

جامعة البحرين

قسم علم النفس



كلية الآداب

بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل
في المدارس الابتدائية بملكة البحرين

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعداد
سهام خليفة مال الله
19970907

إشراف
أ.د. نعمان محمد صالح الموسوي
استاذ القياس والتقويم التربوي
جامعة البحرين

ملكة البحرين
مايو / 2019م

جامعة البحرين

قسم علم النفس



كلية الآداب

بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعداد

سهام خليفة مال الله
19970907

إشراف

أ.د. نعمان محمد صالح الموسوي

استاذ القياس والتقويم التربوي
جامعة البحرين

مملكة البحرين

مايو / 2019م



جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

برنامج ماجستير القياس والتقويم التربوي

(لجنة المناقشة)

ناقشت الطالبة سهام خليفة مال الله يوسف الرقم الجامعي: 19970907

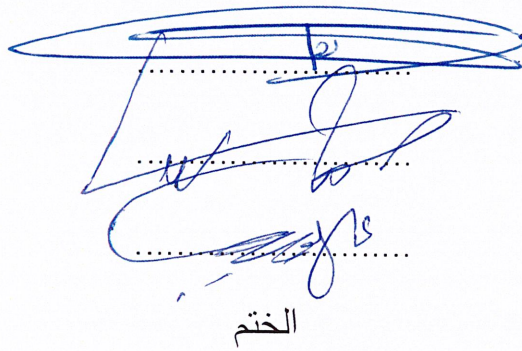
الأطروحة التي تقدّمت بها للحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي والمعنونة:

بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، وذلك يوم

الأثنين الموافق 2019 / 5 / 6. وقد تشكّلت لجنة المناقشة من الأساتذة التالية أسماؤهم:

التوقيع

الاسم


الختم

مشرفاً

الأستاذ الدكتور نعمان الموسوي

ممتحناً داخلياً

الأستاذة الدكتورة جيهان العمران

ممتحناً خارجياً

الأستاذ الدكتور علاء الدين أيوب





استمارة إيداع البحث

اسم الباحث:	سهام خليفة مال الله يوسف
عنوان البحث:	بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين
سنة النشر:	مايو 2019
الكلية:	كلية الاداب
القسم:	قسم علم النفس
البريد الإلكتروني:	Seham.khalifa@gmail.com
رقم الاتصال:	0097333920020

إقرار الباحث بالموافقة على الشروط التالية:

يحق لجامعة البحرين إتاحة وتوفير الرسالة أو الأطروحة المذكورة أعلاه في مكتبة الجامعة أو من خلال موقع الإسهامات البحثية للجامعة أو على نطاق أوسع في الخارج؛ كما ويمكن إعادة طباعة الرسالة إذا اقتضت الحاجة لذلك أو رقمتها مع إتاحتها على شبكة الأنترنت وذلك حسب تقدير إدارة الجامعة.

تنطبق هذه الشروط على جميع النسخ بما في ذلك النسخ الإلكترونية

تعتبر هذه الرسالة أو الأطروحة من المواد المحمية والتي تخضع إلى حقوق النشر والتأليف، ولا يجوز نشر أي اقتباس من الرسالة بدون توثيق المصدر.

التاريخ: ٦ مايو ٢٠١٩

توقيع الباحث:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ﴾

(النساء، 113)

بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، والتحقق من خصائصها السيكومترية، وتحديد علاقة الكفاءة الذاتية ببعض المتغيرات. ولتحقيق هذه الأهداف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث أطلعت الباحثة على الدراسات ذات الصلة، وأعدت قائمة أولية بمعايير الكفاءة الذاتية لمعلم الفصل، ثم صنفتها ضمن ثلاثة مجالات رئيسية وهي: الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم، والكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم، والكفاءة الذاتية في التطور الشخصي للطلبة. وبعد عرض الأداة على مجموعة من المحكمين، أصبحت الأداة تحتوي في صيغتها النهائية على (37) فقرة. بعدها قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية تتألف من (100) معلم فصل بالمدارس الابتدائية، وتم حساب معامل الثبات للأداة بصورة أولية، وبنتيجة ذلك، تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة المكونة من (424) معلماً تم اختيارهم بطريقة كرة الثلج، واستخدمت الباحثة الأساليب الأحصائية المناسبة لدراسة الخصائص السيكومترية للأداة؛ حيث تميزت الأداة المطورة بقدر عالٍ من الصدق والثبات. وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة أحصائياً في متوسطات تقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية تُعزى للجنس، لصالح الإناث، وفي الوقت ذاته أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً تُعزى للخبرة المهنية، لصالح المعلمين ذوي سنوات العمل الطويلة، بينما لم تظهر أي فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية تُعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة (الجنس والخبرة المهنية). وفي ضوء هذه النتائج، توصي الباحثة بالاهتمام برفع الكفاءة الذاتية لدى معلمي نظام الفصل من فئة الذكور وذوي سنوات العمل القصيرة، وإعطاء مزيداً من الأهمية لمعتقدات المعلمين وتصوراتهم وأثرها في أدائهم التعليمي والمهني، والعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية منها ومعالجة النواحي السلبية، بالإضافة إلى إجراء دراسات تتناول الكفاءة الذاتية للمعلمين بمدارس المملكة بمختلف تخصصاتهم.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، معلم الفصل، المدرسة الابتدائية، مملكة البحرين.

إهداء

إلى أغلى ناسي، أمي وأبي ..

إلى رفيق دربي ... زوجي الغالي..

إلى فلذات كبدي وقرة عيني، نورة وعلي ويوسف وخليفة ..

إلى صديقاتي العزيزات ..

إلى أخواني وأخواتي وأهلي جميعاً ..

وإلى جميع الذين لم يدّخروا جهداً في مدّ يد العون والمساندة ..

لكم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع..

شكر وتقدير

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، الحمد لله الذي علم بالقلم، علّم الانسان ما لم يعلم، الحمد لله على ما أنعم عليّ من فضله وأعانني ووفّقني لإنجاز هذا العمل، الذي احتسبه خالصاً لوجهه الكريم.

وبعد حمد الله وشكره، أتقدم بخالص الشكر إلى من رعاني طالبةً في برنامج الماجستير، ومشرف هذا البحث أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور: نعمان محمّد صالح الموسوي، الذي له الفضل عليّ - بعد الله تعالى - مذ كان الموضوع عنواناً وفكرة إلى أن صار رسالةً وبحثاً. فله مني الشكر كله والتقدير والعرفان.

وأتقدم بشكري الجزيل إلى أساتذتي الموقرين أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور علاء الدين ايوب والأستاذة الدكتورة جيهان العمران، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإلى أساتذتي الفضلاء في قسم علم النفس في كلية الآداب بجامعة البحرين الذين لم يألوا جهداً في توجيهي وإمدادي بما احتجت إليه طوال فترة الدراسة، وبالأخص الأستاذ الدكتور محمد مقداد، والأستاذ الدكتور خليل الخليلي والدكتور أحمد سعد. كما أتقدم بوافر الشكر وصادق العرفان لوزارة التربية والتعليم على منحي شرف مواصلة دراساتي العليا لنيل درجة الماجستير.

والشكر موصول لكل من ساعدني وأعانني على إنجاز هذا البحث، وبالأخص زميلات العمل، وزملاء وزميلات الدراسة على تشجيعهم ودعمهم المتواصلين.

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	اعتماد لجنة المناقشة
ب	ملخص الدراسة
ج	الإهداء
د	شكر وتقدير
هـ	قائمة المحتويات
و	قائمة الجداول
ز	قائمة الأشكال
ح	قائمة الملاحق
	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة
2	مقدمة
6	مشكلة الدراسة
8	أسئلة الدراسة
9	أهداف الدراسة
9	أهمية الدراسة
10	حدود الدراسة
10	مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
13	أولاً: الإطار النظري
14	المحور الأول: الكفاءة الذاتية للمعلم
23	المحور الثاني: نظام معلم الفصل
44	ثانياً: الدراسات السابقة
48	التعليق على الدراسات السابقة

	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
51	منهج الدراسة
51	مجتمع الدراسة
51	عينة الدراسة
52	متغيرات الدراسة
53	أداة الدراسة
59	خطوات الدراسة الميدانية وإجراءاتها
60	الأساليب الإحصائية المستخدمة
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
62	عرض نتائج الدراسة
75	مناقشة نتائج الدراسة
77	ملخص نتائج الدراسة
78	توصيات الدراسة
79	قائمة المراجع
89	الملاحق
115	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

قائمة الجداول

الصفحة	بيان الجدول	رقم الجدول
52	توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة	1
57	تعديلات المحكمين على أداة قياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل	2
65	قيم معاملات الارتباط بين فقرات بُعد " الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم " والدرجة الكلية للبعد والأداة ككل	3
66	قيم معاملات الارتباط بين فقرات بُعد "الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم" والدرجة الكلية للبعد والأداة ككل	4
67	قيم معاملات الارتباط بين فقرات بُعد "الكفاءة الذاتية في التطور الشخصي للطلبة" والدرجة الكلية للبعد والأداة ككل	5
69	القدرة التمييزية بين الفئتين الطرفيتين لكل فقرة من فقرات الأداة	6
73	نتائج اختبار (ت) للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية بحسب الجنس	7
73	نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية وفق متغير الخبرة المهنية	8
74	الدلالات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) للفروق في متوسطات تقدير الكفاءة الذاتية وفقاً لمستويات الخبرة المهنية	9
75	نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) لمعرفة أثر التفاعل بين متغيري الجنس والخبرة المهنية	10

قائمة الأشكال

الرقم	بيان الشكل	الصفحة
1	تأثير معتقدات المعلم على معتقدات تلاميذه	20

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	الصيغة الأولية للأداة	90
2	قائمة المحكمين	100
3	الصيغة النهائية للأداة	102
4	مقياس كفاءة المعلم (Teacher Sense of Self-Efficacy TSES)	109
5	خطاب تسهيل مهمة باحث	113

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

المعلم هو الركن الأساس لإدارة التعلم وتنفيذ التعليم، ومهما تعددت مظاهر التطوير التربوي وشواهد في المناهج والمباني المدرسية والتجهيزات والمعامل والوسائل التعليمية، ومهما بلغ حجم الإنفاق فيها، فإنها تظل مُعطّلة، وتكون في سياق الهدر المستمر، إذا لم يتم إعداد المعلم والاهتمام به بشكل يترجم جميع ذلك إلى ناتج إيجابي يسهم بفاعلية في التنمية والبناء (كونرز، 2008).

ومساهمة المعلم في العملية التعليمية لا تكون فقط بخبراته ومهاراته؛ بل أيضاً بمعارفه المتجددة، وقيمه، وخلفيته الفلسفية، وصفاته الشخصية؛ لذا فمن المهم مراعاة اختيار أولئك المعلمين، وتدريبهم، وتسكينهم في الوظائف التعليمية، ومنحهم فرصاً للتطور الشخصي خلال مسيرتهم المهنية (Bedir, 2015). وفي وقتنا الحالي، يواجه جميع المعلمين على اختلاف تخصصاتهم حشداً من المطالب المتجددة الناتجة عن عبء العمل، والتحولات المستمرة في الأنظمة التربوية والاجتماعية التي يمرّ بها المجتمع. وتشكّل المعتقدات التي يحملها المعلمون عن قدراتهم دوراً مهماً في التأثير على نواتج تعلم طلبتهم، والوفاء بالالتزامات المهنية المنشعبة لمهنتهم كمعلمين (Klassen et al., 2009).

وبحسب نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا (Bandura, 1986)، فإنّ تلك المعتقدات تتكوّن من خلال عملية معرفية داخل الفرد، يتمّ من خلالها تشكيل مجموعة من الأحكام والمعتقدات حول قدرة الفرد على أداء عمل معيّن بنجاح؛ وبهذا تكون الكفاءة الذاتية هي "اعتقاد الشخص في أنّه يستطيع فعل شيء ما لإنتاج نتاج نوعي، وتقديره بأنّ السلوك المطلوب يقود إلى نتائج حقيقية" (Bandura, 1997, P.79)، ويعرّفها زيمرمان (Zimmerman, 1995) بأنّها الحكم الشخصي على قدرات المعلم في تنظيم أساليب فعّالة وتنفيذها للحصول على أنماط مخططة من الأداءات التعليمية.

ويرى باجارس (Pajares, 1997) أنّ المعتقدات القويّة للكفاءة الذاتية تعزّز الإنجاز البشري بطرق عديدة؛ فالأفراد الذين لديهم إحساس قويّ بالكفاءة الشخصية في مجال ما يتعاملون

مع المهام الصعبة في هذا المجال كتحدّيات عليهم أن يتقنوها، بدلا من أن تكون أخطارًا ينبغي تجنبها، كما يكون لديهم اهتمام أكبر بممارسة الأنشطة، ويضعون أهدافًا صعبة ويحافظون على إلزام قويّ بها، ويبدلون جهودًا كبيرة لمواجهة الفشل، كما أنهم قادرون على استعادة ثقتهم بعد الفشل أو النكسات بسهولة، وينسبون الفشل حال حدوثه إلى عدم كفاية الجهد أو نقص في المعرفة والمهارات والتي يعتقدون أنّ باستطاعتهم الحصول عليها. وعلى العكس من ذلك، يعتقد الأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة أنّ الأمور أكثر صرامة ممّا هي عليه بالفعل، وهو اعتقاد يعزّز التوتر والاكتئاب ويضيّق الرؤية التي تساعد على معرفة كيفية حلّ المشكلة على أكمل وجه. ونتيجة لذلك، فإنّ معتقدات الكفاءة الذاتية هي محدّدات قويّة ومتنبّات جيّدة بمستوى الإنجاز الذي قد يصل إليه الأفراد في النهاية.

وتدعم الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الكفاءة الذاتية الادعاء القائل بأنّ للكفاءة الذاتية أثرًا هامًا في الانجازات البشرية في مجموعة واسعة من المجالات، والتي تشمل التعليم والصحة والرياضة والعمل (Bandura, 1977).

وفي السياق التعليمي، أظهرت الدراسات أنّ الكفاءة الذاتية للطالب تؤثر في تحصيله وسلوكه، ولكنّ هناك في المقابل أدلة متزايدة على أنّ الكفاءة الذاتية للمعلّم تلعب دورًا مهمًا في التأثير على المخرجات التعليمية المهمّة؛ وهكذا تبرز الكفاءة الذاتية التدريسية باعتبارها مكونًا دافعًا مستقبليًا يؤثر في معتقدات المعلّم بقدرته على أداء المهامّ التعليمية المנוطة به. ولقد أصبحت هذه الكفاءة التدريسية أساساً لكثير من الدراسات التي ركّزت في بناء المعتقدات الدافعية للمعلّم، وقد نبع هذا الاهتمام من قدرة هذا المكوّن على التنبؤ بكثير من المتغيّرات الخاصّة بالمعلّم أو العملية التدريسية (الوطبان، 2011).

إن المعلمين الذين يمتلكون شعورًا أكبر بفعاليتهم، يشعرون بمسؤولية أكبر عن نتائج عملهم، بالإضافة إلى أنّهم يشعرون بأنّهم أكثر تقبلاً لمهنتهم؛ وبالتالي يقلّ احتمال تركهم للتدريس مقارنةً بنظرائهم الأقلّ فاعليّة، كما يستمرّون في تدريس الطلاب المزعجين والمتعثّرين، ويستمرّون في التأثير على التطوّر الأكاديمي للمتعلّمين من خلال تقديم تعليم فعّال (Tschannen-Moran, Hoy and Hoy, 1998).

كما أثبتت الدراسات أنّ للمعلّمين ذوي الكفاءة العالية أكبر الأثر في توجيه سلوك طلبتهم، وتنمية تحصيلهم الأكاديمي، وزيادة كفاءتهم الذاتية، ممّا يؤلّد لديهم درجة عالية من الدافعية (Alvarez-Nunez, 2012 ؛ Pan, 2014)، تجعلهم أكثر قدرة على إنجاز المهمّات

التعليمية الموكلة إليهم، وتحقيق أهدافهم وغاياتهم الأكاديمية من خلال إدراكهم لقدراتهم الشخصية، وخبراتهم المتعددة، ومقدرتهم على التحكم في المعطيات البيئية، والتكيف، والنقطة بالنفس في مواجهة المشكلات (Corkett, Hatt & Benevides, 2011).

وفي المقابل، يواجه المعلمون ذوو الكفاءة المتدنية صعوبة في التعامل مع السلوكيات السيئة للطلبة (Zee, De Jong & Koomen, 2016)، كما يختبرون مستويات عالية من ضغوط العمل (Gilbert, Adesope & Schroeder, 2014) مقابل مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي (Moè, Pazzaglia & Ronconi, 2010 ؛ Yildirim, 2015).

ويؤكد كثير من التربويين على ضرورة مشاركة المعلمين في تقويم أدائهم من خلال التقويم الذاتي، بحيث يصبح تقويمهم داخلياً، ويعتمد على الضبط والتحكم غير المباشر بدلاً من الضبط المباشر من قبل المشرف التربوي أو المدير، ويعتمد أيضاً على الدافعية الداخلية بدلاً من الدافعية الداخلية؛ وهذا ما من شأنه أن يُثري الجوانب الوجدانية، ويجعل المعلم يفكر دائماً في ما يقوم به من أعمال؛ وبذلك يصبح المعلم متأملاً لأعماله وناقداً لها (الراجح، 2017).

ومنذ عام 1982م، بدأت وزارة التربية والتعليم بتنفيذ مشروع تطوير التعليم الابتدائي، مستهدفة إجراء اصلاحات جذرية في كافة عناصر النظام التعليمي، ومعتمدة في ذلك على ركائز مهمة تعين على إحداث التطوير المطلوب؛ أولها وأهمها المعلم، والذي يعتبر أساساً في عملية تطوير النظام التربوي؛ فبقدر ماتمو كفاءته المهنية وتوسع خبرته وتنشط حركته في تيسير العملية التربوية تتحسن مخرجات التعليم لديه ويرتفع مستواه بشكل عام (وزارة التربية والتعليم، 1999).

وقد شرعت الوزارة في تطبيق برنامج معلم نظام الفصل بمدارسها الابتدائية في العام الدراسي 1984/1983م، باعتبار أن وجود معلم واحد داخل الفصل سيعمل على مساعدة الطفل في تنمية مهاراته الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، وتنمية مفاهيمه ومدرّكاته العامة عن البيئة الطبيعية والاجتماعية بشكل أكثر سلاسة وفاعلية. وفي ضوء ذلك، فإنّ المأمول من معلم نظام الفصل في المرحلة الابتدائية أن يحقق ما يلي (سليمان، 1999):

- تنمية بيئة مستقرة ومناخ تعليمي ملائم.
- ابتكار مواقف متجددة لتنمية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية لدى التلميذ.
- إثراء الخبرة الاجتماعية والثقافية لدى التلميذ.

- تنمية المستوى اللغوي لدى التلميذ.
- المساهمة في إكساب التلميذ المفاهيم الرياضية والعلمية.
- مساعدة الأسرة في القيام بمهامها التربوية تجاه التلميذ.
- الإلمام بالأساليب العلاجية.

ويتضح مما سبق أنّ المهامّ الملقاة على عاتق معلّم نظام الفصل كثيرة ومتشعبة؛ حيث يُطلب منه تنمية شخصية التلاميذ من جميع الجوانب: المعرفية، والعقلية، والوجدانية، والمهارية، وغيرها؛ وبالتالي فقد يؤدي ضعف المعلّم من الناحية الأكاديمية إلى ضعف تلاميذه من هذه الناحية. كما ظهرت لدى معلّمي نظام الفصل مظاهر متعدّدة للضغوط النفسية؛ كترك مهنة التدريس، والشعور باليأس والملل، وتفضيل العمل في مهنة أخرى غير التدريس. وهذه الضغوط تُخلّف بطريقة غير مباشرة آثارًا سلبية في تحصيل التلاميذ (مقداد و خليفة، 2012).

ومن هذا المنطلق، أصبحت عملية تطوير كادر المعلمين أولويةً حتميةً من أولويات عمل وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين؛ وذلك استجابةً إلى تطلّعات المعلّمين إلى النموّ المهني الذي يمكنهم من اكتساب المتطلّبات الأساسية لتنفيذ المشروعات التطويرية التي تنفّذها الوزارة بهدف تحسين مخرجات العملية التعليمية التعليمية. وبهذا، جاءت برامج التّهمين للمعلمين -التي تنفذها إدارة التدريب والتطوير المهني بالتعاون مع كلية البحرين للمعلمين- تنويعًا للرؤية التطويرية للوزارة، والمؤكّدة على أهمية برامج التّهمين كمفهوم مستحدث يهدف للارتقاء بمهنة التعليم (الشيخ، 2013)، ويشدّد همة المعلّم نحو تحقيق الهدف الأساسي من عملية تطوير التعليم؛ ألا وهو تحسين أداء التلاميذ.

وبذلك، يسهم تعزيز الكفاءة الذاتية لمعلمي نظام الفصل في تحويلهم من ملقّنين للمعرفة إلى محقّزين لها، ومولدين للخبرات والمهارات التعليمية. حيث تولّد هذه القدرة تأثيرًا إيجابيًا فعّالاً في خصائص المعلّمين الشخصية، وخلفيتهم المهنية، ومهارات الاتصال لديهم؛ مما ينعكس إيجابًا على التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي.

ونتيجة لكلّ ما سبق، فقد برزت أهميّة تعزيز مستوى الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل في المرحلة الابتدائية؛ وهذا ما دفع الباحثة إلى صياغة مشكلة الدراسة الحالية، ودراستها بشكل منتظم.

مشكلة الدراسة:

يلعب المعلمون دورًا أساسيًا في تطوير التعليم وتجويده، ومن أجل أداء هذا الدور بالشكل الأمثل، فإنهم يواجهون تحديات مهنية وشخصية عديدة؛ منها احساسهم بقلّة قدراتهم الذاتية على احداث التطوير المطلوب في ضوء التطوّرات المتسارعة في المجالات التربويّة والتكنولوجيّة والاجتماعيّة، وهذا ما استوجب الانتباه إليهم، ومنحهم مزيدًا من الاهتمام وبحث العوامل التي تؤثر في عملهم.

إنّ مساعدة معلم نظام الفصل على معرفة كفاءته الذاتية يجعله قادرًا على تحديد جوانب القوة والضعف لديه بطريقة تمكّنه من ممارسة عمله التدريسيّ بفاعليّة، في حين أنّ إهمال ذلك قد ينعكس سلباً على العمليّة التعليميّة بأسرها؛ حيث يؤثر بشكل مباشر على تقدّم التلاميذ أنفسهم، ويزيد من حدّة المشكلات الدراسيّة.

ومن خلال عمل الباحثة في إدارة التعليم الابتدائي، فقد لاحظت كثرة الشكاوى الواردة إلى الإدارة من معلّمي نظام الفصل تحديداً، وكون بعض هذه الشكاوى قد نتجت عن وجود معتقدات سلبية لدى بعض المعلمين عن كفاءتهم في التدريس، وعدم قدرتهم على ترك أثر إيجابيٍّ ممّيز في تلاميذهم. كما دلّت تلك المشاكل أيضًا على عدم قدرة بعض معلّمي نظام الفصل على مواجهة المشكلات المختلفة، والتعامل معها بإيجابيّة، وقلة صبر المعلمين - وخصوصاً المستجدين منهم - على تحمّل تبعات مهنة التدريس، وإظهارهم عدم الرضا عن المهنة وعن أدائهم داخل الصف.

وللتعرّف عن قرب على المشكلات التي يواجهها معلّمو نظام الفصل، أجرت الباحثة دراسة استطلاعيّة على عيّنة مكوّنة من (20) معلّماً لنظام الفصل في المدارس الابتدائيّة؛ حيث طرحت عليهم ثلاثة أسئلة مفتوحة، كما يلي:

1. ما أهمّ المشكلات التي تواجهك كمعلّم نظام فصل؟
2. إلى أيّ مدى تؤثر تلك المشكلات في قدرتك على تدريس التلاميذ ورفع مستواهم التحصيلي؟
3. ما المزايا التي يجب أن يتمنّع بها المعلّم حتى يكون قادرًا على مواجهة تلك المشكلات؟

وفي معرض اجابتهم عن السؤال الأول، تكرر (50%) من المعلمين أنّ المشكلات الأساسيّة التي تواجههم هي: زيادة كثافة التلاميذ في الفصل الدراسي الواحد، والعمل المتواصل

للتخطيط لاستراتيجيات التدريس المناسبة لمستويات التلاميذ المتباينة، والجهد المبذول في إحداث التكامل بين فروع المعرفة، ومعالجة محتوى المنهج.

بينما أشار (30%) من المعلمين إلى أنَّ أبرز المشاكل التي تواجههم كمعلمي نظام فصل هي: قلة دافعية التلاميذ نحو التعلم، وإهمال الواجبات المنزلية، وصعوبة ضبط السلوكيات الخاطئة للتلاميذ خلال الحصّة الدراسية، وعدم وجود الوقت الكافي لمساعدة التلاميذ المتعثّرين دراسياً، ووجود عدد كبير من التلاميذ الناطقين بغير اللغة العربية داخل بعض الصفوف.

وفي المقابل، أوضح (20%) من المعلمين أنَّ أهمّ المشاكل هي: عدم مشاركة أولياء الأمور في تدعيم الدور الذي يقوم به معلّم الفصل، ومطالبة المعلم بأعداد دروس إلكترونية متنوعة، والزيارات التقييمية المتكرّرة لملاحظة أداء المعلم داخل الصف، وضيق الصفوف الدراسية، بالإضافة إلى عدم نجاح بعض الأنشطة الصفية التي يعلّمها المعلم.

أما بالنسبة إلى السؤال الثاني، فقد بيّن (60%) من المعلمين أن تلك المشاكل تؤثر بشكل كبير في قدرة معلّم نظام الفصل وكفاءته في التدريس الصفّي بثقة، فيما أشار (25%) منهم إلى أنَّ تأثيرها متوسط؛ أي يمكن التغلب عليه بقليل من المساعدة أو التدريب، بينما ذكر (15%) من المعلمين أن تلك المشاكل لا تؤثر مطلقاً في نظرة معلّم نظام الفصل وثقته بكفاءته الذاتية، وبالتالي لا تؤثر في قدرة المعلم على التدريس الصفّي بفاعليّة، ولا علاقة لها بمستوى تحصيل الطلبة.

وفي ما يخص السؤال الثالث، ذكر المعلمون أن أهم المزايا التي يجب أن تتوفر في المعلم؛ حتى يكون قادراً على تحمّل المشكلات التي تواجهه كمعلّم نظام فصل تتلخص في: التكوين المسبق للمعلم، وقدرته على إدارة الصفّ وتنظيمه، وتنفيذ التعلم الصفّي، ومراقبة تقدّم التلاميذ في التحصيل الدراسي وتقويم ذلك التحصيل، بالإضافة إلى احترام التلاميذ والتفاعل معهم، والاهتمام إليهم، والاهتمام بهم، والقدرة على استخراج أفضل ما لديهم من قدرات وميول ومواهب، بغرض تعلّمهم وتحصيلهم.

وتتجلى من واقع استجابة المعلمين؛ أهميّة الاهتمام برفع الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل؛ ليتمكّن من مزاولة عمله بأسلوب يتناسب مع الأهداف الأساسية لبرنامج نظام الفصل، وبطريقة تحقق الأداء التدريسي المطلوب؛ فالمعلم الذي يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية، يتسم بقدر كبير من المرونة التي تساعد في تخطّي العقبات وعدم الاستسلام للفشل والاحباط،

كما تجعله يسعى بعزم ثابت للوصول إلى هدفٍ هو موقنٌ بالوصول إليه، وكذلك تُكسبه القدرة على بذل المزيد من الجهود ليصل بالعمل إلى الصورة المثلى (جريش، 2008).

ومن واقع خبرة الباحثة في مجال التعليم الابتدائي، فإنَّ المعلم الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية هو المعلم الذي لديه التزام بقوانين مهنة التدريس ومتطلباتها وأخلاقياتها، وهو الذي يكون على درجة كبيرة من المرونة التي تمكّنه من الاستمرار في المهنة وتسيير العمل الصفّي بشكل سلس، كما أنه يمتلك شخصية قوية، ويتميز بالذكاء والموضوعية والتعاون والحزم والعدل في المعاملة دون تحيز، وتتوفّر لديه القدرة على ضبط الصفّ وتنفيذ التدريس وتقويمه، وتحقيق التعلّم لدى الطالب في أقلّ وقت وجهد ممكنين.

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ التقييم الذي يتمّ منحه للمعلّم من قبل المشرف التربويّ أو المعلم الأول أو المدير قد لا يكون بالضرورة دليلاً على الكفاءة الذاتية العالية؛ لأنه تقييم يرتبط أساساً بمدى قدرة المعلم على تحقيق مجموعة من الأهداف أو المهارات المتفق عليها في جلسة التخطيط لتقييم الأداء، والتي قد لا تتعلّق مباشرة بالكفاءة الذاتية للمعلّم.

لذا، فقد برزت الحاجة إلى إيجاد أسلوب علمي وأداة موضوعية للتعرف على الكفاءة الذاتية للمعلّم وفق معايير محددة تتضمن مؤشرات معيّنة تساهم في الكشف عن هذه الكفاءة.

وبناءً على ماسبق، تتلخّص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

" ما صورة أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل بالمدارس الابتدائية في مملكة البحرين؟ "

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما معايير الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين ؟
2. ما المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين ؟
3. ما الخصائص السيكومترية لأداة الكفاءة الذاتية المطوّرة في البحث الحالي؟

4. هل تختلف تقديرات معلّمي نظام الفصل لكفاءتهم الذاتية باختلاف الجنس والخبرة المهنية؟

5. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية تُعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين.
2. تقدير الخصائص السيكومترية لأداة الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين.
3. الكشف عن التغيرات التي تحدث في الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل والتي قد تعزى إلى جنس المعلم وخبرته المهنية.
4. تحديد الفروق في الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل والتي قد تعزى -إن وجدت- إلى لتفاعل بين متغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

1. الاستجابة إلى الاتجاه البحثي الذي يؤكّد على أهمية الكفاءة الذاتية للمعلّم؛ بالبحث في ما يُضيف إلى البنية النظرية للكفاءة الذاتية للمعلّم.
2. رصد الكفاءة الذاتية للمعلّم خلال سنوات التدريس، وتتبع أيّ نقص فيها قد يؤثر سلباً في مسيرة المعلّم المهنية؛ وبالتالي في المخرجات التعليمية، ثمّ البحث في الأسباب الكامنة وراء ذلك.
3. تعدّد الدراسة الحالية الأولى من نوعها في حدود علم الباحثة-التي تقدّم أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل بالمدارس الابتدائية؛ بما يتلاءم مع البيئة البحرينية، ويفيد في لفت الأنظار إلى طرق جديدة لاختيار معلّمي نظام الفصل بالمدارس الابتدائية، ويساعد القائمين على العملية التعليمية في تقويم أداء معلّم نظام الفصل.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في بناء أداء لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي نظام الفصل بالمدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين.
- **الحدود الزمانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على فترة الفصل الثاني من العام الدراسي 2017-2018م.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي نظام الفصل بالمدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين.

مصطلحات الدراسة:

- **نظام الفصل:** هو تلك الصيغة التربوية التي يُنظر من خلالها إلى الطفل نظرة كلية متكاملة باعتباره محوراً للعملية التربوية وفرداً يتمتع بكافة الحقوق؛ وذلك عن طريق تقديم منهج دراسي متكامل يوظف مجموعة من الطرق والأساليب التي تتسم بتفريد التعلم والاستغلال الموجب لطاقت التلاميذ في مواقف تعليمية متكاملة، ينفذه معلم واحد يتركز دوره في تهيئة الظروف التعليمية المناسبة لهؤلاء التلاميذ؛ بهدف متابعة نموهم العقلي، والبدني، والجمالي، والحسي، والديني، والروحي، والشخصي، والانفعالي، والاجتماعي، والخُلقي (سليمان، 1999، ص: 20).

ونظام الفصل هو النظام المتبع في مملكة البحرين في تدريس صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جميع المدارس الحكومية؛ وهي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. ويتم اعداد معلم نظام الفصل للتدريس في هذه الصفوف خلال برنامج جامعي تقدمه كلية البحرين للمعلمين مدته أربع سنوات، يؤهل الملتحق به للحصول على بكالوريوس تربوية-تخصص نظام فصل. ويستند تنفيذ نظام الفصل إلى خطة دراسية، وطرق تدريس، ونشاطات مصاحبة تعتمد على تخطيط المواقف التعليمية وتنفيذها.

- **معلّم نظام الفصل:** هو المعلّم الذي يقوم بتدريس جميع المواد الدراسية أو معظمها لطلبة الصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية، وفقاً للصيغة المشار إليها في نظام معلّم الفصل (سليمان، 1999، ص: 21).

وفي مملكة البحرين، يقوم معلّم نظام الفصل بتدريس اللغة العربيّة، والرياضيات، والعلوم، والتربية الاسلاميّة، بينما يتولّى معلّمون آخرون تدريس كلّ من اللغة الانجليزيّة، والتربيّة الرياضيّة، والتربيّة الفنيّة، وتقنية المعلومات والاتصال، والتصميم والتقانة. ويقضي معلّم نظام الفصل معظم وقته مع التلاميذ في المواقف التعليميّة الفعّالة، حيث يقسّم تلاميذه إلى مجموعات أثناء التعليم والتعلّم، كما يحرص على تفريد التعليم؛ ليسير كل تلميذ بحسب قدرته الخاصة في خبرات التعلّم المقدمة له.

- **الكفاءة الذاتية للمعلّم:** يُعرّفها بندورا (Bandura, 1997) بأنها معتقدات المعلّم حول قدرته على تنظيم الاجراءات التعليمية الصحيحة وتنفيذها للوصول إلى التحصيل المطلوب.

كما يُعرّفها تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بأنها أحكام المعلّم حول قدرته على تنظيم الخطط التعليميّة للحصول على النتائج التعليميّة المطلوب تحقيقها لدى الطلبة، بمن فيهم الطلبة ذوو صعوبات التعلّم والطلبة ذوو الدافعية المنخفضة.

أما سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2009) فيُعرفانها بأنها معتقدات المعلّم في قدرته على التخطيط والتنظيم وتنفيذ الأنشطة التي تسهم في تحقيق الأهداف.

وتُعرّف الباحثة الكفاءة الذاتية للمعلّم اجرائياً بأنها: معتقدات المعلم حول قدرته على أداء مهمّات التدريس الصفّي وفقاً لمعايير: التعليم والتعلّم والتطوير الشخصي للطلبة ومساندة الطلبة وإرشادهم؛ بطريقة تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المطلوبة، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في استبانة الكفاءة الذاتية، والتي قامت الباحثة بإعدادها لأغراض الدراسة الحاليّة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- أولاً: الإطار النظري
- ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يهدف الفصل الحالي إلى عرض الناحية النظرية لمفهوم الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل، وكيف تظهر خلال عمليات التدريس، ثم يستعرض المعايير التي ينبغي للمعلم اتباعها في ظل متطلبات هيئة جودة التعليم والتدريب من خلال عرض الإطار المرجعي لمراجعة أداء المدارس بشيء من التفصيل. يلي ذلك عرض لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة والعلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

أولاً: الإطار النظري

المعلم هو ركيزة العملية التربوية والتعليمية، والتعليم الابتدائي -بصفة خاصة- يحتاج إلى معلمين أكفاء قادرين على التعامل مع الأطفال في سنوات عمرهم الأولى، وتهيئة المناخ المناسب لعملية التعلم، ذلك لأن التعليم الابتدائي يمثل بداية السلم التعليمي، وبمقدار النجاح في تحقيق أهدافه تكون فاعلية مايلي هذه المرحلة من مراحل.

إن نجاح العملية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم، فالمعلم بما يتصف به من كفاءات وبما يتمتع به من رغبة وميل إلى التعليم، هو الذي يساعد الطالب على التعلم وتهيئة لاكتساب الخبرات التعليمية والتربوية المناسبة. ويشهد هذا العصر اتساعاً في الفجوة بين احتياجات الطلبة التعليمية وقدرات المعلمين المهنية؛ بحيث أصبح من الضرورة للمعلم تطوير مهاراته في كافة المجالات التعليمية والتربوية، والاطلاع على الاتجاهات المتعلقة بسبر أذهان الطلبة ونفوسهم، ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقولهم وقلوبهم (بني خالد وأبوطعمه، 2017).

ومما لا شك فيه أنّ الدور المهم للمعلم سيبقى مابقي الإنسان، وسيغدو أكثر صعوبة من السابق؛ لأن عليه أن يكون منفتحاً على كل جديد بمرونة تمكنه من الابداع والابتكار؛ ليكون قادراً على مجابهة التحديات، والوقوف أمام متطلبات العصر وما تشكّله من تحدّي ثقافي واجتماعي واقتصادي. وعندما يتعرض المعلم إلى مثل هذه الظروف التي لا يستطيع أن يتحكم بها، فإنّه يحسّ بعدم القدرة على القيام بالمهام المطلوبة منه بالمستوى الذي تتوقعه إدارة المدرسة وصنّاع القرار، كما يؤدي ذلك إلى آثار سلبية في تعليم طلابه؛ ممّا يضعه تحت ضغط نفسي

وعصبيّ يسهم في إنهاك طاقته، ويضعف ثقته بنفسه، ويجعله يعتقد بأنه غير كفء، كما ينمي لديه مفاهيم واعتقادات سلبية نحو الذات ونحو الآخرين (جريش، 2008).

المحور الأول: الكفاءة الذاتية للمعلم

في هذا المحور، سيتم استعراض المنطلقات النظرية لمفهوم الكفاءة الذاتية، ومفهوم الكفاءة الذاتية التدريسية، وأشهر الأدوات لقياسها، وغيرها من العناصر المتعلقة بهذا المفهوم.

1-1 المنطلقات النظرية لمفهوم الكفاءة الذاتية

تستند الكفاءة الذاتية في إطارها النظري إلى نظرية الضبط لروتر (Rotter, 1966) ونظرية المعرفة الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1977)؛ فقد بين روتر أنّ الأفراد يختلفون في اعتقادهم حول سيطرتهم على مصادر التعزيز التي تحرّك سلوكهم، وهذه المصادر إما أن تكون داخلية أو خارجية؛ فأولئك الذين يؤمنون بتأثير البيئة على أفعالهم لديهم موضع تحكم خارجي، وأولئك الذين يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن أفعالهم لديهم موضع تحكم داخلي (Rotter, 1966).

أما نظرية المعرفة الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1977)، فقد نصّت على أن معتقدات الكفاءة الذاتية تساعد على تحديد الخيارات التي يقوم بها الأفراد، والمجهودات التي يبذلونها ومقدار المثابرة التي يظهرونها في وجه الصعوبات التي تعترضهم، كما تُحدّد درجة القلق التي يختبرونها عند قيامهم بالمهام التي تشكل مجمل حياتهم. وشرح باندورا فكرة الكفاءة الذاتية من منظور مختلف؛ حيث بين أنّ الأفراد قادرون على التحكم فيما يفعلونه وما يمكن أن يحدث لهم، وأنّ أيّ سلوك مستقبليّ هو ناتج للقوى الثلاث المترابطة: السلوكية، والشخصية الداخلية، والتأثيرات البيئية الخارجية.

كما ركّز باندورا كذلك على الكفاءة الذاتية من جانبين؛ الجانب الأول: المخرجات المتوقعة، وهو تقدير الفرد أنّ سلوكاً معيّناً سيؤدي إلى نتائج معينة، والجانب الثاني: الكفاءة المتوقعة، وهو الاقتناع بأنّه يمكن للفرد أن ينجح في تنفيذ السلوك الذي سيؤدي إلى نتائج معينة.

2-1 مفهوم الكفاءة الذاتية

جاء في معجم الوسيط: الكُفء: المماثل والقويّ القادر على تصريف العمل، جمع أَكْفَاء (بتسكين الكاف) وكِفَاء. ويقال أيضاً: الكَفَاءة: المماثلة في القوة والشرف والعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه (مجمع اللغة العربية، 2004، ص: 791).

والكفاءة: النظير والمساوي (ابن منظور، 1990، ص: 269)، وقد قال الله تعالى في سورة الإخلاص: (...ولم يكن له كفواً أحد) (القرآن الكريم، الإخلاص: 5).

وهناك الكثير من التعريفات لمصطلح الكفاءة الذاتية في الأدب التربوي، حيث عرّفها باندورا (1986) بأنها اعتقاد الشخص في قدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة النشاطات المطلوبة لتنفيذ المواقف المحتملة، وتؤثر الكفاءة الذاتية في كيفية تفكير الأفراد وكيف يشعرون وكيف يتصرفون وكيف يحقّزون أنفسهم. كما يعرفها (Gist and Mitchel, 1992) بأنها بناء مستمد من النظرية المعرفية الاجتماعية؛ حيث يؤثر كل من السلوك والإدراك والبيئة في بعضهم البعض بطريقة ديناميكية.

ويتبين من التعاريف السابقة للكفاءة الذاتية أنّ الأفراد يتقنون فيما لديهم من قدرات تمكنهم من النجاح في حلّ مشكلاتهم ومواجهتها، وذلك اعتماداً على ما اكتسبوه من خبرات سابقة تساعدهم في التنبؤ بقدرتهم على النجاح في المواقف الجديدة.

وبالنسبة لباندورا، فإن الكفاءة الذاتية تتأثر بأربعة عوامل (بقيعي، 2016؛ السادة وعبابنة، 2016)، وهي:

1. **الخبرات الإيجابية:** حيث يشعر المعلم بثقة أكبر في أداء عمل معين إذا نجح في أداء هذا العمل أو عمل مشابه في الماضي؛ وبالتالي فإنّ هذه الخبرات تعمل كمؤشر على القدرة، حيث تكون هذه الخبرات حصيلة الجهود التي بُذلت من قِبَل الأفراد أنفسهم لتخطي العقبات التي واجهتهم، والتي تقدم أكثر البراهين قوةً على إمكانية نجاح الفرد من خلال حشد ما أمكن لتحقيق النجاح؛ حيث يقدم النجاح اعتقاداً متنامياً في كفاءة الفرد الذاتية، بينما تعمل الإخفاقات على تقويضها، خصوصاً عندما يحدث الفشل قبل نشوء واضح للأحاساس بالكفاءة الذاتية.

2. **الإقناع اللفظي:** فالمؤثرات اللفظية التي يطلقها الآخرون خلال مدحهم لإنجازات الفرد تزيد من اعتقاده بفاعليته الذاتية وقدراته المتوقعة. وعادةً ما يلعب الإقناع اللفظي دوراً كبيراً في حشد الجهد المضاعف والمحافظة عليه عند مستويات عالية في حال ظهور مشكلات مستقبلية أو مواجهة مشاكل شخصية، وعلى النقيض من ذلك تماماً فإنّ الأفراد الذين يتمّ اقناعهم لفظياً بأنهم يفتقرون إلى القدرة يميلون إلى الابتعاد عن التحديات والأنشطة التي تختبر إمكانياتهم، كما يميلون إلى الانسحاب تلقائياً وبسرعة عند مواجهة الصعوبات.

3. الخبرات الإبداعية: حيث يشعر الفرد بتطور كفاءته الذاتية من خلال ملاحظة نجاح الآخرين والعمل على تقليدهم؛ فعندما يشاهد الأفراد زملاءهم يبذلون الجهود الدؤوبة ويحققون النجاحات الواحدة تلو الآخر، فإنّ اعتقادهم بقدرتهم على تحقيق النجاح يتنامى، وبالمقابل فإنّ مشاهدة الآخرين يقعون في الفشل تجعل من اعتقادهم بكفاءتهم يهبط إلى مستويات دنيا من التحفيز.

4. الحالة الانفعالية الفسيولوجية: إذ تعدّ الحالة الانفعالية التي يعيشها الفرد عند أدائه بعض المهام مصدرًا رئيسًا لشعوره بالفاعلية الذاتية الإيجابية؛ فالأفراد يرون الضغوطات والتوتر على أنها مسببات للأداء الضعيف، كما يؤثّر المزاج في حكم الأفراد على كفاءتهم الذاتية؛ حيث يؤدي المزاج الجيد إلى زيادة في الكفاءة الذاتية للفرد إلا أنّ الأخيرة تتضاءل مع المزاج السيء غالبًا، ويمكن التغلب على ذلك بتعزيز الحالة الجسمية، وتقليل الضغوطات والمشاعر السلبية.

كما يتطلب السلوك المهني في نظر باندورا عمليات معرفية ودافعية ووجدانية وانتقائية؛ حيث تسهم هذه العمليات في الكفاءة الذاتية للمعلّم بطريقة تجعله قادرًا على تحمّل الصعاب، ومواجهة الفشل، وتقبّل المسؤولية، والسيطرة على المعوقات البيئية؛ بأن يكون أكثر مرونة عند تعامله مع المشكلات والضغوطات اليومية، وأكثر فهماً لمصادرها، وأكثر قدرة على انتقاء الإيجابيات وترك السلبيات دون التأثير بها أو حتى الالتفات إليها (زيدان، 2010).

ويعتقد أصحاب نظرية المعرفة الاجتماعية أنّ هناك عددًا من العوامل ذات التأثير المباشر في نمو الكفاءة الذاتية، وهي (أبوعلام، 2004):

1. خبرات النجاح والفشل: حيث يمتلك الفرد كفاءةً ذاتيةً كبيرة إن كان قد نجح في أداء هذا العمل أو عمل مشابه في الماضي، إلا أنّ الاستمرار في مواجهة خبرات فاشلة في أداء عملٍ معيّن قد يقلّل من ثقة الفرد في قدرته على النجاح في ذلك العمل، ويؤدي كلّ فشل جديد إلى تأكيد ما يعرفه عن عدم قدرته على أداء ذلك العمل.

2. رسائل الآخرين: يؤدّي مديح الآخرين لإنجازات الفرد أو إمكانية نجاحه في إنجاز عمل ما إلى زيادة اعتقاده بكفاءته الذاتية، إلا أنّ تأثير هذا المديح يبقى محدودًا حتى يُحقّق الفرد النجاح المطلوب فعلاً.

3. نجاح الآخرين وفشلهم: كثيراً ما يكتسب الأفراد معلومات عن كفاءتهم الذاتية من خلال ملاحظة نجاح الآخرين، وبخاصة أولئك الذين يبدون في نفس مستواهم، فإنّ نجاح زميل لهم في القيام بعمل معين يجعله قدوة لهم في ذلك العمل.

4. نجاح المجموعة ككل أو فشلها: قد يمتلك الأفراد كفاءة ذاتية أكبر عند العمل في جماعة بدلاً من العمل منفردين، وخاصة عند تحقيق النجاح كجماعة، وهذه الكفاءة الذاتية الجماعية تدلّ على إدراك الأفراد لقدراتهم الفردية وقدرات الجماعة أيضاً، كما تدلّ على إدراكهم لمدى كفاءتهم عندما يعملون معاً، وينسّقون أدوارهم ومسئولياتهم.

كما ذكر باندورا (Bandura, 1997) أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة أو المنخفضة؛ فبحسب نظرية المعرفة الاجتماعية، فإنّ الكفاءة الذاتية تركز على كيفية تفكير الأشخاص، وكيف يشعرون، وما هي سلوكياتهم. وعليه، فإنّ أبرز خصائص الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة (الذين لديهم إيمان قويّ بقدراتهم) هي كالتالي:

- يمتازون بمستوى عالٍ من الثقة بالنفس.
- لديهم قدر عالٍ من تحمل المسؤولية.
- يستعيدون سريعاً شعورهم بالكفاءة الذاتية في حالات الفشل.
- يواجهون المواقف المهدورة بفعالية تضمن لهم التحكم في أنفسهم وانفعالاتهم.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تواجههم.
- يمتلكون كفاءة ذاتية تزيد من إنجازاتهم وأداءاتهم الشخصية، كما تقلل من حالات القلق والضغط والتعرض للاكتئاب.
- يتصفّون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- يركزون على الأهداف بطموح.

وفي المقابل فإن من أبرز خصائص الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة (الذين يشكون بقدراتهم):

- يركزون على النتائج الفاشلة.
- يمتلكون أفكاراً متشائمة، وتجدهم يشكون بقدراتهم على أداء المهام الصعبة.
- لديهم طموح ضعيف وقدرة ضئيلة على الالتزام.
- يستسلمون بسرعة.

- يركّزون على الصعوبات وعلى الموانع التي سيواجهونها أكثر من تركيزهم على النجاح، مما يجعلهم ينسحبون من مواجهة الصعاب.
- يكونون أكثر عرضةً لحالات الاكتئاب والضغط والقلق.

1-3 مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلّم

تدعم الأبحاث المكثفة الادعاء بأنّ الكفاءة الذاتية ذات تأثير مهمّ على الإنجاز البشري في مجموعة متنوعة من الأطر، بما في ذلك التعليم والصحة والرياضة والأعمال (Bandura, 1997). وبالمقارنة مع الأفراد الذين يشكّون بقدراتهم؛ فإنّ أولئك الذين يعتقدون بفاعليتهم في التعلّم أو أداء مهمة ما بكفاءة يميلون إلى المشاركة أكثر، ويعملون بجديّة أكبر، ويصمدون لفترة أطول عندما يواجهون الصعوبات، كما ينجحون في تحقيق مستويات أعلى في كلّ مرة (Schunck & Meece, 2006).

وبالتالي، فحين يمتلك المعلّم كفاءة ذاتيّة مُرتفعة، فإنّ ذلك يدفعه لتوظيف طرق تفكير جديدة وإبداعية، والتنويع في استخدام الاستراتيجيات التدريسية، ومساعدة الطلبة على القيام بالمهامّ التعليمية اعتمادًا على مستوى قدراتهم، وبناء توقّعات إيجابية عن إمكانية النجاح المستقبلي للطلبة. وعلى النقيض من ذلك تمامًا، يميل المعلّم الذين لا يملك كفاءة ذاتيّة تدريسيّة عالية إلى اتباع إستراتيجيات التدريس التقليدية، وإلى إدارة الصفوف بتسلّط، وبناء توقّعات سلبية عن مستوى قدرات الطلبة، والتأثير سلباً في إنجازهم للمهامّ التعليمية حتى السهلة منها.

إلاّ أنّه يجب الانتباه إلى أنّ مصطلح "الكفاءة الذاتية للمعلّم" يختلف تمامًا عن مصطلح "كفاءة المعلّم" والذي يستخدم عادةً للإشارة إلى المعرفة والمهارات المهنية للمعلّم، بينما تعتبر "الكفاءة الذاتية" للمعلّم ذات مفهوم أوسع وأشمل.

ولذلك، تعتبر الكفاءة الذاتية التدريسيّة من أهمّ العناصر التي تُساهم في فاعليّة المعلّم داخل الغرفة الصفية؛ فالمعلّم ذو الكفاءة الذاتية العالية يكون أكثر مرونةً أثناء التدريس، ويبذل جهدًا أكبر لمساعدة الطلبة، وفي المقابل فإنّ المعلّم ذا الكفاءة المنخفضة يبذل جهدًا أقلّ في تحقيق احتياجات التعلّم لجميع الطلبة (Pendergast et al., 2011).

وتتنبأ الكفاءة الذاتية التدريسيّة بأهداف المعلّمين، وتطلّعاتهم واتجاهاتهم نحو الابتكار والتغيير، وميلهم إلى مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة (Skaalvik and Skaalvik, 2010). كما ترتبط الكفاءة الذاتية التدريسيّة في

تحصيل الطلبة بشكل مباشر، وتزيد من التزام المعلمين بالتدريس وقدرتهم على التخطيط والتنظيم والتنفيذ والعمل مدة أطول مع الطلبة الضعاف (Pendergast et al.,2011).

وبالتالي، واعتمادًا على نظرية المعرفة الاجتماعية، يمكن تعريف الكفاءة الذاتية التدريسية بأنها قدرة المعلم الخاصة على تخطيط الأنشطة المطلوبة لتحقيق أهداف تعليمية معينة وتنظيمها وتنفيذها (Skaalvik & Skaalvik, 2010). كما أنها اعتقاد المعلمين بقدرتهم على تنظيم الإجراءات اللازمة لتحقيق النتائج المرجوة وتنفيذها، وهي أيضًا أحكام المعلم حول قدرته على تنظيم المخططات العملية لإنجاز المهمات التعليمية وتنفيذها؛ بهدف تحفيز التعلم لدى الطلبة (Tschannen-Moran et al.,1998).

وفي الحقيقة، فإن الكفاءة الذاتية المرتفعة تمكن المعلم من الاستخدام الناجح للمعرفة والمهارات المهنية، والعكس صحيح؛ فالكفاءة الذاتية المنخفضة تثبط الاستخدام الفعال للمعرفة والمهارات المهنية. وبالتالي، فإن الكفاءة الذاتية للمعلم هي خاصية قوية ذاتية التنظيم، تمكن المعلمين من استخدام إمكاناتهم لتعزيز تعلم التلاميذ، كما أنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بـ "المثابرة"؛ فكلما كانت الفعالية الذاتية أقوى ازدادت المثابرة، وكلما كانت المثابرة أعظم ازدادت احتمالات نجاح سلوكيات التدريس (Gavora,2010).

وقد أوضحت عدد من الدراسات تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم في تحصيل الطلبة والنجاح في المدرسة (Muijs & Reynolds,2002؛ Tournaki & Podell,2005) فقد تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم في إنجاز الطالب بعدة طرق؛ حيث يُعدّ المعلمون الذين لديهم معتقدات عالية في الكفاءة الذاتية أكثر قدرةً من المعلمين الذين لديهم انخفاض في الشعور بالكفاءة الذاتية في تنفيذ الابتكارات التعليمية في الفصول الدراسية، واستخدام إدارة الفصول الدراسية، وتنويع أساليب التدريس، وتشجيع استقلالية الطلاب، بالإضافة إلى تحملهم المسؤولية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

ويعدّ التعرف إلى الاتجاهات والميول والقدرات والمعتقدات الخاصة بشخصية المعلم من أكثر المجالات البحثية المثيرة للاهتمام، باعتبار أن المعتقدات تشكل الموجه الأساسي لاتجاهات المعلم نحو تدريسه ونحو تلاميذه، ومن ثمّ تُشكّل سلوكه داخل الفصل، والذي ينعكس بدوره على معتقدات تلاميذه وسلوكياتهم (Savran & Cakiroglu, 2003). ويوضح الشكل رقم(1) العلاقة بين تأثير معتقدات المعلم ومعتقدات تلاميذه (عبد الوهاب، 2007):



شكل (1) تأثير معتقدات المعلم في معتقدات تلاميذه

فمعتقدات المعلم في قدرته على انجاز مهمة ما تؤثر في ميوله نحو المادة؛ من حيث اهتمامه بها أو عدم اهتمامه، وتُشكّل الاتجاه نحو المادة ونحو الطلبة؛ من حيث حبه للتدريس أو حبه للطلبة وإقباله عليهم، ويُترجم ذلك في سلوكيات وأداءات تنعكس على الطلبة طوال حياتهم، مثل المثابرة والمرونة والجهد المبذول في انجاز مهمة معينة والوقت المستغرق في أداء مهمة ما بنجاح، وتؤدي في النهاية إلى تشكّل معتقدات التلاميذ.

وبالتالي، يمكننا القول إنّ للكفاءة الذاتية التدريسية أهمية كبرى للمعلم؛ إذ تجعل منه مثابراً، مرئاً، مستمتعاً بالتدريس ومتحملاً لمتاعبه، منوعاً في استخدام الإستراتيجيات والأنشطة، ومقتنعاً بأهمية دوره في بناء الأجيال.

1-4 أدوات قياس الكفاءة الذاتية للمعلم

أدى الاهتمام المتنامي بالكفاءة الذاتية للمعلم إلى تطوير أدوات مختلفة لقياسها، وعلى الرغم من استخدام هذه الأدوات على نطاق واسع لقياس الكفاءة الذاتية، إلا أنّ معظمها يقوم بذلك بطريقة فضفاضة وغير منسقة، في حين أنّ فعالية المعلم تقاس بشكل أفضل ضمن سياقات محددة. وبعبارة أخرى، تغلب على أدوات قياس كفاءة المعلم الحالية العمومية، على الرغم من أنّ المعلمين يشعرون بأنهم يمتلكون القدرة على تدريس مواد معينة، لطلاب معينين، في ظروف محددة، ويمكن أن يتوقع أن يشعروا بأنهم أكثر أو أقل فعالية في ظل ظروف مختلفة (Tschannen-Moran et al., 1998).

وبسبب أهمية تأثير كفاءة المعلم على إنجازات الطلبة، فقد ظهرت محاولات عديدة لقياسها من خلال أدوات مختلفة (Ashton and Webb, 1982; Ashton et al., 1982; Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran and Hoy, 2001)، يعتمد معظمها على نظريتي Rotter و Bandura، ومن أشهرها:

- مقياس راند: حيث كان باحثو منظمة راند (Rand) هم أول من سعى إلى فحص مفهوم كفاءة المعلم بناءً على نظرية الضبط لروتر، ويتكوّن المقياس من عبارتين لاختبار رأي المعلمين تجاههما، وهما:

- لا يستطيع المعلم فعل ما يجب؛ لأنّ أداء معظم الطلاب ودوافعهم تعتمد على بيئتهم.

- إذا بذلت مجهودًا، سأستطيع التأثير حتى في أصعب الطلاب وأكثرهم إحباطًا.

وتهدف العبارة الأولى إلى الكشف عن تصوّر المعلمين لفاعلية التدريس بشكل عام، بينما تكشف العبارة الثانية عن تصوّر المعلمين لتدريسهم بشكل خاص (Armor et al., 1976).

- المقياس الذي طوّره الباحثان آشتون وويب (Ashton and Webb, 1986): وذلك استنادًا إلى نظرية الضبط لروتر، وامتدادًا لمقياس راند للكفاءة، ورغبةً في زيادة موثوقيته؛ حيث يتكوّن من سبعة أسئلة بدلاً من اثنتين، ويشتمل كل سؤال من الاسئلة السبعة على فقرتين، بحيث يقوم المستجيب بالإجابة عن كل سؤال باختيار عبارة موافق بشدة لإحدى فقرتيه.

- مقياس كفاءة المعلم (Teacher Efficacy Scale TES): ويتكوّن من (30) فقرة موزّعة على محورين، هما كفاءة المعلم الذاتية والكفاءة التدريسية العامة. وقد استُخدم في الكثير من الدراسات باعتباره أداة قياسية لقياس الكفاءة الذاتية، وتم التوصل من خلاله إلى استنتاج أنّ (10.6%) من الكفاءة تعود إلى كفاءة التدريس، في مقابل (18.2%) إلى كفاءة المعلم الذاتية (Gibson and Dembo, 1984).

وقد نجح المقياس في بيان أنّ العبارتين في مقياس راند كانتا تقيسان سمةً أخرى، وذلك بسبب أن الكفاءة الذاتية والضبط الخارجي مستقلان ويختلفان عن بعضهما تمامًا؛ حيث يمكن تصور الضبط الخارجي على أنّه إيمان عامّ ومستقر نسبيًا بالقيود الموجودة على ما يمكن تحقيقه من خلال التعليم. وفي المقابل، يمكن تصور الكفاءة الذاتية على أنّها إيمان محدّد بسياق مرن حول ما يمكن للمعلم إنجازه في ضوء القيود التي تتجُمع عن العوامل الخارجية (Bong and Skaalvik, 2003).

ورُغم أنّ جميع تلك المقاييس متعددة الأبعاد، إلا أن هناك أدوارًا مهمّة للمعلم البحريني غير موجودة فيها؛ ومثال على ذلك التمايز الذي يُفترض أن يمارسه المعلم خلال عمليات

التدريس وتقديم الأنشطة ليتوافق مع الاحتياجات الفردية للطالب، والذي يتم التركيز عليه بشكل كبير في المدارس البحرينية.

- **مقياس كفاءة المعلم (Teachers' Sense of Efficacy Scale TSES):** وقد طوره الباحثان تشانن موران وهوي (2001) لقياس كفاءة المعلم، وتمّ تجربته في ثلاث دراسات أُجريت بشكلٍ تتابعيٍّ بنائيٍّ، ويتكون في صورته النهائية من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: كفاءة المعلم في استخدام الاستراتيجيات التعليمية، وكفاءة المعلم في إدارة الصف الدراسي، وكفاءة المعلم في مشاركة الطلبة. وتكون الاستجابة له وفق سلم خماسيٍّ، وقد حقّق مستوىً عاليًا من الصدق والثبات.

ولقد أصبحت هذه الأداة مرجعًا لقياس تصوّر المعلمين لكفاءتهم، وانتشر استخدامها، كما تُرجمت إلى لغات متعددة وطُبّقَتْ في بلدان كثيرة، ومن ذلك ما فعله (الكثيري، 2011) الذي استخدم مقياس الكفاءة (TSES) في دراسته بعد ترجمته للعربية، وتبين أنه يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات تُناسب الاستخدام في البيئة البحرينية؛ ولذلك استعانت الباحثة بهذا المقياس في دراسة الخصائص السيكمترية للأداة المطوّرة في الدراسة الحالية كمحكّ خارجي لقياس الصدق التلازمي.

كما يزخر الأدب التربوي والنفسي بمحاولات عديدة وناجحة لتوسيع نطاق أدوات قياس الكفاءة الذاتية للمعلم عن طريق إدخال مجالات إضافية لأدائه ومسؤولياته في العمل، والتي تختلف باختلاف السياق الحاضن لها، مثل:

- دراسة (Ryang, 2010) التي سعت إلى تطوير مقياس للكفاءة الذاتية في تدريس معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية لمادة الرياضيات.
- دراسة (Ozder, 2011) التي فحصت العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين المبتدئين وأدائهم داخل الصف.
- دراسة (Akbari and Tavassoli, 2014) التي هدفت إلى تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية.
- دراسة (عيّاد وصالحه، 2015م) والذان طوّرا أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم الحاسوب والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

- دراسة (Yangin and Sidekli, 2016) التي هدفت إلى تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية في تدريس معلمي المرحلة الابتدائية لمادة العلوم.

المحور الثاني: نظام معلمي الفصل

في هذا المحور، سنعرّف بمفهوم نظام الفصل وفلسفته وأهدافه والمهام والكفايات التي يجب أن تتوافر فيه خصوصاً وفي المعلم بشكل عام. بالإضافة إلى الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في ضوء معايير جودة التعليم، والتعريف بالجودة، وهيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين، والإطار المرجعي الذي يحكم تقييم أداء المدارس، وغيره من المفاهيم ذات العلاقة.

2-1 مفهوم نظام معلمي الفصل

في عام 1982م، بدأت وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين تنفيذ مشروع لتطوير التعليم الابتدائي؛ بهدف القيام باصلاحات جذرية تشمل كافة عناصر النظام التعليمي، آخذة في الاعتبار أن المعلم هو الركن الأساسي في عملية تطوير النظام التربوي، وبقدر ما تنمو كفاءته المهنية وتتنوع خبرته وتنشط حركته في تيسير العملية التربوية تتحسن مخرجات التعليم لديه ويرتفع مستواه بشكل عام (سليمان، 1991).

ولتحقيق هذه الغاية، عقدت اجتماعات كثيرة بين المسؤولين في الوزارة وكلية البحرين الجامعية آنذاك، حيث أوعزت الوزارة إلى الكلية بإعداد هذا البرنامج، وعقدت ندوة متخصصة لمناقشة مشروع برنامج اعداد المعلمين الذي تم وضعه، دعي للمشاركة فيها أساتذة متخصصون في إعداد المعلمين وفي تنظيم التعليم الإبتدائي وإدارته وتصميم مدارسه من داخل البحرين وخارجها، كما شارك في الندوة جميع مديري المدارس الإبتدائية، بقصد الاستفادة من الخبرات العربية والعالمية في مراجعة مشروع البرنامج، واثراء صيغة نظام معلم الفصل بآراء المشاركين وتوصياتهم. وانتهت هذه الجهود بوضع خطة دراسية للطلبة المقبولين للالتحاق ببرنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) تتكون من 128 ساعة معتمدة تشمل المجالات الأكاديمية والتربوية والنفسية بالإضافة إلى التدريب العملي على مهارات التدريس في صفوف نظام الفصل بالمدارس الابتدائية (حمود، 1990؛ بوبشيت، 1986؛ سليمان وحسن، 1993).

ونظام معلم الفصل هو نظام تعليمي يقوم فيه معلم واحد بالتدريس في الفصل الواحد بالمدرسة الابتدائية ويقضي معظم وقته مع التلاميذ في المواقف التعليمية الفعالة، حيث يقسم تلاميذه في أثناء التعليم إلى مجموعات، كما يحرص على تفريد التعليم ليسيّر كل تلميذ حسب

قدرته الخاصة في خبرات التعلّم المتكاملة المقدمة له. ولنجاح هذا النظام، وجب أن تتوفر عدة متطلّبات أساسية هي: وضوح الفلسفة والأهداف التي يسعى النظام إلى تحقيقها، ووجود المعلّم القادر على القيام بواجباته في نظام معلّم الفصل، وتوافر المناهج الدراسية التي تتفق وفلسفة النظام (سليمان، 1991).

2-2 فلسفة نظام معلّم الفصل

يعتمد نظام معلّم الفصل على اعتبارات فلسفية وتربوية (وزارة التربية والتعليم، 1983) كالآتي:

1. اعتبار البيئة بجميع مكوناتها مجالاً لنشاط التلاميذ ودراساتهم، حيث أنّ طفل المرحلة الابتدائية يعتمد في تعلّمه على الحواس والخبرات العملية.
2. ضرورة وجود معلّم فصل يعمل على مساعدة الطفل على الانتقال التدريجي من عالم المدركات الحسيّة والتفكير المتمركز حول الذات إلى عالم تنوّب فيه الرموز عن الأشياء، والمهمة الرئيسية في هذه المرحلة هي تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب وتنمية المفاهيم والمدركات العامة عن البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يتفاعل معها الطفل.
3. ضرورة الاعتماد في التربية على الخبرة وتهيئة الفرص أمام التلميذ لاكتساب خبرات جديدة وإعادة تنظيم خبراته السابقة.

وفي ضوء تلك الاعتبارات فإن فلسفة معلّم الفصل تقوم على التالي (سليمان، 1991):

1. اعتماد الطفل كلاً لا يتجزأ، مع الحرص على تحقيق نموّه الشامل المتكامل جسمياً وعقلياً وانفعالياً وروحياً واجتماعياً.
2. اعتبار الطفل محور العملية التعليمية، وضرورة تنمية الثقة بالنفس والمبادرة والابتكار، وتكوين المفاهيم الإيجابية عن الذات لدى الطفل.
3. احترام فردية الطفل وحقه كإنسان.
4. ضرورة تكامل المعرفة الانسانية وبالذات في المدرسة الابتدائية.
5. ربط الأنشطة والخبرات بواقع المجتمع وبالحياة والمستقبل المأمول.
6. تنمية حواس الطفل ومداركه عن طريق المثيرات الحسية والأنشطة المباشرة والممارسة الفعلية.
7. النظر إلى المعلّم باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ فهو قائد الجماعة، وخبير في التدريس، وموجّه لنشاط التلاميذ، ومدّعم للعلاقات الإنسانية، وممثل لقيم المجتمع.

ويتجلى مما سبق، إنّ نظام معلّم الفصل ليس مقتصرًا على فكرة أن يقوم معلّم واحد بالتدريس لمجموعة واحدة من الطلبة؛ بل يمتدّ ليشمل تهيئة البيئة التعليمية الفاعلة في الأطفال بالمدرسة الابتدائية؛ من خلال التكامل في محتوى المنهج المقدم، والمرونة في ترتيب العملية التعليمية وتنظيمها، والبحث عن طرق جديدة في تعليم الطلبة، والعمل على مراعاة تفريد التعليم لديهم.

2-3 أهداف نظام معلّم الفصل

يسعى نظام معلّم الفصل إلى مساعدة طفل المرحلة الابتدائية على النمو السليم في مختلف الجوانب العقلية والمعرفية والاجتماعية والروحية والجسمية وغيرها من جوانب التعلم اللازمة، كما يستهدف مساعدته على اكتساب مهارات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والتحدث والاستماع ومهارات الحساب المتعددة والعمليات المتصلة بها.

وبالإضافة إلى تلك الأهداف، فإنّ لنظام معلّم الفصل أهدافاً رئيسية أخرى يُمكن إدراجها في الآتي (سليمان وحسن، 1993):

1. توفير بيئة نفسية ملائمة تتميز بالأمن والحب وتبعث الرضا والطمأنينة في نفس الطفل.
 2. تحقيق نمو متكامل للطفل من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.
 3. خلق جوّ ملائم لإقامة إطار من العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلميذ في جوّ من التفاعل المستمر بينهما.
 4. تهيئة الظروف المناسبة لممارسة النشاطات التربوية بتوجيهات من المعلم وتحت إشرافه.
 5. توفير جوّ من المتابعة المنظمة والمستمرة للطفل؛ فيأخذ المعلم بيد المبدعين، ويعمل على متابعة المحتاجين إلى رعاية فردية، ويسمح لقابليات كل طفل بالتفتح والنمو وفق حاجاته وقدراته.
 6. توفير فرص أكبر للاتصال بالوالدين والتعاون معهما.
 7. مساعدة الطفل على النمو والتعلم الفردي بعيداً عن تعلم أقرانه.
 8. تهيئة الطفل للانتقال من بيئة الأسرة حيث الحب والحنان الأسري إلى بيئة المدرسة حيث الحب والنشاط وتعدد المسؤوليات.
- وبهذا يتبين أنّ لنظام معلّم الفصل أهدافاً أخرى يتميز بها فضلاً عن الأهداف المتعارف عليها التي يشترك فيها مع معلّم المادة، وباعتبار الطفل محور العملية التربوية، فإنّ هذه الأهداف تخدم فردية الطفل، وتعمل على تنمية ثقته بنفسه، وتنمية روح المبادرة والابتكار.

2-4 المهام والكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى معلّم الفصل

إنّ طبيعة نمو الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي - وخاصة في السنوات الأولى منها - تتطلب توافر بيئة مستقرة في المدرسة تتميز بالأمن والحب، وتبعث الرضا والطمأنينة في نفس الطفل. وقيام معلّم واحد بتربية الأطفال وتعليمهم طوال اليوم المدرسي أو أغلبه أقدر على توفير تلك البيئة المستقرة؛ حيث تتاح الفرصة أمام المعلّم للتعرف إلى مستوى نموّ كل طفل في الفصل واستعداده للتعلم عن طريق المتابعة والتشخيص؛ فيقوم بتنظيم الأنشطة التعليمية الملائمة لمستوى إدراكه ودرجة استعداده. ولذلك، فإنّ الدور المتوقع من معلّم الفصل يتطلب منه أن يكون على مستوى عالٍ من الكفاءة العملية، كي يتمكن من فهم خصائص نمو الأطفال والعوامل الميسرة لذلك النمو أو المعوقة له، ولكي يستطيع اتباع الأساليب العلمية في تشخيص سير نمو الأطفال، وتنظيم الخبرات الملائمة لهم، وتقديم التربية العلاجية لمن يحتاج منهم (بوبشيت، 1986).

وقد تعددت الدراسات وتنوعت الجهود التي سعت إلى تحديد المهام والمهارات المطلوبة من معلّم نظام الفصل في المجالات المختلفة، ولعلّ من أهم هذه الدراسات وأبرزها هي دراسة (حسن، 1986) التي حدّد فيها كفايات الأداء لمعلّم المرحلة الابتدائية بحيث تشمل المجالات الآتية: التخطيط، تنفيذ الدروس، إدارة الفصل، استثارة دافعية الطلبة للتعلم، التعليم الابداعي، تنظيم الأنشطة اللاصفية، تقويم العملية التعليمية/ التعلمية، التعامل مع الطلبة، دراسة الطالب والنقلير عنه، التعامل مع أولياء الأمور، التعامل مع الإدارة المدرسية، التطوير المهني.

كما ذكر سليمان (1991) أنّه ينبغي أن تتوافر في معلّم الفصل بالمدرسة الابتدائية بالبحرين الكفايات التالية:
أولاً: في المجال الأكاديمي:

1. يُلَمّ بأبرز الحقائق الرئيسية التي تنضوي ضمن المواد الأساسية التي تُدرّس بالصفوف الأولى الابتدائية.
2. يدرك أبرز المفاهيم والمصطلحات الرئيسية التي تشكّل تلك المواد الدراسية.
3. يُلَمّ بأبرز الطرق والقواعد والقوانين والمبادئ التي تتصل بتلك المواد الدراسية.
4. يُميّز بين الافكار والنظريات الرئيسية التي تنضوي تحت تلك المواد الدراسية.

5. يستطيع أن يواصل الدراسة الذاتية في مجالات المعرفة التي تُدرس بالمدرسة الابتدائية.

6. يُلمّ بالتنظيمات المنطقية لمحتويات المعرفة المختلفة التي تُدرس بالمدرسة الابتدائية.

7. يستطيع أن يبحث علميًا في فروع المعرفة التي تدرس بالمدرسة الابتدائية.

ثانيًا: في مجال الصفات الشخصية:

1. يُكوّن اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

2. يرغب في التعامل مع الأطفال.

3. يُوظّف بعض وسائل التطوير المهني.

4. يتقبّل وجهات النظر الإرشادية.

5. يُكوّن مفهومًا سويًا لذاته وللآخرين.

6. يتمتع بثقة عالية بنفسه وبالآخرين.

7. يُبدي رغبة في التعامل مع الآخرين.

8. يلتزم بقواعد وأعراف وأحكام مقبولة من المجتمع.

9. يعمل وفقًا للمعايير العامة التي يُقرّها العقل والشريعة الإسلامية.

ثالثًا: في المجال المهني، ومنها:

1. يُخطّط لتعلّم التلاميذ بشكل يتيح تكامل المعرفة ويزيل الفواصل بينها.

2. يراعي تكامل النمو لدى المتعلّم عند اشتقاقه الأهداف التعليمية.

3. يوظف إستراتيجيات ملائمة لتحقيق النمو المتكامل للطفل.

4. يوظف مداخل متعددة للتدريس تتلاءم مع مستويات التلاميذ.

5. يستثير انتباه التلاميذ ودافعية التعلّم لديهم.

6. ينظم مواقف تعليمية تسمح بتفريد التعلّم والتعلّم الذاتي.

7. يوظف خبرات التلاميذ السابقة في التعلّم الصّفيّ.

8. يهيئ التلاميذ لتوظيف الوسائل التعليمية بفاعلية.

9. يسمح للتلاميذ المتفوقين بالمزيد من التعلّم.

10. يراعي بفاعلية بطيئي التعلّم.

11. يهيئ المجال لابتكار التلاميذ وإبداعهم.

12. يُقوّم تعلم التلاميذ ويقوم بعمل تقارير عنهم.

13. يستفيد من نتائج التغذية الراجعة.
14. يستخدم أساليب مقبولة للثواب والعقاب.
15. يوظف بفاعلية مهارات التواصل مع أولياء الأمور.

وبما أن كفايات المعلم ومهاراته تلعب دوراً أساسياً في أدائه، وبالتالي في تحقيق أهداف المدرسة والتعليم، يحتاج المعلمون إلى تجهيز أنفسهم بمجموعة متنوعة من الكفاءات اللازمة لتتقيد تلاميذ المرحلة الابتدائية، والذين من المحتمل أن يكونوا قادة المجتمع في المستقبل (Moghtadaie & Taji, 2018).

ووصفت شارلوت دانيلسون تفصيلياً، كل مستوى من مستويات الأداء المتوقعة من المعلم، عندما قامت بتكليف من مؤسسة الاختبارات الوطنية في نيو جيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية بأعداد معايير الأداء للمعلم لتستخدم في عملية تقويم أداء المعلمين في نظام يدمج بين نظام الجودة والمساءلة. وامتازت هذه المعايير بأنها قائمة على قاعدة بحثية في مجالي التعليم والتعلم، وبأنها لا تقتصر على ما يقوم به المعلم داخل الصف بل تشمل نواحي أخرى، كالمسؤوليات المهنية (دانيلسون، 2003).

وتندرج هذه المعايير تحت أربعة مجالات أساسية:

- **أولاً: مجال التخطيط والإعداد:** ويشمل إظهار المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية، وإظهار المعرفة بالتلاميذ، واختيار الأهداف التدريسية، وإظهار المعرفة بالموارد، وتصميم التدريس المترابط، وتقويم تعلم التلاميذ.
- **ثانياً: مجال البيئة الصفية:** ويشمل إيجاد بيئة من الاحترام والمودة، وبناء ثقافة التعلم، وإدارة الإجراءات الصفية، وإدارة سلوك التلاميذ، وتنظيم المكان.
- **ثالثاً: مجال التدريس:** مشتملاً المكونات التالية: التواصل بوضوح ودقة، واستخدام أساليب طرح الأسئلة والنقاش، وإشغال التلاميذ في التعلم، وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ، وإظهار المرونة والاستجابة.
- **رابعاً: مجال المسؤوليات المهنية:** مشتملاً على التدبر في التعليم، واستخدام السجلات الدقيقة، والتواصل مع أسر التلاميذ، والمساهمة لصالح المدرسة والمنطقة التعليمية، والنمو المهني وتطوره، وإظهار المهنية.

وفي السياق نفسه، حدّدت سوفي (2011) أبرز الأدوار والمهام التي يجب أن يلتزم المعلم بأدائها داخل الصف، وهي: التدريس؛ ويضم أدوارًا فرعية كالنخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة والتقويم، ثم تنظيم البيئة الصفية وتوفير المناخ النفسي والاجتماعي للطلبة.

كما أوضح لشهب وبراهيم (2017) أهم المتطلبات المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية في ظل أهداف التربية الحديثة، وقسمها لثلاث جوانب أساسية، هي: الكفاءة الأكاديمية؛ وهي مجموع المعلومات والنظريات والحقائق العلمية النظرية التي يحتاج إليها المعلم من أجل أداء مهمته بنجاح، وتليها الكفاءة المهنية (التدريسية)؛ والتي يقصد بها مهارات التدريس التي يجب أن تتوفر في المعلم حتى يستطيع تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، وتضم استخدام طرق تدريس متنوعة واستثارة المتعلمين وتنويع الأنشطة وإشراك التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية وفهم حاجات التلاميذ وتشجيعهم على المثابرة والنجاح. ثم الكفاءة الاجتماعية؛ وهي مدى استعداد المعلم لبذل الجهد من أجل بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، وخصوصًا مع طلبته، وتحقيق الثقة والرضا.

وبناءً على ما تقدّم، فإنّه يمكن التوصل إلى الاستنتاج بأنّ مهام المعلم وكفاياته قد تغيّرت كثيرًا خلال العقود الأخيرة، فقد كان يفترض من المعلم أن يمتلك الصوت والمظهر الجيدين، والشخصية والحماس والثقة بالنفس، وغيرها من الخصائص، ثم أصبح التركيز منصبًا على كفايات المعلمين وكيفية الربط بين المهارات الأساسية التي يمتلكها المعلم وبين أدائه وقدراته، كما أدّى التحوّل في طريقة التفكير في عملية التعليم من المنظور السلوكي إلى المنظور الإدراكي إلى فهم أعمق لأبعاد عملية التعلم وطبيعتها، وأصبح من الضروري أن يمتلك المعلم مجموعة منتقاة من الكفايات والمهارات التي تعينه على تحقيق أهداف التعلم بحرفيّة؛ ليتمكن من الارتقاء بمستوى التلاميذ وإشباع حاجاتهم ومساندتهم لتحقيق أهداف التعلم.

2-5 الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في ضوء معايير جودة التعليم

ليست الجودة وليدة اليوم، بل هي ثمرة الحضارة الإنسانية منذ القدم؛ فقد دعت إليها جميع الأديان السماوية، والتي أكدت على الجودة في القول والعمل؛ فحثت على الإتيان في العمل، وعدم الغش، والصدق في المعاملة، والتقيد التام بالأوزان والمكاييل والمقاييس.

وبانتقال فلسفة الجودة من قطاع الصناعة إلى مجال التعليم، بات من الضروري لتحقيق الأهداف العامة لهذه الفلسفة توفّر أفراد ذوي كفاءة وتكوين جيد يمكنهم من المساهمة بفاعلية في ارتقاء المؤسسات التعليمية وتطويرها.

وسوف يتم التعريف بمفهوم الجودة وكيف تشكلت ودخلت مجال التعليم، واستعراض كيفية تأثير الجودة في أداء معلّم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، وغيرها من العناصر المتعلقة بهذا المفهوم.

2-5-1 الجودة في اللغة:

عند البحث عن أصل كلمة الجودة في اللغة، يتبين أن المعنى في جاد الشيء جُودة وجُودة أي صار جيّداً، وأجاد: أتى بالجيّد من القول أو الفعل. (ابن منظور، 1990، 254، 255).

وفي اللغة الانجليزية، نجد أن (Quality) يقصد بها سمة مميزة، أو درجة من التميّز، أو التفوّق في النوع، وهي مصطلح عام ينطبق على أيّ سمة أو خاصيّة سواء فردية أم عامة. (Merriam-Webster.com, 2019).

2-5-2 تشكل مفهوم الجودة:

تتبع جذور مفهوم الجودة من العصور الوسطى في أوروبا، وتحديداً في أواخر القرن الثالث عشر الميلادي عندما بدأ الحرفيون في تنظيم أنفسهم في كيانات عرفت باسم النقابات، وفي بداية القرن التاسع عشر اتجه المشتغلون في الصناعة إلى تبني هذا النموذج، من خلال تكليف أحد العمال بضبط الجودة عبر الإشراف على جودة المنتج، تَبَعَ ذلك تعيين مشرف جودة في المصانع عام 1918م، ثم تبلورت الفكرة بصورة أكبر عند تعيين مفتشي جودة عام 1937م. وبعد الحرب العالمية الثانية، شكلت أعمال "ديمينج" مرحلة جديدة تبلورت فيها الأفكار التي تهدف إلى رفع كفاءة المنظومة الإدارية للوصول إلى منتج جيد، كما بدء استخدام الإحصاء في ضبط الجودة في بداية الخمسينيات من القرن الماضي (حيدر، 2016).

وبهذا، فإنّ مفهوم الجودة قد مرّ بالعديد من التغييرات التي أدّت إلى تطوره وتغير رؤيته؛ فمن المرافبة والفرز بعد الإنتاج إلى القياس الإحصائي الصارم والمتواصل، بحيث أصبحت الجودة موضع تخطيط وإنجاز لمجموعة من الإجراءات الضامنة لجودة المنتج، وانتقل الاهتمام

إثر ذلك من المنتج إلى العمليات، وصارت قيمة المنتج تتحدد بالعمليات التي تُقرّزه؛ ممّا جعل الجودة تشمل التّصوّر والتّخطيط والهندسة والتّقييم، وانتقلت الجودة بذلك من طبيعتها الصناعية الصّرفة إلى مجموعة من الوظائف المتعددة والأدوار الدّقيقة التي يقوم بها كل العاملين وفق معايير ومقاييس ومرجعيّات معيّنة ومحدّدة (حاجي وآخرون، 2012).

وبناءً على ذلك، فإنّ الجودة تُعرّف كالآتي:

- يعرفها كروسبي بأنها المطابقة للمتطلبات (Crosby, 1979)، ويعرفها ديمينج بأنها الدرجة المتوقعة من التوحيد والاعتمادية مع معيار الجودة المناسب للعميل (Deming, 1986)؛ أما جوران فيعرفها على أنها الملاءمة للاستخدام (Juran and Gryna, 1988).

- ويعرفها فيغنوم بأنها تصوّر ناجم عن مدى تلبية الشركة لجميع الوعود الصريحة والضمنية المقدّمة إلى صاحب المصلحة (Feigenbaum, 1995)، كما يعرفها هولت بأنها الناتج عن النظام الذي أنتجها، وهي سمة لذلك النظام بقدر ما يتعلق بالمنتج نفسه، من عملياته وأفراده والطريقة التي يعملون بها سويًا. (Holt, 1998).

- وتعرفها جمعية الجودة الأمريكيّة بأنها التميز في السلع والخدمات، وخاصة في درجة توافقها مع متطلبات رضا العملاء (American Society for Quality, 2019).

وبالآتي، فإنّ الجودة هي المهارة والتميز والكمال والمعيّار والكفاءة في العمل والقيمة مقابل المال. كما أنّها مزيج من الكفاءة مع الاستقامة، والتميز في الأداء، والقدرة على تسليم البضائع (Devi & Mani, 2009).

2-5-3 الجودة في التعليم:

حظي مفهوم الجودة في الميدان التربوي بقبول تام وغير مشروط، وأصبح مبحثًا للعديد من النّظم التّربويّة، ومطلبًا للمجتمع ككل؛ وذلك انطلاقًا من كون جودة التربية ومستوى أدائها ضمانًا للتنمية الاقتصادية والرفاه الاجتماعي. وعلى الرغم من استيراد مفهوم الجودة من المجال الصناعي واعتماده في المجال التربوي؛ إلا أنّ هناك بعض الاختلاف؛ إذ لا يمكن اختزال المجال التربوي في مجرد تخطيط محكم لإنتاج سلع أو استخدام لتقنيات ذكيّة، بل التربية خدمة معقدة ذات أبعاد موضوعية وذاتية معًا كتمثيلات الأطراف التي تشارك فيها واتجاهاتهم

وسلوكياتهم وغير ذلك من المتغيرات التي تتجاوز أبعاد الجودة في المجال الصناعي، وهي متغيرات يصعب نسبياً تحديدها وتقييمها (حاجي وآخرون، 2012).

وتُعرّف الجودة في التعليم بأنها تلك المواصفات والشروط التي يجب أن تتوافر في نظام التعليم؛ وتتمثل في جودة الإدارة والبرامج التعليمية وجودة المعلمين والأبنية والتجهيزات المادية؛ بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية حاجات المستفيدين (اسماعيل، 2014).

وقد ذكر أوزي (2000) أن من أهم أسباب ظهور فكرة الجودة في التعليم:

- الإقبال الكبير على التعليم بمختلف مستوياته، وتضخم أعداد الوافدين على مؤسساته.
- تطوّر أهداف التعليم وتنوعها بفعل التحولات والتغيرات التي يشهدها العالم.
- تعدّد أشكال التعليم ومجالاته وبرامجه ونظمه.
- انتهاء المقاربة الاقتصادية في معالجة موارد التعليم واحتساب كلفته وعائداته.
- الهوة الفاصلة بين مخرجات التعليم وبين متطلبات السوق وحاجياته من العاملين والفنيين والمهرة.
- تزايد قناعة رجال السياسة والأعمال والخبراء بأهمية الموارد البشرية المكوّنة تكويناً جيداً في الإقلاع الاقتصادي وفي التنمية المستدامة.
- مطالبة العديد من المنظمات الدولية وهيئات المجتمع المدني بتحسين الخدمات المقدمة إلى المواطنين بشكل عام والمتعلمين بشكل خاص لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته.

بالإضافة إلى ذلك، فقد أصبح لمدى جودة التعليم الذي يتلقاه التلاميذ في المدارس، تأثير حاسم في مدة بقائهم في المدارس ومدى انتظامهم في حضور الدروس، كما يؤثر ذلك بشكل كبير في قرار الآباء إرسال أبنائهم إلى المدارس، والذي يعتمد على تقديرهم لمدى جودة التعليم الذي يجري تقديمه، كما أعلن إطار عمل دكا في سنة 2000م أنّ الانتفاع بتعليم جيد حق لكل طفل، وأكد أن الجودة هي "جوهر التعليم" ولذلك فقد بات من الصعب على المحللين وصانعي السياسات أن يتجاهلوا قضية الجودة (اليونيسكو، 2005).

2-5-4 أهمية الجودة في التعليم:

يمكن التأكيد بأن تطوّر مفهوم الجودة في المجال الصناعي وما أفرزه من مصطلحات مثل "ضمان الجودة" و"إدارة الجودة" و"إدارة الجودة الشاملة" لا يحيد عن هدف المؤسسة التربوية وبحثها عن توظيف إستراتيجية الجودة لتحقيق القيمة المضافة التي حققها عالم المؤسسات الصناعية والارتقاء بالمؤسسة التربوية إلى مستوى مرموق، فأصبحت الجودة تشمل عديدًا من الأبعاد، ممّا فرض على النظم التربوية مراجعة مقارباتها وعدم الاكتفاء بالتركيز على النتائج وعلى ارضاء المستفيدين، بل تجاوز تلك الأبعاد والاهتمام بالتنظيم الاستراتيجي سواءً في مستوى العلاقات بين الأطراف التربوية، أو في مستوى عمليّتي التعليم والتعلّم، أو في مستوى العمل الإداري؛ فأصبحت المعايير تركز على ضرورة تماسك الأطراف التي تعمل داخل المؤسسة، وتشاركهم لحل المشاكل البيداغوجية وغيرها، واقتراح افضل السبل والآليات التي تسمح بتجاوزها؛ مما يسهم في تثمين الذات والالتزام بتنظيم التعليمات (حاجي وآخرون، 2012).

إنّ اعتماد الجودة يعطي للمؤسسة التربوية قيمة مضافة تتمثل في كونها:

- تؤثر في مواقف المعلّمين والتلاميذ وأولياء الأمور وكل الأطراف التربوية، وتجعل هذه المواقف إيجابية.
- تعطي المدرسين والتلاميذ شعورًا بالفخر بانتمائهم إلى المدرسة التي يعملون بها، وتزيد من انخراطهم في المؤسسة التربوية والرفع من أدائها وإنتاجها.
- تجعل العمل التربوي متمركزًا حول المتعلّم؛ مما يحد من الفشل المدرسي.

2-5-5 أشكال قياس ضمان جودة التعليم:

تتوافر ثلاثة أشكال رئيسية لقياس ضمان جودة التعليم، وهي: التدقيق، والاعتماد الأكاديمي، وجوائز التميّز. وما يهمنا هنا هو التدقيق؛ والذي يهتم بفحص طبيعة نظام واجراءات الجودة الداخلية المطبقة في المؤسسات التعليمية، ويقوم بها فريق من الأقران المدرسين على نظام المراجعة؛ بهدف التأكد من تحقيق المؤسسات التعليمية للأهداف المرجوة منها. وتسعى عمليات المراجعة هذه إلى:

- تعزيز جودة التعليم، وتحديد جوانب القوة ومواطن الضعف والمجالات التي تحتاج إلى تحسين.

- مراجعة مناهج المؤسسة التعليمية، للتأكد من مدى التزامها بالحد الأدنى من المعايير المطلوبة.
- توفير آلية مساءلة عامة للمؤسسات التعليمية من خلال تقييم موضوعي لجودة المؤسسة التعليمية (حيدر، 2016).

2-5-6 الأطر المرجعية لضمان جودة التعليم:

تتعلق كل الأطر المرجعية لجودة التعليم العام من الفلسفة والحاجة التي استند إليها أو حرص على تلبيتها، والأهم من ذلك الحاجة الماسة إلى تحسين النظام التعليمي بما يمكنه من مواجهة التحديات والمعوقات التي تحول دون نهضة المجتمعات ورفعها؛ حيث ينظر إلى التعليم على أنه قاطرة التقدم وتنمية المجتمعات ورفاه الناس. وتتفق أغلب الأطر المرجعية على اختلاف اصنافها ومبادئها والأبعاد التي تتضمنها ومزاياها وعيوبها في التالي (حيدر، 2016):

- المتعلم محور العملية التعليمية.
- ضرورة النهوض بالمعلم وتنمية قدراته، قبل الخدمة وأثناءها، باعتباره العمود الفقري للعملية التعليمية.
- أهمية التعليم الصفّي باعتباره الطريق إلى جودة التعليم بشكل عام.
- أهمية البيئة التعليمية ودعمها لعملية التعليم والتعلم.
- التأكيد على أهمية توفير البيئة الآمنة والصحية والمنتجة الداعمة للتعلم، وخاصة تلك المتصلة بالطفولة.
- التأكيد على أهمية النمو الشامل للفرد (بما يتعدى التحصيل المعرفي) وتحسين كافة جوانب التعليم، وضمان تميز الجميع.

2-5-7 جودة التعليم في مملكة البحرين:

تحرص أنظمة التعليم في مختلف دول العالم على تقديم خدمة تعليمية عالية الجودة، وتمتلك جميع هذه الأنظمة أدوات تساعد على التعرف إلى جودة خدماتها التعليمية، وهناك أسباب عديدة تدعو إلى الاهتمام بضمان جودة التعليم، من أبرزها: الكثافة الطلابية في المدارس، وشكوى المجتمع من عدم رقي مخرجات التعليم إلى مستوى طموحاته، وتزايد المساءلة في المجتمع، وانتقال الدارسين بين الدول، وانتشار العولمة وتقنيات المعلومات والاتصال.

وفي مملكة البحرين، ظهر الاهتمام بجودة التعليم منذ اللحظة الأولى لتدشين حضرة صاحب الجلالة الملك حمد بن عيسى آل خليفة حفظه الله ورعاه الرؤية الاقتصادية للبحرين 2030، حيث أدرك الجميع أن التعليم أساس المستقبل، وهو حجر الزاوية ومفتاح أبواب العبور إلى السنوات المقبلة المرتكزة على التنافسية العالية، واكتساب المهارات المتنوعة، والمرونة الكافية للتعاطي مع متغيرات العصر غير المحدودة. وتنامي الوعي بضرورة ان تتوفر للبحرينيين أعلى المستويات التعليمية والتدريبية؛ من أجل أن يكونوا أكثر ثقة وقدرة على إدارة مستقبلهم ومستقبل وطنهم بمهنية عالية، ويكونوا - كما كانوا ويزالون - محط الأنظار ومضرب المثل الحسن في كل ما هو متقدم ومتطور وعملي وسابق لعصره.

ومثل تحسين أداء المدارس رافداً قوياً لعملية إصلاح التعليم الطموحة في البحرين؛ فقد استهدف تطوير التخطيط الاستراتيجي والتعليم والتعلم والتقييم الذاتي وجمع البيانات وتحليلها واستخدامها في عملية التطوير، وإشراك الطلاب وتحفيزهم وتطوير مستوى التحدي لديهم، وبناء مهارات التعلم المستقل.

وانبثقت كلية البحرين للمعلمين في عام 2008م ضمن مشروع المبادرات الوطنية لتطوير التعليم والتدريب، إذ أفرد المشروع مبادرة خاصة بتطوير المعلمين وإعدادهم باعتبارهم عنصراً أساسياً في إعداد المواطنين القادرين على خدمة مجتمعهم بشكل فاعل، معتمدين على تأهيلهم العلمي والمعرفي السليم؛ وذلك من أجل تحقيق طموحات رؤية مملكة البحرين الاقتصادية لعام 2030 والتي تعتبر الموارد البشرية المؤهلة والمدرّبة عنصراً أساسياً في تحقيقها. وقد اضطلعت كلية البحرين للمعلمين بمهمة تكوين وإعداد المعلمين؛ لرشد الميدان التربوي بالكوادر المؤهلة والمدرّبة وفقاً لأحدث الأساليب التربوية وأفضلها على مستوى العالم.

وقد كان في إنشاء هيئة جودة التعليم والتدريب بمرسوم ملكي وتبعتها لمجلس الوزراء تأكيد على أهمية دورها في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، والتي من أهمها تقديم التقييم الفعلي للوضع الحالي للتعليم والتدريب في مملكة البحرين، واعتماد المقاييس العلمية المأخوذة من مجموعة معايير تعتمدها الهيئات الدولية بعد صوغها جميعاً في رؤية بحرينية خالصة. وتعمل الهيئة على مراجعة أداء جملة من المدارس في مختلف المراحل التعليمية، وكذلك الجامعات، ومعاهد التدريب.

وبذلك، فقد أثبتت المبادرات الخاصة بتطوير التعليم صحة نهجها، وقوة طرحها؛ لأنها سعت دائماً إلى ما هو أفضل، وحرصت على المراجعة الدائمة للاطمئنان على سلامة سير المبادرات في السبيل المؤدية إلى النجاح والتميز.

2-5-8 هيئة جودة التعليم والتدريب:

تعتبر هيئة جودة التعليم والتدريب هيئة وطنية مستقلة، تخضع لإشراف مجلس الوزراء، وتقوم بتنفيذ مهامها وأهدافها طبقاً لتوجيهات ورؤى مجلس إدارتها، وترفع تقاريرها إلى مجلس الوزراء الموقر لاعتمادها والتصديق عليها. ومنذ عام 2008م، شرعت الهيئة في تنفيذ مختلف الأنشطة المرتبطة بتحقيق ضمان الجودة، بما في ذلك وضع معايير وأطر لقياس جودة أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية، وإجراء مراجعات موضوعية لتقييم أداء كافة المؤسسات التعليمية والتدريبية المرخص لها بالعمل في المملكة.

وللهيئة ثلاثة أعمال رئيسية هي: مراجعة أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية من قبل الإدارة العامة لمراجعة أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية، وإنشاء الإطار الوطني للمؤهلات وتطويره من قبل الإدارة العامة للإطار الوطني للمؤهلات، وإجراء الامتحانات الوطنية من قبل إدارة الامتحانات الوطنية.

وتضمّ الإدارة العامة لمراجعة أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية أربع إدارات هي: إدارة مراجعة أداء المدارس الحكومية، وإدارة مراجعة أداء المدارس الخاصة ورياض الأطفال، وإدارة مراجعة أداء مؤسسات التدريب المهني، وإدارة مراجعة أداء مؤسسات التعليم العالي.

وتختص إدارتا مراجعة أداء المدارس الحكومية ومراجعة أداء المدارس الخاصة ورياض الأطفال بتقييم ومراجعة أداء المدارس الحكومية والخاصة ورياض الأطفال؛ من أجل الارتقاء بمستوى التعليم فيها. وتعدّ الإدارتان مسئولتين عن:

- وضع المعايير الخاصة بضمان جودة التعليم في المدارس ورياض الأطفال.
- وضع النماذج الاسترشادية لكل من: مؤشرات قياس جودة الأداء، وعمليات المراجعة وضوابطها.
- تقييم جودة ما يتم تقديمه في جميع المدارس ورياض الأطفال، وتقديم التقارير عنها.
- نشر أفضل الممارسات.
- تقديم التوصيات لتطوير أداء المدارس ورياض الأطفال.

وتتم المراجعات باستقلالية وموضوعية وشفافية، وتقدم معلومات مهمة عن جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير؛ للمساعدة في تركيز الجهود والموارد بوصفها جزءًا من عملية تطوير المدارس؛ من أجل الارتقاء بمستوى الأداء بصورة عامة.

2-5-9 مبادئ مراجعة أداء المدارس:

ترتكز عمليات مراجعة أداء المدارس على المبادئ الرئيسية التالية:

- الطالب محور العملية التعليمية: حيث يشكل نمو خبرات الطلبة وتنمية إنجازاتهم ومهاراتهم محورًا أساسًا في عملية المراجعة.
- التعلم والتعلم: يقيم فريق المراجعة مدى فاعلية طرائق التعليم والتعلم تقييمًا شاملاً، بما في ذلك مهارات الإدارة الصفية والتعلم الذاتي وعمليات التخطيط والتقييم، في تعزيز عملية التعلم، ودورها في تطوير مستويات إنجاز الطلبة.
- التحسين المستمر: تُعدّ عملية المراجعة عنصرًا مساعدًا على تحسين فاعلية المدرسة في ما يرتبط بالتقييم الذاتي، والتخطيط، والتطوير المستمر.
- التشاركية والانفتاح: تنطلق عملية المراجعة من تقييم المدرسة الذاتي، وتشارك إدارة المدرسة في جميع مراحل عملية المراجعة؛ من تخطيط، وتنظيم، وتوفير الأدلة؛ لصياغة أحكام وفق مبدأ: "العمل معك" وليس "التفتيش عليك".
- الالتزام المهني: يلتزم المراجعون بقواعد السلوك وفقًا للسياسات والجراءات المعمول بها في الهيئة، إضافة إلى تقييم المدارس بموضوعية ونزاهة، وإصدار الأحكام العادلة والدقيقة والمتجانسة.

2-5-10 الإطار العام لمراجعة أداء المدارس

يحدّد الإطار العام للمراجعة متطلبات التقييم التي تستخدم في مراجعة أداء المدارس في مملكة البحرين، ويتناول المجالات الرئيسية التي سيقوم المراجعون بتقييمها عند إصدار الأحكام؛ للوصول إلى حكم عام على فاعلية أداء المدرسة، وقدرتها على التحسّن. ويصدر الإطار العام لمراجعة أداء المدارس بقرار من مجلس الوزراء، ويتم تعميمه قبل فترة من البدء بانتهاجه؛ وذلك ليتسنى للجهات المعنية الاستعداد الجيد للمراجعة.

وتوضّح وثيقة الإطار العام للمراجعة الأحكام التي يتمّ التوصل إليها خلال عملية مراجعة أداء كلّ مدرسة، وفقًا لسياسات الهيئة وإجراءاتها، وبناءً على معايير المراجعة. ويُطلب

من المدارس اتباع نفس الإطار والأحكام في تقييمها الذاتي؛ حيث يقيم الإطار العام للمراجعة الجوانب التالية:

3-5-10-1 جودة المخرجات

- مجال إنجاز الطلبة الأكاديمي: حيث تؤخذ في الاعتبار الإجراءات

والممارسات التالية من أجل التوصل إلى الحكم العام على هذا المجال:

▪ تطبيق الاختبارات التشخيصية؛ للتعرف على قدرات الطلبة عند التحاقهم بالمدرسة.

▪ تحليل نتائج أداء الطلبة.

▪ الاحتفاظ بسجلات الانجاز الأكاديمي للطلبة.

ويتم الحكم على جودة معياري المجال بالوقوف على مدى إحراز الطلبة من جميع الأعمار والقدرات والخلفيات الأمور التالية:

❖ المستويات المتوقعة منهم بصورة عامة، خاصة في المواد

الأساسية مقارنةً بالمستويات المحددة في المنهج المطبق بالمدرسة، وأية مستويات دولية يتم تطبيقها.

❖ التقدم المتوقع منهم حسب قدراتهم المختلفة؛ مقارنة بمستوياتهم عند بدء التحاقهم بالمدرسة وأثناء تعلمهم في الدروس.

- مجال التطور الشخصي للطلبة: حيث تؤخذ في الاعتبار الإجراءات

والممارسات التالية من أجل التوصل إلى الحكم العام على هذا المجال:

▪ الاحتفاظ بسجلات انتظام الطلبة في الحضور إلى المدرسة، والتزامهم المواعيد المحددة.

▪ الاحتفاظ بسجلات مشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية.

▪ توثيق حالات السلوك غير السوي، والإجراءات المتخذة بشأنها.

ويتم الحكم على جودة معايير المجال بالوقوف على مدى قيام الطلبة من جميع الأعمار بالأمور التالية:

❖ المساهمة في الحياة المدرسية بفاعلية، وثقة بالنفس.

- ❖ التزام السلوك الحسن، واحترام الآخرين ومشاعرهم ومعتقداتهم.
- ❖ الشعور بالأمن النفسي، والتحرر من السلوك الذي يرهبهم أو يهددهم.
- ❖ تمثل قيم المواطنة، وفهم الثقافة البحرينية، والقيم الاسلامية.
- ❖ الانتظام في الحضور إلى المدرسة، والتزام المواعيد أثناء اليوم الدراسي.
- ❖ القدرة على التعلم ذاتيًا.
- ❖ العمل والتواصل بفاعلية مع الآخرين.

3-5-10-2 جودة العمليات الرئيسية

- مجال التعليم والتعلم: حيث تؤخذ في الاعتبار الإجراءات والممارسات التالية من أجل التوصل إلى الحكم العام على هذا المجال:

- مؤهلات المعلمين المهنية المناسبة لأداء وظائفهم.
- خطط الدروس التي يسترشد بها المعلمون في عملية التعليم.
- بدء الدروس وانتهاءها في الوقت المحدد.
- مشاركة الطلبة أهداف التعلم.
- تصحيح أعمال الطلبة، وتوفير التغذية الراجعة لمساندة التعلم المستمر.

ويتم الحكم على جودة معايير المجال بالوقوف على مدى قدرة المعلمين على ما يلي:

- ❖ تطبيق إستراتيجيات تعليم وتعلم، وتوظيف مصادر وموارد تعليمية تؤدي إلى تعلم فاعل.
- ❖ إدارة الدروس بصورة منظمة ومنتجة.
- ❖ تحفيز الطلبة وتشجيعهم، وإثارة دافعيتهم نحو التعلم؛ للمشاركة بفاعلية في الدروس.
- ❖ التوظيف الفاعل للتقويم، والواجبات والأنشطة من أجل التعلم.
- ❖ تمكين الطلبة من تطوير مهارات التفكير العليا لديهم.

❖ توظيف التمايز؛ بما يلبي احتياجات الطلبة، ويتحدى قدراتهم المختلفة.

- مجال مساندة الطلبة وإرشادهم: حيث تؤخذ في الاعتبار الإجراءات والممارسات التالية من أجل التوصل إلى الحكم العام على هذا المجال:
 - الاحتفاظ بسجلات خاصة بمتابعة التقدم الأكاديمي للطلبة.
 - الاحتفاظ بسجلات خاصة بمتابعة التطور الشخصي للطلبة.
 - توفير معلومات للطلبة عن المناهج والاختبارات الدراسية.
 - إحاطة أولياء الأمور علماً بتقدم أبنائهم.
 - أنظمة المدرسة وقوانينها التي تحدد السلوك المقبول.
 - الاحتفاظ بسجلات الصيانة، وتقييم المخاطر المتعلقة بالصحة والسلامة.
- ويتم الحكم على جودة معايير المجال بالوقوف على مدى قيام المدرسة بالأمور التالية:

- ❖ تلبية احتياجات الطلبة التعليمية على اختلاف فئاتهم.
- ❖ تلبية احتياجات الطلبة؛ بما يعزز تطورهم الشخصي، ومساندتهم بعناية عندما تكون لديهم مشكلات.
- ❖ تعزيز خبرات الطلبة واهتماماتهم المختلفة بالأنشطة اللاصفية.
- ❖ توفير بيئة آمنة للطلبة وأعضاء الهيئتين الإدارية والتعليمية.
- ❖ تهيئة الطلبة، واعدادهم للمرحلة التالية من التعليم و/أو التوظيف.
- ❖ دعم الطلبة ذوي الأعاقة من خلال توظيف الموارد البشرية والمادية.
- ❖ تعزيز مهارات الطلبة الحياتية.

3-10-5-3 ضمان جودة المخرجات والعمليات

- مجال القيادة والإدارة والحوكمة: حيث تؤخذ في الاعتبار الإجراءات والممارسات التالية من أجل التوصل إلى الحكم العام على هذا المجال:

- وجود وصف وظيفي، يوضح مسؤوليات أعضاء الهيئتين الإدارية والتعليمية ومهامهم.
 - سعي المدرسة بصورة منتظمة لاستطلاع آراء الطلبة وأولياء أمورهم عن جودة ما تقدمه لهم.
 - وجود آليات واضحة لضمان ومتابعة جودة أداء المدرسة.
 - الاحتفاظ بسجلات لاحتياجات التطور المهني للمعلمين، والبرامج التي يتم الاستفادة منها.
 - رؤية المدرسة المكتوبة ورسالتها.
 - خطط المدرسة، وأنظمة العمل التي توضح كيفية تنظيم وترتيب المنهج الدراسي.
- ويتم الحكم على جودة معايير المجال بالوقوف على مدى قيام المدرسة بالأمور التالية:

- ❖ عمليات التقييم الذاتي والتخطيط الإستراتيجي، ومدى تركيزها على تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.
- ❖ أدوار ومسؤوليات قيادة المدرسة على اختلاف مستوياتها في إدارة العاملين، وتطوير أدائهم.
- ❖ العلاقات السائدة بين منتسبي المدرسة، بما يدفعهم نحو التطوير.
- ❖ فاعلية توظيف الموارد؛ بما فيها التمويل، والمرافق، والمصادر التعليمية.
- ❖ تواصل المدرسة الفاعل مع المجتمع المحلي، والمجتمع ككل.
- ❖ دور حوكمة المدرسة في مساءلة القيادة المدرسية عن أداء المدرسة، ومساهمتها في القيادة الإستراتيجية لها.

وقد تم خلال الدورة الأولى التي استمرت من أكتوبر 2008م وحتى يناير 2011م مراجعة (202) مدرسة حكومية، بينما روجعت (206) مدرسة حكومية في الدورة الثانية التي امتدت خلال الفترة من سبتمبر 2011م وحتى ديسمبر 2014م، والعمل متواصل حتى الآن في الدورة الثالثة التي بدأت في أبريل 2015م، هذا بالإضافة إلى زيارات المتابعة التي تتم بعد سنة

واحدة من إصدار الأحكام؛ لمتابعة ما تمّ تنفيذه من التوصيات المقدّمة للمدرسة في زيارات المراجعة.

ومن الجدير بالذكر أنّ معايير ضمان الجودة السابق ذكرها قد غيّرت ثقافة التقييم في المدارس البحرينية بشكل واضح؛ فقد ساهمت في تقديم آلية مساءلة مناسبة للمدارس تمكّن القيادات التربوية من التدخل في الوقت المناسب لتجويد التعليم، وبالأخص في المدارس والمواقف التي بيّنت نتائج مراجعات الهيئة لها حاجتها للمساعدة والتدخل. كما أدت إلى تحوّل جذري في آليات متابعة أداء المعلّم وتقييمه داخل الصف المدرسي وخارجه؛ تلبيةً للمتطلبات التي فرضها الإطار المرجعي. وقد ساعد ذلك على حدوث التعلّم الجيد داخل المدارس، وضمان جودة فرص التعلّم المقدمة لأبنائنا وبناتنا؛ لتكون في مستوى توقعات جميع الاطراف في منظومتنا التعليمية البحرينية.

2-5-11 الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل بمملكة البحرين في ضوء معايير هيئة جودة التعليم والتدريب

يواجه معلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تحديًا كبيرًا في الصف الدراسي؛ ذلك أنهم يواجهون عددًا من الضغوط التي تحدّ كثيرًا من قدرتهم على العطاء، ومن ثمّ كفاءتهم في التدريس. ومعتقدات المعلّم حول كفاءته الذاتية تمثّل بعدًا مهمًا من أبعاد تأثير المعلّم في طلابه؛ حيث تحدّد كيف يشعر، وكيف يفكر، وكيف يحفّز نفسه، وكيف يتصرّف (Bandura,1997).

وحين بدأت هيئة جودة التعليم والتدريب في مراجعة المدارس الحكومية في 2008م، حصلت مدرستان فقط من أصل (72) مدرسة حكومية تمت مراجعتها على تقدير "ممتاز"؛ وذلك يرجع لعدة أسباب، من أهمها: نوعية عمليات التعليم والتعلّم المقدّمة داخل الصفوف، وسلوك الطلبة غير المقبول في بعض الأحيان، بالإضافة إلى عدم تلبية احتياجات الطلبة المختلفة، وعدم استخدام نتائج عملية التقويم في التخطيط لعملية التعلّم (هيئة جودة التعليم والتدريب، 2009).

ولذلك انبثق "برنامج تحسين أداء المدارس" لمساعدة المدارس على التحسّن والتطوّر؛ من خلال فحص وضع المدارس الحالي، وتقديم الاستشارات والحلول لعدد من المجالات. وقد نجح برنامج التحسين في توجيه المعلمين نحو التنوع في استخدام الأساليب والإستراتيجيات التعليمية المتنوّعة، وتوظيف الأنشطة التعليمية بشكل فاعل يخدم تحقيق الأهداف التربوية، كما أسهمت

توجيهات الإدارة المدرسية والمتابعة الحثيثة للمعلمين من قبل المشرف التربوي ، في جعل قدرة المعلمين على التخطيط أكثر دقة، كما أصبحت قدرتهم على التقييم من أجل التعلم أكثر فعالية. أما بالنسبة إلى صفوف نظام الفصل فطبيعة المنهج وخصوصية المرحلة تتطلبان أن يتم الانتقال بين المواد الدراسية بسلاسة ومن دون أن يشعر التلميذ، أو يتم اشعاره بانتهاء درس العلوم والابتداء في درس الرياضيات مثلاً. لكن ذلك لا يتفق مع معايير الجودة التي تفترض مقدمة وخاتمة للدرس، كما أنّ مشكلة الكثافة الطلابية المرتفعة في الصفوف تقلل من قدرة المعلم على تقديم الدعم والمساندة لمنخفضي التحصيل، بالإضافة إلى عدم قدرة المعلمات الإناث اللاتي يُدرّسن في مدارس البنين على ضبط سلوك التلاميذ وبالأخص ذوات الخبرة البسيطة منهم، وبالتالي لا يحدث التأثير المطلوب.

ورغم ذلك، فقد استطاعت الدروس في صفوف الحلقة الأولى لاحقاً تحقيق معدلات أعلى بكثير من صفوف الحلقة الثانية (هيئة جودة التعليم والتدريب، 2016، 2017)؛ حيث تمكنت معلمات نظام الفصل - ذوات الخبرة الطويلة تحديداً - من الاستجابة لمتطلبات هيئة جودة التعليم والتدريب باقتدار؛ وذلك يعود بشكل أساسي إلى طبيعة المرحلة السنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف الدنيا، والتي تمتاز بقدرة على الاستجابة طوعاً للمعلم بشكل جيد، ويعود كذلك إلى امتلاك المعلمات لمهارات وإستراتيجيات متعددة كانت نتاجاً لعمليات التدريب والتطوير المهني المستمرة، بالإضافة إلى ما حاز عليه معلم نظام الفصل من مقومات التمكين الرقمي ومتطلبات القرن الواحد والعشرين التي تساعده على الوصول إلى الطالب وتحقيق أكبر قدر من التعلم.

وعلى الرغم من التحدي الكبير الذي وقع على كاهل وزارة التربية والتعليم من جهة، وكاهل المدارس من جهة أخرى مع بدء زيارات المراجعة من هيئة جودة التعليم والتدريب، إلا أنه نظيراً للعمل الدؤوب وتضافر الجهود، وامتصاص المدارس لثقافة التقييم الخارجي، وتمكنها من الاستعداد والتحضير لها بجدارة، ارتفع عدد المدارس التي حققت امتيازاً في دورة المراجعة الأخيرة إلى (23) مدرسة ابتدائية، وذلك بعد مرور عشر سنوات من بدء زيارات مراجعة المدارس.

ثانياً: الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على عددٍ من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية عند المعلمين، منها ماطبق في البيئة العربية منها دراسات اجنبية، وقد حرصت الباحثة على اختيار دراسات حديثة قدر الإمكان؛ نظراً لما طرأ على دور المعلم من تغيرات في العصر الحديث أدت إلى تطوّر مفهوم الكفاءة. وتناولت تلك الدراسات موضوع الكفاءة الذاتية من عدة جوانب؛ فمنها ما تناول قياس الكفاءة الذاتية، ومنها ما بحث علاقتها بخصائص المعلمين (كالجنس وسنوات الخبرة والتخصص والمرحلة الدراسية)، ومنها ما تناول تأثر الكفاءة الذاتية بالسمات الشخصية والاحتراق النفسي والرضا الوظيفي.

اعتمد بعض الباحثين في دراساتهم على عددٍ من المقاييس المعدة مسبقاً، في حين فضّل البعض الآخر فقد قام إعداد وتقنين أدوات خاصة لقياس الكفاءة الذاتية مثل (كوركمار وأونزال 2016، والراجح 2017). وقد طبّقت تلك الدراسات على عدد من المعلمين؛ منهم من كان في الخدمة ممارساً ومنهم من كان في طور الإعداد في الجامعات وكليات المعلمين، كما شملت بعض الدراسات الطلاب أيضاً. وقد استفادت الباحثة من الاطلاع على هذه الأدوات، ومعرفة محاورها والبندود التي تتكون منها؛ لتطوير أداة خاصة تتناسب مع البيئة البحرينية.

لقد اختبرت دراسة (Skaalvik & Skaalvik, 2009) مقياساً نرويجياً تم تطويره لقياس الكفاءة الذاتية للمعلم في مملكة النرويج، يتكون من (24) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: التدريس، وتلبية احتياجات الطلاب الفردية، وتحفيز الطلاب، والحفاظ على الانضباط، والتعاون مع الزملاء وأولياء الأمور، والتعامل مع التغيرات والتحديات. كما هدفت الدراسة كذلك إلى استكشاف العلاقة بين: إدراك المعلمين للبيئة المدرسية، والكفاءة الذاتية للمعلم، وفعالية المعلم الجماعية، واحتراق المعلم، والرضا الوظيفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (2249) معلماً نرويجياً من المدارس الابتدائية والمتوسطة. وأظهرت الدراسة أنّ الفعالية الذاتية للمعلم ترتبط مع الفعالية الجماعية ومع بُعدين من الاحتراق، بشكل مختلف، بالتغير في سياق المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين؛ حيث تشير النتائج إلى أنّ الكفاءة الذاتية للمعلم وفعالية المعلم الجماعية ينبغي أن تفهما على أنهما بنيتان مختلفتان ولكن مترابطتان، إذ ترتبط الكفاءة الذاتية للمعلم وفعالية المعلم الجماعية ارتباطاً إيجابياً.

وفي دراسة أخرى، سعى كلاسين وشو (Klassen & Chiu, 2010) إلى فحص العلاقات بين: سنوات خبرة المعلم، وخصائص المعلم (مستوى التعليم والجنس)، مع ثلاثة مجالات للكفاءة

الذاتية (التعليم التدريسي، وإدارة الفصل الدراسي، ومشاركة الطلاب)، ونوعين من وظائف الإجهاد (عبء العمل والإجهاد في الفصل الدراسي)، والرضا الوظيفي. وطُبقت أداة الدراسة على عيّنة من (1430) من المعلمين الممارسين بغرب كندا. وأظهرت سنوات خبرة المعلمين وجود علاقة غير خطية مع جميع عوامل الكفاءة الذاتية الثلاثة؛ حيث ارتفعت من بداية الحياة المهنية إلى منتصف الحياة المهنية ومن ثمّ عادت إلى الانخفاض. وكان للمعلمات قدر أكبر من إجهاد عبء العمل، وإجهاد أكبر في الفصل نتيجة سلوكيات الطلاب، وانخفاض الكفاءة الذاتية لإدارة الصفوف. كما كان للمعلمين الذين لديهم قدر أكبر من إجهاد عبء العمل كفاءة أكبر في إدارة الفصول الدراسية، في حين كان المعلمون الذين لديهم قدر أكبر من الإجهاد في غرفة الصف ذوي كفاءة ذاتية أقل ورضا وظيفي أقل، وظهرت لدى المعلمين الذين يقومون بتدريس الأطفال الصغار (في الصفوف الابتدائية وروضة الأطفال) مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية لإدارة الصفوف ومشاركة الطلاب. وأخيرًا، أظهر المعلمون الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية أكبر في إدارة الفصول الدراسية مستوى أعلى من الرضا الوظيفي.

وأجرى كوليكي (Kulekci, 2011) دراسة للكشف عن الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الانجليزية قبل الخدمة في تركيا، ودراسة أثر عدد من المتغيرات (الجنس، والمستوى الأكاديمي، والسنة الدراسية، والتخصص، والاتجاه نحو التدريس) على الكفاءة الذاتية لهم. وتكونت عينة الدراسة من (353) معلم لغة إنجليزية قبل الخدمة يُدرسون في برنامج إعداد المعلمين في جامعتين مختلفتين في تركيا. وأظهرت النتائج أن لمعلمي اللغة الانجليزية قبل الخدمة كفاءة ذاتية إيجابية عالية تجاه مهنة التدريس، وفي الوقت ذاته كشفت النتائج أيضًا أنّ الكفاءة الذاتية تختلف باختلاف المستوى الأكاديمي والسنة الدراسية للطلاب المعلم.

وتوجت دراسة أخرى إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية وأساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو المدارس الحكومية في الأردن، حيث استخدم أبو تينة وخصاونة وخلايلة (Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011) لغرض اعداد الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية لولفولك وهوي (Woolfolk and Hoy, 1990) ومقياس اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم حول الإدارة الصفية لمارتن وين وبالدين (Martin, Yin and Baldwin, 1998). وأظهرت النتائج أن لدى المعلمين الأردنيين كفاءة ذاتية عالية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عالية ودالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية وأنماط الإدارة الصفية الثلاثة والإدارة الصفية ككل.

أما دراسة الكثيري (2011) فقد سعت إلى قياس تصورات معلّمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم في إستراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب، وذلك من خلال استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم (TSES). وبعد ترجمة الأداة إلى اللغة العربية والتأكد من صدقها وثباتها، تم توزيعها على عينة مكونة من (753) معلّمًا بمدينة الرياض. وباستخدام الاختبارات الوصفية والاستدلالية تبين أن المعلّمين يرون فاعلية أدائهم بشكل عام (فوق المتوسط). كما تبين أن تصورات المعلّمين لفاعلية أدائهم في محور إستراتيجيات التعليم أعلى من تصوراتهم في محور إدارة الصف وتنشيط الطالب. أما المحور الأقل فاعلية فكان محور تنشيط الطالب. إضافة إلى ذلك، فقد أظهرت النتائج أن لسنوات الخبرة علاقة مؤثرة في تصورات المعلّمين لفاعلية أدائهم؛ فكلما زادت سنوات الخبرة كانت التصورات لفاعلية الأداء أفضل.

وبحثت دراسة (De Paul, 2012) العوامل المؤثرة في كفاءة المعلّم؛ من خلال بناء أداة قياس ثم تطبيقها على عينة من (82) من معلّمي مقاطعة بودوكوتاي في الهند، حيث أخذ الباحث في الاعتبار أن معتقدات الكفاءة الذاتية مرتبطة بأنشطة محددة، وبالتالي يرتبط التدريس كذلك بأنشطة محددة. ومن ثمّ افترض بأن كفاءة المعلّم الذاتية تتجلى في تنفيذ ستة أنشطة مختلفة وهي: الالتزام الوظيفي، وتحقيق الالتزام بالتفوق، والالتزام التنظيمي، والالتزام بالقيم، والالتزام الطلاب، والالتزام المجتمع. ودعمت نتائج التحليل العاملي وجود ملائمة مناسبة لنموذج من خمسة عوامل مع مقارنات الالتزام الوظيفي (9 فقرات)، وقيمة الالتزام (8)، والالتزام المجتمع (7)، والالتزام الطلابي (4)، والالتزام التنظيمي (5). وأسفرت الدراسة عن أداة تتكون من خمسة مجالات رئيسية يتفرع منها (33) عنصرًا.

كذلك أثار مفهوم الكفاءة الذاتية الباحثين (Mojavezi & Tamiz, 2012) لدراسة هدفها التحقق من تأثير الكفاءة الذاتية للمعلّم في تحفيز الطلاب وإنجازهم. وتحقيقاً لهذا الهدف، طبقت الدراسة على (80) من كبار معلّمي المدارس الثانوية في أربع مدن مختلفة في إيران، ومائة وخمسين من طلاب المدارس الثانوية، واستخدمت أداتان لهذا الغرض: استبانة كفاءة المعلّم واستبانة تحفيز الطلاب. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ لكفاءة المعلّم الذاتية تأثيرًا إيجابيًا في تحفيز الطلاب وإنجازهم.

أما دراسة الوائلي وعلاء الدين (2013)، فقد بحثت العلاقة بين متغيرات: الرضا الوظيفي، والكفاءة الذاتية للمعلّم، والممارسات التعليمية المستندة لنظريات التعلم (السلوكية والمعرفية والإنسانية)، والقوة التنبؤية للكفاءة الذاتية للمعلّم، والممارسات التعليمية بالرضا الوظيفي

لدى عينة من (240) معلّمًا من معلّمي اللغة العربية في منطقة عمّان بالمملكة الاردنية الهاشمية، واستخدم فيها مقياس باندورا لقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم (TSES) والذي يتألف من (7) مجالات وهي: الكفاءة في التأثير في صنع القرار، والكفاءة في التأثير في موارد الدراسة، والكفاءة في ضبط الطلبة، والكفاءة التعليمية، والكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية، والكفاءة في تشجيع تدخّل ومشاركة المجتمع، والكفاءة في خلق مناخ مدرسيّ إيجابي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ جميع المتغيرات موضوع الدراسة ارتبطت بعلاقات إيجابية دالة إحصائيًا. كما تبين أن المعلّمت كن أكثر شعورًا بالرضا عن عملهن، وأدركن بأنهن أكثر كفاءة في تأدية مهام دورهن المهني من الذكور بدرجة دالة إحصائيًا. وكشفت الدراسة أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية للمعلّمين تعود لمستويات الخبرة التعليمية لصالح مجموعة الخبرة التعليمية من (1-5) سنوات.

وفي دراسة أخرى، سعى بقيعي (2016) إلى التعرف على درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلّمي وكالة الغوث الدولية في الاردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والتخصص والصفوف التي يدرسها المعلّم، وتكونت عينة الدراسة من (440) معلّمًا ومعلّمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وفي ضوء ذلك بنى الباحث مقياساً للفاعلية الذاتية التدريسية يتكون من أربعة أبعاد هي: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلّمية، والفاعلية في إدارة الموقف الصفّي، والفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور، والفاعلية في تعليم التفكير والبحث العلمي. وقد أظهرت النتائج وجود درجة عالية من الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلّمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الفاعلية الذاتية التدريسية تبعًا للجنس والمؤهل العلمي لصالح الإناث ومؤهل البكالوريوس. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بتنمية الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي لدى المعلّمين أصحاب الخبرة القليلة.

وفي الإطار ذاته، أجرى كوركماز وأونزال (Korkmaz & Unsal, 2016) دراسة هدفت إلى تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم في التدريس الصفّي بتركيا، والتحقق من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (300) معلّم بالمدارس الابتدائية بمحافظة غازيانتيب. واشتملت الأداة في صيغتها النهائية على (23) فقرة تقيس (4) أبعاد هي: الاختلافات الفردية، والتخطيط، وتنوّع الإستراتيجيات، والكفاءة في استخدام أنشطة مختلفة. وقد أبرزت النتائج صلاحية الأداة لقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم في العملية التدريسية.

كما هدفت دراسة (الراجح، 2017) إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلّّات الرياضيات في مدينة الرياض، باتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 246 معلّّمة من معلّّات الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية، وأعدت الباحثة مقياسًا للكفاءة الذاتية يتكون من ثلاثة محاور هي: كفاءة الإستراتيجيات التدريسية، والكفاءة في إدارة الصف، والكفاءة في تفعيل مشاركة الطالبات. وتم التأكد من صدقه وثباته. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لمعلّّات الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية بدرجة مرتفعة جدًا في محور إدارة الصف، يليه محور إستراتيجيات التدريس ثم محور تفعيل مشاركة الطالبات، كما لم يظهر أي أثر لمتغيري الخبرة والمرحلة الدراسية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلّّات الرياضيات.

وفي دراسة حديثة لببكر وإيرول (Peker and Erol, 2018)، قام الباحثان بالتحقق من معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلّّمي الرياضيات بتركيا، وذلك بالنسبة إلى بعض المتغيرات؛ مثل الجنس، والأقدمية، والتخصص الأكاديمي، ومستوى المدرسة التي يعملون بها. وتكونت عينة الدراسة من (158) معلّّما للرياضيات، واستخدم فيها مقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم من اعداد تشانن-موران بعد تكييفه ليتلاءم والبيئة التركية. ويتكون المقياس من (24) عنصرا تدرج تحت ثلاثة مجالات أساسية، وهي: الكفاءة الذاتية لمشاركة الطلاب (8 عناصر)، والكفاءة الذاتية للإستراتيجيات التعليمية (8 عناصر)، والكفاءة الذاتية لإدارة الصف (8 عناصر)، وقد كشفت نتائج الدراسة أنّ مستويات معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلّم، بصفة عامة، كانت مرتفعة ماعدا في عامل ثانوي لمشاركة الطلاب. كما أظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلّّمي الرياضيات وكلّ عامل فرعي للجدول من حيث الجنس ولصالح الذكور. ومن جهة أخرى، كان الفرق بين معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلّّمي الرياضيات أيضًا ذا دلالة إحصائية من حيث الأقدمية. ومع ذلك، لم يظهر فرق كبير بين الاعتقادات الذاتية للمعلّّمين من حيث مستوى المدرسة التي يعملون بها والتخصص الأكاديمي.

- التعليق على الدراسات السابقة

يتضح بعد الاطلاع على الدراسات السابقة مايلي:

1. أكّدت الدراسات في مجملها على الدور الهام الذي تمثله الكفاءة الذاتية بالنسبة للمعلّم.

2. ركزت غالبية الدراسات السابقة على دراسة العلاقات التي تربط الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بعدد من المتغيرات، ومنها دراسة (بقيعي، 2016)، و دراسة (الوائلي وعلاء الدين، 2013)، ودراسة (De Paul, 2012).

3. قاست بعض الدراسات الكفاءة الذاتية في سياقات محددة؛ فمنها ما ركز على معلمي الرياضيات كما في دراسة (الراجح، 2017)، ومنها ما ركز على معلمي اللغة الانجليزية كما في دراسة (Kulekci, 2011).

4. استفادت الباحثة من الدراسات آنفة الذكر في إعداد أداة الدراسة الحالية والاطلاع على أبعاد الكفاءة الذاتية بناءً على عدة توجهات، واختيار المنهج والأساليب الإحصائية المناسبة، وكذلك في تحليل نتائج الدراسة الحالية، ومناقشتها، وبيان أوجه التشابه والاختلاف.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هي طريقة بنائها، حيث تضمنت مجالين مهمين لم تتعرض لهما الدراسات السابقة بشكل مباشر وهما: الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم، والكفاءة الذاتية في التطور الشخصي للطلبة.

كما تميّزت هذه الدراسة بكونها الأولى من نوعها في مملكة البحرين، حيث لم تتمكن الباحثة من الحصول على دراسة سبق تطبيقها في البيئة البحرينية لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل؛ وهو ما دفع الباحثة إلى صياغة مشكلة الدراسة الحالية، وتطوير أداة خاصة بها، نظرًا لأهمية دور المعلم في الصفوف الدراسية الأولى، وملازمته للطلاب فترة أطول من معلمي المراحل الدراسية الأخرى.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- متغيرات الدراسة
- أداة الدراسة
- خطوات الدراسة الميدانية وإجراءاتها
- الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تتناول الباحثة في هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والأداة التي تم تطويرها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة ميدانياً، وأخيراً الأساليب الإحصائية التي جرى من خلالها معالجة البيانات. وفي ما يلي عرض ذلك.

منهج الدراسة:

سعيًا إلى تحقيق أهداف الدراسة الحالية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لتنفيذ الدراسة؛ كونه المنهج الذي يهتم بجمع البيانات التي تساعد في اختبار الفرضيات، أو الإجابة عن أسئلة محددة حول الوضع الراهن أو الظاهرة أو الحدث موضوع الدراسة، وانطلقت الباحثة من الاطلاع على أدوات قياس الكفاءة الذاتية الواردة في الدراسات العربية والأجنبية، ثم حددت في ضوئها المعايير التي رسمت الإطار العام لأداة قياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، ومستوى الارتباط بين تقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية ومتغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مُعلّمي نظام الفصل بالمرحلة الابتدائية العاملين بالمدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2017-2018م، وعددهم (1154) معلّمًا ومعلّمة؛ وفق آخر الإحصاءات الرسمية المعتمدة لوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2017).

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (424) معلّمًا ومعلّمة منتظمين في نظام معلّم الفصل بالمدارس الابتدائية الحكومية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2017-2018م. ويمثل هذا العدد (36,76%) من مجتمع الدراسة، ولا يشمل أفراد العينة الاستطلاعية. وقد تم اختيار العينة بطريقة كرة الثلج، والتي يبدأ فيها الباحث بعدد محدود من الأفراد ثم تكبر العينة شيئاً فشيئاً مع التقدم في الدراسة؛ حيث يدلّ هؤلاء زملاءهم الآخرين الذين لديهم معلومات أوسع أو أدق (الخليلي، 2012)، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة بحسب الجنس، والخبرة المهنية للمعلّم.

جدول رقم (1)
توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	51	12.03 %
	373	87.97 %
الخبرة المهنية	96	أقل من 5 سنوات 22.60 %
	69	5-10 سنوات 16.30 %
	259	أكثر من 10 سنوات 61.10 %
المجموع	424	100 %

ويتبين من هذا الجدول أن نسبة الإناث كانت (87.97%) من مجموع أفراد العينة، أما نسبة الذكور فكانت (12.03%). ويرجع ذلك إلى أن عدد المعلمات الإناث في مجتمع الدراسة يفوق عدد المعلمين الذكور بنحو ثلاثة أضعاف؛ وذلك كون عدد مدارس البنات ومدارس البنين التي تعمل بها الإناث يبلغ 87 مدرسة، أما مدارس البنين هيئة ذكور فعددها 25 مدرسة فقط. أما بالنسبة إلى الخبرة المهنية، فإن (259) شخصاً؛ أي مانسبته (61.08%) من أفراد العينة، مارسوا مهنة التعليم لأكثر من (10) سنوات، في حين مارسها (69) شخصاً؛ أي مانسبته (16.27%) لفترة تتراوح بين (5-10) سنوات؛ ومارسها (96) شخصاً أي مانسبته (22.64%) أقل من (5) سنوات.

متغيرات الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المتغيرات الآتية:

أولاً- المتغيرات التصنيفية (المستقلة) (*Grouping Variables*):

- الجنس: ويشتمل على فئتين: ذكور، وإناث.
- الخبرة المهنية: وتشتمل على ثلاث فئات: أقل من 5 سنوات؛ 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

ثانياً- المتغير التابع (*Dependent Variable*):

الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

أداة الدراسة:

التزمت الباحثة في بناء أداة الدراسة بجملة من الخطوات؛ لتطوير أداة القياس، ووضع معاييرها، واستخراج الخصائص السيكمترية للأداة. وفي ما يلي أهم هذه الخطوات:

خطوات بناء أداة الدراسة:

تعتمد عملية تصميم المقاييس في المقام الأول على القيام بعدة خطوات متسلسلة تتيج إمكانية إعداد مقياس جيد يُعتمد عليه لقياس السمة المطلوبة؛ وبالتالي تجنّب كثير من الأخطاء، وقد مرّت عملية بناء أداة القياس في هذه الدراسة بخمس خطوات أساسية، هي:

أولاً: تحديد الهدف من بناء الأداة:

يتم في هذه الخطوة تحديد الهدف المراد تحقيقه؛ والهدف من الدراسة الحالية هو بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل، بما يسهم في تحديد معتقدات الكفاءة الذاتية لدى المعلّم والحث على تنميتها خلال سنوات عمله.

ثانياً: اعداد قائمة أوليّة بمعايير الكفاءة الذاتية:

لغرض تحديد المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل، استندت الباحثة إلى عدد من الاجراءات، وكان ذلك على النحو الآتي:

1- أجراء مسح للدراسات التربوية وقواعد المعلومات التي تناولت موضوع الكفاءة الذاتية، مع التركيز على الدراسات الحديثة، سواء العربية أو الأجنبية، التي تناولت بناء أدوات لقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم، (مثل دراسة (Skaalvik & Skaalvik, 2009) وكذلك دراسة (De Paul, 2012) ودراسة (Mojavezi & Tamiz, 2012) ودراسة (بقيعي، 2016)) بالإضافة إلى الإطلاع على المعايير التي تعتمدها هيئة جودة التعليم والتدريب بملكة البحرين في تقييم أداء المعلمين داخل الصفوف خاصة، وفي المدرسة بشكل عام. (هيئة جودة التعليم والتدريب، 2015).

2- الاطلاع على التقارير السنوية لوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2012، 2013، 2014، 2015، 2016، 2017)، حيث تعرّفت الباحثة من خلالها على تطلّعات الوزارة وخططها المستقبلية نحو التطوير التربوي ودور المعلّم في ذلك. وقد تبين لها من خلال ذلك أنّ الوزارة مستمرة في تنفيذ العديد من المشروعات التطويرية التي تهدف إلى إعداد طلبة مؤهلين

علميًا ومعرفيًا وأكفأ مهنيًا ومسؤولين اجتماعيًا، وأن ذلك لا يتحقق إلا بجعل بيئة التعليم مرنة ومفتوحة؛ تكون الأولوية فيها للبحث والحوار والنقاش القائم على التفكير العلمي، وتوظيف التقنية، والتركيز على الكيف بدلاً من الكم؛ وهذا يحتم على المعلم أن يكون مستشارًا معلوماتيًا ومرشدًا أكاديميًا وموجهًا ومصممًا ومطورًا للمادة الدراسية، وعضوًا في فريق تعاوني شامل داخل المدرسة.

3- اجراء الدراسة الاستطلاعية التي مكنت الباحثة- بحكم وظيفتها كاختصاصية تربوية مع معلمي ومعلمات نظام الفصل العاملين في المدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين- من التعرف إلى أهم المؤشرات الدالة على كفاءة المعلم في الموقف الصفّي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن أهمّها: التكوين المسبق للمعلم، وقدرته على إدارة الصف وتنظيمه، وتنفيذ التعلم الصفّي، ومراقبة تقدّم الطالب في التحصيل، وتقويم تحصيله الدراسي، بالإضافة إلى الدور الإنساني للمعلم في احترام طلبته والتفاعل معهم، والإصغاء إليهم، والاهتمام بهم، وكذلك القدرة على استخراج أفضل ما لديهم من قدرات وميول ومواهب؛ بغرض دعم الطالب في أثناء تعلّمه وتحصيله.

4-الإطلاع على الأدوات والمقاييس المماثلة في الأبحاث والدراسات السابقة، مثل:

- المقياس الذي طوره الباحثان جيبسون وديمبو لقياس الكفاءة الذاتية للمعلم؛ والذي يتكون من (30) فقرة موزعة على محورين أساسيين هما: الكفاءة التدريسية الشخصية، والكفاءة التدريسية العامة (Gibson and Dembo, 1984).

- دراسة تشانن موران و هوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) : والتي صمم فيها الباحثان مقياساً للكفاءة الذاتية للمعلم (Teacher Self-Efficacy Scale) يتكون من (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: كفاءة المعلم في العملية التعليمية التعليمية (8 فقرات)؛ وكفاءة المعلم في استخدام إستراتيجيات التعليم (8 فقرات)؛ وكفاءة المعلم في الإدارة الصفية (8 فقرات).

- دراسة دي بول (De Paul, 2012): والتي طوّر فيها الباحث مقياساً للكفاءة الذاتية يشتمل على (33) عبارة تقيس (5) أبعاد، وهي: الالتزام الوظيفي (9 فقرات)، وقيمة الالتزام (8 فقرات)، والالتزام المجتمع (7 فقرات)، والالتزام الطلابي (4 فقرات)، والالتزام التنظيمي (5 فقرات).

- دراسة القحطاني (2014): وقد استهدفت تطوير أداة لقياس للكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين على خلفيّة المعايير العالمية لتدريس العلوم،

ويتكوّن المقياس من (30) عبارة، ويقاس الأبعاد التالية: التخطيط للتدريس (6 عبارات)، تنفيذ التدريس وتقويمه (10 عبارات)، الاستقصاء العلمي وحلّ المشكلات (10 عبارات)، الإدارة الصفية (4 عبارات).

• دراسة بقيعي (2016): وقد صمّم فيها الباحث مقياساً للكفاءة الذاتية التدريسية لدى معلّمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، وتكوّن المقياس من (48) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية التعلمية (21 فقرة)، والفاعلية في إدارة الموقف الصفّي (11 فقرة)، والفاعلية في العلاقة مع الطلبة وأولياء الأمور (9 فقرات)، والفاعلية في تعليم التفكير والبحث العلمي (7 فقرات).

• دراسة كوركماز وأونزال (Korkmaz and Unsal, 2016): والتي طوّر الباحث فيها أداة لقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم في التدريس الصفّي، والتحقّق من صدقها وثباتها في تركيا. وتتكوّن الأداة من (23) فقرة، وتقيس (4) أبعاد هي: الاختلافات الفردية (9 فقرات)، والتخطيط (5 فقرات)، وتنوّع الاستراتيجيات (4 فقرات)، والكفاءة في استخدام أنشطة مختلفة (5 فقرات).

• دراسة الراجح (2017): والتي صمّمت فيها الباحثة أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلّمات الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، وتكوّنت الأداة في صيغتها النهائية من (26) فقرة بتدرّج خماسي من نوع ليكرت لكلّ منها. وتقيس فقرات الأداة (3) مجالات، وهي: كفاءة الإستراتيجيات التدريسية (9 فقرات)، والكفاءة في إدارة الصف (8 فقرات)، والكفاءة في تفعيل مشاركة الطالبات (9 فقرات).

ونتيجة الاطلاع على ماسبق من أدوات ومقاييس، حرصت الباحثة (42) مؤشراً للكفاءة الذاتية، وبعد فحص هذه المؤشرات، تبين أنّهُ يمكن اختزالها في ثلاثة معايير أساسية تتعلّق مباشرة بالكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل، وهي الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلّم، والكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم، والكفاءة الذاتية في التطوّر الشخصي للطلبة.

ثالثاً: إعداد أداة قياس الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل:

بناءً على التعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل، وتبعاً للقائمة الأوليّة لمؤشرات كفاءة المعلّم التي أعدّت مسبقاً، صنّفت الباحثة تلك المؤشرات إلى ثلاثة معايير رئيسية كما يأتي:

- **الكفاءة الذاتية في التعلم والتعليم:** وتقيس المؤشرات هنا مدى تقدير المعلم لقدرته على تخطيط عملية التعلم والتعليم بطريقة تستثير دافعية الطلبة وتحفزهم على التعلم، من خلال توظيف مهارات الإدارة الصفية وعمليات التخطيط والتقويم الفاعلة في دعم الطلبة بجميع فئاتهم.
- **الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم:** وتقيس المؤشرات هنا مدى تقدير المعلم لقدرته على تهيئة الطلبة ودعم انتقالهم بين المراحل التعليمية، وإرشادهم وتعزيز المهارات الحياتية لديهم، وتقديم الدعم المناسب لهم والرعاية الشاملة والتنشئة السليمة، ومتابعة تقدمهم الدراسي وتعزيز خبراتهم على اختلاف فئاتهم وقدراتهم.
- **الكفاءة الذاتية في تطور الطلبة الشخصي:** وتقيس المؤشرات هنا مدى تقدير المعلم لقدرته على تنمية ثقة الطلبة في أنفسهم، وحماسهم، وقدرتهم القيادية، والتزامهم بقيم المواطنة، وشعورهم بالأمن، وشغفهم في الإقبال على التعلم من مصادر متعددة سواء في المواقف التعليمية أو في الحياة المدرسية بشكل عام.

رابعاً: صياغة فقرات الأداة:

تمت صياغة فقرات الأداة بحيث تصف كل فقرة اعتقاد المعلم عن ذاته في كل من محاور الكفاءة الذاتية، مع الالتزام ما أمكن بوضوح المعنى، ودقة المطلب؛ بحيث تعكس صيغة العبارة مضمون المحور التي تنتمي إليه، وتحتوي على فكرة واحدة فقط. وبذلك، تكونت الأداة في صيغتها الأولية من (42) فقرة تعبر عن مؤشرات الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية، وقد أرفقت نسخة الأداة في الملحق رقم (1).

خامساً: اختيار سلم التقدير:

اعتمدت الباحثة المستويات الآتية لتقدير كفاءة المعلم الذاتية:

- **دائماً:** ويعبر هذا المستوى عن الكفاءة الذاتية المرتفعة لمعلم نظام الفصل؛ وترصد له ثلاث درجات.
- **أحياناً:** ويعبر هذا المستوى عن الكفاءة الذاتية المتوسطة لمعلم نظام الفصل، وترصد له درجتان.
- **نادراً:** ويعبر هذا المستوى عن الكفاءة الذاتية المنخفضة لمعلم نظام الفصل، وترصد له درجة واحدة.

وتُشير درجة المعلم الكليّة المحسوبة إلى مدى تقدير المعلم لمعتقدات الكفاءة الذاتية التي يمتلكها، حيث يعبر ارتفاع الدرجة عن كفاءته الذاتية العالية، والعكس بالعكس.

سادسًا: التأكد من الصدق الظاهري للأداة

عُرضت الأداة في صورتها الأولى على مجموعة من (8) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس (الملحق رقم 2)، وذلك لإبداء رأيهم في صلاحية الأداة لقياس ما وُضعت لأجله في الدراسة، أي الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل. وأخذت الباحثة ملاحظات المحكمين وآرائهم بعين الحسبان، فحذفت بعض الفقرات؛ مثل الفقرتين رقم (21) و (29) في محور الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم، وأعادت صياغة بعض العبارات باستبدال بعض المفردات؛ كاستبدال كلمة "أدوات" بـ"مكونات" في الفقرة رقم (9) في محور الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم، وإضافة كلمة "متنوعة" للفقرة رقم (1) في محور الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم، وكذلك حذفت الباحثة بعض العبارات التي تحمل معنى مكرراً في عبارة أخرى؛ مثل العبارة رقم (13) و (16) في محور الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم. ويوضح الجدول رقم (2) ملخصاً للعبارات المحذوفة أو المُعاد صياغتها من بين أبعاد أداة القياس وفق آراء المحكمين.

جدول رقم (2)

تعديلات المحكمين لأداة قياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل

البعد	عدد العبارات قبل التحكيم	إعادة الصياغة	حذف الفقرة	إضافة فقرة	عدد العبارات بعد التحكيم
الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم	19	6	2	-	17
الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم	11	2	2	-	9
الكفاءة الذاتية في تطوّر الطلبة الشخصي	12	6	1	-	11

وبذلك تألفت الأداة في صيغتها النهائية من (37) فقرة موزعة على محاور الأداة الثلاثة، وأُرفقت الصيغة النهائية للأداة بالملحق رقم (3).

سابعاً: التجربة الاستطلاعية للأداة

أجرت الباحثة تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها (100) معلماً ومعلمة. وقبل تطبيق الأداة، قامت الباحثة بعرض فكرة الأداة على المعلمين، وحثهم على الاستجابة لفقرات الأداة بموضوعية وأمانة، وبيّنت لهم بأن الدرجات المستخلصة سوف تُعامل بسريّة تامة، ولن تُستخدم إلا في أغراض البحث العلمي. واتضح خلال التجربة الاستطلاعية أنّ جميع الفقرات واضحة ومفهومة لدى أفراد العينة، كما تم حساب معامل الثبات بصورة أوليّة باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha) وتبيّن أنه يساوي (0.90).

ثامناً: تطبيق الأداة

باشرت الباحثة تطبيق الأداة في صورتها النهائية على عينة البحث، حيث قامت بالتواصل مع أفراد عينة الدراسة من معلّمي ومعلّمات نظام الفصل بمملكة البحرين عن طريق الشبكة العنكبوتية، بعد أن تمّ تصميم أداة الدراسة بواسطة (Google Forms). ثمّ أرسلت الباحثة الرابط إلى جميع المعلمين والمعلّمات، وطلبت من المعلمين المستجيبين ترشيح أسماء معلمين آخرين من المهتمين، وهؤلاء بدورهم يرشحون أسماء أخرى، وهكذا حتى يكتمل العدد المطلوب من أفراد العينة البالغ (424) معلماً ومعلمة لنظام الفصل في المدارس الابتدائية في المملكة. وبعد عملية فرز الاستجابات، اتضح أنّ جميعها صالحة، وأمكن الاعتماد عليها في عمليات التحليل الاحصائي لغرض حساب الصدق والثبات. ولكون الأداة مكونة من (37) فقرة، وبدائل الاستجابة ثلاثية، فإنّ أعلى قيمة يمكن أن يحصل عليها المعلّم هي (111) درجة، أمّا أدنى قيمة فهي (37) درجة، وقد تراوحت درجات المستجيبين لفقرات الأداة بين (53 و 111) درجة.

تاسعاً: التحقق من صدق الأداة وثباتها

1- صدق الأداة:

أ- الصدق البنائي للأداة: تم التحقق من دلالات صدق بناء الأداة باتّباع أسلوب فاعلية الفقرات، أي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات أداة القياس بدرجة البعد، والدرجة الكلية للأداة ذاتها، حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل عبارة من جهة، ودرجاتهم في كل بُعد من أبعاد الأداة، وعلى الأداة ككل، من جهة أخرى. وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بابعادها بين (0.37 إلى 0.70) وجميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة بين (0.35 إلى 0.65)، وجميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوى

الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ب- **الصدق التلازمي:** يشير الصدق التلازمي إلى مدى الارتباط بين أداة القياس المطوّرة ومحكّ خارجي، حيث يتمّ تطبيق أداة القياس المطوّرة والمحكّ الخارجي في الوقت ذاته أو في أوقات متقاربة جداً على مجموعة الأفراد نفسها، ويتمّ بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين درجتَي أداة القياس المطوّرة والمحكّ (Gregory, 1996, P.105).

ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة بالاستعانة بالمقياس الذي أعده الكثيري عام 2011م (الملحق رقم 4)، وهو نسخة مترجمة إلى اللغة العربية لمقياس كفاءة المعلم بولاية أوهايو الذي أعدته وطورته Tschannen-Moran وزملاؤها عام 2001م؛ ووقع اختيار الباحثة على هذا المقياس لتمتّع المقياس بمعاملات صدق وثبات مرتفعة. وقد تم مخاطبة معدّ الاداة للحصول على موافقته لاستخدامها، وبعد الحصول عليها باشرت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (80) معلم ومعلمة منتظمين في نظام معلّم الفصل بالمدارس الابتدائية الحكومية في الفصل الثاني للعام الدراسي 2017-2018م، وفي الوقت ذاته، قامت بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية (Teacher Sense of Self-Efficacy TSES) على العينة نفسها، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات افراد العينة على كلا المقياسين، وسيتم الحديث عن ذلك تفصيلاً عند الإجابة عن الأسئلة في الفصل الرابع من الدراسة.

2- ثبات الأداة:

تم استخدام معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha) لحساب الثبات، وتبيّن من المعادلة أنه يساوي (0.92) وسيتم الحديث عن ذلك تفصيلاً عند الإجابة عن الأسئلة في الفصل الرابع من الدراسة.

خطوات الدراسة الميدانية واجراءاتها:

- 1- قامت الباحثة باستصدار خطاب "تسهيل مهمة باحث" من إدارة البحث العلمي بوزارة التربية والتعليم، وذلك لتسهيل مهمتها في تطبيق أدوات الدراسة على معلّمي ومعلّمات نظام الفصل بالمدارس الابتدائية في المملكة، وتم إرفاق الخطاب في الملحق رقم (5).
- 2- قامت الباحثة بحكم موقعها الوظيفي كاختصاصي تربوي بإدارة التعليم الابتدائي بطلب الحصول على البيانات المتعلقة بأعداد المعلّمين والمعلّمات في المدارس الابتدائية، وباشرت بتجهيز نسخ عن الأداة بالأعداد المطلوبة، للبدء في تطبيقها.

3- بدأت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية وذلك بعد اطلاعهم على أهداف الدراسة، وطلب من كل معلم (معلمة) أن يضع تقديراته الذاتية لكل من فقرات الأداة، وأن يتوخى الموضوعية والأمانة في وضع التقديرات، وذلك في الفترة من 22 وحتى 31 مايو 2018م، وبعد تجميع الاستمارات، قامت الباحثة بفحص كل أداة، والتأكد من إجابة المعلمين على جميع مفرداتها، كما تم احتساب معامل الثبات بصورة أولية والتأكد من أن جميع الفقرات واضحة ومفهومة لدى أفراد العينة.

4- بعد أن أصبحت أداة قياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل جاهزة للتطبيق، بتعليماتها وفقراتها؛ باشرت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة الدراسة وذلك عبر رابط الكتروني، خلال الفترة من 11 وحتى 24 يونيو 2018م، وبعد عملية فرز الاستجابات، اتضح أن جميعها صالحة، وعليه تبقت الباحثة على جميع الاستجابات البالغة (424) استمارة، وتم الاعتماد عليها في عمليات التحليل الإحصائية لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة.

5- استعانت الباحثة بمقياس (الكثيري، 2011) لغرض قياس الصدق التلازمي للأداة، ومن أجل ذلك قامت بتطبيق المقياس على عينة قوامها (80) معلم ومعلمة نظام فصل في المدارس الابتدائية، وتطبيق الأداة المطورة في الدراسة على نفس العينة في الفترة الزمنية ذاتها، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حققها أفراد العينة على المقياسين.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات المجمعة على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لتعرف أثر الجنس في تحديد مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة أثر سنوات الخبرة في تحديد مستوى كفاءتهم الذاتية، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المتغيرات، ومعامل كرونباخ - ألفا لحساب ثبات الأداة وتحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) لمعرفة أثر التفاعل بين متغيرات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

- عرض نتائج أسئلة الدراسة
- مناقشة نتائج الدراسة
- ملخص نتائج الدراسة
- توصيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتضمن الفصل الحالي عرضاً لما تمّ التوصل إليه من نتائج بعد التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت باستخدام أداة "الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل"؛ بهدف بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل بالمرحلة الابتدائية.

• عرض نتائج الدراسة:

أولاً – نتائج السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول على ما يلي: " ما معايير الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل بالمدارس الابتدائية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تمت المواءمة بين فلسفة نظام الفصل وأهدافه سالفه الذكر من جهة، ومعايير هيئة جودة التعليم والتدريب من جهة أخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار مجموعة الكفايات والمهارات المهنية المطلوبة من المعلم والتي سبق تفصيل الحديث فيها في الفصلين الثاني والثالث.

وعلى أساس نتائج المواءمة، كان التوصل إلى المعايير التي يمكن على أساسها قياس الكفاءة الذاتية لدى معلم نظام الفصل بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، وهي:

المعيار الأول: الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم.

المعيار الثاني: الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وارشادهم.

المعيار الثالث: الكفاءة الذاتية في التطور الشخصي للطلبة.

ثانياً – نتائج السؤال الثاني:

ينصّ السؤال الثاني على ما يلي: " ما المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، عملت الباحثة على تحليل مكوّنات معايير الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل التي تم التوصل إليها عند الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، واستخراج مؤشرات الكفاءة الذاتية التي يحتاج معلّم نظام الفصل إلى إتقانها استنادًا إلى تلك المعايير. وتتمثل هذه المؤشرات الأساسية، والمهارات المرتبطة بالكفاءة الذاتية للمعلّم، فيما يلي:

المعيار الأول: التعليم والتعلّم، وأهم المؤشرات التي تندرج ضمن هذا المجال هي:

1. تطبيق إستراتيجيات تعليم وتعلّم، وتوظيف مصادر وموارد تعليمية؛ تؤدي إلى تعلّم فاعل.
2. إدارة الدروس بصورة منظّمة ومنتجة.
3. تحفيز الطلبة وتشجيعهم، وإثارة دافعيتهم نحو التعلّم؛ للمشاركة بفاعليّة في الدروس.
4. التوظيف الفاعل للتقويم، والواجبات والأنشطة من أجل التعلّم.
5. تمكين الطلبة من تطوير مهارات التفكير العليا لديهم.
6. توظيف التمايز؛ بما يلبي احتياجات الطلبة، ويتحدّى قدراتهم المختلفة.

المعيار الثاني: مساندة الطلبة وإرشادهم، وأهم المؤشرات المشمولة بهذا المجال هي:

1. تلبية احتياجات الطلبة التعليمية على اختلاف فئاتهم.
2. تلبية احتياجات الطلبة؛ بما يعزز تطوّرهم الشخصي، ومساندتهم بعناية عندما تكون لديهم مشكلات.
3. تعزيز خبرات الطلبة واهتماماتهم المختلفة بالأنشطة اللاصفية.
4. تهيئة الطلبة، وإعدادهم للمرحلة التالية من التعليم.
5. تعزيز مهارات الطلبة الحياتيّة.
6. إحاطة أولياء الأمور علمًا بتقدّم أبنائهم.

المعيار الثالث: التطوّر الشخصي للطلبة، وأهم المؤشرات المشمولة بهذا المجال هي:

1. تشجيع الطلبة على المساهمة في الحياة المدرسية بفاعليّة، وثقة بالنفس.
2. مساعدة الطلبة على التزام السلوك الحسن، واحترام الآخرين ومشاعرهم ومعتقداتهم.
3. منح الطلبة الشعور بالأمن النفسي، والتحرر من السلوك الذي يرهّبهم أو يهددهم.
4. تشجيع الطلبة على تمثّل قيم المواطنة، والقيم الإسلامية.
5. توضيح أهمية الانتظام في الحضور إلى المدرسة، والالتزام بالمواعيد أثناء اليوم الدراسي.

6. حتّ الطلبة على التعلّم ذاتيًا.

7. تشجيع الطلبة على العمل والتواصل بفاعلية مع الآخرين.

ثالثاً - نتائج السؤال الثالث:

ينصّ السؤال الثالث على ما يلي: "ما الخصائص السيكومترية لأداة الكفاءة الذاتية المطوّرة في البحث الحالي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة وصدقها وقدرتها التمييزيّة كما يأتي:

1- الثبات:

استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الإتساق الداخلي للأداة، وتبيّن من المعادلة أنّ معامل ثبات الأداة يساوي (0.92)، في حين كانت قيم معاملات الثبات المتعلقة بالمحاور (الأبعاد)، كما يأتي:

- المحور الأول: الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلّم (0.87).
- المحور الثاني: الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وارشادهم (0.74).
- المحور الثالث: الكفاءة الذاتية في تطوّر الطلبة الشخصي (0.79).

وبالتالي فإنّ معاملات ثبات المحاور تراوحت بين (0.74) و (0.87)، وهذه القيم تعكس ثبات الإتساق الداخلي (Nunnally, 1978)؛ حيث تعبّر عن تجانس العبارات وترابطها في كل محور من المحاور الثلاثة للكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل.

2- الصدق:

2-1 صدق البناء للأداة:

جربت الباحثة الأداة على جميع أفراد العينة البالغ عددهم (424) من معلّمي ومعلّمات نظام الفصل بالمدارس الابتدائية، وذلك للتأكد من وضوح التعليمات والأسئلة، وملاءمتها للاستخدام في ضوء الأهداف المرجوة. ثم تحققت من دلالات صدق البناء للأداة باتّباع أسلوب فاعلية الفقرات؛ حيث قامت بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل عبارة من جهة، ودرجاتهم في كل بُعد من أبعاد الأداة، وعلى الأداة ككل من جهة أخرى، ثمّ تدوين النتائج في الجداول (3) و (4) و (5).

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات بُعد " الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم " والدرجة الكلية للبُعد والأداة ككل

الرقم	نص الفقرة	معامل الارتباط	
		البُعد	الأداة
27	أستخدم استراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة تلبي الاحتياجات التعليمية للطلبة بجميع فئاتهم	**0.70	**0.64
3	أوظف المواد والمصادر التعليمية المتاحة التي تتناسب مع حاجات الطلبة وقدراتهم	**0.58	**0.54
31	أخطط لعملية التعليم والتعلم بطريقة تأخذ في الاعتبار قدرات الطلبة ومعارفهم السابقة	**0.60	**0.57
13	أعمل مع الطلبة على تحقيق أهداف التعلم التي أطلعهم عليها في بداية الدرس	**0.56	**0.51
21	استخدم التكامل بين المواد الدراسية عند تخطيط وتنفيذ الدروس	**0.61	**0.59
33	ابذل جهداً لجعل البيئة الصفية جاذبة ومحفزة لتعلم الطلبة	**0.54	**0.53
19	أستخدم أساليب تحفيز مناسبة للفئة العمرية للطلبة من أجل استثارة دافعيتهم نحو التعلم	**0.59	**0.57
16	أستخدم أنماطاً متنوعة من الاتصال (بصري، سمعي، حسي، ...) لحفز الطلبة على المشاركة النشطة والدائمة في الدروس	**0.59	**0.55
23	أستخدم مكونات التقييم من أجل التعلم لتحديد ما ينبغي فعله في المرحلة التالية من التعلم	**0.65	**0.65
10	أنوع في استخدام وسائل التقييم كي أكشف عن مستويات الطلبة ومدى تقدمهم	**0.66	**0.64
4	أوظف نتائج التقييم في تطوير عمليات التخطيط والتحضير للدروس	**0.55	**0.53
29	أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة حول أدائهم في الأنشطة والواجبات	**0.58	**0.55

الرقم	نص الفقرة	معامل الارتباط	
		النُّبْد	الأداة
26	أعطي الطلبة أنشطة تعليمية متنوعة تُعني بتطوير مهارات التفكير العليا لديهم (كحل المشكلات والعصف الذهني والاستقراء والاستنتاج....)	**0.62	**0.62
12	أوظف أدوات التمكين الرقمي بفاعلية في الموقف التعليمي	**0.37	**0.35
2	أقدم أنشطة متميزة تراعي الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلبة	**0.56	**0.52
35	أتعامل بحكمة مع السلوك غير المقبول من الطلبة ضماناً لسلامة سير الدروس	**0.54	**0.54
18	أستطيع إدارة وقت الحصة بكفاءة لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة	**0.54	**0.49

** جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات بُعد "الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم" والدرجة الكلية للبعد والأداة ككل

الرقم	نص الفقرة	معامل الارتباط	
		النُّبْد	الأداة
6	أتعاون مع مكتب الإرشاد الاجتماعي في تنفيذ برنامج تهيئة الطلبة الجدد	**0.47	**0.36
15	أعد الأنشطة التي تساعد الطلبة على اكتساب المهارات الحياتية المناسبة لفئتهم العمرية	**0.62	**0.60
24	أقدم للطلبة فرصاً لاتخاذ قرارات مدروسة أثناء المواقف التعليمية	**0.64	**0.62
11	أساعد الطلبة على اجتياز المشكلات والتحديات التي تؤثر على تقدّمهم في التحصيل الدراسي	**0.57	**0.53
37	استفيد من المعلومات المتوفرة عن الوضع الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للطلاب في مساعدته على الارتقاء	**0.58	**0.53

الرقم	نص الفقرة	معامل الارتباط	
		البُعد	الأداة
	بمستواه التعليمي		
30	أحيط أولياء الأمور بالمعلومات اللازمة عن المستوى التعليمي لأبنائهم بانتظام	**0.51	**0.43
5	استفيد من اقتراحات وتصورات أولياء أمور طلبة لتحسين العملية التعليمية	**0.56	**0.38
20	أنظم الزيارات الميدانية والتتفيفية التي تسهم في تعزيز خبرات الطلبة	**0.60	**0.48
28	أشارك في وضع الخطط والبرامج العلاجية والاثرائية المناسبة للطلبة	**0.60	**0.58

** جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

جدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات بُعد "الكفاءة الذاتية في التطور الشخصي للطلبة" والدرجة الكلية للبُعد والأداة ككل

الرقم	نص الفقرة	معامل الارتباط	
		البُعد	الأداة
32	أهتم بتوزيع الأدوار القيادية على الطلبة مع التنويع في طبيعة الأعمال المعطاة	**0.62	**0.57
1	أشجع الطلبة على تبني قيم المواطنة بهدف تحمّل المسؤولية تجاه الحياة المدرسية والمجتمعية	**0.48	**0.40
36	أنمي القيم الإسلامية لدى الطلبة ليمثلوها في سلوكهم في المواقف المختلفة	**0.50	**0.40
8	أقدم للطلبة فرصاً مختلفة للعمل باستقلالية لتنمية ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم	**0.57	**0.51
25	أحرص على توفير الأمن النفسي للطلبة والتحرر من السلوك الذي يرهبهم أو يهددهم	**0.49	**0.46
14	أشجع الطلبة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع	**0.46	**0.39

الرقم	نص الفقرة	معامل الارتباط	
		البعد	الأداة
	زملائهم		
34	أشجع الطلبة على المشاركة بفاعلية في الأنشطة والفعاليات المدرسية	**0.55	**0.47
17	أساعد الطلبة على استخدام مهارات التعلم الذاتي	**0.65	**0.60
22	أشجع الطلبة على الاستفادة من المصادر التعليمية المتنوعة لتحسين مستواهم التعليمي	**0.66	**0.64
7	أحفز الطلبة على طرح الأسئلة الهادفة والإجابة عنها بجدية وحماس	**0.63	**0.56
9	أشجع الطلبة على تكوين مواقف إيجابية نحو التعلم تدفعهم نحوه بحماس وشغف	**0.67	**0.58

** جميع معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

ويتبين من الجداول (3) و(4) و(5) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها قد تراوحت بين (0.37 و 0.70) وجميع هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة بين (0.35 و 0.65)، وجميع هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدل على صدق بناء الأداة.

2-2 الصدق التلازمي:

يتعلق هذا الصدق بمدى ارتباط درجات الأداة بدرجات أداة أخرى تُطبَّق معها في الوقت نفسه تقريباً (العجيلي، 2010). ولأجل احتساب الصدق التلازمي للأداة، طبقت الباحثة أداة قياس الكفاءة الذاتية المطورة في الدراسة الحالية على عينة قوامها (80) معلماً ومعلمة منتظمين في نظام معلّم الفصل بالمدارس الابتدائية الحكومية، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017-2018م، وفي الوقت ذاته استعانت الباحثة بقياس الكفاءة الذاتية للمعلّم (Teacher TSCE Sense of Self-Efficacy) الذي أعدته Tschannen-Moran وزميلاتها (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، والذي قام الكثيري (2011) بترجمته إلى اللغة العربية، وطبقته على العينة نفسها، ثم حسبت معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على

كلا المقياسين، فكانت قيمة معامل الارتباط (0.86)، وهو معامل دال احصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ ، وهذا يدل على صدق الأداة .

3- القدرة التمييزية لل فقرات:

ويعبر عنها بقدرة الفقرة على التمييز بين أفراد العينة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على أداة القياس، وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة على نفس الأداة (علام، 2000). ولحساب ذلك، رتبّت الباحثة الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على الأداة ترتيباً تنازلياً، ثم اختارت أعلى 27% من أفراد العينة ليكونوا الفئة العليا، وأدنى 27% ليكونوا الفئة الدنيا، ثم استخدمت اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين أداء الفئتين الطرفيتين على كل فقرة من فقرات الأداة، كما في الجدول (6).

جدول (6)

القدرة التمييزية بين الفئتين الطرفيتين لكل فقرة من فقرات الأداة

الرقم	نص الفقرة	ت
27	أستخدم استراتيجيات تعليم وتعلّم متنوعة تلبي الاحتياجات التعليمية للطلبة بجميع فئاتهم	**12.01
3	أوظف المواد والمصادر التعليمية المتاحة التي تتناسب مع حاجات الطلبة وقدراتهم	**10.07
31	أخطط لعملية التعليم والتعلّم بطريقة تأخذ في الاعتبار قدرات الطلبة ومعارفهم السابقة	**10.11
13	أعمل مع الطلبة على تحقيق أهداف التعلم التي أطلعهم عليها في بداية الدرس	**10.25
21	أستخدم التكامل بين المواد الدراسية عند تخطيط وتنفيذ الدروس	**14.37
33	أبذل جهداً لجعل البيئة الصفية جاذبة ومحفزة لتعلّم الطلبة	**8.21
19	أستخدم أساليب تحفيز مناسبة للفئة العمرية للطلبة من أجل استثارة دافعيتهم نحو التعلّم	**10.56
16	أستخدم أنماطاً متنوعة من الاتصال (بصري، سمعي، حسي، ...) لحفز الطلبة على المشاركة النشطة والدائمة في الدروس	**11.31

الرقم	نص الفقرة	ت
23	أستخدم مكونات التقييم من أجل التعلّم لتحديد ما ينبغي فعله في المرحلة التالية من التعلّم	**14.68
10	أنوع في استخدام وسائل التقييم كي أكشف عن مستويات الطلبة ومدى تقدمهم	**12.94
4	أوظف نتائج التقييم في تطوير عمليات التخطيط والتحضير للدروس	**12.03
29	أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة حول أدائهم في الأنشطة والواجبات	**8.64
26	أعطي الطلبة أنشطة تعليمية متنوعة تُعني بتطوير مهارات التفكير العليا لديهم (كحل المشكلات والعصف الذهني والاستقراء والاستنتاج....)	**14.99
12	أوظف أدوات التمكين الرقمي بفاعلية في الموقف التعليمي	**7.54
2	أقدم أنشطة متميزة تراعي الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلبة	**12.27
35	أتعامل بحكمة مع السلوك غير المقبول من الطلبة ضماناً لسلامة سير الدروس	**8.83
18	أستطيع إدارة وقت الحصة بكفاءة لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة	**9.90
6	أتعاون مع مكتب الإرشاد الاجتماعي في تنفيذ برنامج تهيئة الطلبة الجدد	**7.20
15	أعد الأنشطة التي تساعد الطلبة على اكتساب المهارات الحياتية المناسبة لفتتهم العمرية	**14.62

الرقم	نص الفقرة	ت
24	أقدم للطلبة فرصاً لاتخاذ قرارات مدروسة أثناء المواقف التعليمية	**13.98
11	أساعد الطلبة على اجتياز المشكلات والتحديات التي تؤثر على تقدّمهم في التحصيل الدراسي	**12.07
37	استفيد من المعلومات المتوفرة عن الوضع الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للطلاب في مساعدته على الارتقاء بمستواه التعليمي	**10.84
30	أحيط أولياء الأمور بالمعلومات اللازمة عن المستوى التعليمي لأبنائهم بانتظام	**7.75
5	استفيد من اقتراحات وتصورات أولياء أمور طلبة لتحسين العملية التعليمية	**10.61
20	أنظم الزيارات الميدانية والتثقيفية التي تسهم في تعزيز خبرات الطلبة	**12.51
28	أشارك في وضع الخطط والبرامج العلاجية والإثرائية المناسبة للطلبة	**11.91
32	أهتم بتوزيع الأدوار القيادية على الطلبة مع التنوع في طبيعة الأعمال المعطاة	**9.74
1	أشجع الطلبة على تبني قيم المواطنة بهدف تحمّل المسؤولية تجاه الحياة المدرسية والمجتمعية	**6.59
36	أنمي القيم الإسلامية لدى الطلبة ليمثلوها في سلوكهم في المواقف المختلفة	**5.81
8	أقدم للطلبة فرصاً مختلفة للعمل باستقلالية لتنمية ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم	**10.58
25	أحرص على توفير الأمن النفسي للطلبة والتحرر من السلوك الذي يرهبهم أو يهددهم	**6.39

الرقم	نص الفقرة	ت
14	أشجع الطلبة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم	**6.12
34	أشجع الطلبة على المشاركة بفاعلية في الأنشطة والفعاليات المدرسية	**10.19
17	أساعد الطلبة على استخدام مهارات التعلّم الذاتي	**12.56
22	أشجع الطلبة على الاستفادة من المصادر التعليمية المتنوعة لتحسين مستواهم التعليمي	**15.18
7	أحفز الطلبة على طرح الأسئلة الهادفة والإجابة عنها بجدية وحماس	**9.62
9	أشجع الطلبة على تكوين مواقف إيجابية نحو التعلّم تدفعهم نحوه بحماس وشغف	**10.92

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

ويتضح من نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الفئتين الطرفيتين وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) لكل فقرة من فقرات أداة القياس ولصالح أفراد الفئة العليا، وهذا يدلّ على أنّ جميع فقرات الأداة والبالغ عددها (37) فقرة هي فقرات مميزة، وبالتالي فإنّ للأداة قدرة تمييزيّة عالية بين طرفي السمة المقاسة.

رابعًا - نتائج السؤال الرابع:

ينصّ السؤال الرابع على ما يلي: " هل تختلف تقديرات معلمي نظام الفصل لكفاءتهم الذاتية باختلاف الجنس، والخبرة المهنية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، طبقت الباحثة اختبار (ت) للمتوسطات المستقلة بالنسبة لمتغيّر الجنس، وأجرت تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) بالنسبة لمتغيّر الخبرة المهنية، ثم عرضت النتائج في الجدولين (7) و (8).

ويتضح من الجدول (7) أنّه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) في متوسطات تقدير المعلمين لكفاءتهم الذاتية في التدريس تُعزى لمتغيّر الجنس، وذلك لأنّ قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية.

جدول (7)

نتائج اختبار (ت) للفروق في المتوسطات الحسابية
لتقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية بحسب الجنس

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	51	88.52	11.72	422	4.87
	إناث	373	96.89	11.48		
						0.01

ويتبين من الجدول أن متوسط تقدير الكفاءة الذاتية عند الإناث بلغ (96.89)، وهو أعلى من متوسط تقدير الكفاءة الذاتية عند الذكور البالغ (88.52)، أما الانحرافات المعيارية لتقدير الكفاءة الذاتية للإناث والذكور فقد بلغ على التوالي (11.48) و (11.72). كما بلغت قيمة (ت) لفروق المتوسطات (4.87)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

أما بالنسبة إلى تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، فقد أشارت نتائج المبيّنة في الجدول (8) أدناه، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقدير كفاءتهم الذاتية تعزى لمتغير الخبرة المهنية؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (5.59)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للفروق في المتوسطات الحسابية
لتقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية وفق متغير الخبرة المهنية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة المهنية	بين المجموعات	1528.27	2	764.14	5.59	0.01
	داخل المجموعات	57527.52	421	136.65		
	المجموع	59055.79	423			

ولتحديد مصادر تلك الفروق، استُخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للدلالات البعدية وعُرضت النتائج في الجدول (9).

جدول (9)

الدلالات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) للفروق في متوسطات تقدير الكفاءة الذاتية وفقاً لمستويات الخبرة المهنية

الخبرة المهنية (أ)	الخبرة المهنية (ب)	فرق المتوسطات (أ - ب)	الخطأ المعياري	الدلالة
أقل من 5 سنوات	5 - 10 سنوات	-1.62	1.84	0.680
	أكثر من 10 سنوات	-4.43**	1.40	0.007
5 - 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	1.62	1.84	0.680
	أكثر من 10 سنوات	-2.82	1.58	0.207
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	4.43**	1.40	0.007
	5 - 10 سنوات	2.82	1.58	0.207

ويتضح من نتائج اختبار شيفيه للدلالات البعدية، وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة، وذلك بين مستويي الخبرة المهنية (أكثر من 10 سنوات، وأقل من 5 سنوات) ولصالح ذوي سنوات العمل الطويلة (أكثر من 10 سنوات)، بينما لم تظهر أي فروق بين ذوي سنوات العمل القصيرة (5-10 سنوات) وذوي سنوات العمل المتوسطة (5-10 سنوات)، كما لم تظهر أيضاً أي فروق بين ذوي سنوات العمل المتوسطة (5-10 سنوات) وذوي سنوات العمل الطويلة (أكثر من 10 سنوات).

خامساً - نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على ما يلي: " هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية تُعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة؟".

استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) للإجابة عن هذا السؤال، وتشير النتائج المعروضة في الجدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة تُعزى للتفاعل بين الجنس والخبرة المهنية.

جدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-way ANOVA) لمعرفة أثر التفاعل بين متغيري الجنس والخبرة المهنية

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.03	3.4	437.1	2.0	874.1	الخبرة المهنية
0.01	10.7	1360.4	1.0	1360.4	الجنس
0.14	2.0	254.2	2.0	508.4	الخبرة المهنية * الجنس
		126.7	418.0	52976.2	الخطأ
			424.0	3957621.0	المجموع

• مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل تتناسب مع البيئة البحرينية. وقد أكدت نتائج السؤالين الأول والثاني على أنَّ مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم هو مفهوم متعدد الأبعاد (Zimmerman & Cleary, 2006)؛ حيث أدت موازنة فلسفة وأهداف برنامج نظام الفصل، مع معايير هيئة جودة التعليم والتدريب، ومجموعة الكفايات والمهارات المهنية المتطلبة من المعلم في مدارس مملكة البحرين، إلى تحديد ثلاثة معايير (أبعاد) أساسية ترتبط بالكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل، وهي التعليم والتعلم، ومساندة الطلبة وإرشادهم، والتطور الشخصي للطلبة، وتمّ بالإضافة إلى ذلك تحديد المكونات (المجالات/ العناصر) الأساسية لكل معيار من تلك المعايير.

كما أظهرت نتائج السؤال الثالث، إلى أنَّ الأداة المطوّرة في الدراسة الحالية تتمتع بدلالات صدق وثبات جيّدة تشجّع على استخدامه في البيئة البحرينية، لا سيما أنها تعتبر الأداة الأولى التي تُعنى بقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية في المملكة، في عصر تزايدت فيه الأدلة بأن الكفاءة الذاتية للمعلم تلعب دوراً مفتاحياً في التأثير على المخرجات التعليمية المهمة.

أما بالنسبة للسؤال الرابع، فقد أظهرت نتائجه تفوّق معلمات نظام الفصل الإناث في تقديرهم لكفاءتهم الذاتية على المعلمين الذكور؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى الجهد والالتزام

والدافعية التي تبديها المعلمات في عملية التدريس، وامتلاكهن اتجاهات ايجابية نحو التعليم، وتوقعاتهن العالية حول أداء الطالبات، واحساسهن بالمسؤولية تجاه تعلمهن.

وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة (الوائلي وعلاء الدين، 2013) ودراسة (بقيعي، 2016)، لكنها تختلف مع دراسة (Peker and Erol, 2018) التي بينت أن المعلمين يعتقدون في أن كفاءتهم الذاتية تفوق مثيلتها لدى المعلمات.

كما تتسجم هذه النتيجة أيضاً، مع تقارير المدارس الصادرة عن هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب، والتي تظهر تفوقاً لافتاً لمدارس البنات على مدارس البنين، حيث جاء في التقرير السنوي للهيئة "تجدر الإشارة إلى أن المدارس الـ(9) الحاصلة على تقدير "ممتاز"، لهذا العام جاءت (8) منها للبنات، ومدرسة واحدة للبنين، هيئتها التعليمية نسائية" (هيئة جودة التعليم والتدريب، 2018).

أما بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية، فقد كان مؤثراً في مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم، حيث تفوق المعلمون أصحاب سنوات العمل الطويلة (أكثر من 10 سنوات) على ذوي سنوات العمل القصيرة (أقل من 5 سنوات)، وتعزو الباحثة ذلك إلى إسهام سنوات الخبرة في تحسين معتقدات معلم نظام الفصل لكفاءته الذاتية، فيصبح أكثر قدرة على تنفيذ استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطلبة، كما يصبح أكثر إيماناً بتأثير ما يبذله من جهود في تحسين أداء الطلبة.

ومن ناحية أخرى، فإنّ المشاريع التربوية التي نفذتها وزارة التربية والتعليم في السنوات العشر الماضية، منحت المعلمين أصحاب الخبرات الطويلة ثقة بكفاءتهم الذاتية نتيجة لما تلقوه من تدريب قدم لهم الفرصة للاستفادة من المهارات والكفايات اللازمة لعمل المعلم، حيث ركزت الكثير من البرامج التدريبية المقدمة على صقل الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي يحتاجها المعلم داخل الصف، وكيفية تحفيز الطلبة، والوصول بهم إلى المستوى الأفضل.

بالإضافة إلى أن النجاحات المتكررة التي يحققها معلم نظام الفصل خلال سنوات عمله تؤدي إلى رفع كفاءته الذاتية، حيث تقدّم هذه النجاحات اعتقاداً متنامياً في كفاءة الفرد الذاتية، وتقدم أكثر البراهين قوةً عن امكانية نجاح المعلم في تخطي العقبات التي تواجهه من خلال حشد ما أمكن لتحقيق النجاح (السادة وعبابنة، 2016).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكثيري (2011)، والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية تُعزى للخبرة المهنية، لكنها تختلف مع نتائج دراسة الراجح (2017) التي خلصت إلى عدم وجود مثل هذه الفروق.

• ملخص نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في مملكة البحرين، وفي ضوء الدراسة الميدانية، وتحليل النتائج وتفسيرها، تلخص الباحثة ما توصلت إليه فيما يلي:

1. بيّنت نتائج الدراسة الحالية أنّ المعايير التي يمكن على أساسها قياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل بالمدارس الابتدائية في مملكة البحرين هي:

المعيار الأول: الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلّم.

المعيار الثاني: الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم.

المعيار الثالث: الكفاءة الذاتية في التطوّر الشخصي للطلبة.

2. أوضحت نتائج الدراسة أنّ المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل بالمدارس الابتدائية في مملكة البحرين، تتمثل فيما يلي:

• المعيار الأول: التعليم والتعلّم: وأهم المؤشرات المشمولة بهذا المجال هي: التخطيط لعمليتيّ التعليم والتعلم بطريقة تستثير دافعية الطلبة وتحفزهم على التعلّم، من خلال توظيف مهارات الإدارة الصفية وعمليات التخطيط والتقييم الفاعلة في دعم الطلبة بجميع فئاتهم.

• المعيار الثاني: الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وإرشادهم: وأهم المؤشرات التي يتطلبها هي: تهيئة الطلبة ودعم انتقالهم بين المراحل التعليمية، وإرشادهم وتعزيز المهارات الحياتية لديهم، وتقديم الدعم المناسب لهم والرعاية الشاملة والتنشئة السليمة، ومتابعة تقدمهم الدراسي وتعزيز خبراتهم على اختلاف فئاتهم وقدراتهم.

• المعيار الثالث: الكفاءة الذاتية في تطوّر الطلبة الشخصي: وأهم مؤشرات هذا المعيار هي: تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم، وحماسهم، وقدراتهم القيادية، والتزام قيم المواطنة، وشعورهم بالأمن وشغفهم في الإقبال على التعلّم من مصادر متعددة سواء في المواقف التعليمية أو الحياة المدرسية بشكل عام.

3. أبرزت نتائج الدراسة قيماً مرتفعة لمعاملات الصدق والثبات لأداة الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل؛ مما يدل على صلاحيتها كأداة موثوقة في قياس الأهداف المنشودة منها.

4. أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في تقديرات معلمي نظام الفصل بالمرحلة الابتدائية لكفاءتهم الذاتية تُعزى للجنس، ولصالح الإناث. كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في تقديرات معلمي نظام الفصل بالمرحلة الابتدائية لكفاءتهم الذاتية تُعزى للخبرة المهنية ولصالح ذوي سنوات العمل الطويلة.

5. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المعلمين لكفاءتهم الذاتية تُعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة (الجنس والخبرة المهنية).

• توصيات الدراسة:

استناداً إلى النتائج، تمخّضت عن الدراسة الحاليّة التوصيات التالية:

1. الاستفادة من الأداة المطوّرة في الدراسة الحاليّة للأغراض التشخيصيّة، حيث يمكن اعتمادها لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل وتوظيف نتائج القياس في إعداد البرامج التي تهدف إلى رفع الكفاءة المهنية للمعلم.
2. الاستفادة من الأداة المطوّرة في الدراسة الحاليّة للأغراض البحثيّة، حيث يمكن الاستعانة بها في إجراء دراسات وبحوث موسّعة حول الكفاءة الذاتية لمعلمي نظام الفصل وربطها بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في كفاءة المعلم في المواقف الصفية المختلفة.
3. إجراء دراسات تتناول الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بمدارس مملكة البحرين بمختلف تخصصاتهم.
4. الاهتمام برفع الكفاءة الذاتية لدى معلمي نظام الفصل الذكور وذوي سنوات الخبرة القليلة.
5. إيلاء مزيد من الأهمية لمعتقدات المعلمين وتصوراتهم وتأثيرها في أدائهم التعليمي، مع العمل على تعزيز المعتقدات والتصوّرات الإيجابية لدى معلمي نظام الفصل ومعالجة السلبي منها.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

اسماعيل، حساني (2014). استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة البليدة ، الجزائر .

أوزي، أحمد (2000). جودة التربية وتربية الجودة. مجلة علوم التربية (جامعة فاس)، 6(10).
بقيعي، نافز أحمد. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية (الأردن)، 43(2)، 618-597.

بني خالد، حسن و أبوطعّمه، دلال (2017). معلم الصف وطرائق التدريس الحديث . عمّان : دار أسامة للنشر والتوزيع.

بوشيت، علي (1986). تجربة نظام معلّم الفصل في مشروع تطوير التعليم الابتدائي في البحرين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي الثاني -منهج التعليم الابتدائي. 8-10 ابريل 1986م، البحرين، وزارة التربية والتعليم.

جريش، إيمان عطية (2008). العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالاسماعيلية (مصر)، 10، 245-264.

حاجي، محمد المنصف وظاهري، محمد نور الدين والقليبي، حمودة (2012). دليل مرجعي لجودة التعليم الثانوي في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

حمود، وفيقة (1990). إعداد المعلمين في جامعة البحرين: البرامج، طرائق التدريس والتدريب، تكنولوجيا التعليم، أساليب التقويم. اجتماع عمداء كليات التربية والمسؤولين عن إعداد المعلمين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي. مارس 1990، الإمارات العربية المتحدة، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حيدر، عبد اللطيف حسين (2016). تجويد التعليم بين التنظير والواقع. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الخليلي، خليل يوسف (2012). *أساسيات البحث العلمي التربوي*. دبي: دار القلم.
- دانيلسون، شارلوت (2003). *إطار للتدريس: تعزيز الممارسات المهنية* (عبدالله علي أبولبدة، مترجم) الكويت: منشورات مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الراجح، نوال محمد (2017). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* (جامعة البحرين). 18(1)، 489-515.
- زيدان، حنان السيد عبدالقادر (2010). الكفاءة الذاتية للمعلم في علاقته بالتقدم العلمي لطلابه. *دراسات نفسية* (مصر)، 20 (1)، 145-168.
- السادة، خليفة يوسف و عبابنة، صالح أحمد (2016). العلاقة بين الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس الحكومية بمملكة البحرين ودافعتهم للعمل. *دراسات* (الجزائر)، 44، 60-74.
- سليمان، ممدوح محمد. (1999). *نظام معلم الفصل في التعليم العام بدول الخليج العربي*. مكتب التربية العربي لدول الخليج (الرياض).
- سليمان، ممدوح وحسن، عبدعلي (1993). من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج اعداده بجامعة البحرين. *المنامة : وزارة التربية والتعليم*.
- سوفي، نعيمة (2011). *الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة منتوري (الجزائر).
- الشيخ، رشيدة (محررون). (2013). *إدارة التدريب والتطوير المهني تنفذ 153 برنامجاً تدريبياً*. *جريدة الأيام*، 9007 (9).
- صالح، صالح محمد (2005). *الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو العلوم قبل وأثناء الخدمة: دراسة تقويمية*. المؤتمر العلمي التاسع " معوقات التربية العملية في الوطن العربي، التشخيص والحلول " (يوليو 2005)، المجلد الثاني، 351-406.
- عبدالوهاب، فاطمة محمد (2007). *فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي النممي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في سلطنة عمان*. *مجلة التربية العملية* (مصر)، 10(3)، 215-263.

عبدعلي، حسن (1986). بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الأزهر.

العجيلي، صباح (2010). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي، ط4، صنعاء: مركز التربية للطباعة والنشر.

علام ، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساليبه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة . القاهرة دار الفكر التربوي.

أبوعلام، رجاء محمود (2004). التعلّم أسسه وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة.

عيّاد، فؤاد وصالحه، ياسر (2015). الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 8(12)، 65-94.

القحطاني، (2014). تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية لدى معلّم العلوم بمملكة البحرين وفق المعايير العالمية لتدريس العلوم. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب، جامعة البحرين.

الكثيري، سعود بن ناصر(2011). مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية(TSES). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(4)، 167-191.

كونرز، نيلا أ. (2008). أطعموا المعلمين قبل أن يأكلوا الطلاب - القيادة الناجحة في التعليم: دليل عملي للإداريين والمعلمين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

لشهب، أسماء و براهيم، براهيم (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية (الجزائر) ، 30، 225-240
مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط . (ط 4)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

المساعد، هبة محمد عواد (2018). الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة الأساسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرات في محافظ المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت (المفرق).

مقداد، محمد و خليفة، فاضل عباس (2012). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى معلمي نظام الفصل بمملكة البحرين. دراسات نفسية وتربوية، 9، 175-209.

أبن منظور، جمال الدين أبو الفضل (1990). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

هيئة جودة التعليم والتدريب (2009): التقرير السنوي 2008. المنامة : هيئة جودة التعليم والتدريب.

هيئة جودة التعليم والتدريب (2015). إطار مراجعة أداء المدارس. المنامة: هيئة جودة التعليم والتدريب.

هيئة جودة التعليم والتدريب (2016). تقرير المراجعة لمدرسة /بتدائية. المنامة: هيئة جودة التعليم والتدريب.

هيئة جودة التعليم والتدريب (2017). تقرير المراجعة لمدرسة /بتدائية. المنامة: هيئة جودة التعليم والتدريب.

هيئة جودة التعليم والتدريب (2019): التقرير السنوي 2018 عقد من التطوير. المنامة : هيئة جودة التعليم والتدريب.

الوائلي، سعاد عبدالكريم و علاء الدين جهاد محمود (2013). الكفاءة الذاتية المدركة والممارسات التعليمية الكفؤة كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين. دراسات -العلوم التربوية (الأردن)، 40 (2)، 1688-1708.

وزارة التربية والتعليم (1983). دليل برنامج معلم الفصل. المنامة ، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (1999). التعليم الابتدائي في البحرين في ضوء التوجهات التربوية العالمية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي الرابع عشر للهيئات الإدارية والتعليمية للتعليم الابتدائي. 13-14 سبتمبر 1999م، المنامة ، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2012). عام من الإنجازات. المنامة ، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2013). عام من الإنجازات. المنامة ، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2014). عام من الإنجازات. المنامة ، وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم (2015). عام من الإنجازات. المنامة ، وزارة التربية والتعليم.

- وزارة التربية والتعليم (2016). عام من الإنجازات. المنامة ، وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم (2017). عام من الإنجازات. المنامة ، وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم (2017). إجمالي عدد معلّمي نظام الفصل في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2017/2018م. مملكة البحرين:وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم الابتدائي.
- الوطبان، محمّد بن سليمان (2011). توجهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلّّّات: دراسة على منطقة القصيم. *المجلة التربوية (الكويت)*، 25(98، ج 1)، 101-143.
- اليونيسكو (2005). التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو)، باريس.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Abu-Tineh, A. ,Khasawneh, S., & Khalaileh, H. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4),175-181.
- Akbari, R., & Tavassoli, K. (2014). Developing an ELT context-specific teacher efficacy instrument. *RELC Journal*, 45(1), 27–50. <https://doi.org/10.1177/0033688214523345>
- Alvarez-Nunez, T. (2012). A link to student achievement in English language and mathematics in Barazilian primary schools. (Doctorial thesis, Oklahoma State University, Oklahoma, U.S.)
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007- LAUSD*. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- ASQ, 2019. Glossary: Q. American Society for Quality. Available at: <<http://asq.org/glossary/q.html>> [Accessed 10 January 2019].
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bedir, G.(2015). Perception of teaching efficacy by primary and secondary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 509-522.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Educational Psychology Review 15: 1. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>.
- Corkett, J., Hatt, B., Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian journal of education*, 34(1), 65-98.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.
- De Paul, S. Vincent (2012). Development and validation of teacher self efficacy scale. *Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 12-18.
- Deming, Edwards W. (1986). Out of crisis. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, U.S.A
- Devi, Uma & Mani ,R.S. (2009). Quality assurance in education through quality circles – Global and Indian Context . *Academic Leadership The Online Journal*, Volume 7 Issue 4 Fall 2009.
- Feigenbaum, Armand V. (1995). Leaders in quality, p. 173 in Shelton, Ken (Ed.). In Search of Quality – 4 Unique Perspectives, 43 Different Voices, Executive Excellence publishing, U.S.A.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy : Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*. 21,(2) 17-30.

- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Gibson, S. & Dembo, M. H.(1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilbert, R. B., Adesope, O. O., & Schroeder, N. L. (2014). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of english-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34(7), 876-899.
- Gregory, R. J. (1996). *Psychological testing* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Holt, Maurice (1998). The concept of quality in education in quality in education. U.S.A. : Falmer Press
- Juran, J.M. and Gryna, F.M. (1988) *Juran's Quality Control Handbook*. 4th Edition, McGraw-Hill, New York.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Korkmaz, F., Unsal, S. (2016). Developing the scale of teacher self-efficacy in teaching process. *European journal of educational research*, 5(2), 73-83.
- Kulekci, G. (2011). A study on pre-service english teachers' self-efficacy beliefs. Depending on some variables. *International online journal of education sciences*, 3(1),245-260.

- Martin, N. K., Yin, Zenong, & Baldwin, Beatrice (1998, April). *Classroom Management Training, Class Size and Graduate Study: Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style?*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17, 1998).
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-Efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1145-1153.
- Moghtadaie, L., Taji, M. (2018). Explaining the requirements for teacher's development based on professional competencies approach. *Academic Journals*. 13(14), (pp 564-569).
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. 2nd edition. New York: McGraw-Hill, p.245.
- Ozder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5).
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research In In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pan, Y. (2014). Relationships among Teachers' Self-Efficacy and Students' Motivation, Atmosphere, and Satisfaction in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 68-92.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12).

- Peker, M., Erol, R., Gultekin, M. (2018). Investigation of the teacher self-efficacy beliefs of math teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6 (4)
- Quality.(2019). *Merriam-Webster.com*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/quality>.
- Ryang, Dohyoung (2010). The Development of the mathematics teaching self efficacy scales for korean elementary and secondary preservice teachers. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED525944>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Savran, A., & Cakiroglu, J. (2003). Difference between elementary and secondary pre-service science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.(2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations .*Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.(2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Tournaki, N. & Podell, D. (2005). The Impact of Student Characteristics and Teacher Efficacy on Teachers' Predictions of Student Success. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 21. 10.1016/j.tate.2005.01.003.

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68(2). 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yangin, S. & Sidekli, S. (2016). Self-Efficacy for Science Teaching Scale Development: Construct Validation with Elementary School Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 54-69.
- Yıldırım, I. (2015). A Study on physical education teachers: The correlation between self-efficacy and job satisfaction. *Education*, 135(4), 477-485.
- Zee, M., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013-1027.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age.

ملاحق الدراسة

ملحق (1)

استبانة الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل

(الصيغة الأولى)



جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

برنامج ماجستير القياس والتقويم التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " **بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين** " وذلك للحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي، تسعى من خلالها إلى تحديد الكفاءة الذاتية كما يدركها معلم نظام الفصل والنتيجة من معتقداته حول قدرته على أداء مهمات التدريس الصفي بطريقة تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة لدى طلبة الحلقة الأولى باختلاف مستوياتهم التعليمية.

ومن أجل ذلك قامت الباحثة بتصميم استبانة تتكون من 42 فقرة موزعة على 3 أبعاد وهي: التعليم والتعلم، ومساندة الطلبة وارشادهم، والتطور الشخصي للطلبة، يتم الإجابة عليها من خلال خيارات الاستجابة: (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وممارسة في هذا المجال، أرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم ومقترحاتكم السديدة بشأن فقرات الاستبانة فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة، ومدى انتماء كل فقرة للبعد المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساندكم

الباحثة/ سهام خليفة مال الله

Seham.khalifa@gmail.com

هاتف: 33920020



جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

برنامج ماجستير القياس والتقويم التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستاذ الفاضل معلم نظام الفصل المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين "، تسعى من خلالها إلى قياس الكفاءة الذاتية كما يدرّكها معلم نظام الفصل، والتي تنتج من معتقداته حول قدرته على أداء مهمات التدريس الصفي بطريقة تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة لدى طلبة الحلقة الأولى باختلاف مستوياتهم التعليمية.

وحيث أنك تمثل مصدراً مهماً لإمداد الباحثة بالمعلومات اللازمة لتحقيق هذا الهدف؛ لذلك يرجى الإجابة بكل صراحة وموضوعية على جميع فقرات الاستبانة.

شاكراً ومقدرةً تعاونك واهتمامك، ومؤكدةً على أن جميع الإستجابات سوف تحاط بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

والله ولي التوفيق

الباحثة/ سهام خليفة مال الله

Seham.khalifa@gmail.com

هاتف: 33920020

البيانات الشخصية:

من فضلك ضع اشارة (✓) أمام العبارة الملائمة، أو الكتابة إذا تطلب الأمر ذلك.

■ الأسم (اختياري):

.....

■ المدرسة (اختياري):

.....

■ الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

■ عدد سنوات الخبرة التعليمية:

☐ أقل من 5 سنوات.

☐ 5 – 10 سنوات.

☐ أكثر من 10 سنوات.

ضع علامة في الخانة التي تتوافق مع درجة قيامك بكل ممارسة، بحسب اعتقادك بقدرتك الذاتية على ممارستها داخل الصف:

م	الممارسة	مناسبتها للعينة	انتمائها إلى البعد	الصياغة اللغوية
البعد الأول: الكفاءة الذاتية في التعليم والتعلم هو تقدير المعلم لقدرته على تخطيط عملية التعليم والتعلم بطريقة تستثير دافعية الطلبة وتحفزهم، من خلال توظيف مهارات الادارة الصفية وعمليات التخطيط والتقويم الفاعلة في دعم الطلبة بجميع فئاتهم.				
1	استخدم استراتيجيات تعليم وتعلم تلبي الاحتياجات التعليمية للطلبة بجميع فئاتهم			
2	أوظف المواد والمصادر التعليمية التي تتناسب مع حاجات الطلبة وقدراتهم دعماً للمنهج الدراسي			
3	أخطط لعملية التعليم والتعلم بطريقة تأخذ في الاعتبار قدرات الطلبة ومعارفهم السابقة			
4	أسعى مع الطلبة لتحقيق أهداف التعلم التي أطلعهم عليها في بداية الدرس			
5	أربط بين المواد الدراسية المختلفة (الرياضيات، العلوم، اللغة العربية، التربية الإسلامية، المواد الاجتماعية) بسلسلة ووضوح أثناء شرح الدرس			
6	لدي القدرة على جعل البيئة الصفية جاذبة ومحفزة لتعلم الطلبة			
7	استخدم أساليب تحفيز مناسبة للفئة العمرية للطلبة من أجل استثارة دافعيتهم نحو التعلم			
8	استخدم أنماطاً متنوعة من الاتصال الفاعل لحفز الطلبة على المشاركة النشطة والدائمة في الدروس			

م	الممارسة	مناسبتها للبيئة	انتمائها إلى البعد	الصياغة اللغوية
9	استخدم أدوات التقييم من أجل التعلّم لتحديد ما ينبغي فعله في المرحلة التالية من التعلّم			
10	أنوع في استخدام وسائل التقييم كي اكشف عن مستويات الطلبة ومدى تقدمهم			
11	استخدم نتائج التقييم لتطوير عمليات التخطيط والتحضير للدروس الصفية			
12	أقوم بتصحيح أنشطة وواجبات الطلبة بصورة منتظمة بهدف تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب			
13	استخدم عبارات التحفيز والتوجيه الملائمة (شكراً، أحسنتم، أداؤكم متميز، الخ) عند تقديم التغذية الراجعة للطلبة			
14	أعطي الطلبة أنشطة تعليمية متنوعة تُعني بتطوير مهارات التفكير العليا لديهم (كالتفكير الناقد والابداعي وحل المشكلات والاستنتاج والاستقراء ...)			
15	أمتلك القدرة على استخدام أدوات التمكين الرقمي بفاعلية في الموقف التعليمي			
16	استخدم استراتيجيات تعلّم بديلة تساعد الطلبة على تحقيق التقدّم الدراسي المطلوب			
17	أمايز خلال التدريس بهدف مراعاة الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلبة			

م	الممارسة	مناسبتها للبيئة	انتمائها إلى البعد	الصياغة اللغوية
18	اتعامل بحزمٍ وحكمة مع السلوك غير المقبول من الطلبة ضماناً لسلامة سير الدروس			
19	أستطيع إدارة وقت الحصة بكفاءة لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة			
المحور الثاني: الكفاءة الذاتية في مساندة الطلبة وارشادهم هو تقدير المعلم لقدرته على تهيئة الطلبة ودعم تنقلهم السلس بين المراحل التعليمية، وارشادهم وتعزيز المهارات الحياتية لديهم، وتقديم الدعم المناسب لهم والرعاية الشاملة والتنشئة السليمة ومتابعة تقدمهم الدراسي وتعزيز خبراتهم على اختلاف فئاتهم وقدراتهم وخاصة ذوي الحالات الخاصة والإعاقة منهم				
20	أتعاون مع مكتب الارشاد الاجتماعي في إعداد البرامج والأنشطة لتهيئة الطلبة الجدد (طلبة الصف الأول الابتدائي)			
21	أتعاون مع مكتب الارشاد الاجتماعي في إعداد البرامج والأنشطة لتهيئة الطلبة للحلقة الدراسية القادمة (طلبة الصف الثالث الابتدائي)			
22	أعد الأنشطة التي تساعد الطلبة على اكتساب المهارات الحياتية المناسبة لفئتهم العمرية			

م	الممارسة	مناسبتها للبيئة	انتمائها إلى البعد	الصياغة اللغوية
23	أقدم للطلبة فرصاً لاتخاذ قرارات مدروسة أثناء المواقف التعليمية			
24	أساعد الطلبة على اجتياز المشكلات والتحديات التي تؤثر على تقدّمهم في التحصيل الدراسي			
25	أستفيد من المعلومات الشخصية المتوفرة عن الوضع الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للطلاب لإحداث التغيير الإيجابي في شخصيته			
26	أحيط أولياء الأمور بالمعلومات اللازمة عن المستوى التعليمي لأبنائهم بانتظام			
27	استفيد من اقتراحات وتصورات أولياء الأمور لتحسين العملية التعليمية			
28	أنظم الزيارات الميدانية والتثقيفية على نحو يسهم في تعزيز خبرات الطلبة			
29	أختار مجموعة من الزائرين القادرين على إلهام الطلبة وتنمية مواهبهم للتحدث معهم في مسائل تتعلق بالتحصيل وتنمية الشخصية الطلابية المستقلة			
30	أشارك في وضع الخطط والبرامج العلاجية والاثرائية المناسبة للطلبة على اختلاف فئاتهم (طلبة صعوبات التعلم، والمتفوقين، والموهوبين)			

م	الممارسة	مناسبتها للعينة	انتمائها إلى البعد	الصياغة اللغوية
المحور الثالث: الكفاءة الذاتية في تطوّر الطلبة الشخصي هو تقدير المعلم لقدرته على تنمية ثقة الطلبة في أنفسهم، وحماسهم، وقدرتهم القيادية، والتزام قيم المواطنة، وشعورهم بالأمن وشغفهم في الاقبال على التعلّم من مصادر متعددة سواء في المواقف التعليمية أو الحياة المدرسية بشكل عام.				
31	أهتم بتعميم منح الأدوار القيادية على الطلبة مع التنويع في طبيعة الاعمال المعطاة لاكتشاف وصلل الشخصيات القيادية منهم			
32	أشجع الطلبة على تبني قيم المواطنة التي تجعلهم يتحملون المسؤولية تجاه الحياة المدرسية والمجتمعية			
33	أقوم بتنمية القيم الاسلامية لدى الطلبة لتتمثل في سلوكهم في المواقف المختلفة			
34	أقدم للطلبة فرصاً مختلفة للعمل باستقلالية لتنمية ثقتهم بانفسهم وقدراتهم			
35	أحرص على توفير الأمن النفسي للطلبة والتحرر من السلوك الذي يرهبهم أو يهددهم			
36	أشجع الطلبة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة تضمن لهم العمل والتواصل بفاعلية مع الآخرين			
37	أدفع الطلبة نحو المشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية بما يسهم في نموهم وتطور شخصيتهم			

م	الممارسة	مناسبتها للعينة	انتمائها إلى البعد	الصياغة اللغوية
38	أساعد الطلبة على استخدام مهارات التعلّم الذاتي من أجل الحصول على المزيد من المعرفة			
39	أشجع الطلبة على استخدام مجموعة متنوعة من المصادر التعليمية لتحسين مستواهم التعليمي			
40	أبين للطلبة أهمية احترام آراء الآخرين ومشاعرهم ومعتقداتهم			
41	أحفز الطلبة على طرح الأسئلة الهادفة والإجابة عليها بجدية وحماس من أجل التعلّم			
42	أشجع الطلبة على تكوين مواقف ايجابية نحو التعلّم تدفعهم نحوه بحماس وشغف			

ملحق (2)

قائمة المحكمين

قائمة أسماء السادة المحكمين	
أ. د. خليل يوسف الخليلي	أستاذ مشارك بقسم الرياضيات والعلوم بكلية البحرين للمعلمين - عميد كلية التربية سابقاً
د. خالد صلاح الباز	مستشار القياس والتقويم بمركز القياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم
د. خالد عبد الله الباكر	مدير أول بإدارة مراجعة أداء المدارس الحكومية بهيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين
د. خلود علي مراد	رئيس تقويم المناهج والكتب الدراسية بمركز القياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم
د. عبد الحكيم علي المهيدات	أخصائي أول قياس وتقويم بمركز القياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم
د. أحمد سعد جلال	أستاذ علم النفس بجامعة البحرين
د. فاتن سعد محمود	رئيسة قسم التنمية المهنية المستمرة بكلية البحرين للمعلمين
د. حمود صفوق السردية	اختصاصي اشراف تربوي -نظام الفصل بإدارة الاشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم

ملحق (3)

استبانة الكفاءة الذاتية لمعلّم نظام الفصل

(الصيغة النهائية)



جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

برنامج ماجستير القياس والتقويم التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستاذ الفاضل معلم نظام الفصل المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين "، تسعى من خلالها إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية كما يدركها معلم نظام الفصل، والتي تنتج من معتقداته حول قدرته على أداء ممارسات التدريس الصفّي بطريقة تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة لدى طلبة الحلقة الأولى باختلاف مستوياتهم التعليمية.

وحيث أنك تمثل مصدراً مهماً لإمداد الباحثة بالمعلومات اللازمة لتحقيق هذا الهدف؛ لذلك يرجى الإجابة بكل صراحة وموضوعية على جميع فقرات الاستبانة.

شاكراً ومقدرةً تعاونك واهتمامك، ومؤكدةً على أن جميع الإستجابات سوف تحاط بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

والله ولي التوفيق

الباحثة/ سهام خليفة مال الله

Seham.khalifa@gmail.com

أولاً: البيانات الشخصية:

من فضلك ضع اشارة (✓) أمام العبارة الملائمة، أو الكتابة إذا تطلب الأمر ذلك.

1	الجنس:	☐ ذكر ☐ أنثى
---	--------	--

2	عدد سنوات الخبرة التدريسية:	☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات
---	-----------------------------	---

ثانياً: ابعاد الكفاءة الذاتية للمعلم

ضع علامة (✓) في الخانة التي تتوافق مع درجة قيامك بكل ممارسة، بحسب اعتقادك بقدرتك الذاتية على ممارستها داخل الصف:

مدى تنفيذ الممارسة				
م	الممارسة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أشجع الطلبة على تبني قيم المواطنة بهدف تحمّل المسؤولية تجاه الحياة المدرسية والمجتمعية			
2	أقدم أنشطة متميزة تراعي الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلبة			
3	أوظف المواد والمصادر التعليمية المتاحة التي تتناسب مع حاجات الطلبة وقدراتهم			
4	أوظف نتائج التقييم في تطوير عمليات التخطيط والتحضير للدروس			
5	استفيد من اقتراحات وتصورات أولياء أمور طلبة لتحسين العملية التعليمية			
6	أتعاون مع مكتب الإرشاد الاجتماعي في تنفيذ برنامج تهيئة الطلبة الجدد			
7	أحفز الطلبة على طرح الأسئلة الهادفة والإجابة عنها بجدية وحماس			
8	أقدم للطلبة فرصاً مختلفة للعمل باستقلالية لتنمية ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم			
9	أشجع الطلبة على تكوين مواقف إيجابية نحو التعلم تدفعهم نحوه بحماس وشغف			

مدى تنفيذ الممارسة				
م	الممارسة	دائماً	أحياناً	نادراً
10	أنوع في استخدام وسائل التقييم كي أكتشف عن مستويات الطلبة ومدى تقدمهم			
11	أساعد الطلبة على اجتياز المشكلات والتحديات التي تؤثر على تقدمهم في التحصيل الدراسي			
12	أوظف أدوات التمكين الرقمي بفاعلية في الموقف التعليمي			
13	أعمل مع الطلبة على تحقيق أهداف التعلم التي أطلعهم عليها في بداية الدرس			
14	أشجع الطلبة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم			
15	أعد الأنشطة التي تساعد الطلبة على اكتساب المهارات الحياتية المناسبة لفتنهم العمرية			
16	أستخدم أنماطاً متنوعة من الاتصال (بصري، سمعي، حسي، ...) لحفز الطلبة على المشاركة النشطة والدائمة في الدروس			
17	أساعد الطلبة على استخدام مهارات التعلم الذاتي			
18	أستطيع إدارة وقت الحصة بكفاءة لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة			
19	أستخدم أساليب تحفيز مناسبة للفئة العمرية للطلبة من أجل استثارة دافعيتهم نحو التعلم			

مدى تنفيذ الممارسة				
م	الممارسة	دائماً	أحياناً	نادراً
20	أنظم الزيارات الميدانية والتثقيفية التي تسهم في تعزيز خبرات الطلبة			
21	استخدم التكامل بين المواد الدراسية عند تخطيط وتنفيذ الدروس			
22	أشجع الطلبة على الاستفادة من المصادر التعليمية المتنوعة لتحسين مستواهم التعليمي			
23	أستخدم مكونات التقييم من أجل التعلّم لتحديد ما ينبغي فعله في المرحلة التالية من التعلّم			
24	أقدم للطلبة فرصاً لاتخاذ قرارات مدروسة أثناء المواقف التعليمية			
25	أحرص على توفير الأمن النفسي للطلبة والتحرر من السلوك الذي يرهبهم أو يهددهم			
26	أعطي الطلبة أنشطة تعليمية متنوعة تُعني بتطوير مهارات التفكير العليا لديهم (كحل المشكلات والعصف الذهني والاستقراء والاستنتاج....)			
27	أستخدم استراتيجيات تعليم وتعلّم متنوعة تلبي الاحتياجات التعليمية للطلبة بجميع فئاتهم			
28	أشارك في وضع الخطط والبرامج العلاجية والاثرائية المناسبة للطلبة			
29	أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة حول أدائهم في الأنشطة والواجبات			

مدى تنفيذ الممارسة				
م	الممارسة	دائماً	أحياناً	نادراً
30	أحيط أولياء الأمور بالمعلومات اللازمة عن المستوى التعليمي لأبنائهم بانتظام			
31	أخطط لعملية التعليم والتعلم بطريقة تأخذ في الاعتبار قدرات الطلبة ومعارفهم السابقة			
32	أهتم بتوزيع الأدوار القيادية على الطلبة مع التنوع في طبيعة الأعمال المعطاة			
33	ابذل جهداً لجعل البيئة الصفية جاذبة ومحفزة لتعلم الطلبة			
34	أشجع الطلبة على المشاركة بفاعلية في الأنشطة والفعاليات المدرسية			
35	أتعامل بحكمة مع السلوك غير المقبول من الطلبة ضماناً لسلامة سير الدروس			
36	أنمي القيم الإسلامية لدى الطلبة ليتمثلوها في سلوكهم في المواقف المختلفة			
37	استفيد من المعلومات المتوفرة عن الوضع الأكاديمي والاجتماعي والنفسي للطلاب في مساعدته على الارتقاء بمستواه التعليمي			

ملحق (4)

مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم

(Teacher Sense of Self-Efficacy TSES)

مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم TSES

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية، تسعى من خلالها إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية كما يدركها معلم نظام الفصل، والتي تنتج من معتقداته حول قدرته على أداء مهمات التدريس الصفية بطريقة تسهم في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة لدى طلبة الحلقة الأولى باختلاف مستوياتهم التعليمية. وحيث أنك تمثل مصدراً مهماً لإمداد الباحثة بالمعلومات اللازمة لتحقيق هذا الهدف؛ لذلك يرجى الإجابة بكل صراحة وموضوعية على جميع فقرات الاستبانة. شاكرةً ومقدرةً تعاونك واهتمامك، ومؤكدةً على أن جميع الاستجابات سوف تحاط بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

الخبرة التدريسية:

☐ أقل من 5 سنوات.

☐ 5-10 سنوات.

☐ أكثر من 10 سنوات.

مقياس ما يمكن عمله									
فضلاً: اختر رقماً لكل عبارة									
م	الممارسة	لا شيء							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة؟								
2	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على التفكير الناقد؟								
3	ما حجم ما يمكنك عمله لضبط السلوك المشتت في الفصل؟								
4	ما حجم ما يمكنك عمله لتحفيز الطلاب ضعيفي الرغبة تجاه العمل المدرسي؟								

مقياس ما يمكن عمله								
فضلا: اختر رقما لكل عبارة								
م	الممارسة	لا شيء						
		1	2	3	4	5	6	متوسط
		9	8	7	6	5	4	3
5	ما حجم ما يمكنك عمله لتوضيح آمالك بشأن سلوك الطالب؟							
6	ما حجم ما يمكنك عمله لإقناع الطلاب بقدرتهم على الأداء الجيد في المدرسة؟							
7	إلى أي مدى يمكن أن تجيب على أسئلة الطلبة الصعبة؟							
8	ما حجم ما يمكنك عمله لتؤسس لاعتقاد طرق ليستمر أداء الأنشطة بسلاسة؟							
9	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على تقدير قيمة التعلم؟							
10	ما حجم ما يمكنك عمله لقياس فهم الطلاب لما درّسهم؟							
11	ما حجم ما يمكنك عمله لصياغة أسئلة جيدة لطلابك؟							
12	ما حجم ما يمكنك عمله لتعزيز الإبداع لدى الطلاب؟							
13	ما حجم ما يمكنك عمله لجعل الطلاب يمثلون ضوابط الصف الدراسي؟							
14	ما حجم ما يمكنك عمله لتحسين فهم الطالب الذي قد يرسب؟							

ملحق (5)

رسالة تسهيل مهمّة باحث



الرقم: ١٠٤/٠٢ ت م ب
التاريخ: ١٧ أبريل ٢٠١٨

الفاضلة الأستاذة سهام خليفة مال الله المحترمة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الموافقة على تطبيق أدوات البحث في إدارة التعليم الابتدائي

بالإشارة إلى طلبكم المقدم بتاريخ ٢٠١٨/٠٤/٠٥، بشأن تطبيق أدوات البحث المعنون "بناء أداة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلم نظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين" يسرني إعلامكم بالموافقة على تطبيق أدوات البحث في إدارة التعليم الابتدائي.

على أن يتم تطبيق الأدوات وفق التعليمات والشروط التالية:

١. الالتزام عند التطبيق بأداة / أدوات البحث التي تمت الموافقة عليها دون إضافة أو حذف.
٢. المحافظة على المعلومات التي يتم جمعها، وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.
٣. تزويد إدارة المكتبات العامة بوزارة التربية والتعليم بنسخة من البحث بعد الانتهاء منه.
٤. جميع الإجراءات والخطوات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة تقع على عاتق الباحث نفسه ولا يحق له الاعتماد على كوادر الوزارة لأداء هذه المهمة.

مع تمنياتنا لكم بالتوفيق، وتقضوا بقبول خالص التحية والاحترام.

الدكتورة فرزانة عبد الله المراغي
مديرة إدارة البحث العلمي

Developing a Tool to Measure the Self-Efficacy of the Classroom Teacher in the Elementary Schools in the Kingdom of Bahrain

Abstract

The present study aimed to develop a tool to measure the self-efficacy of the classroom teacher in the elementary schools in the Kingdom of Bahrain, assess its psychometric properties and determine the relation of self-efficacy to some variables. To achieve these goals, the researcher reviewed the relevant previous studies and hence prepared a preliminary list of self-efficacy criteria for the teacher working within the classroom teacher system. She, then, classified the criteria into three main areas: Teacher's self-efficacy in teaching and learning, self-efficacy in supporting and mentoring students, and self-efficacy in promoting personal development of students. After assessing its face validity, the constructed tool included 37 items in its final version and the researcher applied it to a random sample that consisted of 100 classroom teachers. The initial reliability coefficient of the tool was 0.90, and as a result, it was applied to a sample of 424 teachers chosen using snowball method. The values of the item-dimension correlation coefficients ranged between 0.37 and 0.70, and all of them were statistically significant, which indicates the high internal consistency of the developed measure.

The results of study showed statistically significant differences in the means of teachers' ratings of their self-efficacy that were attributed to gender, for the favor of females, and to professional experience - for the favor of teachers with longer period of teaching. No differences, however, were found between the means of teachers' ratings of their self-efficacy that were attributed to the interaction between the variables of the study (gender and professional experience).

In light of these results, the researcher recommended increasing the self-efficacy of classroom teachers, mainly males and those with shorter period of teaching, giving more attention to teachers' beliefs and to their impact on teacher's performance and working toward enhancing the positive sides of self-efficacy.

Keywords: Self-efficacy, Classroom Teacher, Elementary School, Kingdom of Bahrain.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts



Department of Psychology

Developing a Tool to Measure the Self-Efficacy of the Classroom Teacher in the Elementary Schools in the Kingdom of Bahrain

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Master Degree in Educational Evaluation and Measurement

Submitted by

Seham Khalifa Malallah

19970907

Supervised by

Prof. Neaman Mohammed Saleh Al-Mosawi

Professor of Educational Evaluation and Measurement
University of Bahrain

Kingdom of Bahrain

May, 2019