Books.

Mccarty, C.,Zimmerman, F., Digiuseppe, D. & Christakis, D. (2005). Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(4), 267-275.https://doi.org/10. 1097/00004703-200508000-00002

Nashawati, Abdul Majeed. (2003*). Educational psychology* (4th edn.). Dar Al-Furqan.

Nassif, M. (2018). The program for international student assessment (PISA) and its possibility to benefit from it in Egypt: An analytical study. *Journal of the Faculty of Education*, Tanta University, 69 (1), 184-262.

OECD. (2019a). *PISA 2018 results (volume I): What students know and can do*, PISA OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10. 1787/5f07c754-en.

OECD. (2019b). *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed*, PISA OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10. 1787/b5fd1b8f-en

OECD. (2019c). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives*. PISA. OECD Publishing, Paris. https://doi. org/10.1787/acd78851-en.

Özel, M., Çağlak, S. & Erdoğan, M. (2013). Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences*, 24, 73-82. https://doi. org/10.1016/j.lindif.2012.09.006.

Schunk, D.(1995). Self-efficacy, motivation and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.

Snowman, J., & McCown, R.(2015). *Psychology applied to teaching* (14th edn). Cengage Learning, Stanford, USA.

Stankov, L., Lee, J., Luo, W. & Hogan, D. (2012). Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety? *Learning and Individual Differences*, 22 (6), 747-758. https://doi.org/ 10.1016/B978-0-12-386915-9.00007-3

Steger, M.(2012). *Meaning in life: The Oxford handbook of positive psychology*. https:// doi:10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.00 64.

Usta,H.(2016). Analysis of student and school-level variables related to mathematics self efficacy level based on PISA 2012: Results for China-Shanghai, Turkey and Greece. *Educational Science: Theory and Practice*, 16(4), 1297-1329.

Vettenranta, J. (2018). Students' social support in home and school in light of PISA 2015 results. *Conference of European Educational Research Association.*

Zou'bi, R. & 'Zaza, H. (2016). Achievement of goals and its relation with perceived self-efficacy and academic achievement. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(2),1009-1030.