



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالقيادة الصفية

لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي- حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق

رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعراف

الطالبة: علا محمد النابلسي

إشراف

الدكتورة: هند كابور

المدرّسة في قسم علم النفس – جامعة دمشق

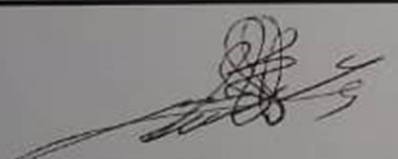
نوقشت رسالة الطالبة علا محمد النابلسي

بعنوان:

فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالقيادة الصفية

لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي- حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق

وأجيزت يوم الأحد الواقع في 2020/9/27م من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم
التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د علي منصور	عضواً	
أ.د عبد الستار الضاهر	عضواً	
د. هند كابور	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في
علم النفس التربوي- قسم علم النفس.

الشكر والتقدير

أجد لزاماً عليّ أن أنسب الفضل لأهله وفاءً وعرفاناً، وأتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى من منحني الرعاية الصادقة والتوجيه المخلص، وأخصُّ بالذكر الدكتورة الفاضلة **هند كابور**، التي تفضلت بالإشراف على هذه الرسالة، ومتابعتها منذ الخطوات الأولى، فكانت خير باعثٍ للهمة والعزيمة كلما وهنت الخطوة، فلها مني كل الحب والاحترام.

كما أتقدم بالشكر العميق لأستاذي العزيزين:

الأستاذ الدكتور **علي منصور**

الأستاذ الدكتور **عبد الستار الضاهر**

لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة، ودورهما في إصلاح جوانب القصور فيها، وإبداء الملاحظات القيمة، والآراء السديدة، فلهما مني جزيل الشكر والامتنان.

كما أتقدم بالشكر والعرفان بالجميل إلى من نلت العلم على أيديهم، أساتذتي الأفاضل عمادة كلية التربية الأستاذة الدكتورة **زينب زيود**، وإلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس، ولا يفوتني أن أشكر الأساتذة المحكمين الذين بذلوا جهداً مميّزاً في تحكيم أدوات الدراسة.

البراءة

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن أتوجه بالحمد والشكر لله تعالى الذي منّ عليّ بإتمام هذا العمل المتواضع مع رجائي أن يتقبله مني ويجعله خالصاً لوجهه الكريم.

إلى الأقلام الوضاعة التي أنبتت فينا حبّ العلم والمعرفة . . إلى العقول الراجحة التي هونت علينا مسالك الحياة . .

(إلى نبي المحبة محمد وآله ومن تبعه بالهدى وطريق الحق)

إلى السند الذي لا يميل ولا تبدله الأيام إلى من أحمل اسمه بكلّ محبةٍ وافتخارٍ

(والدي الحبيب)

إلى ملهمتي ومرشدتي الأولى إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي وحنانها بلسم جراحي

(والدتي الحبيبة)

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكرهم فؤادي إلى القلوب الطاهرة الذين زينوا حياتي كما تزين النجوم السماء

(إخوتي وأخواتي)

إلى كل من أثر بوقته وعلمه فأيقظ الهمة وأثار الدرب وكان خير مؤنسٍ في سهد الليالي

(أصدقاء الدرب)

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
أ-ج	فهرس المحتويات
د-و	فهرس الجداول
ز	فهرس الأشكال
ح	فهرس الملاحق
8-1	الفصل الأول: التعريف بمشكلة البحث
3-2	. مقدمة البحث
5-3	1.1. مشكلة البحث
5	2.1. أهمية البحث
6	3.1. أهداف البحث
6	4.1. أسئلة البحث
7-6	5.1. فرضيات البحث
7	6.1. حدود البحث
8-7	7.1. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية
29-9	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
22-10	1.2. الدراسات التي تناولت فاعلية الذات المدركة
27-22	2.2. الدراسات التي تناولت القيادة الصفية
27	3.2. التعقيب على الدراسات السابقة
29-27	4.2. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
48-33	الفصل الثالث: الجانب النظري/ فاعلية الذات المدركة
36-34	1.3. مفهوم فاعلية الذات المدركة
35	1.1.3. تعريف الذات
35	2.1.3. تعريف فاعلية الذات المدركة
36	3.1.3. الفرق بين مفهوم الذات وفاعلية الذات المدركة
36	2.3. أنواع فاعلية الذات المدركة لدى المعلمين
38-36	3.3. مصادر فاعلية الذات المدركة
39-38	4.3. عوامل تكوين فاعلية الذات المدركة
40-39	5.3. أبعاد فاعلية الذات المدركة

42-40	6.3. آثار فاعلية الذات المدركة
43-42	7.3. الخصائص العامة للفاعلية الذاتية المدركة
44-43	8.3. تطور فاعلية الذات المدركة في التدريس لدى المعلمين
47-44	9.3. نظريات فاعلية الذات المدركة
45-44	1.9.3. نظرية فاعلية الذات لباندورا Bandura Theory
46-45	2.9.3. نظرية شيل وميرفي Shell & Murphy Theory
46	3.9.3. نظرية شفارتسر Schwarzer Thoery
47-46	4.9.3. نظرية التوقع Expectancy Value Theory
58-49	الفصل الرابع: الجانب النظري/ القيادة الصفية
52-50	1.4. مفهوم القيادة الصفية
50	1.1.4. تعريف القيادة
51	2.1.4. تعريف القائد
51	3.1.4. تعريف القيادة الصفية
52	4.1.4. أوجه الاختلاف بين المدير والقائد
53-52	2.4. أهمية القيادة الصفية
54-53	3.4. عناصر القيادة الصفية
55-54	4.4. مهارات القيادة الصفية
56	5.4. أدوار المعلم بحسب التوجيهات النظرية التي يتبناها أي نظام تعليمي
57-56	6.4. سمات المعلم كقائد في الصف الدراسي
83-59	الفصل الخامس: منهج البحث وإجراءاته
60	1.5. منهج البحث
66-60	2.5. المجتمع الأصلي وعينة البحث
81-67	3.5. أدوات البحث
82	4.5. خطوات تطبيق أدوات البحث
83-82	5.5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث
118-84	الفصل السادس: عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها
96-85	1.6. النتائج المتعلقة بأسئلة البحث وتفسيرها
116-97	2.6. النتائج المتعلقة بفرضيات البحث وتفسيرها
117	3.6. ملخص نتائج البحث

118-117	4.6 مقترحات البحث
120-119	ملخص البحث باللغة العربيّة
125-121	المراجع العربيّة
130-126	المراجع الأجنبيةّة
146-131	الملاحق
I-III	ملخص البحث باللغة الإنكليزية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
52	يبيّن الفروق الجوهرية بين المدير والقائد	1
62-61	يبيّن توزّع المجتمع الأصلي من معلمي مدارس الحلقة الأولى في مدينة دمشق في ضوء متغيرات المنطقة التعليمية والمرحلة الدراسية والجنس	2
64-63	يبيّن عدد أفراد عينة البحث (المعلمين) المسحوبة ونسبتها للعدد الكلي للعينة	3
65	يبيّن توزّع أفراد عينة البحث وفق خصائص (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)	4
67	يبيّن توزّع بنود مقياس فاعلية الذات المدركة في صورته الأولى	5
68	يبيّن البنود التي تمّ تعديلها على مقياس فاعلية الذات المدركة	6
70	يبيّن معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد التابع له على مقياس فاعلية الذات المدركة	7
71	يبيّن معامل ارتباط كل بند والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة	8
72	يبيّن معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة	9
73	يبيّن الفروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على مقياس فاعلية الذات المدركة	10
74	يبيّن معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات المدركة	11
75	يبيّن توزّع بنود مقياس القيادة الصفية في صورته الأولى	12
76	يبيّن البنود التي تمّ تعديلها على مقياس القيادة الصفية	13
78	يبيّن معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد التابع له على مقياس القيادة الصفية	14
79	يبيّن معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية	15
80	يبيّن معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية	16

	لمقياس القيادة الصّفيّة	
80	يبيّن الفروق بين المجموعة الدّنيا والمجموعة العليا على مقياس القيادة الصّفيّة	17
81	يبيّن معاملات الثّبات لمقياس القيادة الصّفيّة	18
88	يبيّن نتائج مستوى فاعليّة الدّات المُدرّكة وأبعادها الفرعيّة لدى أفراد عيّنة البحث	19
89	يبيّن ترتيب مستويات فاعليّة الدّات المُدرّكة لدى أفراد عيّنة البحث	20
92	يبيّن نتائج مستوى القيادة الصّفيّة بدرجة الكلية وأبعادها الفرعيّة لدى أفراد عيّنة البحث	21
93	يبيّن ترتيب مستويات القيادة الصّفيّة لدى أفراد عيّنة البحث	22
95	يبيّن نتائج التّنبؤ بالقيادة الصّفيّة من خلال فاعليّة الدّات المُدرّكة	23
97	يبيّن معامل الارتباط (بيرسون) بين فاعليّة الدّات المُدرّكة والقيادة الصّفيّة لدى أفراد عيّنة البحث	24
99	يبيّن المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واختبار (t-test) للفاعليّة الدّاتيّة وأبعادها الفرعيّة تبعاً لمتغير الجنس	25
101	يبيّن المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس فاعليّة الدّات المُدرّكة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	26
102	يبيّن نتائج تحليل الثّباين الأحادي أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس فاعليّة الدّات المُدرّكة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	27
103	يبيّن نتائج اختبار شيفيه (Sheffe) لمقارنة الفروقات بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس فاعليّة الدّات المُدرّكة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	28
106	يبيّن المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس فاعليّة الدّات المُدرّكة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	29
107	يبيّن نتائج اختبار تحليل الثّباين الأحادي أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس فاعليّة الدّات المُدرّكة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	30
109	يبيّن المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واختبار (t-test)	31

	للقيادة الصّفيّة وأبعادها الفرعيّة تبعاً لمتغير الجنس	
111	يبين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة البحث على مقياس القيادة الصّفيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	32
112	يبين نتائج اختبار تحليل التّباين أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس القيادة الصّفيّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	33
114	يبين المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة البحث على مقياس القيادة الصّفيّة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	34
115	يبين نتائج تحليل التّباين أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس القيادة الصّفيّة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة	35

فهرس الأشكال

رقم الشَّكل	عنوان الشَّكل	رقم الصَّفحة
1	توزع أفراد مجتمع البحث وفق متغير الجنس	62
2	توزع أفراد عَيِّنة البحث وفق متغير الجنس	66
3	توزَّع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي	66
4	توزَّع أفراد عَيِّنة البحث وفق متغير سنوات الخبرة	66
5	مستوى فاعليَّة الذات المُدرَكة لدى أفراد عَيِّنة البحث	90
6	مستوى القيادة الصَّفِيَّة لدى أفراد عَيِّنة البحث	92
7	الفروق في فاعليَّة الذات المُدرَكة وفق متغير الجنس	102
8	الفروق في فاعليَّة الذات المُدرَكة وفق متغير المؤهل العلمي	104
9	الفروق في فاعليَّة الذات المُدرَكة وفق متغير سنوات الخبرة	107
10	الفروق في القيادة الصَّفِيَّة وفق متغير الجنس	110
11	الفروق في القيادة الصَّفِيَّة وفق متغير المؤهل العلمي	112
12	الفروق في القيادة الصَّفِيَّة وفق متغير سنوات الخبرة	116

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	مقياس الدراسة الاستطلاعية	133-132
2	مقياس فاعلية الذات المدركة بصورته الأولية	137-134
3	مقياس القيادة الصفية بصورته الأولية	139-138
4	قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقاييس البحث	140
5	الموافقة على طلب تسهيل مهمة تطبيق المقاييس في مدارس مدينة دمشق (الحلقة الأولى)	141
6	مقياس فاعلية الذات المدركة في صورته النهائية	144-142
7	مقياس القيادة الصفية في صورته النهائية	146-145

الفصل الأول

التعريف بمشكلة البحث

. مقدمة البحث

1.1. مشكلة البحث

2.1. أهمية البحث

3.1. أهداف البحث

4.1. أسئلة البحث

5.1. فرضيات البحث

6.1. حدود البحث

7.1. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

الفصل الأول

التعريف بمشكلة البحث

. مقدمة البحث:

تسعى العملية التربوية إلى تحقيق هدفٍ سامٍ يتمثل في مساعدة المعلمين على تنمية وتطوير أدائهم للنهوض باستراتيجيات التعليم الحديثة على أكمل وجه، حيث تعدّ مهنة التعليم من أسمى المهن وأقدسها، ونجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منها يرجع بالدرجة الأولى للمعلم الذي يعتبر الركيزة الأساسية في عماد المدرسة، فمهما توفرت في المدرسة الأبنية والتجهيزات، فلن تكون لها فاعليتها ما لم تتخذ سنداً لها المعلم المؤهل المؤمن برسالته، لذا كان من الضروري إعداد المعلمين لهذه المرحلة من التعليم الأساسي إعداداً فعالاً باعتبارها القاعدة الأساسية لبناء التلاميذ ذلك أنّ قدرة المعلم وسعيه في تحقيق الأهداف التربوية يُساعد في بناء جيلٍ صاعدٍ يُعتمد عليه.

وتمخضت عن جهود علماء النفس في السنوات الأخيرة من القرن العشرين عدّة مفاهيم، كان لها أكبر الأثر في إثراء العديد من الدراسات والبحوث التي أدّت بدورها إلى زخم التراث المعرفي وتقديم العديد من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم ودعم المعلم نفسياً وتأييد رسالته التربوية؛ ومن هذه المفاهيم مفهوم "فاعلية الذات" الذي ظهر على يد عالم النفس ورائد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ألبرت باندورا Alpert Badura في السبعينات من القرن العشرين، وحسب هذه النظرية فإنّ لفاعلية الذات المدركة أهمية مركزية في اعتقاد الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ أعمالٍ معينة، ويؤثر هذا الاعتقاد في التوقعات، الاختيارات، الإصرار، المثابرة، والشعور بالمسؤولية أمام الأعمال المعقدة التي يقوم بها الفرد، ويساعد هذا الاعتقاد بأنّ الشخص هو المسؤول الخاص عن أعماله في التطور والنمو العام له (Bandura, 2006).

وكما تعدّ فاعلية الذات المدركة أحد مكونات المحددات الذاتية والشخصية للتعلم وترتبط سلوك المعلم في الغرفة الصفية، كما أنّها تؤثر في الجهد الذي يبذره في التدريس والأهداف الموضوعية وقدرته على مواجهة المواقف الصعبة، وترتبط فاعلية المعلم مع اتصافه بالمثابرة والحماس والالتزام، ومع سلوكه التدريسي، كما تؤثر على تحصيل تلاميذه ودافعيتهم وفاعليتهم الذاتية، وفي هذا الصدد يدرك القائمون على مهنة التعليم من خبراتهم أنّ

عملية التّعليم والتّعلّم عملية معقّدة، ويشعرون معها بالحاجة الملحة إلى الإلمام بالحقائق النّفسية والتّربويّة واكتساب المهارات التي تمكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التّعليم بكفايةٍ وفاعليةٍ.

ومن جهةٍ أخرى تلاحقت التّطورات في مجال القيادة التّدرسيّة Instructional Leadership منذ خمسينات القرن الماضي، وكان ذلك ظاهراً بشكلٍ كبيرٍ في الولايات المتحدة الأمريكيّة، والقيادة التّدرسيّة على وجه الخصوص هي الفترة التي تمّ التّركيز فيها على الأدوار التّدرسيّة للمعلم داخل البيئة الصّفيّة، وفي عام 1985م تحديداً قام علماء القيادة بتحديد الأدوار التي تجعل القائد منخرطاً بشكلٍ أكبر في البيئة الصّفيّة، وصولاً بهم لتحديد مفهوم القيادة الصّفيّة التي تعدّ مجموعة المهارات التي يقوم بها المعلم بدقةٍ قصد التّحكم في عملية بلوغ الأهداف المنشودة، حيث تعتبر قيادة الصّف الدّراسيّ عنصراً مهماً من عناصر العملية التّعليميّة للمعلم، ذلك أنّ المعلم الذي لا يستطيع قيادة صفه لا يستطيع قيادة أي شيء آخر، ويعتبر نجاح القيادة الصّفيّة عنصراً مهماً للدلالة على مدى تحقق الأهداف التّربويّة التي يسعى المعلم لإنجازها داخل الغرفة الصّفيّة بفاعليّةٍ كبيرةٍ، فمن سمات المعلم النّاجح حُسن قيادته الصّفيّة، واستثمار جهود ونشاطات تلاميذه في الصّف، وتؤثّر شخصية المعلم وطريقة تعامله مع التّلاميذ في تحديد اتجاهاتهم كثيراً نحو معلمهم ونحو المدرسة والحياة العملية في المستقبل، كما أنّ الشّخصيّة القياديّة المتزنة والمحترمة للمعلم والتي تعتمد الأسلوب الصّحيح للتّربية وفهم شخصية التّلميذ وتأمّل ميوله تقف وراء كلّ نجاحٍ فهي تفسّر تقدّم المجتمعات وازدهار الحضارات (Noland and Richards,2015).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أنّ فاعليّة الذات المُدرّكة والقيادة الصّفيّة من المواضيع النّفسية التّربويّة المهمّة التي ينبغي البحث والتّوسع فيها بشكلٍ أكبر انطلاقاً من دورها الإيجابي المهم في مواكبة سير العملية التّعليميّة والتي يحتاجها القائمون على وضع الخطط التّربويّة التّعليميّة على وجه الخصوص، لذا سيركز البحث الحالي على معرفة طبيعة العلاقة بينهما في محاولة لاستنباط أهميّة هذين المتغيرين في المجال النّفسي التّربوي لدى المعلم في وقتٍ تحاول فيه الخطط التّربويّة النّهوض بواقع التّعليم باعتباره الجانب الأهم في إعادة الإعمار بعد سنوات الحرب العصيبة التي مرّ بها المجتمع السوري على وجه التّحديد.

1.1. مشكلة البحث:

ركزت الدّراسات النّفسية والتّربويّة ولسنواتٍ طويلةٍ منها على المشكلات السلوكيّة والنّفسية، ولم يلق الجانب المضئي منها القدر نفسه من الدّراسة والبحث، ومن هنا بات البحث في المفاهيم النّفسية التّربويّة خاصّةً الإيجابيّة منها مطلباً ملحاً بعدما أعياه البحث في تلك المفاهيم السّلبيّة، ويعدّ مفهوم فاعليّة الذات المُدرّكة

والقيادة الصفية من المفاهيم النفسية التربوية الإيجابية التي حظيت باهتمام السلوكيين والإداريين والتي أكدت على أهميتها دراسات عديدة ضمن إطار المجال التربوي مثل دراسة دهنية (2018)، الصميدعي (2009)، إيرديل وآخرون (Erdel et al, 2020). وقد أكدت دراسة كوك وفايز (Cooke and Faez, 2018) أن معتقدات المعلمين فيما يتعلق بقدراتهم في الصف الدراسي لها تأثير ملحوظ على العملية التعليمية بأكملها، ويشمل ذلك سلوك المعلم داخل الصف وبيئة الصف الدراسي وإنجازات التلاميذ وتحفيزهم.

ومن جهة أخرى خلصت دراسة (السيد عبد الله، 2020)، على أن المعلم من خلال قيادته لصفه يستطيع أن يحقق أهدافه بسهولة، وخاصة أن القيادة تعتمد في تحقيقها للأهداف قدرتها على التأثير في الآخرين، دون إعطائهم أوامر تنفرهم من أداء العمل، كما أنها تحفزهم على المبادرة، والرغبة في التغيير، وتنتقل من الاقتناع بجداى وأهمية العمل، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على فاعليته الذاتية، وعلى فاعلية النتائج التي يتم التوصل إليها.

وقد لاحظت الباحثة من خلال مزاولتها لمهنة التدريس في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأن شخصية التلميذ تتأثر بشكل فعال بشخصية المعلم القيادية، وبفاعليته الذاتية واتجاهاته نحو عملية التدريس، ومن هنا شعرت الباحثة بأهمية هذين المتغيرين وقدرتهما على التأثير بشكل إيجابي على سير العملية التعليمية، وسعيًا للتحقق من أهمية هذا الموضوع قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية بتاريخ 26 / 1 / 2019 على عينة مكونة من (30) معلمًا ومعلمة، جرى تطبيق استبانة عليهم (الملحق رقم 1)، وذلك بهدف التعرف على فاعلية المعلم الذاتية وللوقوف على أبرز مهارات القيادة الصفية التي يمارسها المعلم داخل الصف والتي تتضمن (التخطيط للدروس وفق الاستراتيجيات الحديثة، وتنظيم البيئة الصفية وتفعيل العلاقات مع التلاميذ)، وكذلك بهدف استطلاع آراء المعلمين حول كيفية قيادة الصف الدراسي، والتي تعكس اتجاهاتهم ونظرتهم نحو مهنة التدريس، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: أن 63.3% من المعلمين لديهم مستوى متوسط في تطبيقهم لمهارات القيادة الصفية و 26.7% لديهم مستوى مرتفع، و 10% لديهم مستوى منخفض، وتجد الباحثة هذه النتيجة مسوغاً قوياً للقيام بهذه الدراسة والتعمق أكثر بأهمية متغيراتها، فلعل ما حدث في المجتمع السوري على وجه التحديد خلال السنوات الماضية من تصدع وتفكك طال الجوانب المختلفة منه وخاصة الجانب التربوي، أثر ذلك وبشكل جلي على تطبيق استراتيجيات الخطط التعليمية التربوية الحديثة، فلا بد أن يكون لدى المعلم دافعية وفاعلية ذاتية بقدرته على التنويع في استخدام الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المختلفة، حتى يتمكن من قيادة صفه بفعالية كبيرة، ويواجه العقبات التي تعيق نجاحه في مهنته الأمر الذي يسهم في تحسين قدرة التلاميذ على التعلم، وتطوير فهمهم واستيعابهم لما يتعلمونه.

وكما برزت مشكلة البحث الحالي نتيجة للاهتمام بموضوعه الذي يعدُّ من الموضوعات الحديثة والمهمّة والتي تسعى الخطط الحديثة لدمجها في إطار نهوضها بواقع التّعليم وإعادة الإعمار بعد الصّعوبات الجمّة التي مرّ بها المجتمع السوري على وجه التّحديد.

ويأتي البحث الحالي لاستقصاء طبيعة العلاقة بين فاعليّة الذات المُدرّكة والقيادة الصّفيّة استجابةً لتوصيات الدّراسات السّابقة مثل دراسة كارا (Kara,2020)، والتي أكّدت أنّ طبيعة هذه العلاقة يعدُّ أمراً مهماً في تعزيز الصّحة النّفسية لدى المعلم وحافزاً مهماً في دفعه نحو العمل ومواكبة أفضل الطّرق الحديثة لاستخدامها في التّدريس، كما وتعدُّ الدّراسة الحاليّة هي الأولى في محاولتها لربط هذين المتغيّرين على حد علم الباحثة، وفي ضوء المسوغات السّابقة يمكن تحديد مشكلة البحث بالتّساؤل الآتي: **ما طبيعة العلاقة بين فاعليّة الذات المُدرّكة والقيادة الصّفيّة لدى عينة من معلّمي مرحلة التّعليم الأساسي- حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق؟**

2.1. أهميّة البحث:

تتجلى أهميّة البحث فيما يأتي:

- حداثة المواضيع التي يتناولها البحث وخاصّةً على السّاحة التّربويّة السوريّة.
- إلقاء الضّوء على مفهوم فاعليّة الذات المُدرّكة لدى المعلّم، لما له من الأثر الكبير في رفع مستوى عمله وقدرته على قيادة الصّف الدّراسي بنجاح.
- ينتمي البحث إلى ميدان علم النّفس الإيجابي والذي يحتاج المزيد من الدّراسات والأبحاث لاكتمال هذا الفرع الهام من فروع علم النّفس، ومن ثمّ يمكن أنّ تثريّ هذه الدّراسة المجال النّفسي التّربوي.
- يحاول البحث معرفة مدى معرفة المعلّمين لفاعليّتهم الذاتيّة باعتبارها عاملاً هاماً في دفع العملية التّربوية التّعليمية لتنفيذ خططها، وتحدد تصرفاتهم في المواقف المختلفة التي تواجههم.
- أهميّة الفئة المستهدفة في البحث وهي معلّمو المدارس، فالمعلم هو حجر الأساس الذي يُعتمد عليه في إنشاء التلاميذ، ذلك أنّ أساليب المعلّم الذاتية في أدائه التّدريسي وفي قيادته للصف هو أمرٌ بالغ الأهمية باعتباره من العوامل المهمّة التي من شأنها تهيئة بيئة تعليميّة سليمة تشبع حاجات التّلاميذ وتثير دافعيتهم نحو التّعلم.
- يعدُّ البحث الحالي محاولةً لتقديم بعض الإجراءات والمقترحات التي تساعد المعلّمين في رفع مستوى فاعليّتهم الذاتيّة في التّدريس، وعلى تسهيل امتلاكهم لمهارات القيادة الصّفيّة الفعّالة.

3.1. أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف على ما يلي:

1.3.1. مستوى فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة البحث.

2.3.1. مستوى القيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

3.3.1. طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

4.3.1. إمكانية التنبؤ بالقيادة الصفية من خلال فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة البحث.

5.3.1. دلالة الفروق في فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

6.3.1. دلالة الفروق في القيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات: (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

4.1. أسئلة البحث:

1.4.1. ما مستوى فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة البحث؟

2.4.1. ما مستوى القيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث؟

3.4.1. هل من الممكن التنبؤ بالقيادة الصفية من خلال فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة البحث؟

5.1. فرضيات البحث:

1.5.1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

2.5.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير الجنس.

3.5.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

4.5.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

5.5.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس.

6.5.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

7.5.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

6.1. حدود البحث:

1.6.1. الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في بعض مدارس مرحلة التعليم الأساسي-حلقة أولى في مدينة دمشق.

2.6.1. الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الواقعة من 2019/10/16م ولغاية 2020/1/17م.

7.1. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1.7.1. فاعلية الذات المدركة Perceived self-efficacy

عزف باندورا (Badura,2006) فاعلية الذات المدركة للمعلم بأنها "قدرة المعلم على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في المواقف التعليمية، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والكفاح والمثابرة لتحقيق ذلك النشاط" (ص.1).

وتتبنى الباحثة في دراستها لفاعلية الذات المدركة تعريف باندورا (Badura,2006).

وتُعرف إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس فاعلية الذات المدركة المستخدم في الدراسة.

2.7.1. القيادة الصفية Classroom leadership:

✚ عرّفت الصميدعي (2009) القيادة الصفية بأنها: "القدرة التي يؤثر بها المعلم على تلاميذه وعلى تحسين مستوى أدائهم، والتأثير فيهم وتنظيم جهودهم، وتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم له، من أجل الارتقاء بالعملية التربوية" (ص.365).

✚ وتتبنى الباحثة في دراستها النظرية للقيادة الصفية تعريف (الصميدعي، 2009).

✚ وتُعرّف إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس القيادة الصفية المستخدم في الدراسة.

3.7.1. المعلم Teacher:

✚ عرّفه حمّاد والنخالة (2009) بأنه: "الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التعليم، وكونه قائداً تربوياً يستوجب مساهمة ومواكبة التجديد والتغيير الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية التلميذ على أسس علمية سليمة، ومشجعاً فيه خصائص الإنسان الصالح المفيد لنفسه ومجتمعه" (ص.12).

4.7.1. مرحلة التعليم الأساسي Basic education stage:

هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، وتنقسم إلى حلقتين:

- الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس.
- الحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2015، 2).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1.2. الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات المدركة:

1.1.2. دراسات عربية

2.1.2. دراسات أجنبية

2.2. الدراسات السابقة التي تناولت القيادة الصفية:

1.2.2. دراسات عربية

2.2.2. دراسات أجنبية

3.2. تعقيب على الدراسات السابقة

4.2. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول الفصل الحالي الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع فاعلية الذات المدركة، وتلك المتعلقة بموضوع القيادة الصفية، وقد استفادت الباحثة منها في إغناء المعلومات النظرية للدراسة، وبناء الأدوات، ومناقشة النتائج، وقد جاء عرض هذه الدراسات ضمن محورين:

1. الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع فاعلية الذات المدركة.

2. الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع القيادة الصفية.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم ترتيب هذه الدراسات وفق تسلسل زمني يبدأ من الأقدم، فالأحدث. يليه تعقيب على الدراسات السابقة في محاولة لتحديد مكانة الدراسة الحالية منها.

1.2. الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع فاعلية الذات المدركة:

1.1.2. دراسات عربية:

1. دراسة هند كابور (2010)، في سوريا:

عنوان الدراسة: مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية.

هدف الدراسة: التعرف على مدى ممارسة مهارات الاتصال بين المدير والمعلم من وجهة نظر المعلم، وأثر ذلك على تكوين مفهوم الكفاءة الذاتية لدى المعلم، وكذلك التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي مهارات الاتصال والكفاءة الذاتية تبعاً لمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي).

عينة الدراسة: تكونت من (115) معلماً ومعلمة، أختيروا بالطريقة العشوائية من سبع مدارس-الحلقة الأولى في مدينة دمشق.

أدوات الدراسة: مقياس مهارات الاتصال بين المدير والمعلم، مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحثين جيساليم وشوارزور (Jerusalem and Schwarzwr, 1986)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات الاتصال بين المدير والمعلم، ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح السنوات الأكثر خبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح التأهيل الجامعي.

2. دراسة عبد الله محمد أبو تينة وهدي الخلايلة (2011)، في الأردن:

عنوان الدراسة: الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديرهم.
هدف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها والممارسات القيادية لمديرهم من وجهة نظر معلمي تلك المدارس ومعلماتها.

عينة الدراسة: تكوّنت من (401) معلماً ومعلمة من محافظة الزرقاء، أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد تشانن-موران وولفولك (Tshannen-Moran and Woolfolk, 2001)، ومقياس الممارسات القيادية للمدير من إعداد لكوزس وبوسنر (Kouzes and Posner, 2003)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية لدى المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة.
- وجود مستوى متوسط من الممارسات القيادية للمدير من وجهة نظر المعلمين.
- وجود علاقة إيجابية موجبة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والممارسات القيادية للمدير من وجهة نظر المعلمين.

3. دراسة أحمد عبد المنعم العايدي (2011)، في مصر:

عنوان الدراسة: الرضا المهني لدى معلم المرحلة الابتدائية وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية للمعلم والتّحصيل الأكاديمي للتلميذ.

هدف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين الرضا المهني لدى معلم المرحلة الابتدائية وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية للمعلم والتّحصيل الأكاديمي للتلميذ.

عينة الدراسة: تكوّنت من (150) معلماً ومعلمة، موزعين على (150) مدرسة ابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية، وتكوّنت عينة التلاميذ من (6199) تلميذاً وتلميذة للعام الدراسي /2009-2010/.
أدوات الدراسة: مقياس الرضا المهني لدى معلمي الحلقة الأولى والثانية من إعداد (الباحث)، ومقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلم من إعداد (الباحث).
نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا المهني والكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا المهني تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة، كثافة الصف).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة، كثافة الصف).

4. دراسة هدى الخليفة (2011)، في الأردن:

عنوان الدراسة: الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء في ضوء بعض المتغيرات.

هدف الدراسة: التعرف على الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الخبرة التدريسية).

عينة الدراسة: تكوّنت من (401) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية والثانوية، أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين من إعداد تشانن-موران وولفولك (Tchannen-Moran & Woolfolk, 2001).

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة، وكما أنّ المعلمين كانوا أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية وأقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية من المعلمات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية في التعليم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح السنوات الأكثر خبرة.

5. دراسة نافز أحمد بقيعي (2016)، في الأردن:

عنوان الدراسة: الفاعلية الذاتية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.

هدف الدراسة: التعرف إلى درجة الفاعلية الذاتية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء المتغيرات الآتية: (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، التخصص الدراسي، الصفوف التي يدرسها المعلم).

عينة الدراسة: تكوّنت من (440) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية، أُختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية من إعداد (الباحث)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي لصالح (البكالوريوس)، ومتغير الخبرة لصالح السنوات الأكثر خبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية تبعاً لمتغيري التخصص والصفوف التي يُدرسها المعلم.

6. دراسة مسعودي أمحمد (2016)، في الجزائر:

عنوان الدراسة: الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك التعرف على مستوى الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى عينة من معلمي ولاية مستغانم في الجزائر. عينة الدراسة: تكوّنت من (346) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية مستغانم، أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: قام الباحث باستخدام ثلاثة مقياس للارتياح النفسي وهي مقياس كومينس Commins، مقياس (ميخائيل، 2011)، مقياس واتسون كلارك وتيلجن (Watson, Clark & Tellegen, 1988)، ومقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين من إعداد (الباحث)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود مستوى مرتفع من الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الارتياح النفسي تبعاً لمتغيرات (الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغيرات (الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة).

7. دراسة ضيماء إبراهيم الخزرجي (2017)، في العراق:

عنوان الدراسة: فاعلية الذات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك التعرف على دلالة الفروق على مقياسي فاعلية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر-أنثى).

عينة الدراسة: تكوّنت من (200) معلّماً ومعلّمةً من معلمي المرحلة الابتدائية، أُختيروا بالطريقة العشوائية من مركز محافظة ديالى.

أدوات الدراسة: مقياس فاعلية الذات من إعداد الناشي (2005) والمكوّن من (38) بنداً، ومقياس القدرة على حلّ المشكلات الاجتماعية من إعداد (الباحثة).
نتائج الدراسة: أهمّ النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والقدرة على حلّ المشكلات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القدرة على حلّ المشكلات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

8. دراسة ناظم نظمي قنديل (2019)، في الأردن:

عنوان الدراسة: القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط في كفايات التّعليم الدّامج للمعلمين في المدارس النظامية في عمّان.

هدف الدراسة: التّعرف على قدرة كل من الكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط بالتنبؤ بكفايات التّعليم الدّامج للمعلمين في المدارس النظامية في العاصمة الأردنية عمّان.
عينة الدراسة: تكوّنت من (50) معلّماً ومعلّمةً، أُختيروا بالطريقة المقصودة من المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمحافظة عمّان.

أدوات الدراسة: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من إعداد (الباحث)، مقياس الضبط للمعلمين في المدارس النظامية الدّامجة من إعداد (الباحث)، مقياس كفايات التّعليم الدّامج للمعلمين في المدارس النظامية الدّامجة من إعداد (الباحث).

نتائج الدراسة: أهمّ النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود مستوى متوسط من الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة، بينما مستوى الضبط الخارجي.
- وجود مستوى مرتفع من كفايات التّعليم الدّامج لدى أفراد عينة الدراسة.

- تبين أن لكل من الكفاءة الذاتية المدركة والضبط الداخلي القدرة على التنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية، وعدم قدرة مركز الضبط الخارجي بالتنبؤ بكفايات التعليم الدامج للمعلمين.

2.1.2. الدراسات الأجنبية:

1. دراسة تشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002)، في ولاية أوهايو - الولايات المتحدة الأمريكية:

The Influence of Resources and support on Teachers Efficacy beliefs

- عنوان الدراسة: تأثير الموارد والدعم على معتقدات فاعلية الذات لدى المعلمين.
- هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين الفاعلية الذاتية والرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية أوهايو.
- عينة الدراسة: تكوّنت من (225) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية أوهايو.
- أدوات الدراسة: مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد وتطوير الباحثين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
- نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح السنوات الأكثر خبرة.

2. دراسة جبالو وليتل (Giallo and Little, 2004)، في أستراليا:

Classroom behaviour problems, the relationship between preparedness classroom experiences and self-efficacy in graduate and student teacher

- عنوان الدراسة: المشاكل السلوكية في الصفوف الدراسية والعلاقة بين تجارب الصفوف الدراسية والفاعلية الذاتية لدى الخريجين ومعلمي الطلاب.

هدف الدراسة: التعرف على الخبرة التدريسية وإعداد المعلمين في فاعليتهم الذاتية ومقدرتهم على الإدارة الصفية.

عينة الدراسة: تكونت من (45) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية، و (25) طالباً من كلية إعداد المعلمين في السنة الدراسية التدريبية الأخيرة في إحدى الجامعات الأسترالية.

أدوات الدراسة: مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين، مقياس أساليب الإدارة الصفية من إعداد الباحثين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين واستخدام أساليب الإدارة الصفية الفاعلية لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح السنوات الأكثر خبرة.
- كما دلت النتائج على الأثر الإيجابي لامتلاك المعلمين الخلفية العملية في مجال الإدارة الصفية في الفاعلية الذاتية للمعلمين.

3. دراسة شونج (Cheung, 2008)، في الصين:

Teacher efficacy, a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers

عنوان الدراسة: فاعلية المعلم، دراسة مقارنة لمعلمي المدارس الابتدائية في هونغ كونج وشنغهاي.

هدف الدراسة: مقارنة الفاعلية الذاتية بين معلمي المدارس الابتدائية في هونغ كونج ومعلمي المدارس في شنغهاي في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

عينة الدراسة: تكونت من (725) معلماً من هونغ كونج، و (575) معلماً من شنغهاي.

أدوات الدراسة: مقياس الفاعلية الذاتية لتشانن موران وولفولك (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001) بعد تعينه على البيئة الصينية.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أنَّ معلِّمي شنغهاي ذو فاعليَّة ذاتيَّة أعلى من معلِّمي هونج كونج.
- بعد تحليل النَّتائج الكميَّة تمَّ متابعة (86) مقياساً لمعلِّمين من شنغهاي شاركوا في الجزء الأوَّل من الدِّراسة، وتمَّ تحليل هذه الاستبيانات من ناحية نوعيَّة.
- أظهرت نتائج التَّحليل النَّوعي أنَّ أكثر العوامل تأثيراً في فاعليَّة المعلِّم الذاتيَّة هي: الاحترام والثَّقة الممنوحة لهم من الطُّلاب وأولياء الأمور، والتَّدريب الذي تلقَّوه في الجامعات، والخبرة التي اكتسبوها من ممارسة التَّدريس اليوميَّة.

4. دراسة وانغيري وأوتانغا (Wangeri & Otanga, 2014)، في كينيا:

Sources of Personal Teacher efficacy and influence on teaching methods among teachers in primary schools in coast province, Kenya

عنوان الدِّراسة: مصادر فاعلية الذات الشَّخصيَّة لدى المعلم وتأثيرها على طرق التَّدريس بين المعلمين في المدارس الابتدائية في مقاطعة السَّاحل، كينيا.

هدف الدِّراسة: التَّعرف على طبيعة العلاقة بين فاعليَّة الذات والدَّعم لدى المعلم، وكذلك التَّعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدِّراسة على مقاييس الدِّراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس-عمر المعلم-سنوات الخبرة-المادة التي يدرِّسها المعلِّم).

عينة الدِّراسة: تكوَّنت من (80) معلِّماً ومعلِّمة من معلِّمي المرحلة الابتدائية في محافظة السَّاحل-كينيا، منهم (23 ذكور-57 إناث).

أدوات الدِّراسة: مقياس فاعلية الذات من إعداد تشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001)، ومقياس الدَّعم من إعداد كابا ولودمان (Capa & Loadman, 2004).

نتائج الدِّراسة: أهم النَّتائج التي توصلت إليها الدِّراسة:

- وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالة إحصائيَّة بين فاعلية الذات والدَّعم لدى أفراد عينة الدِّراسة.
- وجود مستوى متوسِّط من فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدِّراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة الدِّراسة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عينة الدِّراسة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير عمر المعلم ولصالح المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين (34-45) سنة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين 10-15 سنة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير المادة التي يتم تدريسها ولصالح المعلمين الذين يدرسون الرياضيات والعلوم.

5. دراسة منظر-عباس (Manzar-Abbas, 2015)، في الصين:

Self-efficacy Beliefs of Chinese Primary School Teachers

عنوان الدراسة: معتقدات فاعلية الذات لدى معلمي المدرسة الابتدائية الصينية.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى معتقدات فاعلية الذات لدى معلمي المدرسة الابتدائية في الصين، وكذلك التعرف على الفروق على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغيري الجنس (ذكر-أنثى)، والمواد التي يدرسها المعلم (الرياضيات-مواد اللغة الصينية).

عينة الدراسة: تكونت من (103) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية منهم (35 ذكور و68 إناث)، أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: مقياس فاعلية الذات من إعداد تشانن-موران وولفولك-هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير المواد التي يدرسها المعلم (الرياضيات-مواد اللغة الصينية).

6. دراسة ميرت (Mert, 2016)، في تركيا:

An Assessment on Self-efficacy of Candidate Turkish and Primary School Teachers for Teaching Profession

عنوان الدراسة: تقييم الفاعلية الذاتية لمعلمي المدارس الابتدائية والأترك المرشحين لمهنة التدريس.

هدف الدراسة: تحديد تصوّر الفاعلية الذاتية لمعلمي المدارس الابتدائية والأترك المرشحين لمهنة التدريس.

عينَة الدّراسة: تكوّنت من (200) معلّماً ومعلّمةً من معلمي المدارس الابتدائية، و(200) شخصاً آخرين مرشحين لمهنة التدريس في عدّة محافظات تركية.

أدوات الدّراسة: مقياس الفاعلية الذاتية الذي أعدّه وطوّره يولبر وبيغسي (Ulper and Bagci,2012)، واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: أهمّ النتائج التي توصلت إليها الدّراسة:

- وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات لدى معلمي المدارس الابتدائية.
- وجود مستوى متوسط من فاعلية الذات لدى المرشحين لمهنة التدريس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

7. دراسة كراباتك وألونغلو (Karabatak and Alanglu,2019)، في تركيا:

The mediator effect of stress on teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction

عنوان الدّراسة: تأثير الضغوط على معتقدات الفاعلية الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي.

هدف الدّراسة: التعرف على دور الضّغط كوسيط في تأثير الفاعلية الذاتية للمعلمين على رضاهم الوظيفي.

عينَة الدّراسة: تكوّنت من (310) معلّماً ومعلّمةً من معلمي المرحلة الابتدائية، تمّ سحبهم بالطريقة العشوائية البسيطة في محافظة الأريغ للعام الدّراسي 2017-2018م.

أدوات الدّراسة: مقياس الفاعلية الذاتية للمعلّم، مقياس الرضا الوظيفي (من إعداد الباحثين)، واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدّراسة: أهمّ النتائج التي توصلت إليها الدّراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية والرضا الوظيفي لدى المعلّم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير الجنس.

- إنَّ الفاعليَّة الدَّاتِيَّة للمعلِّم لها تأثيرٌ إيجابيٌّ على الرِّضا الوظيفي، والتَّوتر له تأثيرٌ سلبيٌّ على السُّلوك الوظيفي، والضَّغط والإجهاد له تأثيرٌ سلبيٌّ على الرِّضا الوظيفي.

8. دراسة فيدوانز وفايز (Vidwans and Faez, 2019)، في كندا:

Teaching in linguistically and culturally diverse classroom in Canada: self-efficacy perceptions of internationally educated teachers

عنوان الدِّراسة: التَّعليم في صفوفٍ دراسيَّةٍ متنوعَةٍ لغويًّا وثقافيًّا في كندا: تصورات الفاعليَّة الدَّاتِيَّة للمعلِّمين المتعلِّمين دوليًّا.

هدف الدِّراسة: التَّعرُّف على دلالة الفروق على مقياس الفاعليَّة الدَّاتِيَّة للمعلِّم تبعاً لنسبة تعلُّم المعلِّم (المعلِّمين المتعلِّمين دوليًّا-المعلِّمين غير المتعلِّمين دوليًّا).

عيِّنة الدِّراسة: تكوَّنت من (76) معلِّماً متعلِّماً دوليًّا ومعلِّماً غير متعلِّمٍ دوليًّا، من مقاطعة أونتاريو وهي المقاطعة الأكثر تنوعاً في كندا.

أدوات الدِّراسة: مقياس الفاعليَّة الدَّاتِيَّة للمعلِّم من إعداد الباحثين، ويتكوَّن المقياس من (40) بنداً.

نتائج الدِّراسة: وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسطات درجات أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس الفاعليَّة الدَّاتِيَّة تبعاً لمتغير نسبة تعلُّم المعلِّم ولصالح المعلِّمين المتعلِّمين دوليًّا.

9. دراسة كاتالانو وآخرون (Catalano et al, 2019)، في الولايات المتحدة الأمريكيَّة:

Exploring the Relationship between Science Content Knowledge and Science Self-efficacy among elementary teachers

عنوان الدِّراسة: الكشف عن العلاقة بين معرفة محتوى العلوم والفاعليَّة الدَّاتِيَّة العلميَّة بين معلِّمي الابتدائيَّة.

هدف الدِّراسة: التَّعرُّف على مستوى فاعليَّة الدَّاتِ لدى معلِّمي المدارس الابتدائيَّة، والتَّعرُّف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيِّنة الدِّراسة على مقياس فاعليَّة الدَّاتِ لدى المعلِّم تبعاً لمتغير الخدمة (ما قبل الخدمة-داخل الخدمة).

عينة الدراسة: تكوّنت من (109) معلماً ومعلمة، منهم (82) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية داخل الخدمة، و(27) معلماً ومعلمة ما قبل الخدمة والذين يعدّون للتدريس في مدارس المرحلة الابتدائية من قبل كليات (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات).

أدوات الدراسة: مقياس مسح الفاعلية الذاتية (STEBI-B) المعدّ من قبل جامعة علم النفس-الولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات لدى المعلمين ما قبل الخدمة.
- وجود مستوى متوسط من فاعلية الذات لدى المعلمين داخل الخدمة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات تبعاً لمتغير الخدمة ولصالح المعلمين ما قبل الخدمة.

2.2. الدراسات التي تتعلق بموضوع القيادة الصفية:

1.2.2. دراسات عربية:

1. دراسة دلال عبد العزيز البليهيس (2009)، في الكويت:

عنوان الدراسة: واقع ممارسة المعلمين مهارات القيادة الصفية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

هدف الدراسة: الكشف عن واقع ممارسة المعلمين مهارات القيادة الصفية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، من وجهة نظر المعلمين في جميع المناطق التعليمية والمراحل الدراسية.

عينة الدراسة: تكوّنت من (420) معلماً ومعلمة من جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت، أُختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: مقياس القيادة الصفية من إعداد وتطوير (الباحثة)، وتألف المقياس من محورين: محور مهارات القيادة الصفية، محور معوقات القيادة الصفية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن واقع ممارسة مهارات القيادة الصفية في مدارس التعليم العام لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجة ضعيفة، وأن أكثر مهارات القيادة الصفية تطبيقاً هي مهارة التنظيم وأقلها مهارة التخطيط، ويرى أفراد العينة أن معوقات العلاقات الإنسانية هي أكثر معوقات القيادة توافراً، وأقلها معوقات الإمكانيات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية، والمؤهل العلمي ولصالح (التأهيل العلمي الأعلى)، وسنوات الخبرة ولصالح (السنوات الأكثر خبرة).

2. دراسة نورا المهيترات وأحمد الكيلاني (2011)، في الأردن:

عنوان الدراسة: مستوى القيادة الصفية لدى معلمي التربية ومعلماتها في المرحلتين الأساسية والثانوية في محافظة عمان.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى القيادة الصفية لدى معلمي التربية ومعلماتها في المرحلتين الأساسية والثانوية في محافظة عمان.

عينة الدراسة: تكوّنت من (100) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية في محافظة عمان، أختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.

أدوات الدراسة: مقياس القيادة الصفية من إعداد وتطوير الباحثين، ويتكوّن المقياس من (40) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: الشخصية وضبط الصف، العلاقات الإنسانية، السلوك القيادي.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مستوى مرتفع من القيادة الصفية لدى أفراد عينة الدراسة.
- إن أكثر أساليب القيادة الصفية شيوعاً لدى معلمي التربية الوطنية ومعلماتها هو العلاقات الإنسانية، يليه الشخصية وضبط الصف، يليه السلوك القيادي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

2.2.2. دراسات أجنبية:

1. دراسة يت وآخرون (Yuet et al, 2016)، في ماليزيا:

Development and validation of the teacher leadership competency scale

عنوان الدراسة: مقياس التطوير والتحقق من جداول الكفاءة القيادية للمعلمين.

هدف الدراسة: تطوير كفاءات قيادية للمعلمين معتمدة تجريبياً في المدارس الثانوية الماليزية حيث لا توجد أداة ثابتة تقيس كفاءة المعلم في السياق الماليزي.

عينة الدراسة: تكونت من (928) مُدرّساً ومُدرّسة مُدرّساً من 58 مدرسة ثانوية عالية الأداء في ماليزيا.

أدوات الدراسة: تم الاعتماد على نموذج (TLCM) ليكون نموذجاً مناسباً وموثوقاً لقياس كفاءة القيادة لدى المعلم، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس والخبرة.
- تصميم نموذج يقيس كفاءة قيادة المعلم (TLCS)، الذي يتكوّن من 21 بنداً، صُممت أبعاده بحيث تفيد مديري المدارس في تقييم فعالية قيادة المعلم والتزامه في تولي أدوار قيادية جديدة في مبادرات التغيير المدرسي.

2. دراسة صن-كينغ بانغ ومياو (Sun-Keung Pang and Miao, 2017)، في الصين:

The roles of teacher leadership in Shanghai education success

عنوان الدراسة: أدوار قيادة المعلمين في نجاح التعليم في شنغهاي.

هدف الدراسة: التعرف إلى أسباب وكيفية نجاح مدارس شنغهاي من منظور قيادة المعلمين، وذلك باعتبار شنغهاي البلد الأكثر سكاناً وقد تمّ تصنيف طلابه في المرتبة الأولى عالمياً لعام 2009م وعام 2012م حيث التفوق والتّميز والإبداع.

منهجية الدراسة: تم إجراء دراسة نوعية لاستكشاف أدوار قيادة المعلمين في ست مدارس في شنغهاي من منظور قيادة المعلمين.

عينة الدراسة: تكونت من (45) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية في شنغهاي.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على المقابلات كأداة للدراسة، وقد تضمنت مقابلات مع المعلمين ومديري المدارس في شنغهاي.

نتائج الدراسة: أكد تحليل بيانات المقابلة أن قادة المعلمين في مدارس شنغهاي يقومون بأدوار حاسمة في الدعم والارتقاء بالمدرسة، وخاصةً عندما تواجه المدارس التحديات الناشئة عن الإصلاح التعليمي والتغيرات الناشئة عن المنافسة بسبب العولمة، ومن المتوقع أن يقود المعلمون زمام الأمور داخل وخارج البيئة الصفية وذلك في السعي نحو التميز، وقد تم الاعتراف بهم كلاعبين رئيسيين في تفعيل دور التعليم النشط داخل الصف وخارجه وذلك من خلال مقابلة بعض مديري المدارس.

3. دراسة الطنجي وإبراهيم (Al Taneiji and Ibrahim, 2017)، في الإمارات العربية المتحدة:

Practices of roadblocks to teacher leadership in the United Arab Emirates schools

عنوان الدراسة: الممارسات والمعوقات التي تواجه قيادة المعلم في مدارس الإمارات العربية المتحدة.

هدف الدراسة: التعرف على العوامل السياقية أو الشخصية التي تدعم أو تعيق المعلمين بأن يصبحوا قادة للصف الدراسي، والتعرف على دلالة الفروق على مقياس القيادة الصفية وفقاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت من (937) معلماً ومعلمة، في مدينة كبيرة من مدن الإمارات العربية المتحدة.

أدوات الدراسة: مقياس القيادة الصفية من إعداد (الباحثين)، بالإضافة لإجراء مقابلات مع عشرة معلمين.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن أكثر المعوقات التي تواجه قيادة المعلمين من وجهة نظرهم كانت معوقات لغوية، وممارسات المدير الصارمة التي تحول دون تحقيق قيادة المعلم لأهدافها.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

4.دراسة فون-دوهلين وكارفونين (Von-Dohlen and Karvonen,2018)، في كارولينا:

Teachers self-reported leadership behaviors in formal and informal situations

عنوان الدراسة: السلوك القيادي للمعلم المبلغ عنها ذاتياً في المواقف الرسمية وغير الرسمية.

هدف الدراسة: تحديد السلوكيات القيادية لدى معلمي المدارس تبعاً للمواقف الرسمية وغير الرسمية، بالإضافة لتحديد السلوكيات القيادية تبعاً لمتغيرات (الصف، المدرسة، وضع المهنة).

عينة الدراسة: تكوّنت من (493) معلماً من المدارس العامة في جميع أنحاء ولاية كارولينا الشمالية.

أدوات الدراسة: مقياس السلوك القيادي من إعداد فون دوهلين (Von Dohlen, 2012).

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أنّ السلوك القيادي الأكثر تكراراً لدى أفراد عينة الدراسة هو الحفاظ على صف دراسي آمن وداعم للطلبة، والسلوك القيادي الأقل تكراراً هو البحث عن فرص لقيادة أنشطة التطوير المهني خارج المدرسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوك القيادي تبعاً لمتغير الصف الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس السلوك القيادي تبعاً لمتغير (المدرسة، وضع المهنة).

5. دراسة إيرديل وآخرون (Erdel et al,2020) في تركيا:

Teacher Leadership inside the classroom: Implications for effective language teaching

عنوان الدراسة: قيادة المعلم داخل الصف الدراسي: الآثار المترتبة على التدريس الفعّال للغة.

-هدف الدراسة: التعرف على مستوى قيادة المعلم داخل الصف الدراسي، وذلك في سياق تدريس اللغة الإنكليزية على مستوى التعليم العالي في تركيا.

عينة الدراسة: تكوّنت من (305) طالباً بالإضافة إلى (4) معلمين في مناطق مختلفة من تركيا.

أدوات الدراسة: مقياس القيادة الصفية من إعداد الباحثين، بالإضافة لإجراء عدة مقابلات شخصية مع كل من المعلمين والطلاب.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود مستوى مرتفع من القيادة الصفية لدى المعلمين، كما أن خصائص القيادة الممارسة من قبل المعلم كانت فعالة داخل وخارج الصف الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الطلاب) على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس.

3.2. التقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وعناصرها الرئيسية تبين أن هناك جهوداً ومحاولاتٍ حديثة بُذلت على الصعيد العربي والأجنبي بالنسبة لموضوع فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية، ووجدت دراسات حديثة في هذا الإطار مما يدل على أهمية هذا الموضوع، وتناول الفصل الحالي العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، وقد تضمنت هذه الدراسة محورين: محور يتعلق بدراسات بحثت في الفاعلية الذاتية المدركة، ومحور يتعلق بدراسات بحثت في القيادة الصفية، وشمل كل محور منها على دراسات عربية وأجنبية.

ومن خلال العرض السابق للدراسات تستخلص الباحثة ما يلي:

- تعدد الدراسات من حيث الأهداف والنتائج.
- تعدد وتباين متغيرات الدراسة.
- اختلاف عينة الدراسة، وحجمها، والفئة المستهدفة.
- تنوع أدوات الدراسة كالاستبانة والمقابلة والبرنامج.

4.2. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1.4.2. اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في عدة نقاط منها:

- من حيث طبيعة العينة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع فاعلية الذات المدركة باتخاذها معلمي المرحلة الابتدائية كعينة للدراسة.

- من حيث منهجية الدراسة المتبعة: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة باعتمادها المنهج الوصفي التحليلي.
- أهمية التعرف على مستوى فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى المعلمين.
- معرفة الفروق بين المعلمين على مقياس فاعلية الذات المدركة وفق متغيرات (الجنس-المؤهل العلمي-الخبرة)، مثل دراسة (هند كابور، 2010)، ودراسة (نافز البقيعي، 2016).
- معرفة الفروق بين المعلمين على مقياس القيادة الصفية وفق متغيرات (الجنس-المؤهل العلمي-الخبرة) مثل دراسة (دلال البليهي، 2009).

2.4.2. وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث:

- مشكلة الدراسة وهدفها الرئيسي: حيث اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها لمشكلة الدراسة والهدف الرئيسي من الدراسة.
- استخدمت الباحثة في دراستها مقاييس من إعدادها، وذلك من خلال إعادة النظر في بعض المقاييس العربية والأجنبية وترجمة مقاييس جديدة.
- كما أن البحث الحالي يختلف في تناوله لدراسة العلاقة بين متغيري فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى معلمي الحلقة الأولى، إذ لم تعثر الباحثة على أي بحث تناول تلك العلاقة بين هذين المتغيرين.
- تباين النتائج التي توصلت إليها الباحثة في دراستها مع عدد من الدراسات السابقة حيث اتفقت نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة الحالية مع دراسات واختلفت مع دراسات أخرى.

3.4.2. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة أمورٍ من أهمها:

- تكوين تصور عن الدراسة الحالية من حيث المفاهيم والإجراءات المناسبة ونوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
- اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- تعرف أنواع مقاييس الدراسة المستخدمة في تعرف مستوى فاعلية الذات المدركة، ومستوى القيادة الصفية لدى المعلمين، مما سهّل مهمة الباحثة في إعداد المقاييس المناسبة.
- اختيار عينة الدراسة المناسبة.

- بناء الإطار النظري المتعلق بمتغيري الدراسة: فاعلية الذات المدركة، القيادة الصفية.
- تحليل النتائج وتفسيرها وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.
- كما ساعدت الدراسات السابقة في تقديم بعض المقترحات في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها في البحث الحالي.

4.4.2. أوجه التمييز للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بتناولها العلاقة بين الفاعلية الذاتية المدركة والقيادة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي- حلقة أولى، وقد تناولت أبحاث كثيرة متغير فاعلية الذات وذلك على الصعيد العربي والأجنبي، في حين لم يحظَ موضوع القيادة الصفية بأي دراسة محلية، وتعتبر الدراسة الحالية الأولى محلياً التي تناولت موضوع القيادة الصفية على حد علم الباحثة، ومنا هنا تبرز أهمية وحداثة هذا الموضوع، ومن جهة أخرى لم تقم الدراسات السابقة بربط متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها، وقد استفادت الباحثة من الأبحاث السابقة في تكوين رؤية عن الأدوات وذلك بترجمة العديد من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة والاطلاع على بنود وعبارات المقاييس التي أعدها بعض الباحثين، وما يميز الدراسة الحالية هو بناء أدوات جديدة تناسب غرض الدراسة ولكلا المتغيرين، كما أنّ الشريحة المستهدفة في هذه الدراسة هي المعلمين، وهي من أهم شرائح المجتمع في الوقت الحالي وأكثرها فاعلية في بناء مستقبل المجتمع، في وقت تُستهدف فيه فئة الطلاب بشكل كبير كعينة للدراسات المحلية.

الفصل الثالث

الجانب النظري / فاعلية الذات المدركة

1.3. مفهوم فاعلية الذات المدركة

1.1.3. تعريف الذات

2.1.3. تعريف فاعلية الذات المدركة

3.1.3. الفرق بين مفهوم الذات وفاعلية الذات المدركة

2.3. أنواع فاعلية الذات المدركة لدى المعلمين

3.3. مصادر فاعلية الذات المدركة

4.3. عوامل تكوين فاعلية الذات المدركة لدى المعلمين

5.3. أبعاد فاعلية الذات المدركة

6.3. آثار فاعلية الذات المدركة

7.3. الخصائص العامة للفاعلية الذاتية المدركة

8.3. تطور فاعلية الذات المدركة في التدريس لدى المعلمين

9.3. نظريات فاعلية الذات المدركة

1.9.3. نظرية فاعلية الذات لباندورا Bandura Theory

2.9.3. نظرية شيل وميرفي Shell & Murphy Theory

3.9.3. نظرية شفارتسر Schwarzer Theory

4.9.3. نظرية التوقع Expectancy Value Theory

الفصل الثالث

الجانب النظري/ فاعلية الذات المدركة

تعدُّ فاعليَّة الذات من أهمِّ مفاهيم علم النَّفس الحديث الذي وضعه ألبورت باندورا Bandura عام 1977م عندما نشر مقالة له بعنوان "فاعلية الذات نحو نظريةٍ أحاديَّة لتعديل السلوك"، وطوَّره عام 1986م حيث ربطه بمفهوم الضَّبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، ومن خلال هذه النظرية تبَّنى الفكرة القائلة بأنَّ الأفراد يمتلكون معتقداتٍ تمكَّنهم من أن يمارسوا ضبطاً قياسيًّا أو معيارياً لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضَّبط يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث مستواها ومحتواها، والذي يرى فيه أنَّ معتقدات الفرد عن مدى فاعليته تظهرُ من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإنَّ الفاعليَّة الذاتِيَّة يمكن أن تحدد المسار الذي تتبعه كإجراءاتٍ سلوكيَّة، إمَّا في صورة ابتكاريَّة أو نمطيَّة.

ويرى باندورا (Bandura, 2006)، أنَّ المعتقدات الشخصية حول فاعليَّة الذات تعدُّ الرِّئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد، ذلك لأنَّ السلوك الإنساني يعتمد بشكلٍ أساسيٍّ على ما يعتقدُه الفرد عن خلفيته، وتوقعاته وعن مهاراته السلوكيَّة المطلوبة للتفاعل النَّاجح مع أحداث الحياة؛ وفاعليَّة الذات تعملُ كمعيناتٍ ذاتيَّة، أو كمعوقاتٍ ذاتيَّة في مواجهة المشكلات فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفاعليَّة التَّألق يركُزُ جُلَّ اهتمامه عند مواجهته لمشكلةٍ ما على تحليلها بغية الوصول لحلولٍ مناسبةٍ لها، أمَّا إذا تولَّد لديه شكٌّ بفاعليَّته الذاتِيَّة فسوف يتجهُ تفكيره نحو الدَّاخل بعيداً عن مواجهة المشكلة فيركُزُ على جوانب الضَّعف وتوقع الفشل.

1.3. مفهوم فاعليَّة الذات المدركة:

يعدُّ مفهوم فاعليَّة الذات Self-Efficacy من أهمِّ المفاهيم التي تستخدمُ في تفسيرِ سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، نظراً لما يتضمنه المفهوم من معتقداتٍ لدى الفرد حول المهارات والقدرات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في شتى المجالات، ويعدُّ "كان وايت Kan Whaite" أوَّل من اقترح مصطلح (فاعليَّة أو كفاءة Efficacy) كتعبير عن الدَّافعيَّة، التي لا يمكن إرجاعها إلى عوامل بيولوجيَّة أو خارجيَّة، وإنما ترتكُزُ على الحاجة الذاتِيَّة للتعامل النَّاجح مع البيئة، وفيما يلي شرح مفصَّل لتحديد هذا المفهوم:

1.1.3. تعريف الذات:

❖ الذات في اللغة:

ذات الشيء نفس الشيء عينه وجوهره فهذه الكلمة لغوياً مرادفة لكلمة النفس والشيء، وتعتبر أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجسم وغيره لا يطلق إلا على الجسم فقط (ابن منظور، 2000، 13).

❖ الذات اصطلاحاً:

تُعرف الذات بأنها "الشعور والوعي بكيونة الفرد وتكون نتيجة للتفاعل مع البيئة وتسعى إلى التوافق والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم" (المعاينة، 2000، 87).

أمّا كارل روجرز صاحب نظرية الذات فيرى أنّ الذات هي "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات الخاصة بالذات؛ يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكوّن مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية أو الخارجية".

ويرى روجرز أنّ وظيفة مفهوم الذات هي وظيفة دفاعية وتكاملية وتنظيمية وتعمل على بلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ويرى أيضاً أنّ مفهوم الذات رغم أنّه ثابت تقريباً إلا أنّه يمكن تعديله تحت ظروف معينة (منسي ومنسي، 2004، 191-193).

وتستعمل الذات في علم النفس بمعنيين: فهي من ناحية تمثل اتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه (الذات كفاعل)، وتعبّر من ناحية أخرى عن مجموع العمليات السلوكية التي تحكم السلوك والتوافق (الذات كموضوع)، ويؤكد باندورا (Banadura, 1978) أنّ النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الأهم الذي يضبط السلوك الإنساني ويوجهه لأنّ الفرد يستطيع من خلال نظامه الذاتي ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله، وينتج سلوك الفرد من خلال التفاعل بين نظامه الذاتي ومصادر البيئة الخارجية التي يتأثر بها (المخلافي وآخرون، 2010، 483).

2.1.3. تعريف فاعلية الذات المدركة:

وأشار باندورا في تعريف لفاعلية الذات المدركة بأنها "توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة لمواجهة الصعاب وإنجاز السلوك" (Constantine et al, 2019, 3).

3.1.3. الفرق بين مفهوم الذات وفاعلية الذات المدركة:

يُنظر إلى كلٍّ من فاعلية الذات المدركة ومفهوم الذات كبنايين منفصلين مع وجود بعض أوجه التشابه بينهما، حيث يرى العلماء أنَّ مفهوم الذات عبارة عن مفهوم متعدد الأبعاد وله مكوناته الانفعالية والمعرفية، أمَّا فاعلية الذات المدركة فهي تشير إلى مفهوم أحادي البعد والذي يعبر عن سيادة الجانب المعرفي، كما ويكمن الفرق بين مفهوم الذات والفاعلية الذاتية المدركة في التقييم المعرفي للفرد لقدراته لأداء مهام محددة والتي تعتمد على الخبرات السابقة. كما يكمن الفرق بينهما بطبيعة التقييم المعرفي للموقف، فعندما يقيم الفرد نفسه مقارنةً مع الآخرين فإنَّ ذلك يشير إلى مفهوم الذات، أمَّا عندما يقارن الفرد نفسه بالخبرات السابقة التي يمرُّ بها فإنَّ ذلك يشير إلى الفاعلية الذاتية المدركة، لذا فإنَّ التقييم في مفهوم الذات هو معياري المرجع، أمَّا التقييم في الفاعلية الذاتية فهو مرجعي المحك (حنّا، 2007، 23).

2.3. أنواع فاعلية الذات المدركة لدى المعلمين:

هناك نوعان من الفاعلية الذاتية المدركة لدى المعلم:

1.2.3. الفاعلية الذاتية العامة: وتتعلق بالنتائج المتوقعة من العملية التعليمية برمتها، بمعنى الاعتقاد العام بمقدرة جمهور المعلمين على التأثير في تعلُّم التلاميذ بصرف النظر عن الظروف المحيطة، وهي لدى قبيسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) الاعتقاد العام بمقدرة العملية التربوية والتعليمية على تنشئة التلاميذ ودعم التحصيل الأكاديمي لديهم بصرف النظر عن المؤثرات الخارجية.

2.2.3. الفاعلية التعليمية الخاصة: وهي اعتقادات المعلم حول قدرته على إحداث التغيير المطلوب في تحصيل تلاميذه، فاعتقادات المعلمين بفاعليتهم الخاصة تؤثر بشكل مباشر في خياراتهم، وجهودهم المبذولة، ومقدرتهم على تحمّل ظروف العمل الصعبة (Hoy, 2004, 13).

3.3. مصادر فاعلية الذات المدركة:

اقترح باندورا أربعة مصادر لفاعلية الذات المدركة، وهي كما يلي:

1.3.3. إنجازات الأداء Performance Accomplishment:

تعدُّ الإنجازات الأدائية من أكثر المصادر تأثيراً في الفاعلية الذاتية، فالأداء الناجح يرفع توقعات فاعلية الذات المدركة، بينما يؤدي الإخفاق إلى انخفاض مستوى فاعلية الذات المدركة، ويرتبط بذلك عددٌ من الاعتبارات:

- أ- النّجاح في الأداء يرفعُ الفاعليّة الدّاتيّة بما يتناسب مع صعوبة العمل.
- ب- الأعمال التي ينجزها الفرد بنفسه تعدُّ أكثر فعاليّة من تلك التي يتممها بمساعدة الآخرين.
- ت- يؤدي الإخفاق إلى انخفاض مستوى الفاعليّة الدّاتيّة، خصوصاً عندما يأتي الإخفاق بعد أن يبذل المعلم أقصى طاقاته في سبيل أداء مهامه التي كُلّف بها، أمّا الإخفاق الذي يأتي عندما لا يبذل المعلم كامل طاقاته في سبيل أداء مهامه التي كُلّف بها، فإنّ ذلك لا يعمل على خفض مستوى الفاعليّة الدّاتيّة لديه (Bandura, 2006, 73).

2.3.3. الخبرات البديلة Vicarious Experience:

تشيرُ إلى مقدرة المعلم على تعلّم سلوكٍ جديدٍ من خلال ملاحظته لسلوك النّماذج الاجتماعيّة التي يتعايشُ معها (Giallo & Little, 2004, 32).

فملاحظة الآخرين، وهم يحققون النّجاح يرفع الفاعليّة الدّاتيّة المُدرّكة لدى المُلاحظ، كما أنّ ملاحظة الفرد لفردٍ آخر بنفس الفاعليّة وقد أخفق في الأداء، قد يعمل على خفض الفاعليّة الدّاتيّة المُدرّكة لديه، ويكون تأثير النّموذج منخفضاً عندما تتباين صفات المُلاحظ عن صفات النّموذج.

وتعدُّ الخبرات البديلة أقوى تأثيراً حين تكون خبرة النّاس السّابقة بالنّشاط قليلة، وتعني ملاحظة الآخرين ينجحون في أداء مهمّة معيّنة، وملاحظة فردٍ آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق في عملٍ يميلُ إلى خفض فاعليّة الذات المُدرّكة، وعندما يكون النّموذج مختلفاً عن المُلاحظ يقلُّ تأثيراً لخبرات الفرد البديلة في فاعليّة الذات (أحمد، 2004، 62).

3.3.3. الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:

وهو الرّسائل اللفظيّة التي يتلقاها المعلّمون فيما يتعلق بمقدراتهم، فالمعلّمون الذين يتمّ إقناعهم بأنّهم يمتلكون الطّاقة الكامنة للنّجاح يبذلون قصارى جهدهم للوصول إلى أهدافهم.

وبالرغم من أنّ تأثير هذا المصدر محدود، إلا أنّه في ظل بعض الطّروف يمكن لهذا المصدر أن يسهم في رفع الفاعليّة الدّاتيّة المُدرّكة أو خفضها، ولكي يتحقّق ذلك ينبغي أن يؤمن الشّخص الذي يتعرض إلى الإقناع والنّصائح أو التّحذيرات بأنّها تصدر عن شخصٍ موثوقٍ به، لأنّ ذلك يجعل منها ذات أكبر في الفاعليّة الدّاتيّة مقارنة بتلك التي تصدر عن شخصٍ غير موثوقٍ به، وأن يكون النّشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصيلته السلوكيّة يمكن القيام به على نحوٍ واقعي، وذلك لأنّ الإقناع لا يمكن أن يغيّر حكم

الشخص على فاعليته وقدرته للقيام بعمل يستحيل عليه أدائه في ظل معطيات موقف ما (Bandura,1997, 85).

وفيهذا الإقناع اللفظي في تشكيل وتعزيز الفاعلية الذاتية المدركة لدى المعلم، خاصة في ظل إجراءات ومناقشات موضوعية جيدة وتغذية راجعة وتفسيرات مقنعة من قبل أفراد يتمتعون بالمصداقية والخبرة والقدرة على الإقناع (عبد الوهاب، 2007، 227).

4.3.3. الحالة النفسية والفيزيولوجية Psychological and Physiological State:

ويشير باندورا إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، لأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصعوبة المهمة، الجهد الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (العنبي، 2008، 32).

وبشكل عام فإن كل مصدر من مصادر فاعلية الذات المدركة يساهم في بناء فاعلية المعلم بطريقة مميزة وفريدة، فالمعلم لا يبني فاعليته الذاتية المدركة من مصدر واحد فقط، إذ أن الطبيعة التكاملية لمصادر الفاعلية الذاتية تعمل على تحديد مستوى الفاعلية الذاتية الحقيقي، والقدر الذي يساهم به كل مصدر في تكوين فاعلية المعلم يعتمد على السمات الشخصية، وعمليات الاختيار، والقدرة على معالجة المعلومات. كما أن عملية تحديد الفاعلية الذاتية للمعلم في إنجاز مهمة محددة ما هي إلا مكون من عملية أكبر لإثارة الدافعية على توليد أنواع مختلفة من السلوك.

4.3. عوامل تكوين فاعلية الذات المدركة لدى المعلمين:

توجد عدة عوامل تدخل ضمن منظومة تكوين الفاعلية الذاتية لدى المعلم، إذ تتعدد هذه العوامل من حيث مصدرها وتأثيرها، فبعضها يتعلق بالسمات التي يتمتع بها المعلم وبعضها يتعلق بتلك التي يكتسبها بفضل العوامل المحيطة به، وهذه العوامل هي:

1.4.3. عامل الجنس: إذ يختلف المعلمون والمعلمات بدرجة الفاعلية الذاتية التي يتمتعون بها، فقد أشار روس (Ross,1998) إلى أن المعلمات هن أكثر فاعلية من المعلمين، مما قد يفسر سيطرة المعلمات على مهنة التدريس في كثير من الدول، بينما أظهرت بعض الدراسات نتائج مغايرة فأشارت إلى أن فاعلية المعلمين الذاتية لا تتأثر بعامل الجنس (Fortman & Pontius,2000, 23).

2.4.3. عامل الخبرة التدريسية: تتمثل في الفترة الزمنية التي يقضيها المعلمون في هذه المهنة، فقد أثبتت الدراسات أن اعتقاد المعلم بفاعليته الذاتية المدركة يتزايد بشكل طردي مع زيادة السنوات التي يقضيها في التدريس، وذلك لما يتاح له من الفرص لخوض تجارب علمية، تعد من أهم المصادر الأساسية للفاعلية، أما المعلمون حديثو العهد بالمهنة فإنهم بحاجة إلى مزيد من التشجيع والثناء على إنجازاتهم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبناء فاعلية ذاتية قابلة للتطوير لديهم (Tschannen– Moran & Woolfolk, 2002,41).

كما أن الخبرات التي يكتسبها المعلمون من خلال ممارستهم الشخصية تعد أكثر تأثيراً من الخبرات التي يكتسبها من خلال إنجازات زملائه كنوع من الخبرات المتبادلة. وهنا لابد من الإشارة إلى دور الإعداد الجيد والتدريب للمعلمين كوسيلة فاعلة لإمدادهم بالخبرات وتوفير فرص لتبادلها، وتقديم التغذية الراجعة البناءة مما يؤثر إيجابياً في دافعتهم وشعورهم بالرضا، ويرفع مستوى إنتاجاتهم.

3.4.3. عامل المؤهلات العلمية: المعلمون الذين يمتلكون مؤهلات علمية عليا يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية، واتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية، وهم أكثر إبداعاً في تنفيذ استراتيجيات التعليم الحديثة وأكثر تفاعلاً مع أفكار التلاميذ (الخلايلة، 2011، 18).

وذكر حجازي (2015)، "أهم مكونات بناء الفاعلية الذاتية المدركة وهي كالاتي:

- الحديث الإيجابي مع الذات وتعزيز القناعة الذاتية بالقدرة على الفعل والتحرك والنجاح ووضعها موضع الاختبار من خلال مواجهات الصعوبات والتحديات.
- محاكمة الأفكار الانهزامية وتغيير الافتراضات السلبية عن الذات وقدرتها ومهارتها.
- كما تُعزز فاعلية الذات من خلال تشغيل اليقظة الذهنية التي تشد روح الاستقصاء للقدرة الكامنة والفرص غير المنظورة ووضعها موضع التنفيذ" (ص. 96-98).

5.3. أبعاد فاعلية الذات المدركة:

حدّد باندورا Bandura ثلاثة أبعادٍ تتغير فاعلية الذات تبعاً لها هي:

1.5.3. الفاعلية Magnitude: وهي تختلف تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، وتتضح الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة، وفقاً لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداءٍ شاق في معظمها (نصار والشافعي، 2012، 371).

ويذكر باندورا في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتيقان، وبذل الجهد، والدقة، والإنتاجية، والتهديد، والتنظيم الذاتي، فإن القضية لم تعد

أنَّ فرداً ما يمكن أن ينجز عملاً معيناً عن طريق الصدفة، ولكن القضية هي أنَّ فرداً ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء (Constatine et al,2019,8).

2.5.3. العمومية Generality: وتعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة التي يتعرضون لها، ويذكر باندورا أنَّ العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف تبعاً لاختلاف عدد من الأبعاد، أهمها: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك (عرقوب، 2012، 65).

3.5.3. القوة أو الشدة Strength: ويذكر باندورا أنَّها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، وأنَّ الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أنَّ قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف. ويؤكد باندورا في هذا الصدد أنَّ قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة، التي سوف تؤدي بنجاح كما يذكر أيضاً أنَّه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية، فإنَّ الناس يحكمون على ثقتهم في أنَّهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم خلال فترات زمنية محددة (الزيات، 2001، 510).

6.3. آثار فاعلية الذات المدركة:

لقد أشار باندورا Bandura إلى أنَّ فاعلية الذات يظهر تأثيرها جلياً من خلال أربعة عمليات أساسية وهي: العملية المعرفية، والدافعية والوجدانية وعملية اختيار السلوك وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة (الجاسر، 2007، 38-40).

1.6.3. العملية المعرفية:

وجد باندورا أنَّ آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة فهي تؤثر على كلٍّ من مراتب الهدف وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبنها، فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه بينما يتصور الأفراد منخفضو الفاعلية دائماً سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها. ويضيف باندورا أنَّ معتقدات فاعلية الذات المدركة تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، فيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أنَّ القدرة موروثية، ومن الخطأ الارتقاء

بالقدرات الدّائِيّة، وبالتالي فإنّ الأداء الفاشل يحمل تهديداً لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معرفهم ومؤهلاتهم (Bandura,2006, 123).

2.6.3. العملية الدّافعية:

لقد أشار باندورا إلى أنّ اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدّافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسّرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السّببي، ونظرية توقع النّتائج، ونظرية الأهداف المدركة، وتقوم فاعلية الذات بدورٍ مهم في التأثير على الدّوافع العقلية في كل منها، فنظرية العزو السّببي تقوم على مبدأ أنّ الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزّون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعزّون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السّببي يؤثّر على كل من الدّافعية، والأداء وردود الأفعال الفعّالة عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الدّائِيّة، وفي نظرية توقع النّتائج تنظم الدّوافع عن طريق توقع أنّ سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة، كما هو معروف فهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النّتيجة المرغوبة، لكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التّوصل إليها ولا يناضلون من أجل تحقيق هدفٍ ما لأنّهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدّلالة إلى أنّ الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدّافعية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشّخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدّوافع والأفعال (العتيبي، 2008، 30).

ويذكر باندورا وسيرفون (Bandura & Cervone) أنّ الدّوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشّخصي وهي:

➤ الرضا وعدم الرضا الشّخصي عن الأداء.

➤ فاعلية الذات المدركة للهدف.

➤ إعادة تعديل الأهداف بناء على التّقدم الشّخصي.

ففاعلية الذات تتحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات فالأشخاص مرتفعو الفاعلية يبذلون جهداً عظيماً عند فشلهم لمواجهة التّحديات (Arslan,2017, 514).

3.6.3. العملية الوجدانية:

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات المدركة في كمّ الصّغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التّهديد، كما يؤثّر على مستوى الدّافعية، حيث أنّ الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر

عرضة للقلق، حيث يعتقدون أنَّ المهام تفوق قدراتهم لاعتقادهم بأنَّه ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهمة، كما أنَّهم أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما.

4.6.3. عملية اختيار السلوك:

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هنا اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عملٍ محددٍ دون غيره، ويمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فاعلية الذات المدركة واختيار السلوك على النحو الآتي:

الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنَّها تشكل تهديداً شخصياً لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعاً عند مواجهة المصاعب. وفي المقابل فإنَّ الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطرقٍ مختلفةٍ للأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون صعوباتٍ كتحدٍ يجب التغلب عليه، وليس كتهديدٍ يجب تجنبه، كما أنَّهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب بالإضافة إلى أنَّهم يتخلصون سريعاً من آثار الفشل (دهنية، 2018، 14-15).

7.3. الخصائص العامة للفاعلية الذاتية المدركة:

يتصف ذوو المستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجههم من عقبات ومشكلات، ويعتبر الإحساس بالفاعلية الذاتية محدداً هاماً لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يضطلع بها، فإذا كانت المعرفة والمهارات ضرورية لتحقيق أعلى مستوى من الأداء، فإنَّ ذلك لا يكفي في غياب الإحساس بالفاعلية الذاتية نظراً لما يتصف به مرتفعو الفاعلية من القدرة على الأداء الجيد تحت مختلف الظروف.

1.7.3. الخصائص العامة لفاعلية الذاتية المرتفعة:

وذكر باندورا Bandura خصائص يتصف بها ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة وهي:

- يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
- يتحملون المسؤولية بجهد مرتفع.
- يملكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين.
- يتصدون للعوائق التي تواجههم بمثابرة مرتفعة.
- يملكون طاقة عالية (Bandura, 2006, 38).
- لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهدافاً صعبةً ويلتزمون في الوصول إليها.
- ينسبون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتصفون بالتفاؤل.
- يخططون للمستقبل بقدرة فائقة.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط (أحمد، 2016، 85).

2.7.3. الخصائص العامة للفاعلية الذاتية المنخفضة:

ذكر باندورا Bandura خصائصاً يتصف بها ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة وهي:

- يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل.
- يذعنون بسرعة.
- يملكون طموحات منخفضة (Bandura, 2006, 2).
- يفرغون جهم في نقائصهم، ويضخمون المهام المطلوبة.
- ينشغلون بالنتائج الفاشلة والتأففة.
- يصعب عليهم النهوض من النكبات.
- يعترفهم الضغط والاكتئاب بكل سهولة (أحمد، 2016، 85).

8.3. تطور فاعلية الذات المدركة في التدريس لدى المعلمين:

يبدو أنَّ فاعلية الذات في التدريس تبدأ بالتطور منذ التحاق المعلمين في الحياة الجامعية ثمَّ دخولهم معترك مهنة التعليم إلى أن يصبحوا خبراء في هذه المهنة، لأنَّ عملية إعداد المعلمين وهم على مقاعد الدراسة وكذلك الخبرة الميدانية تساهم وبشكل فعَّال في زيادة فاعلية الذات لدى المعلمين، ويرى تشانن-موران وولفك وهوي (1998) Tschannen-Moran, Woolflok and Hoy، أنَّ تعريض المعلمين لنماذج من خبرات الآخرين، والدَّعم الاجتماعي لهما أثر في زيادة فاعلية الذات لديهم في التَّعامل مع تكنولوجيا التَّعليم، أمَّا بالمر

Palmer, 2006، فيرى أنَّ زيادة فعالية الذات لدى المعلمين قبل الخدمة مرتبطة بإعطائهم فرص تدريب عملية، كذلك بطبيعة الموضوعات التي يدرسونها وهم على مقاعد الدراسة والتي يجب أن تكون معدة جيداً.

أما بعد التحاق المعلمين بالخدمة الميدانية الفعلية، فيشير شونجسي Shaughnessy, 2004، أنَّ فعالية الذات لدى المعلمين الجدد ترتبط بمدى توافر ونوعية مصادر التعليم، وصعوبة المادة، ومهارات التدريس، وأسلوب الإدارة، ونوعية المعرفة، ونوعية الطلاب، حجم الصف، ويوضح تشانن-موران وولفوك وهوي Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 1998، أنَّ فعالية الذات لدى المعلمين ترتبط بالتزام المعلم نحو التعليم، ورضاه عن مهنة التعليم، والدعم الاجتماعي، والإعداد المسبق لمهنة التدريس (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002, 3)

9.3. نظريات فاعلية الذات المدركة:

1.9.3. نظرية فاعلية الذات لباندورا Bandura Theory:

يشير باندورا (Bandura, 1986)، في كتابه (أسس التفكير والأداء: النظرية المعرفية الاجتماعية)، بأنَّ نظرية فاعلية الذات Social Cognitive Theory اشتقت من النظرية الاجتماعية التي وضع أسسها، والتي أكد فيها بأنَّ الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
- إنَّ معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنَّها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز (Bandura, 2006, 22)، ويمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
- يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر في السلوك، كما يضع الأفراد في معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناءً على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

- يتعلّم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلّم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلّم عن طريق الملاحظة والخطأ، ويسمح بالاكتماب السّريع للمهارات المعقّدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة (يوسف، 2016، 28).
- إنّ كل من القدرات السّابقة (القدرة على عمل الرّموز، التّفكير المستقبلي، التّأمّل الذاتيّ، التّنظيم الذاتيّ، التعلّم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النّفسيّة-العصبية المعقّدة، حيث تتفاعل كل من القوى النّفسيّة والتّجريبية لتحديد السّلك ولتزويده بالمرونة اللازمة.
- تتفاعل كلّ من الأحداث البيئية والعوامل الذاتيّة الداخليّة (معرفيّة، انفعاليّة، بيولوجيّة) والسّلك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، من خلال القدرات المعرفيّة يمارسون التّحكم في سلوكهم الذاتيّ، والذي بدوره يؤثّر ليس فقط على البيئة ولكن أيضاً في الحالات المعرفيّة والانفعاليّة والبيولوجيّة، ويعدّ مبدأ الحتمية المتبادلة (Reciprocal Determinism)، من أهمّ افتراضات النّظرية الاجتماعيّة (الجار، 2007، 29-30).

وفي سياق هذه النّظرية، يعملُ المعلّم على تحسين التعلّم الأكاديمي وزيادة ثقة تلاميذه بأنفسهم، بواسطة تحسين حالتهم العاطفيّة، وتعديل معتقداتهم الذاتيّة الخاطئة وطرق تفكيرهم، وتطوير مهاراتهم الأكاديميّة، وممارساتهم المنظّمة ذاتيّاً، إضافةً لتحسين بيئة الصّف والمدرسة حتّى لا تعيق من نجاح التّلاميذ، ويعتبر إحساس المعلّم بفاعليته الذاتيّة فكرةً بسيطةً ولكنّها ذات أثر كبير، لأنّ تقييم المعلّم لقدرته في التّأثير على مخرجات التّلاميذ يؤثّر على سلوك المعلّم، وعلى اتجاهات التّلاميذ ومستوى تحصيلهم (حسونة، 2009، 129).

2.9.3. نظرية شيل وميرفي (Shell & Murphy Theory):

يشيرُ باجارس (Pagares, 1996)، إلى أنّ فاعليّة الذات عبارة عن "ميكانيزم" ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه بإمكاناته المعرفيّة، ومهاراته الاجتماعيّة والسلوكيّة الخاصّة بالمهمّة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النّجاح في أداء هذه المهمّة، أمّا توقعات المخرجات أو النّاتج النهائي للسلوك فهي تتحدّد في ضوء العلاقة بين أداء المهمّة، أمّا توقعات المخرجات أو النّاتج النهائي للسلوك فهي تتحدّد في ضوء العلاقة بين أداء المهمّة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السّلك، وبينت هذه النّظرية أنّ التّوقعات الخاصّة بفاعليّة الذات عند الفرد تعبّر عن إدراكه لإمكاناته المعرفيّة، ومهاراته الاجتماعيّة والسلوكيّة الخاصّة بالأداء أو المهمّة المتضمنة في السّلك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه،

وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفاعلية الذات لدى الأفراد تتبع من سماتهم الشخصية العقلية أو الانفعالية (Pagares, 1996, 542).

3.9.3. نظرية شفارتسر (Schwarzer Theory):

ينظر شفارتسر لفاعلية الذات المدركة على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات فاعلية الذات تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر فيها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وترتبط على المستوى المعرفي بالميول النسبائية وبالقليل من قيمة الذات، ويبين شفارتسر أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات أيضاً إلى سلوك فاعل (Schwarzer, 1994, 105).

وعندما يواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من فاعلية الذات، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من فاعلية الذات، أي عندما يكون مقتنعاً على أساس من المعرفة والقدرة، بأنه يمتلك الفاعلية اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة فإنه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة (زيدان، 2001، 8).

4.9.3. نظرية التوقع (Expectancy Value Theory):

وضع أسس هذه النظرية فكتور فروم (Victor Froom)، وتقترض هذه النظرية أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتهكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكاً واحداً بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي سيعود عليه وعلى عمله. ويلعب عنصر التوقعات دوراً مهماً في جعل الإنسان يتخذ قرار في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة، كما ويشير ماهر (2003)، "أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاثة عناصر:

- 1- توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين
- 2- توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
- 3- توقع الفرد أن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية.

إنَّ العناصر الثلاثة السابقة أو التُّوقع والوسيلة والمنفعة تمثِّل عملية تقدير شخصي للفرد، وأنَّه باختلاف الأفراد يختلف التَّقدير، فما يشعرُ به فردٌ آخر، وعليه فإنَّ هذه العناصر الثلاثة تمثِّل عناصر إدراكيَّة.

تري النَّظريَّة أنَّ الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطائها تقديراتٍ وقيمٍ" (ص. 149).

من خلال الاستعراض السابق للنَّظريات يتبيَّن أنَّ فاعليَّة الذات تمثِّل جزءاً من إدراك الفرد واعتقاداته، كما أنَّها نتاج تفاعلٍ بين الفرد وبيئته، تؤثرُ فيها الخبرات الماضية وتنعكسُ على خبرات الفرد المستقبلية إيجاباً وسلباً بناءً على أثر الخبرة السابقة، ويختلفُ الأفراد في فاعليتهم الذاتية، وهي محددات لسلوكهم، ونجد أنَّ باندورا قدَّم نظريَّة متكاملة لفاعليَّة الذات، موضحاً كيفية تكوينها وتأثيرها على السُّلوك الإنساني، كما بيَّنت تلك النَّظريات أنَّ البنية الفسيولوجية أو الانفعالية أو الوجدانية تؤثرُ تأثيراً عاماً على الفاعليَّة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية، والحسية والعصبية لدى الفرد، لأنَّها جزءٌ من سمات شخصيَّة الفرد.

تعقيب:

ومن خلال ما سبق عرضه نجد أنَّ فاعليَّة الذات المُدرَكة هي تكوينٌ نظريٌّ وضعه باندورا كمفهومٍ معرفي يسهمُ في تغيير السُّلوك، ودرجة الفاعليَّة تحدد السُّلوك المتوقَّع الذي يقوم به المعلم كما تحدد كمية الطَّاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فاعليَّة الذات هي عمليةٌ استنتاجيةٌ تتوقف على معلوماتٍ من أربعة مصادر رئيسية هي: الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة النَّفسية أو الفسيولوجية، وتتميز في ضوء ثلاثة أبعادٍ هي: قدر الفاعليَّة والعموميَّة والقوَّة.

كما أنَّ فاعليَّة الذات تعبّر عن توقُّع المعلم لمدى قدرته على أداء مهمَّةٍ محدَّدة وهي أيضاً تعني استبصار المعلم بإمكاناته وحسن استخدامها، وأنَّها وحدها لا تحدد السُّلوك بل لابدَّ من وجود قدرٍ من الاستطاعة سواء أكانت فسيولوجية أو عقلية.

وتختلف توقُّعات الفاعليَّة الذاتية عن توقُّعات الفرد للنتائج ويمارس النُّوعان تأثيراً قوياً على السُّلوك الإنساني، وهي جانبٌ دافعيٌّ يربطها إلى حدٍّ ما بالنتائج النهائي للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.

كما وتتأثر فاعليَّة الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التَّفكير والخطط التي يضعها المعلم لنفسه، والتي تساعده على التَّحكم في البيئة الصِّفيَّة وفق تلك الخطط.

واعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على تحديد ثلاثة أبعادٍ لفاعلية الذات المُدركة لدى المعلم وهي:

✚ **الفاعلية الذاتية المتعلقة بالأداء:** وهي قناعة المعلم بقدراته الذاتية في أداء المهام الصعبة وإنجازها بنجاح، مما يقتضي تقييمه لأدائه ومواجهة المشكلات وتحمله للمسؤولية في تحقيق أهدافه.

✚ **الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي:** وتعني قدرة المعلم على المحافظة على نظام الصف الدراسي وضبط سلوك التلاميذ، واحترام الوقت والتحكم فيه بصورة يتابع التلاميذ معه بانسجام ويجذبهم نحو التعلم.

الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور: وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على الاستمرارية في المحافظة على علاقته الجيدة بالتلاميذ وأولياء الأمور بما يخدم مواكبة سير العملية التعليمية.

الفصل الرابع

الجانب النظري / القيادة الصفية

1.4. مفهوم القيادة الصفية

1.1.4. تعريف القيادة

2.1.4. تعريف القائد

3.1.4. تعريف القيادة الصفية

4.1.4. أوجه الاختلاف بين المدير والقائد

2.4. أهمية القيادة الصفية

3.4. عناصر القيادة الصفية

4.4. مهارات القيادة الصفية

5.4. أدوار المعلم بحسب التوجيهات النظرية التي يتبناها أي نظام تعليمي

6.4. سمات المعلم كقائد في الصف الدراسي

الفصل الرَّابِع

الجانب النَّظري/ القيادة الصَّفِيَّة

تُشكِّلُ القيادة محوراً مهماً ترتكزُ عليه مختلف النِّشاطات في المنظمات العامة والخاصة على حدٍّ سواء، وفي ظلِّ تنامي المنظمات وكبر حجمها وتشعب أعمالها وتعقدتها أصبحت الحاجة ملحةً لإحداث التَّغيير والتَّطوير الملائم بالشَّكل الذي يضمن لها الاستمرارية والتَّميز، بما في ذلك الجانب التربوي، حيث يقوم المعلم بدورٍ قيادي في إطار عمله كمعلمٍ وذلك إلى جانب دوره الأكاديمي التَّخصصي كمتخصصٍ في إحدى المواد الدِّرَاسية، فهو أحد أعضاء المجتمع المدرسي ومسؤولٌ عن المساهمة في تهيئة البيئة الصَّفِيَّة المناسبة لعملية التَّعلم، وعلى هذا الأساس يتمُّ إعداده وتدريبه ليكون قادراً على القيام بالدورين معاً، دون أن يطغى أحدهما على الآخر، ذلك أنَّ مهارته في التَّمكُّن من قيادة الصَّف الدِّرَاسي بنجاح سيساهم في رفع مستويات التَّلاميذ وتحسين العمليَّة التَّعليميَّة.

1.4. مفهوم القيادة الصَّفِيَّة:

تعددت مفاهيم وتعريفات القيادة لدى المختصين تبعاً لاختلافهم في تحديد مهام القائد، ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال:

1.1.4. تعريف القيادة:

✚ عرَّف ابن منظور (2000) القيادة لغةً بأنَّها "مصدرٌ من الفعل يَوقِدُ قوداً وقيادةً، واسم الفاعل منها

قائد ويجمعُ على قادة، وتعني القيادة تولي زمام الأمور" (ص.370).

✚ القيادة اصطلاحاً عرَّفها العسَّاف (2011) بأنَّها "القدرة على التَّأثير في الآخرين من أجل تحقيق

الأهداف المشتركة" (ص.19).

✚ كما عرَّفها أحمد (2001) بأنَّها "القدرة على التَّأثير وغرس الإسهام والحماس في الآخرين للرغبة

في عمل الأشياء التي يريدها القائد، وهي القدرة على خلق بيئة عمل ذات دافعيَّة عالية تصيب

بالعدوى كلَّ شخصٍ يقتربُ منها أو يصبح على اتصال معها" (ص.13).

2.1.4. تعريف القائد:

ويمكن القول أنَّ القائد هو ذلك الشَّخص الذي يؤثر في الجماعة فيدفعها للعمل وتحقيق أهداف المؤسسة المتفق عليها، ويُتبع القائد عن رغبة وطوعية من المرؤوسين وذلك لقدرته على توجيه الأفراد والتأثير فيهم بسلوكه الذي يحتذى به (السيسي وآخرون، 2019، 177).

3.1.4. تعريف القيادة الصَّفيَّة:

✚ عرَّفها الغزالي (2001) أنَّها "مجموعة من النِّشاطات التي يؤكد فيها المعلِّم على إباحة حريَّة التَّفاعُل للتلاميذ في غرفة الصَّف" (ص.3).

✚ أمَّا تعريف القيادة الصَّفيَّة من وجهة نظر المدرسة السُّلوكيَّة في علم النَّفس، فإنَّ قيادة الصَّف تمثل مجموعة من النِّشاطات التي يسعى المعلِّم من خلالها إلى تعزيز السُّلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء السُّلوك غير المرغوب فيه لديهم وحذفه (الصميدعي، 2009، 355).

✚ وجاء في تعريف السيِّد عبد الله (2020) للقيادة الصَّفيَّة على أنَّها "استخدام المعلم لأسلوب غير تقليدي في التَّعامل مع كافة المعنَّيين بالعمليَّة التَّربويَّة، الأمر الذي يساعد المدرسة على بناء قدراتها البشريَّة، فمن خلال هذا الأسلوب يستطيع المعلم بناء خبرات تلاميذه باستمرار، وبالتالي إثراء خلفياتهم المعرفيَّة، وتيسير حدوث التَّعلُّم في بيئَةٍ جاذبة بالنسبة إليهم، وكذلك مساعدتهم على التَّخلص من فكرة حدوث التَّعلُّم داخل الصَّف فقط، الأمر الذي يجعل لديهم استعداداً مستمراً لتخطي أسوار المدرسة من أجل الحصول على فرص التَّعلُّم، والاستفادة من كافة الخبرات التي توجد في المجتمع المحيط، الأمر الذي يسهم في تحقيق نجاح تحقيق أهداف التَّعلُّم المستمر" (ص. 125).

ويتَّضح من التَّعرض للمصطلح السَّابق، أنَّ القيادة الصَّفيَّة هي أسلوب يسهم في جعل بيئة الصَّف أكثر جذباً للتلاميذ، لاسيما بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، بما لهم من خصائص عمريَّة تجعل البيئة الصَّفيَّة التَّقليديَّة، بما تحويه من أوامر وقواعد صارمة، غير ملائمة لأبناء تلك المرحلة، ذلك أنَّ المناخ الذي يقوم على المرونة والسَّلاسة والودِّ، يكون أكثر تحفيزاً لهم على البقاء في الصَّف، والاشتراك في تحقيق أهداف الحصَّة الدَّراسيَّة، بل يكون التلاميذ ضمن هذه البيئة الصَّفيَّة المحفزة في أتمَّ الاستعداد لإنجاز المهام التي تتسم بالصَّعوبة، والرَّتابة والملل.

4.1.4. أوجه الاختلاف بين المدير والقائد:

ميّز الأدب التربوي بين المدير والقائد من حيث طبيعة عمل كل منهما ومن حيث الشخصية، إذ يهتم المدير بالجانب الإداري التنفيذي، بينما يهتم القائد بالتوجيه والتخطيط والتحفيز، وحسبما أوردت مجلة فورتشن Fortune Magazine، فإنّ هناك اختلافاً جوهرياً بين المدير التقليدي، والقائد المبدع والجدول رقم (1) يبين الفروق الجوهرية بين المدير والقائد وفق النقاط الآتية:

جدول رقم (1): يبين الفروق الجوهرية بين المدير والقائد

المدير	القائد
يديرُ العمل المكلف به	يبدعُ ويجدّد ويتميز في أيّ عملٍ يقوم به
يعملُ على استمرار عجلة العمل	ينمي ويطوّر ويبحثُ دائماً عمّا يفيدُ العمل
يديرُ فريقاً معتمداً على قوته وسيطرته الوظيفية	يعتمدُ في إدارته لفريقه على ثقته بنفسه وبقدراته
يؤدي ما يتوجبُ عليه بالطريقة الصحيحة	يفعلُ الأشياء الصحيحة

(الفقي، 2008، 13)

2.4. أهمية القيادة الصفية:

إنّ التربيّة بمفهومها الحديث تتطلب من المعلمّ تسهيل وتيسير تعلّم تلاميذه ومراقبتهم ومتابعتهم، حتى يستطيع تكوين فكرة متكاملة عنهم، وتكون مبنية على الموضوعية والواقعية بعيداً عن الارتجال والانطباع الذاتي ولذلك تأتي مبررات وجود معلم الصف في المرحلة الأساسية وتحديدًا في الحلقة الأولى من التعليم تبعاً لمجموعة من الاعتبارات ومن أهمّ هذه الاعتبارات:

1.2.4. الاطمئنان النفسي للتلميذ عن طريق الاعتماد على معلم واحد.

2.2.4. تمكين المعلم من الوقوف على اهتمامات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم.

3.2.4. توفير الوقت اللازم لمعالجة المشكلات المختلفة للتلاميذ.

4.2.4. البيئة البشرية كثيرة التبدّل والتّعقيد فكلما تقدّم الإنسان في طريق الحضارة اتسعت بيئته وتعددت متطلبات حياته وكثرت مشكلاته (منسي، 2000، 16-17).

5.2.4. ولا تقف حاجة المجتمع عند الاحتفاظ بالثقافة بل تتعدى ذلك إلى تغيير هذه الثقافة وأثرها وتدعيم الجوانب الإيجابية وتطويرها.

6.2.4. إتاحة الفرصة للمعلم لإقامة علاقات وثيقة مع أسر التلاميذ مما يؤدي إلى حل مشكلاتهم الدراسية والنفسية والاجتماعية.

7.2.4. انسجام نظام المعلم مع النمو النفسي والإدراكي والانفعالي للتلميذ (Cosenza,2015, 90-93).

3.4. عناصر القيادة الصفية:

تتكوّن القيادة من عناصر أساسية وجوهرية لازمة لوجود القيادة الفاعلة وهذه العناصر تتفاعل مع بعضها البعض ويؤثر كل منها في الآخر وتنقسم عناصر القيادة إلى:

1.3.4. **المعلم القائد:** وبه تبدأ العناصر، فهو أساس القيادة في الصف الدراسي، وعليه تقع عملية تولي زمام أمور الفريق، وتوزيع الأدوار حسب المطلوب.

2.3.4. **فريق العمل:** ويشير هذا العنصر إلى فئتين، الأولى تشير إلى التلاميذ داخل البيئة الصفية، والثانية تشير لباقي المعلمين من مختلف التخصصات، الأمر الذي يفرض عليهم القيام بعدد من الممارسات الصفية التي تجمعهم معاً في أنشطة أو ممارسات متعددة التخصصات، لتعزيز الانتماء والتعاون فيما بينهم (Wattleton,2014,13).

3.3.4. **التخطيط:** يعدّ التخطيط أولى المهام الإدارية للمعلم، حيث إنّ أي خلل فيه ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية، وفيه يقوم المعلم بوضع العديد من الخطط أهمها: الخطة السنوية-الخطة الدراسية-الخطة الزمنية-خطط علاجية-خطط للمتفوقين-المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة، وذلك منفرداً أو بإشراف رسمي (Hairon,2017, 184).

4.3.4. **التوجيه والضبط والمراقبة:** فالمعلم يوجه طلابه ويشرف على تعلمهم وتفاعلهم، ويتابع مختلف أعمالهم، ويحرص على أن يؤدي كل منهم المهمة الموكلة إليه، وهو الذي يصحح مسارات العمل بالتوضيح والشرح.

5.3.4. **التنظيم:** إنّ التخطيط للأنظمة التعليمية يعدّ غير كافٍ في تحقيق أهداف التعلم لدى المتعلمين ما لم يتوفر عامل التنظيم لتنفيذ مثل هذه الأنشطة، فعلى المعلم تقع مسؤولية تنظيم إدارة الوقت بما يتناسب مع نوعية الأهداف التعليمية وطبيعة الأنشطة التعليمية، والتنظيم كذلك في عملية تسلسل الانتقال من مهمة تعليمية إلى أخرى أثناء الحصة الدراسية، بالإضافة لذلك يجب على المعلم تنظيم التفاعل الصفّي بينه وبين المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، وتنظيم السجلات المختلفة بما يجعل من عملية التعلم فعالة وإيجابية (Cosenza,2015, 81).

6.3.4. **التقويم:** تحتل عملية التقويم مكانة هامة في عملية التعليم، والتقويم عملية تشخيصية علاجية ترمي إلى تحديد مدى التقدم الذي أحرزه الطالب في الوصول إلى الأهداف التعليمية بغية مساعدته على النمو، وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التقويم (Noland,2015,23)، ولذلك وجب على المعلم أن يولي التقويم بأنواعه المختلفة كأعداد الاختبارات التشخيصية والتحصيلية وتحليل نتائجها أهمية خاصة، بل يمكن اعتبار أشكال التقويم السابقة بمثابة إشارة مرور التي تعطي المعلم الضوء الأخضر للانطلاق بأمان من تحقيق هدف لآخر (Yuet et al, 2016, 51).

7.3.4. **التفاعل الصفّي:** وهو الطريقة المتمثلة في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية التي يدير بها المعلم تلاميذ قسمه، من خلال تأمين لهم بيئة تعليمية تساعدهم على التحصيل الأكاديمي، بمراعاته للفروق الفردية بينهم، وضمن الأهداف المسطرة (قادري، 2012، 16).

8.3.4. **البيئة الصفّية المحفزة:** ويُطلق عليها المناخ المحفز للقيام بالعمل، وفيها يقوم المعلم باستخدام المحفزات التي تلئم احتياجات التلاميذ المعنوية، والتي باستخدامها يتحوّل الصفّ بالفعل لفرق عمل إيجابية وفعّالة، الأمر الذي ينعكس على جودة العمل النهائي (Wattleton,2014, 14).

4.4. مهارات القيادة الصفّية:

لكي يتمكن المعلم القائد من القيام بمسؤولياته بكفاءة واقتدار داخل البيئة الصفّية يتوجّب عليه التمكن من عدد من المهارات، ويتفق علماء الإدارة على تصنيف المهارات القيادية اللازمة للقائد إلى ثلاث مهارات وهي:

1.4.4. المهارات الفكرية:

وتعني القدرات المكتسبة لدى القائد على التّصور الدّهني والعقليّ للأمور المحيطة به في المؤسسة وللمتغيرات الدّاخلية والخارجيّة والعلاقات القائمة بينهما.

ولهذا فالقائد الذي تتوفر لديه هذه المهارات يكون فعّالاً في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات قبل حدوثها حيث يضع الحلول والاستراتيجيات والأولويات والخطط العلاجية قبل وقوع المشكلة، وهي تتعلّق أيضاً بما يجب أن يتوفّر لدى القائد من معلومات وأفكار تتصلّ بخصائص المنظمة التي يقودها (الشّريف، 2004، 65).

2.4.4. المهارات الإنسانيّة:

وتشير إلى مجموعة القدرات المكتسبة لدى القائد وقدرته على التفاعل المؤثر مع تابعيه والمجتمع المحلي ورؤسائه، كذلك قدرته على تنسيق الجهود في المؤسسة وقيادتها نحو تحقيق الأهداف المرجوة وكذلك القدرة

على إيجاد وتصميم جو من الديمقراطية والإنسانية يسوده روح الجماعة والتعاون وتبادل الأفكار والخبرات بين أفراد المؤسسة (السكارنة، 2010، 149).

3.4.4. المهارات الفنية:

وهي المعرفة والفهم لنوع العمل الذي تقوم به المؤسسة بحيث يصبح مميزاً بمعرفته وخبرته بين العاملين في المجال الذي يتخصص فيه، ويمكن اكتساب هذه المعرفة عن طريق الخبرة والدراسة والتدريب وهو على رأس عمله أو قبل التحاقه بالوظيفة (شحادة، 2008، 16).

وهذه المهارة مرتبطة بحصيلة القائد من المعرفة المتخصصة في مجال من مجالات العلم، وبكفاءته في استخدام هذه المعرفة بأفضل وجه في أداء العمل بالشكل الذي يحقق الهدف فالقائد الناجح يتمتع بمعرفته المتخصصة وبراعته في استخدام الطرق العلمية المتاحة، والوسائل الفنية الضرورية لإنجاز العمل بمهارة وإتقان (الظاهر، 2010، 56).

وتتميز المهارات الفنية بعدد من السمات التي تميزها عن المهارات القيادية الأخرى، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- أنها مطلوبة ومألوفة في ظل التخصص والتقدم العلمي والتقني.
- أنها سهلة الاكتساب والتنمية من المهارات الأخرى.
- القدرة على تحمل المسؤولية.
- القدرة على الفهم العميق والشامل للأمور (سميث، 2010، 8).
- ويرى حريم (2010) أن القيادة تتطلب مجموعة من المهارات تتمثل في الآتي:
- التمكن: وهو مشاركة القائد العاملين في أعمال التأثير والسيطرة، واتخاذ القرارات المتعلقة بعمل الجماعة.
- الحدس أو البديهة: وهي قدرة القائد على تشخيص الموقف وتوقع التغيرات المحتملة والإقدام على المخاطر وبناء الثقة.
- فهم الذات: القدرة على معرفة مواطن القوة والضعف.
- الرؤيا: القدرة التصويرية أو الفكر السليم تجاه شيء ما.
- التوفيق بين القيم: وهي المقدرة على فهم واستيعاب المبادئ التي تسترشد بها المنظمة وقيم العاملين والعمل على إحداث التوافق والانسجام بينهما (ص. 207).

5.4. أدوار المعلم بحسب التوجهات النظرية التي يتبناها أي نظام تعليمي:

1.5.4. اكتساب احترام التلاميذ (يظهر ذلك من خلال عمليات التخطيط، التنظيم، التنفيذ، التقويم) إضافة إلى سلوكيات التشجيع، التعزيز.

2.5.4. تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم (ويكون ذلك من خلال معرفته لحاجات واهتمامات طلابه أي ما يحبون وما لا يحبون).

3.5.4. السلاسة في التعليم (ومعناه الانتقال من نشاط إلى آخر بمرونة وفي أقل وقت).

4.5.4. المحافظة على تركيز التلاميذ أي القدرة على جعل التلاميذ مندمجين في النشاط من خلال جذب انتباههم لملاحظة إنجازات زملائهم مثلاً (Jane, 2015, 69).

5.5.4. إيقاف التداخل في النشاطات التعليمية أي التأكد من أن كل التلاميذ يقومون بنفس النشاط (قد يكون البعض ينقل في المحاضرات والبعض الآخر مهتم بالرسومات والصور).

6.5.4. ضبط المشتتات بمعنى تجنب الانتقال الفجائي من عنصر إلى عنصر أو من عمل إلى نشاط إلى آخر مع عدم الإكثار من التنويع في أساليب التدريس وفي وقت قصير.

7.5.4. تجنب المقاطعات أثناء عرض الدرس (أي محاولة تجنب السلوكيات والأعمال التي تحدث تقطعات في سير الدرس).

8.5.4. تجنب البدايات المتأخرة والنهايات المبكرة في تنفيذ الدرس (استغلال الوقت بشكل أمثل تجنباً للفوضى).

9.5.4. تقليل الوقت المستغرق في تنظيم التلاميذ وفي تنظيم بيئتهم المادية (Tanveer, 2015, 1327).

6.4. سمات المعلم كقائد في الصف الدراسي:

- الطلاقة في الحديث.
- روح المبادرة والاستعداد لتحمل المسؤولية.
- الثقة بالنفس.
- حب الاختلاط بالآخرين (جرينت، 2012، 85-86).
- يحترم واجباته ويؤديها بإتقان ودقة ويتحمل مسؤولية العمل.
- يتابع الواجبات التي يعينها لتلاميذه.
- يحسن قيادته لصفه ويساهم في حفظ النظام والضبط الاجتماعي بالمدرسة بشكل عام.
- الإلمام بالمناهج والمقررات التي يدرسها وينمي نفسه في مجالها.

- متجددٌ متطورٌ في أساليبه ذكيٌّ وماهرٌ في أدائه إلى حدٍ ما.
- يعي سيكولوجية الفرد المتعلم ليتمكن من التعامل معه.
- يتصف بالإخلاص والأمانة والتفاني ويحترم القوانين والأنظمة الخاصة بالعمل (Meiers, 2008, 9).

تعقيب:

من خلال ما سبق عرضه نجد أن القيادة الصفية هي تلك العملية التي يستطيع المعلم من خلالها التأثير في التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية، وتعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية التلميذ داخل وخارج البيئة الصفية.

وتخلص الباحثة إلى أن للقيادة الصفية أهمية كبيرة في توجيه سلوك التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المرغوبة من العملية التعليمية، وذلك لكون المعلم هو القائد الذي يحرك الجهود ويوجه الطاقات لتحقيق أفضل المستويات للإنجاز، وتعتمد القيادة الصفية بشكل كبير على العلاقة بين المعلم والتلميذ والتي تعد بمثابة المفتاح الرئيسي لكسب مهارات القيادة الصفية الفعالة. وإن للمعلم دور كبير وحيوي في العملية التربوية والتعليمية مما يدعوه إلى الابتعاد عن الدور التقليدي الإلقائي، وأن لا يكون وعاءاً للمعلومات بل أن يكمن دوره في توجيه التلميذ عند الحاجة ودون التدخل الزائد وفي التخطيط لتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على اكتشاف حقائق العلم.

واعتمدت الباحثة في دراستها على تحديد أربعة أبعاد للقيادة الصفية وهي:

✚ **العلاقات الصفية:** وهي من أهم ركائز التدريس الصحيحة، فهي تعرف التلميذ بواجباته بشكل جيد، وتتحقق بها كرامته الإنسانية، وتحفظ للمعلم مكانته الرفيعة، وتبقي على تميزه.

✚ **التخطيط داخل الصف الدراسي:** وهي مجموعة الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل الشروع بالتدريس ويتدرّب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل وتعلم أفضل.

✚ **تنظيم سلوك التلاميذ:** هو دراسة تصرفات ومواقف التلاميذ داخل وخارج البيئة الصفية، والعمل على تعزيز السلوك المرغوب فيه، وتجنب السلوك غير المرغوب فيه.

✚ **إدارة الوقت:** هي عملية التخطيط وممارسة السيطرة الواعية للوقت الذي يقضيه المعلم في تنفيذ أنشطة محددة داخل الغرفة الصفية.

وترى الباحثة أنه إذا ما أراد المعلم قيادة صفه بفاعلية ونجاح، فلا بد له من اتباع عددٍ من الخطوات وتوظيف عدّة مهارات هي:

- اهتمام المعلم بمظهره أمام التلاميذ.
- تفعيل مهارات التواصل الفعّالة.
- توظيف مهارات العلاقات الإنسانية.
- القدرة التخطيطية بحيث لا تسير العملية التعليمية بطريقة عشوائية.
- التمكين من النجاح.
- إيجاد بيئة صفية مناسبة للتعلم والعدل مع جميع التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- انتهاز الحوار البناء مع التلاميذ واحترامهم وتلبية رغباتهم.
- تجنب المعلم التكلف في التعامل مع التلاميذ وأيضاً تجنب الغضب والتّهديد المستمر.

الفصل الخامس

منهج البحث وإجراءاته

1.5. منهج البحث

2.5. المجتمع الأصلي وعينة البحث

3.5. أدوات البحث

4.5. تطبيق أدوات البحث

5.5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

الفصل الخامس

منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ البحث، ومنها تحديد المنهج المستخدم وخصائصه، ووصف مجتمع البحث وعينة البحث، وتقديم وصف مفصل للمراحل التي مرَّ بها إعداد الأدوات التي تمَّ استخدامها، والتأكد من صدقها وثباتها، ويختتم هذا الفصل ببيان الخطوات المتبعة في تنفيذ البحث، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

1.5. منهج البحث:

اقتضت الدراسة التي تتناول دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي-حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق على المنهج الوصفي التحليلي، ويُعرف بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدَّدة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، والعمل على تحديد نوعيّة العلاقة التي توجد بين متغيراتها تمهيداً للتنبؤ بما يتوقع في ضوء ما هو موجود" (ملحم، 2007، 32)، ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتصنيفها وتبويبها، وتحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق، بل يتضمن أيضاً قدراً من التفسير لهذه النتائج واستخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، والوصول إلى التعميمات بشأن موضوع الدراسة.

2.5. المجتمع الأصلي وعينة البحث:

1.2.5. المجتمع الأصلي للبحث:

يتكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي ومعلّّات مرحلة التعليم الأساسي-حلقة أولى للعام الدراسي 2019-2020م/ في مدارس مدينة دمشق، وقد بلغ عدد مدارس الحلقة الأولى (من الصف الأول وحتى الصف السادس) 284 مدرسة، بينما بلغ عدد المعلمين (6673) معلماً ومعلمةً حسب إحصائية مديرية التربية في دمشق، منهم (2630 ذكور، 4043 إناث)، حيث بلغت نسبة المعلمين (39.41%)، وبلغت نسبة

المعلومات (60.59%) من العدد الكلي للمجتمع الأصلي، والموزعين كما هو موضح في الجدول رقم (2) والشكل رقم (1):

الجدول رقم (2): يبين توزع المجتمع الأصلي من معلمي مدارس الحلقة الأولى في مدينة دمشق في ضوء متغيرات المنطقة التعليمية والمرحلة الدراسية والجنس

المنطقة التعليمية	المرحلة الدراسية	عدد المدارس	عدد الذكور	عدد الإناث	الإجمالي	النسبة المئوية
الشاغور	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	7	18	100	118	12.8%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	24	80	724	804	87.2%
	الإجمالي	31	98	824	922	100%
كفر سوسة	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	2	8	29	37	7.9%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	10	31	400	431	92.1%
	الإجمالي	12	39	429	468	100%
ساروجا	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	1	7	18	25	5.01%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	21	84	390	474	94.99%
	الإجمالي	22	91	408	499	100%
ركن الدين	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	6	13	60	73	11.1%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	24	70	514	584	88.9%
	الإجمالي	30	83	574	657	100%
دمشق القديمة	من الصف الأول وحتى الصف السادس	12	26	211	237	100%
الصالحية	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	2	12	25	37	9.97%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	10	54	280	334	90.03%
	الإجمالي	10	66	305	371	100%
القابون	من الصف الأول وحتى الصف السادس	3	24	26	56	100%
القنوات	من الصف الأول وحتى الصف السادس	13	35	239	274	100%
المهاجرين	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	1	11	14	25	6.6%

	من الصف الأول وحتى الصف السادس	21	74	277	351	93.4%
	الإجمالي	22	85	291	367	100%
المزة	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	1	13	33	46	7.3%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	29	130	456	586	92.7%
	الإجمالي	30	143	489	632	100%
القدم	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	5	14	32	46	9.7%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	16	128	299	427	90.3%
	الإجمالي	21	142	331	473	100%
برزة	من الصف الأول وحتى الصف السادس	19	137	249	386	100%
دُمر	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	2	9	27	36	6.8%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	17	138	354	492	93.2%
	الإجمالي	19	147	381	528	100%
الميدان	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	8	24	62	86	10.8%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	30	174	634	708	89.2%
	الإجمالي	38	198	696	794	100%
المجموع	من الصف الأول وحتى الصف الرابع	129	80	480	529	8.2%
	من الصف الأول وحتى الصف السادس	249	2550	3563	5944	91.8%
	الإجمالي	284	2630	4043	6673	100%

توزيع أفراد مجتمع البحث وفق متغير الجنس



الشكل رقم (1)

2.2.5. العينة الأساسية:

بعد الانتهاء من تحديد المجتمع الأصلي للبحث تم سحب عينة ممثلة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، لأن المجتمع الأصلي متجانس، حيث تم تقسيم مدينة دمشق إلى عدة مناطق جغرافية وتحديد عدد المدارس في كل منطقة تعليمية، وبعدها تم اختيار عدد من المدارس بشكل عشوائي من كل منطقة تعليمية وتطبيق أدوات البحث فيها، وقد تم التطبيق في (25) مدرسة من مدارس التعليم الأساسي-حلقة أولى في مدينة دمشق.

وتكونت عينة الدراسة من (447) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي-حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق للعام الدراسي /2019-2020 م/، وقد تم استبعاد 35 استبانة غير صالحة للتحليل الإحصائي لتصبح العينة (412) معلماً ومعلمة أي بنسبة 6.2% من المجتمع الأصلي للبحث، منهم (153) ذكور، 259 إناث)، والجدول رقم (3) يبين عدد ونسبة أفراد عينة البحث المسحوبة وأسماء المدارس التي سُحبت منها العينة:

جدول رقم (3): يبين عدد أفراد عينة البحث (المعلمين) المسحوبة ونسبتها للعدد الكلي للعينة

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	عدد الذكور	النسبة المئوية	عدد الإناث	النسبة المئوية
المزة	بنات الشهداء ح 1	1	%0.65	16	%6.18
	السيدة نفيسة	1	%0.65	9	%3.47
	الملكة بلقيس	7	%4.58	9	%3.47
	سعيد العاص	11	%7.19	10	%3.86
ساروجا	الهدى	12	%7.84	6	%2.32
	الزهراء	16	%10.45	5	%1.93
الميدان	شكري العسلي	8	%5.23	15	%5.8
	جميل كعيكاتي	8	%5.23	7	%2.7
ركن الدين	الرشيد	2	%1.31	15	%5.8

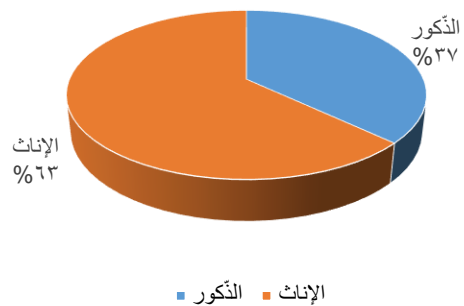
نسب شوري	2	%1.31	14	%5.41	القنوات
مروان بن الحكم	3	%1.96	12	%4.36	
نور الدين الشهيد	5	%3.27	10	%3.86	
رفيدة الأسلمية	15	%9.8	8	%3.1	
نسب المازنية	0	%0	21	%8.11	الصالحية
أبي عبيدة بن الجراح	6	%3.92	17	%6.56	
عبد الله بن الزبير	10	%6.54	5	%1.93	
جعفر الصالح	3	%1.96	18	%6.95	دمر
غسان حمود	0	%0	11	%4.25	
رضا سعيد	5	%3.27	7	%2.7	القدم
حطين	3	%1.96	12	%4.36	
الفاطمية الأولى	14	%9.15	3	%1.16	دمشق القديمة
أم سلمة	0	%0	13	%5.02	الشاغور
عمرو بن كلثوم	4	%2.61	8	%3.1	القبابون
الإمام الشافعي	13	%8.5	2	%0.77	كفر سوسة
عقبة بن نافع	4	%2.61	6	%2.32	المهاجرين
المجموع	153	%37.14	259	%62.86	

ونلاحظ من الجدول رقم (3) أنَّ نسبة الذكور بلغت (37.14%) من العدد الكلي للعينة المسحوبة، بينما بلغت نسبة الإناث (62.86%) من العدد الكلي للعينة المسحوبة، وقد اعتمدت الباحثة على متغيرات الجنس (ذكر - أنثى)، والمؤهل العلمي (معهد إعداد المعلمين - إجازة جامعية - إجازة جامعية فما فوق)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات - من 5 إلى 10 سنوات - أكثر من 10 سنوات) كمتغيرات تصنيفية لعينة بحثها، والجدول رقم (4) والشكل رقم (2) و (3) و (4) يبين توزع أفراد عينة البحث وفق خصائص (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة):

جدول رقم (4): يبين توزع أفراد عينة البحث وفق خصائص (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

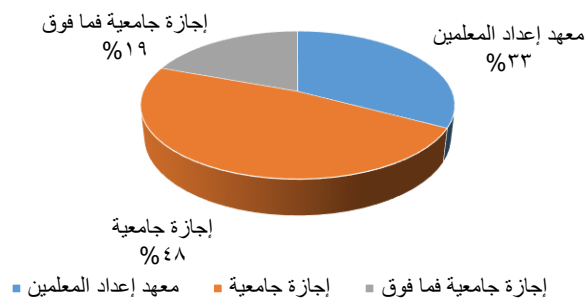
المتغيرات التصنيفية لأفراد عينة البحث	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	37%
	أنثى	63%
المجموع		100%
المؤهل العلمي	معهد إعداد المعلمين	32.8%
	إجازة جامعية	47.8%
	إجازة جامعية فما فوق	19.4%
المجموع		100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26%
	من 5 إلى 10 سنوات	34.5%
	أكثر من 10 سنوات	39.5%
المجموع		100%

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس



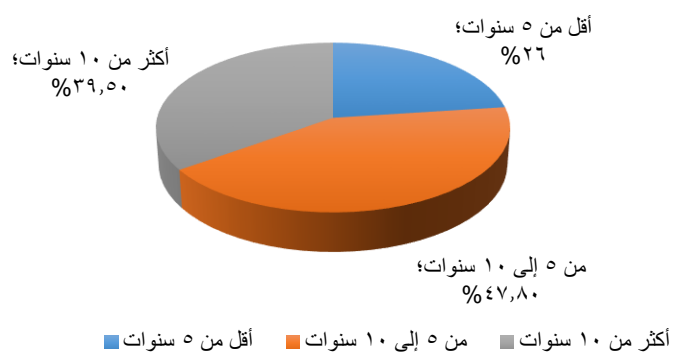
الشكل رقم (2)

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل العلمي



الشكل رقم (3)

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغير سنوات الخبرة



الشكل رقم (4)

3.5. أدوات البحث:

1.3.5. مقياس فاعلية الذات المُدرّكة:

1. وصف المقياس:

قامت الباحثة بمراجعة أدبيات البحث المتعلقة بفاعلية الذات المُدرّكة، واطلعت على العديد من المقاييس والأبحاث النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، والاستفادة منها في وضع بنود وعبارات المقياس، فقد تمّت مراجعة مقياس فاعلية الذات المُدرّكة الذي أعدّه بقيعي (2016) والمقنن على البيئة الأردنية، والمقياس الذي أعدّه تشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran and Woolfolk, 2001) المقنن على البيئة الأمريكية، كما قامت الباحثة بترجمة مقياس (CRTSE) من إعداد فيدوانز وفايز (Vidwans and Faez, 2019) المقنن على البيئة الكندية، وترجمة مقياس فاعلية الذات المُدرّكة لدى المعلم من إعداد بيولت وتوبدمير (Bulut and Topdemir, 2018) والمقنن على البيئة التركية، وقد قامت الباحثة بإعداد وتصميم مقياس فاعلية الذات المُدرّكة لدى المعلم اعتماداً على المقاييس سابقة الذكر، وتكوّن المقياس في صورته الأولى من (35) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد كما هي موضحة في الجدول رقم (5):

الجدول رقم (5): يبين توزع بنود مقياس فاعلية الذات المُدرّكة في صورته الأولى

أرقام البنود	عدد البنود	أبعاد مقياس فاعلية الذات المُدرّكة
1-2-3-4-5-6-7-8-9 10-11-12-13	13	البعد الأول: الفاعلية في الاستراتيجيات التعليمية
14-15-16-17-18-19 20-21-22	9	البعد الثاني: الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي
23-24-25-26-27-28 29-30-31-32-33-34-35	13	البعد الثالث: الفاعلية في العلاقات مع الطلاب وأولياء الأمور

وتتمّ الإجابة على عبارات المقياس وفق تدرج رباعي (دائماً، أحياناً، مرة واحدة، أبداً)، وتكون الإجابة باختيار أحد البدائل الأربعة، وينمّ التصحيح بإعطاء الدرجات (1،2،3،4) لعبارات المقياس جميعها.

2. دراسة صدق وثبات مقياس فاعلية الذات المدركة:

🌈 صدق مقياس فاعلية الذات المدركة:

1. صدق المحتوى Content Validity (صدق المحكمين):

ويقصدُ به "الفحص المنهجي لمحتوى الأداة ويشيرُ إلى ما إذا كان المقياس يقيسُ ما أُعدَّ لقياسه، أو أردنا نحن أن نقيسه" (ميخائيل، 2006، 255).

اعتمدت الباحثة في التَّحَقُّق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين إذ عُرض المقياس بشكله الأولي (الملحق رقم 2)، والمكوّن من 35 بنداً على مجموعةٍ من السّادة المحكمين المختصين بعلم النَّفس، الإرشاد النَّفسي، والمناهج وطرائق التّدريس) من أعضاء الهيئة التّدريسيّة في كليّة التّربيّة بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (8) محكمين (الملحق رقم 4)، للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنه مقياس فاعلية الذات المدركة، ومدى مناسبة البنود للأهداف، وطولها وصياغتها، وكانت أهمّ ملاحظات السّادة المحكمين الآتي:

- استبدال مصطلح طلاب بِ (تلاميذ)، ومصطلح مدرّس بِ (معلّم).
- تعديل خيارات مفتاح التّصحیح إلى: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، غير موافق أبداً).
- اختصار بعض البنود، وحذفها، أو دمجها.
- تصويب اسم البعد الأول (الفاعلية في الاستراتيجيات التّعليميّة التّعلّميّة) بِ (الفاعلية الذاتيّة في الأداء).
- وضع شرح بسيطٍ عن الهدف من أدوات الدّراسة، بالإضافة لوضع التّعريف الإجرائي لمصطلحات الدّراسة في بداية المقياس، والجدول رقم (6) يبين البنود التي تمّ تعديلها وفق رأي السّادة المحكمين:

جدول رقم (6): يبين البنود التي تمّ تعديلها على مقياس فاعلية الذات المدركة

البند قبل التّعديل	البند بعد التّعديل
أعتقد أنّ زملائي ينظرون إليّ على أنني مدرّس ذو كفاءةٍ عاليةٍ	أعتقد أنّ زملائي ينظرون إليّ على أنني معلّم كفؤ
أرتب الصّف بطريقةٍ تشعرني بالراحة مع الطّلاب	تمّ حذفه بشكلٍ نهائي
أنظّم موعداً محدداً لاستقبال أولياء الأمور	تمّ حذفه بشكلٍ نهائي
أشارك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الخطط التّعليمية	تمّ حذفه بشكلٍ نهائي

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة، فأصبح مقياس فاعلية الذات المدركة بصيغته النهائية مكوناً من 32 بنداً (الملحق رقم 6)، موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

➤ **البعد الأول:** الفاعلية الذاتية المتعلقة بالأداء، ويتألف من 13 بنداً (1-13).

➤ **البعد الثاني:** الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، ويتألف من 8 بنود (14-21).

➤ **البعد الثالث:** الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور، ويتألف من 11 بنداً (22-32).

وتتم الإجابة عليها وفق تدرج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، غير موافق أبداً)، وتكون الإجابة باختيار أحد البدائل الخمسة، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجات الآتية: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (درجتان)، غير موافق أبداً (درجة واحدة).

- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة هي (160) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (32) درجة.
- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في البعد الأول لمقياس فاعلية الذات المدركة (الفاعلية في الأداء) هي (65) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (13) درجة.
- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في البعد الثاني لمقياس فاعلية الذات المدركة (الفاعلية في إدارة الموقف الصفي) هي (45) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (8) درجة.
- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في البعد الثالث لمقياس فاعلية الذات المدركة (الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور) هي (55) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (11) درجة.

2. الصدق البنوي (الاتساق الداخلي Internal Consistency):

وبين هذا النوع من الصدق الارتباط بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية، فالارتباطات العالية بين مجموع الدرجات الكلي للمقياس، والمحاور الفرعية التي تقيس السمة نفسها، تدعم الصدق وتؤكد، حين يتم إثبات صدق المقياس بطرائق أخرى، ويفترض هذا الصدق كون المقياس منطقياً ومتجانساً في قياس السمة المقاسة (الأنصاري، 2000، 113).

وللتأكد من هذا النوع من الصدق تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي- حلقة أولى من خارج العينة الأصلية لدراسة صدق وثبات المقياس.

وقد تمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بندٍ والدَّرجة الكلية للمقياس، ثمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بند والدَّرجة الكلية للتابع له، ومن ثمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعدٍ والدَّرجة الكلية للمقياس، وكانت النَّتائج كالآتي:

أ- العلاقة بين درجة كلِّ بند والدَّرجة الكلية للتابع له على مقياس فاعليَّة الذات المُدرَكة:

قامت الباحثة باستخراج صدق البند من خلال تطبيق مقياس فاعليَّة الذات المُدرَكة على عينة الدِّراسة الاستطلاعيَّة، وتمَّ حساب معاملات الارتباط بين كلِّ بندٍ والدَّرجة الكلية لكلِّ بعدٍ من أبعاد مقياس فاعليَّة الذات المُدرَكة (الفاعليَّة الدَّاتيَّة في الأداء، الفاعليَّة في إدارة الموقف الصِّفي، الفاعليَّة في العلاقات مع التَّلاميذ وأولياء الأمور)، كما هي موضَّحة في الجدول رقم (7):

جدول رقم (7): يبين معامل الارتباط بين كلِّ بند والدَّرجة الكلية للتابع له على مقياس فاعليَّة الذات المُدرَكة

أبعاد مقياس فاعليَّة الذات المُدرَكة					
الفاعليَّة الدَّاتيَّة في الأداء		الفاعليَّة في إدارة الموقف الصِّفي		الفاعليَّة في العلاقات مع التَّلاميذ وأولياء الأمور	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.423**	14	.533**	22	.623**
2	.543**	15	.549**	23	.512**
3	.423**	16	.552**	24	.544**
4	.435**	17	.564**	25	.432**
5	.542**	18	.467**	26	.452**
6	.490**	19	.545**	27	.554**
7	.512**	20	.655**	28	.612**
8	.622**	21	.484**	29	.721**
9	.712**			30	.512**
10	.587**			31	.443**
11	.443**			32	.622**
12	.523**				
13	.491**				

يُلاحظُ من خلال الجدول رقم (7) أنَّ قيم معامل الارتباط تراوحت بين (.423-.712)، وهذا يدلُّ على وجود ارتباطٍ دالٍّ إحصائيًّا بين المجموع الكلي للتابع للبعد الأوَّل: (الفاعليَّة الدَّاتيَّة في الأداء) والبُند الفرعيَّة له عند مستوى

الدلالة (0.05); مما يدل على أن البعد الأول لمقياس فاعلية الذات المدركة متجانس في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

كما يُلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن قيم معامل الارتباط تراوحت بين (467-655)، وهذا يدل على وجود ارتباط دالٍ إحصائياً بين المجموع الكلي للبعد الثاني: (الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي) والبنود الفرعية له عند مستوى الدلالة (0.05); مما يدل على أن البعد الثاني لمقياس فاعلية الذات المدركة متجانس في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

ويُلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن قيم معامل الارتباط تراوحت بين (432-721)، وهذا يدل على وجود ارتباط دالٍ إحصائياً بين المجموع الكلي للبعد الثالث: (الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور) والبنود الفرعية له عند مستوى الدلالة (0.05); مما يدل على أن البعد الثالث لمقياس فاعلية الذات المدركة متجانس في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

ب- العلاقة بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة:

تمّ حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة، حيث كانت معاملات الارتباط لجميع البنود مقبولةً ودالةً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، والجدول رقم (8) يبيّن معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة:

جدول رقم (8): يبيّن معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة

البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9
الارتباط	.454**	.444**	.620	.702**	.499**	.522**	.487**	.423**	.505**
البند	10	11	12	13	14	15	16	17	18
الارتباط	.632**	.512**	.443**	.520**	.555**	.472**	.432**	.446**	.523**
البند	19	20	21	22	23	24	25	26	27
الارتباط	.432**	.623**	.489**	.512**	.554**	.563**	.544**	.645**	.424**
البند	28	29	30	31	32				
الارتباط	.429**	.552**	.534**	.537**	.445**				

يُلاحظُ من الجدول رقم (8) أنَّ ارتباطات جميع البنود مع الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد انحصرت قيم معاملات الارتباط بين (0.423-0.702)، مما يدلُّ على أنَّ مقياس فاعلية الذات المدركة متجانسٌ في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسمُّ بالصدق الداخلي.

ت- العلاقة بين درجة كلِّ بعدٍ والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة:

حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات المدركة، كما هو موضح في الجدول رقم (9):

جدول رقم (9): يبين معامل الارتباط بين كلِّ بعدٍ والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة

م	أبعاد مقياس فاعلية الذات المدركة	معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس
1	الفاعلية الذاتية في الأداء	.830**
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	.755**
3	الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور	.792**

يُلاحظُ من الجدول رقم (9) أنَّ جميع ارتباطات الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد انحصرت قيم الارتباط بين (0.755-0.830)، مما يدلُّ على أنَّ مقياس فاعلية الذات المدركة متجانسٌ في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسمُّ بالصدق الداخلي.

3. الصدق التمييزي Discriminate Validity:

و"هو مفهوم كمّي، وإحصائي، يعبرُ بلغة العدد عن درجة تلك الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز، أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب، أو المظهر من السمة، التي يتصدى لقياسها، ولاشكَّ في أنَّ القدرة التمييزية للبنود تتصلُّ مباشرةً بصدق تلك البنود، ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه" (ميخائيل، 2006، 152)، وقد تمَّ حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة متوسط درجات المجموعة الدنيا ومتوسط درجات المجموعة العليا لفاعلية الذات المدركة، حيث تمَّ ترتيب الدرجات تصاعدياً، ومن ثمَّ تحديد الربع الأدنى والربع الأعلى، ثمَّ حساب اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين. والجدول رقم (10) يبين الفروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا:

جدول رقم (10): يبين الفروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على مقياس فاعلية الذات المدركة

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
14	49.29	2.864	7.23	0.00	دال
16	80.29	4.312			

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أنَّ الفرق دالٌّ إحصائياً ولصالح المجموعة العليا وذلك بالنسبة لمقياس فاعلية الذات المدركة حيث بلغت قيمة (ت) المجدولة (7.23)، والقيمة الاحتمالية (0.00)، وهي أصغر من (0.05)، مما يدلُّ على وجود صدقٍ تمييزيٍّ للمقياس، أي أنَّ مقياس فاعلية الذات المدركة له قدرةٌ تمييزيةٌ لوجود فروقٍ بين الرُّبيع الأعلى والرُّبيع الأدنى، أي أصحاب الدَّرجات العالية والمنخفضة.

✚ ثبات مقياس فاعلية الذات المدركة:

يُعرَّف الثَّبات بأنَّه "قدرة الأداة على التَّواصل إلى نتيجة القياس نفسها مهما تكرر استخدامها في دراسة الظَّاهرة نفسها، أو هو خاصيةٌ من خواص المقياس الجيِّد، ويعبَّر عن الاتساق في الأداة من بندٍ إلى آخر، أي إنَّ الاختبار يعطي تقديراتٍ ثابتةً" (الأنصاري، 2000، 126-127)؛ وقد تمَّ التَّحَقُّق من ثبات مقياس فاعلية الذات المدركة لدى المعلِّم باستخدام طرق الثَّبات بالإعادة وثبات ألفا كرونباخ والتَّجزئة النِّصفية:

أ- **الثَّبات بالإعادة:** حيث تمَّ إعادة تطبيق مقياس فاعلية الذات المدركة على نفس العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التَّطبيق، وكان معامل الثَّبات بين متوسطات الدَّرجة الكلية للفاعلية الدَّاتية في الاختبار الأوَّل ومتوسطات الدَّرجة الكلية في الاختبار الثَّاني (0.912).

ب- **الثَّبات بطريقة ألفا كرونباخ:** بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس فاعلية الذات المدركة (0.867).

ت- **الثَّبات بطريقة التَّجزئة النِّصفية Split-Half Method:** تمَّ حساب الثَّبات بطريقة التَّجزئة النِّصفية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النِّصف الأوَّل من بنود المقياس والنِّصف الثَّاني من بنود المقياس وأبعاده الفرعية، وقد بلغ معامل الثَّبات بطريقة التَّجزئة النِّصفية لمقياس فاعلية الذات المدركة بدرجة الكلية (0.878)؛ والجدول رقم (11) يبين معاملات الثَّبات لمقياس فاعلية الذات المدركة:

جدول رقم (11): يبين معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات المدركة

م	أبعاد مقياس فاعلية الذات المدركة	عدد البنود	معامل الثبات بالإعادة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
1	الفاعلية الذاتية في الأداء	13	.918**	.739**	.876**
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	8	.893**	.740**	.723**
3	الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور	11	.887**	.836**	.709**
	الدرجة الكلية	32	.912**	.867**	.878**

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أنَّ معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات المدركة بدرجة الكلية وأبعاده الثلاثة ثابتة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإنَّ مقياس فاعلية الذات المدركة يتمتع بدرجة ثباتٍ وصدقٍ عاليةٍ.

2.3.5. مقياس القيادة الصفية:

1. وصف المقياس:

قامت الباحثة بإعداد وتصميم مقياس القيادة الصفية لدى المعلم، في ضوء الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المستخدمة لقياس القيادة الصفية لدى المعلم، فقد تمت مراجعة مقياس الصفية الذي أعدّه الجبوري (2006) المقنن على البيئة العراقية، ومقياس القيادة الصفية الذي أعدته الصميدعي (2009) والمقنن أيضاً على البيئة العراقية، كما قامت الباحثة بترجمة مقياس القيادة الصفية من إعداد نولاند ورشاردز (Noland and Richards, 2015) المقنن على البيئة الأمريكية، وترجمة مقياس القيادة الصفية لدى المعلم من إعداد الطنجي وإبراهيم (Al-Taneiji and Ibrahim, 2017) المقنن على البيئة الإماراتية، وفي ضوء مقاييس الدراسات سابقة الذكر طوّرت الباحثة المقياس المكوّن في صورته الأولى من (26) بنداً، موزعةً على أربعة أبعادٍ كما هي موضحة في الجدول رقم (12):

الجدول رقم (12): يبين توزع بنود مقياس القيادة الصفية في صورته الأولية

أبعاد مقياس القيادة الصفية	عدد البنود	أرقام البنود
البعد الأول: العلاقات الصفية	10	10-9-8-7-6-5-4-3-2-1
البعد الثاني: تنظيم سلوك الطلاب	3	13-12-11
البعد الثالث: التخطيط داخل الصف	7	20-19-18-17-16-15-14
البعد الرابع: إدارة الوقت	6	26-25-24-23-22-21

وتتم الإجابة على عبارات مقياس القيادة الصفية بواحدة من الإجابات الآتية: (دائماً، أحياناً، مرة واحدة، أبداً)، فالعبارات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو الآتي: (1-2-3-4).

2. دراسة صدق وثبات مقياس القيادة الصفية:

📌 صدق مقياس القيادة الصفية:

1. **الصدق الظاهري Face Validity (صدق المحكمين):** وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات النظرية وعلى المقاييس السابقة التي قاست القيادة الصفية لدى المعلم، وقد تم الاعتماد بشكل أكبر على المراجع الأجنبية وذلك لحدادتها وتنوعها مقارنة بالمراجع العربية.

كما اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين إذ عُرض المقياس على 8 من المحكمين من أساتذة ومدرسي كلية التربية في جامعة دمشق (الملحق رقم 4)، للاسترشاد بأرائهم حول ما تضمنه مقياس القيادة الصفية، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها، وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين الآتي:

- ✓ اختصار العدد الكلي لبنود مقياس القيادة الصفية.
- ✓ اختصار بعض البنود، وحذفها، أو دمجها.
- ✓ تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية.
- ✓ عدم استخدام لا النفي أو لا النهي.
- ✓ تعديل خيارات مفتاح التصحيح إلى: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، غير موافق أبداً)، والجدول رقم (13) يبين البنود التي تم إجراء التعديل عليها:

الجدول رقم (13): يبين البنود التي تم تعديلها على مقياس القيادة الصفية

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
أتعامل مع المشكلات التي يتعرض لها الطلاب بشكل فردي	أتعامل مع مشاكل التلاميذ بشكل فردي
لا أجعل الطلاب يرون مشكلاتهم الصفية من زاوية واحدة	أجعل التلاميذ يرون مشكلاتهم الصفية من زوايا مختلفة
أتجنب إلقاء اللوم على الطلاب في البحث عن حل لمشاكلهم	تم حذفه بشكل نهائي
أقوم بإدارة الوقت في الصف الدراسي بنشاط وفاعلية بما يتماشى مع نتائج التعلم	أقوم بإدارة الوقت في الصف الدراسي بنشاط وفاعلية بما يتماشى مع نتائج التعلم
أنمي احترام الوقت لدى الطلاب	تم حذفه بشكل نهائي

وقد قامت الباحثة بالتعديل المطلوب، فأصبح مقياس القيادة الصفية بصورته النهائية (الملحق رقم 7) مكوناً من (24) بنداً، موزعة على أربعة أبعاد هي:

➤ البعد الأول: العلاقات الصفية، ويتكوّن من سبعة بنود (البنود من 1 إلى 7).

➤ البعد الثاني: تنظيم سلوك التلاميذ، ويتكوّن من خمسة بنود (البنود من 8 إلى 12).

➤ البعد الثالث: التخطيط داخل الصف الدراسي، ويتكوّن من سبعة بنود (البنود من 13 إلى 19).

➤ البعد الرابع: إدارة الوقت، ويتكوّن من خمسة بنود (البنود من 20 إلى 24).

ويتم تصحيحها وفق تدرج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، غير موافق أبداً)، وتكون الإجابة باختيار أحد البدائل الخمسة وفق الآتي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً درجتان، غير موافق أبداً درجة واحدة.

- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية القيادة الصفية (120) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (24) درجة.

- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في البعد الأول لمقياس القيادة الصفية (العلاقات الصفية) والذي يتألف من سبعة بنود هي (35) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (7) درجات.

- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في البعد الثاني لمقياس القيادة الصفية (تنظيم سلوك التلاميذ) والذي يتألف من خمسة بنود هي (25) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (5) درجات.
- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في البعد الثالث لمقياس القيادة الصفية (التخطيط داخل الصف الدراسي)، والذي يتألف من سبعة بنود هي (35) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (7) درجات.
- أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في البعد الرابع لمقياس القيادة الصفية (إدارة الوقت)، والذي يتألف من خمسة بنود هي (25) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (5) درجات.

2. الصدق البنيوي بطريقة (الاتساق الداخلي Internal Consistency):

وذلك بحساب قيمة الصدق لكل مفردة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند والدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند ودرجة كل بعد ينتمي إليه ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

أ- العلاقة بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد التابع له على مقياس القيادة الصفية: قامت الباحثة باستخراج صدق البند من خلال تطبيق مقياس القيادة الصفية على عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس القيادة الصفية (العلاقات الصفية، تنظيم سلوك التلاميذ، التخطيط داخل الصف، إدارة الوقت)، حيث كانت معاملات الارتباط لجميع الأبعاد مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وكما هو موضح في الجدول رقم (14):

جدول رقم (14): يبين معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد التابع له على مقياس القيادة الصفية

أبعاد مقياس القيادة الصفية							
العلاقات الصفية		تنظيم سلوك التلاميذ		التخطيط داخل الصف		إدارة الوقت	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.522**	8	.623**	13	.432**	20	.710**
2	.839**	9	.780**	14	.422**	21	.674**
3	.733**	10	.838**	15	.519**	22	.552**
4	.562**	11	.602**	16	.762**	23	.654**
5	.562**	12	.534**	17	.720**	24	.755**
6	.622**			18	.721**		
7	.457**			19	.458**		

يُلاحظُ من خلال الجدول رقم (14) أنَّ قيم معامل الارتباط تراوحت بين (0.457-0.839)، وهذا يدلُّ على وجود ارتباطٍ دالٍ إحصائياً بين المجموع الكلي للبعد الأول: (العلاقات الصفية) والفقرات الفرعية له؛ مما يشير على أنَّ البعد الأول لمقياس القيادة الصفية متجانسٌ في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

كما يُلاحظُ من خلال الجدول رقم (14) أنَّ قيم معامل الارتباط تراوحت بين (0.534-0.838)، وهذا يدلُّ على وجود ارتباطٍ دالٍ إحصائياً بين المجموع الكلي للبعد الثاني: (تنظيم سلوك التلاميذ) والفقرات الفرعية له؛ مما يشير على أنَّ البعد الثاني لمقياس القيادة الصفية متجانسٌ في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

ويُلاحظُ من خلال الجدول رقم (14) أنَّ قيم معامل الارتباط تراوحت بين (0.422-0.762)، وهذا يدلُّ على وجود ارتباطٍ دالٍ إحصائياً بين المجموع الكلي للبعد الثالث: (التخطيط داخل الصف الدراسي) والفقرات الفرعية له؛ مما يشير على أنَّ البعد الثالث لمقياس القيادة الصفية متجانسٌ في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

كما يُلاحظُ من خلال الجدول رقم (14) أنَّ قيم معامل الارتباط تراوحت بين (0.552-0.755)، وهذا يدلُّ على وجود ارتباطٍ ودالٍ إحصائياً بين المجموع الكلي للبعد الرَّابع: (إدارة الوقت) والفقرات الفرعية له؛ مما يشير على أنَّ البعد الرَّابع لمقياس القيادة الصَّفيَّة متجانسٌ في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسمُّ بالصدق الدَّاخلي.

ب-العلاقة بين كل بندٍ مع الدَّرجة الكلية لمقياس القيادة الصَّفيَّة:

قامت الباحثة باستخراج صدق البند من خلال تطبيق مقياس القيادة الصَّفيَّة على عيّنة الدَّراسة الاستطلاعية، وقد تمَّ حساب معاملات الارتباط بين كلِّ بندٍ والدَّرجة الكلية لمقياس القيادة الصَّفيَّة، وكانت معاملات الارتباط لجميع بنود مقياس القيادة الصَّفيَّة مقبولةً ودالةً إحصائياً عند مستوى الدَّلالة (0.05)، كما هو موضح في الجدول رقم (15):

جدول رقم (15): يبيِّن معامل ارتباط كلِّ بند مع الدَّرجة الكلية لمقياس القيادة الصَّفيَّة

مقياس القيادة الصَّفيَّة					
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.920**	9	.733**	17	.622**
2	.432**	10	.519**	18	.720**
3	.839**	11	.780**	19	.602**
4	.710**	12	.552**	20	.721**
5	.849**	13	.652**	21	.557**
6	.422**	14	.762**	22	.458**
7	.623**	15	.838**	23	.534**
8	.674**	16	.654**	24	.755**

ويُلاحظُ من خلال الجدول رقم (15) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدَّرجة الكلية للمقياس والفقرات الفرعية تراوحت (0.422-0.920)، وهذا يدلُّ على وجود ارتباطٍ دالٍ إحصائياً بين المجموع الكلي لمقياس القيادة الصَّفيَّة والفقرات الفرعية المكوِّنة له عند مستوى الدَّلالة (0.05)، مما يشير على أنَّ مقياس القيادة الصَّفيَّة متجانسٌ في قياس الغرض الذي وُضع من أجله، ويتسمُّ بالصدق الدَّاخلي.

ت-العلاقة بين درجة كلِّ بعدٍ والدَّرجة الكلية لمقياس القيادة الصَّفيَّة:

حيث قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية لمقياس القيادة الصفية، كما هو موضح في الجدول رقم (16):

جدول رقم (16): يبين معامل الارتباط بين كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية

م	أبعاد مقياس القيادة الصفية	معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس
1	العلاقات الصفية	.723**
2	تنظيم سلوك التلاميذ	.743**
3	التخطيط داخل الصف الدراسي	.739**
4	إدارة الوقت	.821**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن معامل ارتباط بيرسون بين كل بُعد من أبعاد مقياس القيادة الصفية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أن مقياس القيادة الصفية متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

3. الصدق التمييزي Discriminate Validation:

وقد تم حساب الصدق التمييزي من خلال إجراء مقارنة بين متوسط درجات المجموعة العليا للقيادة الصفية ومتوسط درجات المجموعة الدنيا، ثم حساب اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين. ويوضح جدول رقم (17) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس القيادة الصفية.

جدول رقم (17): يبين الفروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على مقياس القيادة الصفية

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
14	13.22	1.77	6.43	0.00	دال
16	19.54	2.32			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة العليا وذلك بالنسبة لمقياس القيادة الصفية عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى أن مقياس القيادة الصفية صادق ولبنوده القدرة التمييزية في قياس ما وضعت لقياسه.

✚ ثبات مقياس القيادة الصّفيّة:

تمّ التّحقق من ثبات المقياس باستخدام طرق الثّبات بالإعادة وألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفيّة:

أ- الثّبات بالإعادة: حيث تمّ إعادة تطبيق مقياس القيادة الصّفيّة على نفس العيّنة الاستطلاعيّة، وكان معامل الثّبات بين متوسطات الدّرجة الكلّيّة للقيادة الصّفيّة في الاختبار الأوّل ومتوسطات الدّرجة الكلّيّة في الاختبار الثّاني (0.881^{**}) .

ب- الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ: بلغ معامل الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس القيادة الصّفيّة بدرجته الكلّيّة (0.829^{**}) .

ت- الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة **Split-Half Method**: تمّ حساب الثّبات بطريقة الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النّصف الأوّل من بنود المقياس والنّصف الثّاني من بنود المقياس وأبعاده الفرعية، وقد بلغ معامل الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة بالنسبة لمقياس القيادة الصّفيّة بدرجته الكلّيّة (0.841^{**}) ، والجدول رقم (18) يبين معاملات الثّبات لمقياس القيادة الصّفيّة:

جدول رقم (18): يبين معاملات الثّبات لمقياس القيادة الصّفيّة

م	أبعاد مقياس القيادة الصّفيّة	عدد البنود	الثّبات بطريقة الإعادة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الثّبات التّجزئة النّصفيّة
1	العلاقات الصّفيّة	7	.722**	.758**	.732**
2	تنظيم سلوك التّلاميذ	5	.734**	.761**	.718**
3	النّخطيط داخل الصّف	7	.843**	.832**	.824**
4	إدارة الوقت	5	.951**	.765**	.691**
	الدّرجة الكلّيّة	24	.881**	.829**	.841**

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أنّ معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفيّة والثّبات بالإعادة لمقياس القيادة الصّفيّة وأبعاده الأربعة عالية ودالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (0.05) ، مما يشير إلى أنّ مقياس القيادة الصّفيّة يتمتع بدرجة صدق وثباتٍ عاليّة.

4.5. خطوات تطبيق أدوات البحث:

1.4.5. الحصول على الموافقة من مديرية التربية في مدينة دمشق لتسهيل مهمة إجراء البحث وتطبيق الأدوات في مدارس مرحلة التعليم الأساسي- حلقة أولى، والملحق رقم (5) يبين كتاب توصية من مديرية التربية في دمشق لتطبيق أدوات البحث (تسهيل مهمة).

2.4.5. استخراج قائمة بأسماء مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي- حلقة أولى في مدينة دمشق لتحديد مجتمع الدراسة وخصائصه، وقد بلغ عدد مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق التي جرى تطبيق أدوات الدراسة فيها (25) مدرسة ابتدائية.

3.4.5. تمّ تطبيق أدوات البحث في شهر تشرين الأول لعام (2019)، ولغاية شهر كانون الثاني من الفصل الدراسي الثاني لعام 2020م، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد واجهت الباحثة في أثناء تطبيقها للمقاييس صعوبة تتعلق بقلة عدد المعلمين من أفراد عينة البحث مقارنة بالمعلمات، وكذلك عدم تعاون بعض المعلمين، واعتذارهم عن استلام أدوات البحث والإجابة عنها، وعدم تفهم بعضهم لطبيعة البحث العلمي.

4.4.5. بعد ذلك تمّ تفرغ استجابات أفراد عينة البحث على مقياسي فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية، ثمّ تمّت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية Statistical Package Social Science (SPSS).

5.5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تمّ جمع البيانات بوساطة الأدوات المذكورة سابقاً، وأعطيت كلُّ إجابة الدرجة المناسبة، ثمّ أُدخلت إلى الحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS)، ومن ثمّ أُستخرجت النتائج آلياً، وسيتم عرضها بالتفصيل في فصل تحليل نتائج البحث، حيث تمّ استخدام المعالجات الآتية:

- الإحصاءات الوصفية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التكرارات، النسب المئوية.
- معامل ارتباط (بيرسون): لتحديد الارتباطات.
- معامل (ألفا كرونباخ): لحساب معامل الثبات لمقاييس البحث.
- اختبار (T-test): لمعرفة الفروق في أداء أفراد عينة البحث على مقاييس البحث.

- اختبار تحليل الانحدار المتعدد.
- اختبار تحليل التباين باتجاه واحد ONE-WAY-ANOVA
- اختبار شيفيه (Scheffe) لأصغر فرقٍ دالٍ بين إجابات عيّنة البحث.

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

- 1.6. النتائج المتعلقة بأسئلة البحث ومناقشتها
- 2.6. النتائج المتعلقة بفرضيات البحث وتفسيرها
- 3.6. ملخص نتائج البحث
- 4.6. مقترحات البحث

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتحليلها ومناقشتها

يعرضُ هذا الفصل النتائج التي توصل إليها البحث باستخدام الأسلوب الإحصائي الذي يتناسب مع طبيعة كلِّ سؤالٍ وكلِّ فرضيةٍ من فرضيات البحث، ويعرضُ أيضاً التفسيرات المناسبة في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث، وفي النهاية تقدّم الباحثة مجموعةً من المقترحات في ضوء نتائج البحث الميدانية.

1.6. النتائج المتعلقة بأسئلة البحث ومناقشتها:

1.1.6. السؤال الأول: ما مستوى فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة البحث؟

للتعرّف على مستوى فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة البحث تمّ حساب المتوسط الرتبي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة، وذلك بتقسيم متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة والبالغ 108.39 على عدد بنود المقياس والبالغة 32 بنداً، حيث بلغ المتوسط الرتبي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة 3.38، ثمّ قامت الباحثة باعتماد درجة القطع بتحديد ثلاث مستويات لفاعلية الذات المدركة وأبعادها الفرعية وفق الآتي:

- تمّ تحديد المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة والبالغ 108.39، وتحديد الانحراف المعياري والبالغ 21.841
- تحديد المستوى المرتفع لفاعلية الذات المدركة: حيث تمّ جمع المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث مع الانحراف المعياري لها أي (108.39 + 21.841 $\cong$ 130)، فيكون المستوى المرتفع لفاعلية الذات المدركة بدرجتها الكلية بين هذه الدرجة وبين أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على مقياس فاعلية الذات المدركة أي ما بين (130-160).
- تحديد المستوى المنخفض لفاعلية الذات المدركة: حيث تمّ طرح المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث من الانحراف المعياري لها أي (108.39 - 21.84 $\cong$ 87)، فيكون المستوى المنخفض لفاعلية الذات المدركة بين هذه الدرجة وبين أدنى درجة يحصل عليها المفحوص على مقياس فاعلية الذات المدركة أي ما بين (32-87).

■ تحديد المستوى المتوسط لفاعلية الذات المدركة، حيث يكون محصوراً بين القيمة التي تم الحصول عليها بجمع المتوسط الكلي من الانحراف المعياري للدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة مرةً، والقيمة التي تم الحصول عليها بطرح الانحراف المعياري من المتوسط الحسابي مرةً أخرى، أي ما بين (88-129).

قد تم اعتماد نفس الطريقة بحساب المستويات بالنسبة لأبعاد مقياس فاعلية الذات المدركة، حيث تم المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على بعد الفاعلية الذاتية في الأداء والبالغ 44.9، وتحديد الانحراف المعياري والبالغ 9.67

■ تحديد المستوى المرتفع لبعد الفاعلية الذاتية في الأداء: حيث تم جمع المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث مع الانحراف المعياري لها أي (9.67 + 44.9) $\cong$ 55، فيكون المستوى المرتفع لبعد الفاعلية الذاتية في الأداء بين هذه الدرجة وبين أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على بعد الفاعلية الذاتية في الأداء أي ما بين (55-65).

■ تحديد المستوى المنخفض لبعد الفاعلية الذاتية في الأداء: حيث تم طرح المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث من الانحراف المعياري لها أي (9.67 - 44.9) $\cong$ 35، فيكون المستوى المنخفض لبعد الفاعلية الذاتية في الأداء بين هذه الدرجة وبين أدنى درجة يحصل عليها المفحوص على بعد الفاعلية الذاتية في الأداء أي ما بين (35-13).

■ تحديد المستوى المتوسط لبعد الفاعلية الذاتية في الأداء، حيث يكون محصوراً بين القيمة التي تم الحصول عليها بجمع المتوسط الكلي من الانحراف المعياري للدرجة الكلية لبعد الفاعلية الذاتية في الأداء مرةً، والقيمة التي تم الحصول عليها بطرح الانحراف المعياري من المتوسط الحسابي مرةً أخرى، أي ما بين (36-54).

وقد تم المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على بعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي والبالغ 25.59، وتحديد الانحراف المعياري والبالغ 5.33

■ تحديد المستوى المرتفع لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي: حيث تم جمع المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث مع الانحراف المعياري لها أي (5.33 + 25.59) $\cong$ 31، فيكون المستوى المرتفع لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي بين هذه الدرجة وبين أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على بعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي أي ما بين (31-40).

■ تحديد المستوى المنخفض لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي: حيث تمّ طرح المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث من الانحراف المعياري لها أي (25.59-5.33 $\cong$ 20)، فيكون المستوى المنخفض لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي بين هذه الدرجة وبين أدنى درجة يحصل عليها المفحوص على بعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي أي ما بين (8-20).

■ تحديد المستوى المتوسط لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، حيث يكون محصوراً بين القيمة التي تمّ الحصول عليها بجمع المتوسط الكلي من الانحراف المعياري للدرجة الكلية لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي مرةً، والقيمة التي تمّ الحصول عليها بطرح الانحراف المعياري من المتوسط الحسابي مرةً أخرى، أي ما بين (21-30).

وقد تمّ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على بعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور والبالغ 37.91، وتحديد الانحراف المعياري والبالغ 8.308

■ تحديد المستوى المرتفع لبعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور: حيث تمّ جمع المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث مع الانحراف المعياري لها أي (37.91 + 8.308 $\cong$ 46)، فيكون المستوى المرتفع لبعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور بين هذه الدرجة وبين أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على بعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور أي ما بين (46-55).

■ تحديد المستوى المنخفض لبعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور: حيث تمّ طرح المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث من الانحراف المعياري لها أي (37.91-8.308 $\cong$ 30)، فيكون المستوى المنخفض لبعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور بين هذه الدرجة وبين أدنى درجة يحصل عليها المفحوص على بعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور أي ما بين (11-30).

■ تحديد المستوى المتوسط لبعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور، حيث يكون محصوراً بين القيمة التي تمّ الحصول عليها بجمع المتوسط الكلي من الانحراف المعياري للدرجة الكلية لبعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور مرةً، والقيمة التي تمّ الحصول عليها بطرح الانحراف المعياري من المتوسط الحسابي مرةً أخرى، أي ما بين (31-45).

والجدول رقم (19) يبيّن نتائج مستوى فاعلية الذات المدركة بدرجتها الكلية وأبعادها الثلاثة لدى أفراد عينة البحث:

جدول رقم (19): يبين نتائج مستوى فاعلية الذات المدركة وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة

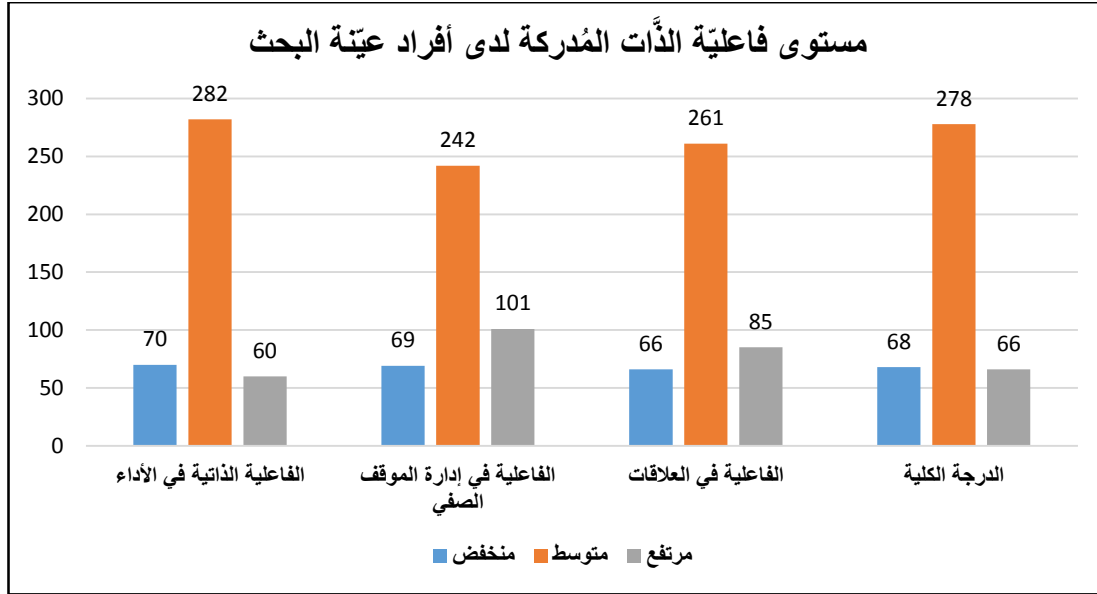
مقياس فاعلية الذات المدركة	عدد البنود	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات	النسب المئوية	المستويات
الفاعلية الذاتية في الأداء	13	412	44.9	9.67	70	16.99%	منخفض
					282	68.45%	متوسط
					60	14.56%	مرتفع
الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	8	412	25.59	5.33	69	16.75%	منخفض
					242	58.74%	متوسط
					101	24.51%	مرتفع
الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور	11	412	37.91	8.308	66	16.02%	منخفض
					261	63.35%	متوسط
					85	20.63%	مرتفع
الدرجة الكلية	32	412	108.395	21.841	68	16.5%	منخفض
					278	67.48%	متوسط
					66	16.02%	مرتفع

ويلاحظ من الجدول رقم (19) أنَّ مستوى فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية كان متوسطاً بنسبة (67.48%)، بينما حلَّ المستوى المنخفض في الدرجة الثانية بعد المستوى المتوسط بنسبة (16.5%)، وحلَّ المستوى المرتفع في الدرجة الأخيرة بنسبة (16.02%)، والجدول رقم (20) يبين ترتيب مستويات فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (20): يبين ترتيب مستويات فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة الدراسة

م	فاعلية الذات المدركة	مستوى الأفراد	الترتيب	النسبة المئوية
1	الفاعلية الذاتية في الأداء	متوسط	1	68.45%
		منخفض	2	16.99%
		مرتفع	3	14.56%
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	متوسط	1	58.74%
		مرتفع	2	24.51%
		منخفض	3	16.75%
3	الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور	متوسط	1	63.35%
		مرتفع	2	20.63%
		منخفض	3	16.02%
	الدرجة الكلية	متوسط	1	67.48%
		منخفض	2	16.5%
		مرتفع	3	16.02%

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (20) ترتيب مستويات فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث جاء المستوى المتوسط في المرتبة الأولى في الدرجة الكلية لفاعلية الذات المدركة وفي أبعادها الفرعية، بينما حلّ المستوى المنخفض في الدرجة الثانية بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس بنسبة (16.02%) وفي بعد الفاعلية الذاتية في الأداء بنسبة (16.99%)، وفي الدرجة الثالثة بالنسبة لبعدي الفاعلية في إدارة الموقف الصفي بنسبة (16.75%)، والفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور بنسبة (16.02%)، وجاء المستوى المرتفع في الدرجة الأخيرة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس بنسبة (16.02%)، وبعد الفاعلية الذاتية في الأداء بنسبة (14.56%)، وفي المرتبة الثانية في بعدي الفاعلية في إدارة الموقف الصفي بنسبة (24.51%)، والفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور بنسبة (20.63%).



الشكل رقم (5)

يُلاحظُ من خلال نتائج السؤال الأول في الجداول رقم (19) و (20) والشكل رقم (5)، أن مستوى فاعلية الذات المدركة بدرجة الكلية وأبعاده الثلاثة لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسطاً بنسبة 67.48% للدرجة الكلية، و 68.45% لبعد الفاعلية الذاتية في الأداء، و 58.74% لبعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي، و 63.35% لبعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور، وتغزو الباحثة هذه النسبة المتوسطة من الفاعلية الذاتية المدركة لدى المعلمين أفراد عينة الدراسة إلى التوتر وعدم الاستقرار النفسي الذي عايشه المعلم في ظل الظروف الأمنية والاقتصادية الصعبة التي شهدتها المجتمع السوري خلال فترة الأزمة، أدى ذلك إلى زعزعة ثقة المعلم بما يمتلكه من قدرات لتنفيذ الخطط الاستراتيجية التعليمية بالشكل المخطط لها، بالإضافة إلى ما يفرضه واقع العمل المدرسي من أعمال إدارية، وقلة الحوافز المادية والمعنوية التي تساعد بشكل كبير في تحفيز بيئة العمل المدرسية ورفع الفاعلية الذاتية المدركة لدى المعلم، فكثرة الأنشطة التي يكلف بها المعلم داخل المدرسة وعمله لساعات إضافية بعد انتهاء الدوام كل هذه الأسباب قد تشكل نوعاً من الضغوط التي تقف حائلاً دون رفع الفاعلية الذاتية المدركة للمعلم، وقد شهدت مدينة دمشق خلال الفترة الماضية توتراً في الأوضاع الأمنية أدى لخروج بعض المدارس عن الخدمة وتزايد أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد أثر ذلك بشكل سلبي على تشكيل العلاقات الودية بين المعلم والتلاميذ، بالإضافة إلى قلة الوسائل التعليمية التي تساعد في تيسير الخطة التعليمية داخل الصف، كل هذه الأمور جعلت المعلمين غير قادرين على إنجاز المهام المطلوبة منهم بالشكل الذي يطمحون إليه ويرون أنفسهم أهلاً لإنجازه، كما أن المعلمين ما زالوا بحاجة إلى أساليب ووسائل تمكّنهم من إدارة الصف الدراسي بفاعلية كبيرة، وتبرز أفضل ما لديهم من قدرات وتعزز الروح المعنوية لديهم.

اتفقت نتيجة البحث بوجود مستوى متوسط من فاعلية الذات المُدركة لدى أفراد عينة الدراسة مع دراسة (Wangeri & Otanga,2014)، ودراسة (Catalano et al,2019).

واختلفت نتيجة البحث مع دراسة كل من (أبو تينة والخليلة، 2011)، (الخليلة، 2011)، (بقيعي، 2016)، (قنديل، 2019)، (Tschannen–Moran & Woolfolk,2002)، التي وجدت ارتفاعاً في مستوى فاعلية الذات المُدركة لدى المعلم.

2.1.6. السؤال الثاني: ما مستوى القيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث؟

للتعرّف على مستوى القيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث تمّ حساب المتوسط الرتبي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية، وذلك بتقسيم متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية والبالغ 76.12 على عدد بنود المقياس والبالغة 24 بنداً حيث بلغ المتوسط الرتبي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية 3.2، ثمّ قامت الباحثة باعتماد درجة القطع بتحديد ثلاث مستويات للقيادة الصفية وأبعادها الفرعية وفق الآتي:

- تمّ تحديد المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة والبالغ 76.12 وتحديد الانحراف المعياري لها والبالغ 12.007
- تحديد المستوى المرتفع للقيادة الصفية: حيث تمّ جمع المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث مع الانحراف المعياري لها أي (76.12+12.007 ≈ 88)، فيكون المستوى المرتفع للقيادة الصفية بين هذه الدرجة وبين أعلى درجة يحصل عليها المفحوص أي (88-120).
- تحديد المستوى المنخفض للقيادة الصفية: حيث تمّ طرح الانحراف المعياري من المتوسط الحسابي لها أي (76.12-12.007 ≈ 64)، فيكون المستوى المنخفض للقيادة الصفية بين أدنى درجة يحصل عليها المفحوص وبين هذه الدرجة أي (24-64).
- تحديد المستوى المتوسط للقيادة الصفية: حيث يكون محصوراً بين القيمة التي تمّ الحصول عليها بجمع المتوسط الحسابي للدرجة الكلية من الانحراف المعياري مرّة والقيمة التي تمّ الحصول عليها بطرح الانحراف المعياري من المتوسط الحسابي مرّة أخرى أي ما بين (65-87).

وقد تمّ اعتماد نفس الطريقة بحساب المستويات بالنسبة لأبعاد مقياس القيادة الصفية، والجدول رقم (21) يوضّح نتائج مستوى القيادة الصفية بدرجتها الكلية وأبعادها الأربعة لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (21): يبين نتائج مستوى القيادة الصفية بدرجة الكلية وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة البحث

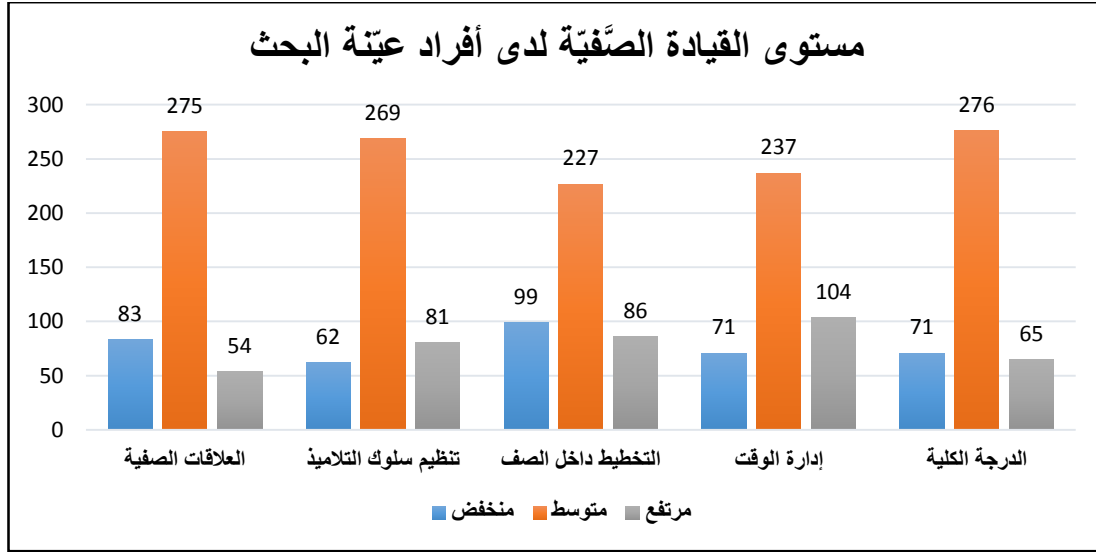
م	مقياس القيادة الصفية	عدد البنود	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات	النسب المئوية	المستويات
1	العلاقات الصفية	7	412	23.36	4.085	83	20.15%	منخفض
						275	66.75%	متوسط
						54	13.1%	مرتفع
2	تنظيم سلوك التلاميذ	5	412	15.101	2.625	62	15.05%	منخفض
						269	65.29%	متوسط
						81	19.33%	مرتفع
3	التخطيط في الصف	7	412	22.9	4.314	99	24.03%	منخفض
						227	55.1%	متوسط
						86	20.87%	مرتفع
4	إدارة الوقت	5	412	14.8	2.622	71	17.23%	منخفض
						237	57.53%	متوسط
						104	25.24%	مرتفع
	الدرجة الكلية	24	412	76.12	12.007	71	17.23%	منخفض
						276	66.99%	متوسط
						65	15.78%	مرتفع

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن مستوى القيادة الصفية لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الصفية في درجته الكلية وأبعاده الفرعية كان متوسطاً بنسبة (66.99%)، أما المستوى المنخفض فحل في المرتبة الثانية بعد المستوى المتوسط بنسبة (17.23%)، وكان المستوى المرتفع في المرتبة الأخيرة في الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية وأبعاده الفرعية بنسبة (15.78%)، والجدول رقم (22) يوضح ترتيب مستويات القيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث:

جدول رقم (22): يبين ترتيب مستويات القيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث

م	أبعاد مقياس القيادة الصفية	مستويات الأفراد	الترتيب	النسبة المئوية
1	العلاقات الصفية	متوسط	1	66.75%
		منخفض	2	20.15%
		مرتفع	3	13.1%
2	تنظيم سلوك التلاميذ	متوسط	1	65.29%
		مرتفع	2	19.33%
		منخفض	3	15.05%
3	التخطيط داخل الصف	متوسط	1	55.1%
		منخفض	2	24.03%
		مرتفع	3	20.87%
4	إدارة الوقت	متوسط	1	57.53%
		مرتفع	2	25.24%
		منخفض	3	20.87%
	الدرجة الكلية	متوسط	1	66.99%
		منخفض	2	17.23%
		مرتفع	3	15.78%

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (22) ترتيب مستويات القيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث، حيث جاء المستوى المتوسط في المرتبة الأولى في الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية وفي أبعاده الفرعية، بينما حل المستوى المنخفض في الدرجة الثانية بعد المستوى المتوسط وذلك في الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية بنسبة (17.23%)، وفي بعدي التخطيط داخل الصف الدراسي بنسبة (24.03%)، والعلاقات الصفية بنسبة (20.15%)، وفي الدرجة الثالثة لبعدي تنظيم سلوك التلاميذ بنسبة (15.05%)، وإدارة الوقت بنسبة (20.87%)، وحل المستوى المرتفع في الدرجة الأخيرة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس بنسبة (15.78%)، وبعدي العلاقات الصفية بنسبة (13.1%)، والتخطيط داخل الصف بنسبة (20.87%)، وفي الدرجة الثانية بالنسبة لبعدي تنظيم سلوك التلاميذ بنسبة (19.33%)، وإدارة الوقت بنسبة (25.24%).



الشكل رقم (6)

ويلاحظ من خلال نتائج السؤال الثاني المبينة في الجداول رقم (21) و (22) والشكل رقم (6)، أن مستوى القيادة الصفية بدرجة الكلية وأبعاده الأربعة لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسطاً بنسبة 66.99% للدرجة الكلية للمقياس، و 66.75% لبعده العلاقات الصفية، و 65.29% لبعده تنظيم سلوك التلاميذ، و 55.1% لبعده التخطيط داخل الصف الدراسي، و 57.53% لبعده إدارة الوقت. وتعزو الباحثة وجود مستوى متوسط للقيادة الصفية لدى المعلمين أفراد عينة البحث إلى قلة من يعزز الروح المعنوية لديهم، ومن يقدر ويشكر إنجازاتهم وجهودهم، فهم بحاجة لإشعارهم بالنجاح والإنجاز في أداء مهماتهم وأنشطتهم المدرسية في بيئة منظمة وثرية ومحفزة وفق الفروق الفردية، تساعد على التواصل الفعال وبناء الثقة في التعبير عن الأفكار والآراء وتراعي الفروق. كما أن الخطط التربوية والدورات التأهيلية التي تحت وزارة التربية على اتباعها لا تزال حديثة نوعاً ما، وتطبيقها على أرض الواقع لم يكن بالدرجة الكافية لرفع مستوى امتلاك المعلم لمهارات القيادة الصفية الفعالة بالشكل المرسوم لها، وخصوصاً أن المنطقة تعرضت لأزمات مختلفة اجتماعية واقتصادية خلال فترة الحرب أثرت بشكل سلبي على الجانب التربوي والنفسي لدى المعلم، وهناك أسباباً تعود إلى الأعمال المدرسية مثل: تكليف المعلم بسدّ حصص الاحتياط نظراً لغياب معلمين آخرين، وكثرة الأعمال المكلف بها المعلم داخل المدرسة وخارجها أحياناً، وفي المقابل الوقت الضيق المخصص لهذه الأعمال الموكلة إليه، حتى أن الكثير من المعلمين يحملون أعمالهم المدرسية إلى البيت، وهذا ما لا يتم في الوظائف الأخرى، حيث تنتهي الأعمال بانتهاء موعد الدوام.

وتختلف نتيجة البحث مع نتائج دراسة، (Erdeel et al, 2020)، التي وجدت ارتفاعاً في مستوى القيادة الصفية، ودراسة (البليهيس، 2009)، التي وجدت انخفاضاً في مستوى القيادة الصفية.

3.1.6. السؤال الثالث: هل من الممكن التنبؤ بالقيادة الصفية من خلال فاعلية الذات المدركة لدى أفراد عينة البحث؟

ولمعرفة مقدار إسهام فاعلية الذات المدركة في التنبؤ بالقيادة الصفية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بعد التأكد من تحقق شروط استخدامه فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (23):

جدول رقم (23): يبين نتائج التنبؤ بالقيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث من خلال فاعلية الذات المدركة

فاعلية الذات المدركة	القيادة الصفية	قيمة R	معامل التحديد R^2	قيمة F	قيمة T	معامل بيتا	الثابت
الفاعلية الذاتية في الأداء	القيادة الصفية	.691	.539	**374.245	**9.23	.219	62.98
الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي					**12.01	.112	
الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور					**11.72	.192	
الدرجة الكلية					**19.35	.691	

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (23) الخاص بتحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالقيادة الصفية من خلال فاعلية الذات المدركة بدرجتها الكلية وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة البحث أنّ قيمة (ت) كانت دالة في الدرجة الكلية للقيادة الصفية وفي جميع أبعادها عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث تفسر 53% من التباين في القيادة الصفية، وبالتالي يمكن كتابة معادلة الانحدار التنبؤية على النحو الآتي:

$$[القيادة الصفية = 62.98 + 0.691 \times \text{الدرجة الكلية} + 0.219 \times \text{الفاعلية الذاتية في الأداء} + 0.112 \times \text{الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي} + 0.192 \times \text{الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور}].$$

ومما سبق يتبين إمكانية إسهام فاعلية الذات المدركة في التنبؤ بالقيادة الصفية لدى المعلمين أفراد عينة البحث، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما ازدادت ثقة المعلم بقدراته على إنجاز المهام الموكلة إليه وتحدي العقبات التي تعقوه عن أداء عمله، وكذلك إيمانه بتشكيل علاقات طيبة مع زملائه في العمل ومع التلاميذ وذويهم، فمن الممكن التنبؤ بأن لديه تلك الشخصية القيادية التي تستطيع إدارة وضبط الصف الدراسي بهمة وفاعلية، والتي تستطيع إثبات وجودها من خلال التأثير في التلاميذ ودفعهم قُدماً نحو تحقيق أهدافهم.

2.6. النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها:

1.2.6. نتائج الفرضية الرئيسية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية المدركة ودرجاتهم على أبعاد مقياس القيادة الصفية، وذلك عند مستوى الدلالة (0.05)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (24):

جدول رقم (24): يبين معامل الارتباط (بيرسون) بين فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	العلاقة بين فاعلية الذات والقيادة الصفية	حجم العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	فاعلية الذات المدركة* القيادة الصفية	412	.691**	.000	دال
أبعاد فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية	الفاعلية الذاتية في الأداء* العلاقات الصفية	412	.625**	.000	دال
	الفاعلية الذاتية في الأداء* تنظيم السلوك	412	.475**	.000	دال
	الفاعلية الذاتية في الأداء* التخطيط	412	.546**	.000	دال
	الفاعلية الذاتية في الأداء* إدارة الوقت	412	.395**	.000	دال
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي* العلاقات الصفية	412	.710**	.000	دال
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي* تنظيم السلوك	412	.605**	.000	دال
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي* التخطيط	412	.665**	.000	دال
	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي* إدارة الوقت	412	.567**	.000	دال
	الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور* العلاقات الصفية	412	.678**	.000	دال
	الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور* تنظيم السلوك	412	.543**	.000	دال
	الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور* التخطيط	412	.591**	.000	دال
	الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور* إدارة الوقت	412	.454**	.000	دال

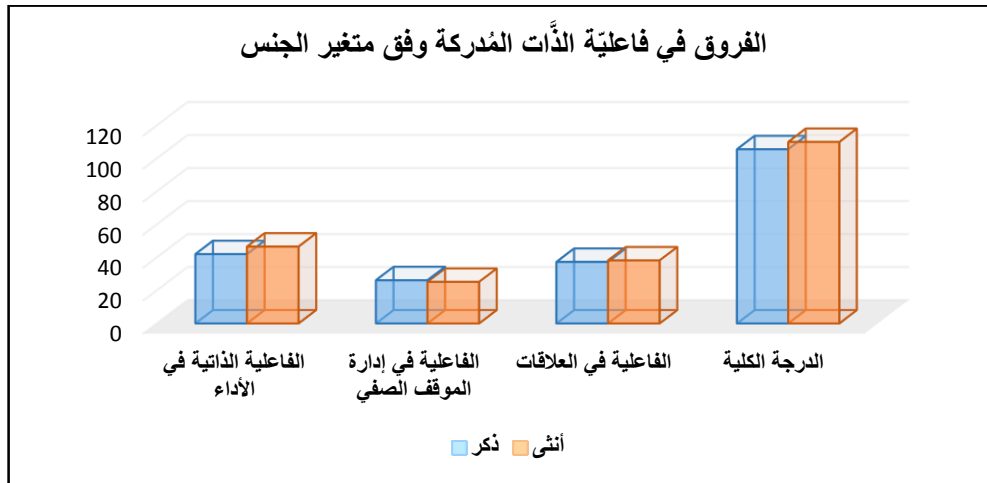
ويُلاحظُ من خلال الجدول رقم (24) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة عند مستوى (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المُدرَكة ودرجاتهم على مقياس القيادة الصّفيّة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون في الدّرجة الكلّيّة (0.691)، ويُلاحظ من خلال النّتيجة المتعلّقة بالفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات أفراد عينة الدّراسة على أبعاد مقياس فاعلية الذات المُدرَكة ودرجاتهم على أبعاد مقياس القيادة الصّفيّة، وتُعرّض الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ إيمان المعلم بذاته وقدراته مهمّ في تحقيق الخطط الصّفيّة التي يسعى لإنجازها لأنّها تتضمن قدرة المعلّم وكفاءته في مواجهة الصّعاب ويكون مصدر فاعلية لذاته، فيحمّس نفسه مهما واجه من إحباط، وهذا سيؤثر إيجاباً على نمط سلوكه وتفكيره وانفعالاته، وبالتالي ستزيد قدرته على التّحكّم بالبيئة الصّفيّة وتخطيطه لتحقيق الأهداف التربويّة التّعليميّة، وقدرته على التّفاعل مع التّلاميذ وتبني أهدافهم وسعيه لتحقيقها، ويذكر جبالو وليتل (Giallo & Little, 2004) في هذا المجال أنّ المعلمين الأكثر فاعليّة والأكثر ثقة في وضع الخطط الصّفيّة هم معلمون فاعلون في إدارة وقيادة صفوفهم. كما تُعدّ القيادة الصّفيّة العامل الحاسم في نجاح المعلم ومعيّاراً لفاعليته الذاتيّة، ذلك أنّ المعلمين الذين يلجؤون لإعطاء أنفسهم درجاتٍ عليا في هذا المجال سيعكس هذا تمتعهم وإدراكهم بفاعليتهم الذاتيّة الكلّيّة، وسينظرون بإيجابية وتفاؤلٍ للمستقبل وهذا من شأنه أن يرفع من مستوى تخطيطهم وإداراتهم للصف الدّراسي فيقبلون على أداء أعمالهم بهمةٍ وحماسٍ ولو كانت على درجةٍ عاليةٍ من الصّعوبة، ويترتب على ذلك قيادةً صّفيّةً مرتفعةً لديهم.

2.2.6. الفرضية الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المُدرَكة تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ استخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة واختبار (t-test) لمعرفة الفروق على مقياس فاعلية الذات المُدرَكة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر-أنثى)، والجدول رقم (25) والشّكل رقم (7) يبيّن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (25): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لفاعلية الذات المدركة وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس

م	أبعاد مقياس فاعلية الذات المدركة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
1	الفاعلية الذاتية في الأداء	ذكر	153	42.058	9.761	410	-4.732	.000	دال
		أنثى	259	46.61	9.235				
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	ذكر	153	26.22	5.636	410	1.827	.068	غير دال
		أنثى	259	25.23	5.118				
3	الفاعلية في العلاقات	ذكر	153	37.33	8.355	410	-1.076	.283	غير دال
		أنثى	259	38.251	8.278				
	الدرجة الكلية	ذكر	153	105.62	22.271	410	-1.989	.041	دال
		أنثى	259	110.034	21.458				



الشكل رقم (7)

يُلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (25) والشكل رقم (7)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث عند مستوى الدلالة (0.05) على مقياس فاعلية الذات المُدركة بدرجة الكلية والبعد الأول وهو الفاعلية الذاتية في الأداء ولصالح الإناث، فيما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على البعدين الثاني والثالث من أبعاد فاعلية الذات المُدركة، وهما الفاعلية في إدارة الموقف الصفي والفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن أن يُعزى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، إلى أن الكثير من الفتيات يفضلن مهنة التعليم على غيرها من المهن الأخرى، ربما لطبيعة ثقافة المجتمع، أو تحقيقاً لرغبة الأهل في أن الفتاة بصورة عامة يُفضل أن تعمل في قطاع التعليم، فتتكون لديهن الرغبة في إثبات قدراتهن والإيمان بإنجاز الأعمال الموكلة لديهن بشكل أكبر من المعلمين، وقد يعزى ذلك إلى أن القيادات الإدارية في المدارس عامة تعد أكثر صرامة وجديّة في العمل مع الإناث مقارنة بالذكور بحكم أنها تشكل الأغلبية، فارتفاع أعداد المعلمات مقارنة بالمعلمين وخاصة في مدارس الحلقة الأولى جعل الإدارات المدرسية تتغاضى النظر قليلاً عن الاهتمام بالمعلمين وقد يعكس ذلك رغبة المرأة في تحقيق ذاتها وإظهار التفوق والتنافس. وقد أوضح باندورا (Bandura, 2006) في هذا الصدد أن إحساس المعلم بفاعليته الذاتية لا يأتي من الفراغ، بل يعتمد على تفاعله مع بيئته والخبرات الاجتماعية المكتسبة، لذا نجد أن ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية يؤدي إلى الشعور بتقدير الذات والثقة بالنفس والالتزان الانفعالي والمشاركة الاجتماعية، حيث نجد المعلمات أكثر مشاركة اجتماعية واتزاناً انفعالياً من المعلمين كونهن يشكلن الأغلبية ولم يتحملن أعباء ومسؤوليات الحياة كما يحملها الذكور وخاصة في ظل الأزمة التي مرت بها المنطقة.

وتتفق نتيجة البحث في وجود فروق على مقياس فاعلية الذات المُدركة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث مع دراسات (الخلايلة، 2011)، (بقيعي، 2016)، (الخرجي، 2017)، (Wangeri & Otanga, 2014)، (Manzar-Abbas, 2015)، (Mert, 2016).

وتختلف نتيجة هذا البحث مع دراسات لم تجد فروقاً على مقياس فاعلية الذات المُدركة تبعاً لمتغير الجنس مثل دراسة (العايدي، 2011)، ودراسة (أحمد، 2016)، ودراسة (Karabatak and Alsnglu, 2019).

3.2.6. الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (One Way Anova)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (26):

الجدول رقم (26): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

م	أبعاد فاعلية الذات المدركة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الفاعلية الذاتية في الأداء	معهد إعداد المعلمين	135	46.91	8.246
		إجازة جامعية	197	43.92	10.382
		إجازة جامعية فما فوق	80	44.012	9.703
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي	معهد إعداد المعلمين	135	26.407	4.814
		إجازة جامعية	197	25.198	5.548
		إجازة جامعية فما فوق	80	25.225	5.523
3	الفاعلية في العلاقات	معهد إعداد المعلمين	135	39.666	7.377
		إجازة جامعية	197	37.01	8.840
		إجازة جامعية	80	37.175	8.051
	الدرجة الكلية	معهد إعداد المعلمين	135	112.88	18.871
		إجازة جامعية	197	106.13	23.308
		إجازة جامعية	80	106.38	21.876

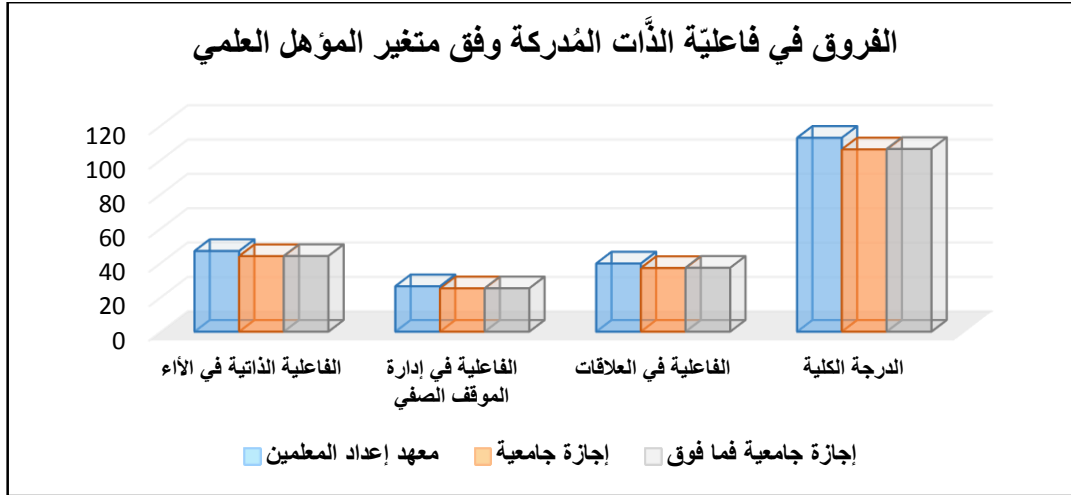
جدول رقم (27): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المُدركة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

م	أبعاد فاعلية الذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
1	الفاعلية الذاتية في الأداء	بين المجموعات	796.578	2	398.289	4.323	.014	دال
		داخل المجموعات	37681.779	409	92.131			
		الكلي	38478.357	411				
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	بين المجموعات	131.098	2	65.549	2.321	.099	غير دال
		داخل المجموعات	11549.822	409	28.239			
		الكلي	11680.920	411				
3	الفاعلية في العلاقات	بين المجموعات	619.325	2	309.662	4.563	.011	دال
		داخل المجموعات	27755.530	409	67.862			
		الكلي	28374.854	411				
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	4057.623	2	2028.811	4.322	.014	دال
		داخل المجموعات	192008.889	409	469.459			
		الكلي	196066.512	411				

يُلاحظ من الجدول رقم (27) أنَّ قيمة (ف) في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المُدركة بلغت (4.322)، والقيمة الاحتمالية (0.014)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المُدركة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للمقياس وفي أبعاده الفرعية عدا بعد الفاعلية في إدارة الموقف الصفي، كما تبين بعد تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أنَّ الفروق كانت لصالح المعلمين المؤهلين علمياً بر (معهد إعداد المعلمين)، كما هي موضحة في الجدول رقم (28):

الجدول رقم (28): يبين نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروقات بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المُدرَكة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

أبعاد المقياس	المؤهل العلمي 1	المؤهل العلمي 2	اختلاف المتوسطات	مستوى الدلالة	القرار
الفاعلية الذاتية في الأداء	معهد إعداد المعلم	إجازة جامعية	2.987	.021	دال
		إجازة جامعية فما فوق	2.898	.103	غير دال
	إجازة جامعية	معهد إعداد المعلم	-2.987	.021	دال
		إجازة جامعية فما فوق	-0.884	.998	غير دال
	إجازة جامعية فما فوق	معهد إعداد المعلم	-2.898	.103	غير دال
		إجازة جامعية	0.886	.998	غير دال
الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور	معهد إعداد المعلم	إجازة جامعية	2.656	.016	دال
		إجازة جامعية فما فوق	2.491	.102	دال
	إجازة جامعية	معهد إعداد المعلم	-2.656	.016	دال
		إجازة جامعية فما فوق	-1.648	.989	غير دال
	إجازة جامعية فما فوق	معهد إعداد المعلم	-2.491	.102	غير دال
		إجازة جامعية	.1648	.989	غير دال
الدرجة الكلية	معهد إعداد المعلم	إجازة جامعية	6.756	.021	دال
		إجازة جامعية فما فوق	6.501	.106	غير دال
	إجازة جامعية	معهد إعداد المعلم	-6.759	.021	دال
		إجازة جامعية فما فوق	-2.555	.996	غير دال
	إجازة جامعية فما فوق	معهد إعداد المعلم	-6.501	.106	غير دال
		إجازة جامعية	.2555	.996	غير دال



الشكل رقم (8)

يُلاحظُ من خلال الجدول رقم (28) والشكل رقم (8) وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين) وبين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (إجازة جامعيّة)، وذلك في الدّرجة الكلّيّة لبعد الدّائيّة في الأداء، وذلك عند مستوى الدّلالة (0.05)، ولصالح المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين).

كما يُلاحظُ من خلال الجدول رقم (28) وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (إجازة جامعيّة) وبين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين)، وذلك في الدّرجة الكلّيّة لبعد الفاعليّة الدّائيّة في الأداء، وعند مستوى الدّلالة (0.05)، ولصالح المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين).

ويُلاحظُ من خلال الجدول رقم (28) وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (0.05) بين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين) وبين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (إجازة جامعيّة)، وذلك في الدّرجة الكلّيّة لبعد الفاعليّة في العلاقات مع التّلاميذ وأولياء الأمور، ولصالح المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين).

ويُلاحظُ من خلال الجدول رقم (28) وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (0.05) بين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين) وبين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (إجازة جامعيّة فما فوق)، وذلك في الدّرجة الكلّيّة لبعد الفاعليّة في العلاقات مع التّلاميذ وأولياء الأمور، ولصالح المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين).

ويُلاحظُ من خلال الجدول رقم (28) وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (0.05) بين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (إجازة جامعيّة) وبين المعلمين المؤهلين علميًا بِـ (معهد إعداد المعلمين)، وذلك في الدّرجة

الكلية لبعد الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور، ولصالح المعلمين المؤهلين علمياً بـ (معهد إعداد المعلمين).

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (28) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المعلمين المؤهلين علمياً بـ (معهد إعداد المعلمين) وبين المعلمين المؤهلين علمياً بـ (إجازة جامعية)، وذلك في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة، ولصالح المعلمين المؤهلين علمياً بـ (معهد إعداد المعلمين).

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (28) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المعلمين المؤهلين علمياً بـ (إجازة جامعية) وبين المعلمين المؤهلين علمياً بـ (معهد إعداد المعلمين)، وذلك في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة، ولصالح المعلمين المؤهلين علمياً بـ (معهد إعداد المعلمين).

وتعزو الباحثة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات المدركة ولصالح المعلمين المؤهلين علمياً بـ (معهد إعداد المعلمين) إلى غياب الامتيازات الوظيفية والدعم والتحفيز بالنسبة للمؤهلات العلمية الجامعية والمؤهلات العلمية العليا أدى ذلك إلى انخفاض التقدير الذاتي والشعور بالقيمة المعنوية العالية بالنسبة لهؤلاء المعلمين، فهم يحسبون أن دراستهم المتواصلة والمكثفة لا تغير من واقع عملهم شيء، ويؤكد باندورا (Bandura, 2006) في هذا الصدد أن المعلمين الذين يمتلكون مؤهلات علمية عليا يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية، واتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية، وهم أكثر إبداعاً في تنفيذ استراتيجيات التعليم الحديثة وأكثر تفاعلاً مع تلاميذهم. ولكن في ظل غياب من يعزز المؤهل العلمي الأعلى ويدعم الروح المعنوية لديهم، فإن المعلمين من خريجي المعاهد ستكون لديهم الدافعية الأكبر لإبراز أفضل ما لديهم من قدرات وإمكانات فعالة نحو عملية التدريس لكونهم كانوا أقل ضغطاً في أيام الدراسة والإعداد.

واختلفت نتيجة البحث مع نتائج دراسة (كابور، 2010) التي وجدت فروقاً لصالح التأهيل الجامعي، ودراسة (بقيعي، 2016) التي وجدت فروقاً لصالح التأهيل الجامعي (البكالوريوس)، ودراسة (العايدي، 2011)، التي لم تجد فروقاً على مقياس فاعلية الذات المدركة لدى المعلم تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4.2.6. الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس

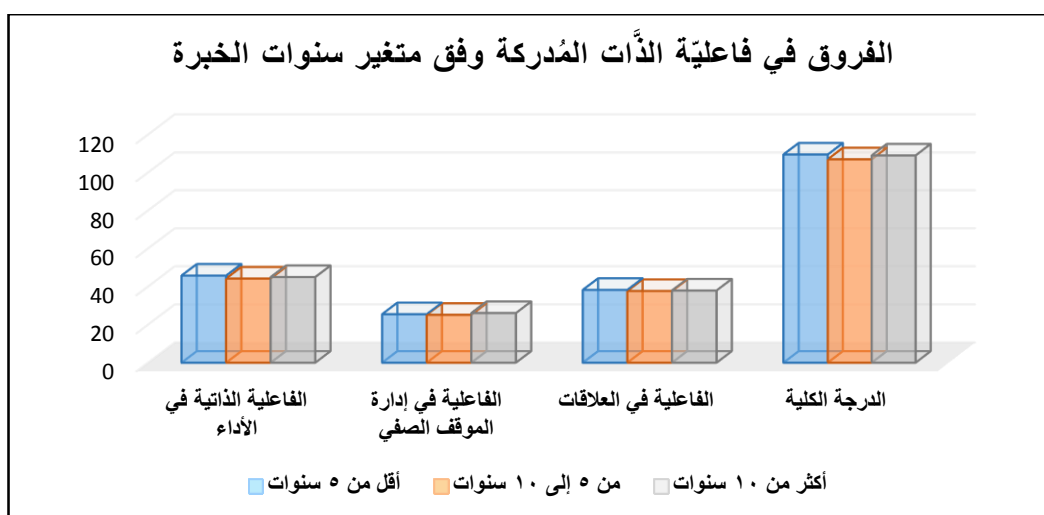
فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (29) والجدول رقم (30)، والشكل رقم (9):

الجدول رقم (29): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

م	أبعاد فاعلية الذات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	الفاعلية الذاتية في الأداء	أقل من 5 سنوات	107	45.74	9.229
		من 5 إلى 10 سنوات	142	44.21	9.764
		أكثر من 10 سنوات	163	44.98	9.894
2	الفاعلية في إدارة الموقف الصفي	أقل من 5 سنوات	107	25.48	5.338
		من 5 إلى 10 سنوات	142	25.14	5.182
		أكثر من 10 سنوات	163	26.07	5.446
3	الفاعلية في العلاقات	أقل من 5 سنوات	107	38.23	8.087
		من 5 إلى 10 سنوات	142	37.66	8.534
		أكثر من 10 سنوات	163	37.91	8.297
	الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	107	109.46	21.129
		من 5 إلى 10 سنوات	142	106.92	22.099
		أكثر من 10 سنوات	163	108.97	22.137

الجدول رقم (30): يبين نتائج اختبار تحليل الثَّباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين درجات أفراد عَيِّنة البحث على مقياس فاعليَّة الذات المُدرَكة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

م	أبعاد فاعليَّة الذات	مصدر الثَّباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدَّلالة	القرار
1	الفاعليَّة الذاتية في الأداء	بين المجموعات	143.962	2	71.981	.768	.465	غير دال
		داخل المجموعات	38334.395	409	93.727			
		الكلي	38478.357	411				
2	الفاعليَّة في الموقف الصِّفي	بين المجموعات	67.891	2	33.946	1.196	.304	غير دال
		داخل المجموعات	11613.029	409	28.394			
		الكلي	11680.920	411				
3	الفاعليَّة في العلاقات	بين المجموعات	19.454	2	9.727	.140	.869	غير دال
		داخل المجموعات	28355.400	409	69.329			
		الكلي	28374.854	411				
	الدَّرَجَة الكلية	بين المجموعات	485.827	2	242.913	.508	.602	غير دال
		داخل المجموعات	195580.685	409	478.192			
		الكلي	196066.512	411				



الشَّكل رقم (9)

يُلاحظُ من خلال الجدول رقم (29) والجدول رقم (30) والشكل رقم (9) أنَّ قيمة (ف) في الدِّرجة الكلِّية لمقياس فاعليَّة الذات المدركة بلغت (508). والقيمة الاحتماليَّة (602)، وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.05)، مما يشيرُ إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد عيِّنة البحث على مقياس فاعليَّة الذات المدركة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك في الدِّرجة الكلِّية للمقياس وجميع أبعاده الفرعيَّة.

ويمكن تفسير عدم وجود الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بأنَّ النَّجاح يخضع للرغبة والجهد والالتزام وليس لعدد سنوات الخبرة التَّدرسيَّة، وأنَّ هناك عوامل بيئيَّة وشخصيَّة تؤثر على الدَّافعية والتَّنظيم الدَّاتي، وبالتالي على فاعليَّة المعلمين الدَّاتيَّة، كما أنَّ ظروف بيئة العمل، وطبيعة متطلبات مهنة التَّدریس الواحدة أثر في ظهور هذه النَّتيجه، حيث أنَّ جميع المعلمين يعيشون نفس الظُّروف، ويسعون لتحقيق أهدافاً واحدة في التَّعليم، ويتعرضون لنفس التَّحديات والمعوقات والضُّغوطات الخاصَّة ببيئة العمل، ويعملون في نفس البيئة التَّعليميَّة والمهنيَّة التي لا تختلف ظروفها ومتطلباتها تبعاً لسنوات الخبرة التَّدرسيَّة، كما يعود السَّبب في ذلك إلى أنَّ الفاعليَّة الدَّاتيَّة عامَّة ليس لها خصوصية تتعلق بأقدمية المَعلم وخبرته في التَّدریس، وقد يفسر هذا في ضوء الفرص المتساوية المتاحة للمعلمين، فلم يكن للأقدمية أثرٌ كبيرٌ للتمييز بين المعلمين في فاعليَّتهم، فظروف العمل صارت واحدة اليوم تقريباً ومتساويةً وذلك نظراً لتساوي الخدمات المقدَّمة لهم من قبل وزارة التَّربية، ففي هذا المجال تحديداً أكَّدت دراسة (Giallo & Little, 2004) أنَّ اعتقاد المعلم بفاعليَّته الدَّاتيَّة يتزايد بشكلٍ مطردٍ مع زيادة السَّنوات التي يقضيها في التَّدریس، وذلك إذا ارتبط الأمر بالتَّحفيز وتعزيز النَّقَّة بالنفس ودعم المعلم معنوياً ومادياً.

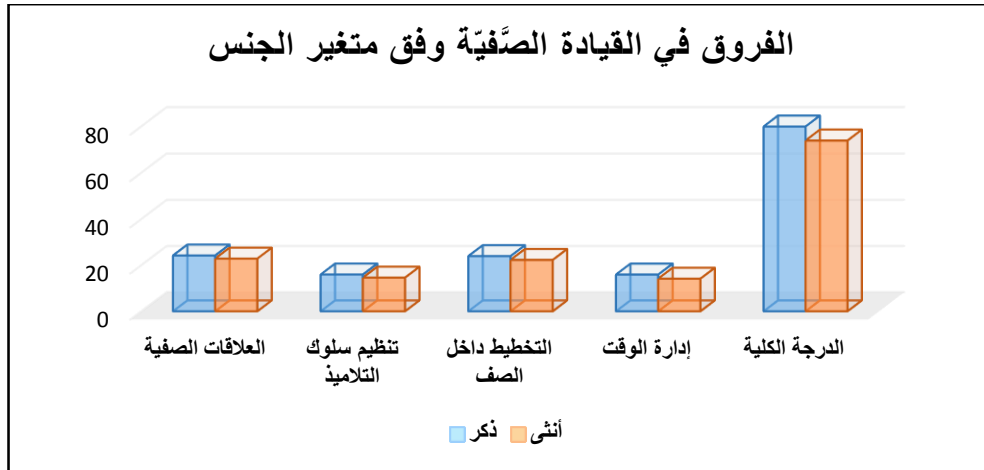
اتفقت نتيجة البحث في عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا على مقياس فاعليَّة الذات المُدركة تبعاً لمتغير الخبرة مع دراسة (العايدي، 2011)، ودراسة (أحمد، 2016)، واختلفت نتيجة الدِّراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة (كابور، 2010)، ودراسة (الخلايلة، 2011)، ودراسة (بقيعي، 2016)، ودراسة (Tshannen–Moran & Woolfolk, 2002)، ودراسة (Giallo and Little, 2004)، ودراسة (Wangeri & Otanga, 2014) التي وجدت فروقاً على مقياس فاعليَّة الذات ولصالح السَّنوات الأكثر خبرةً.

5.2.6. الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) لمعرفة الفروق على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (31) والشكل رقم (10):

جدول رقم (31): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) للقيادة الصفية وأبعادها الفرعية تبعاً لمتغير الجنس

م	أبعاد القيادة الصفية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القرار
1	العلاقات	ذكر	153	24.215	4.427	410	3.290	.001	دال
	الصفية	أنثى	259	22.861	3.789				
2	تنظيم سلوك التلاميذ	ذكر	153	15.954	3.013	410	5.223	.000	دال
		أنثى	259	14.598	2.224				
3	التخطيط داخل الصف	ذكر	153	23.934	4.487	410	3.791	.000	دال
		أنثى	259	22.293	4.096				
4	إدارة الوقت	ذكر	153	15.941	2.793	410	7.087	.000	دال
		أنثى	259	14.150	2.271				
	الدرجة الكلية	ذكر	153	79.928	12.894	410	5.094	.000	دال
		أنثى	259	73.872	10.865				



الشكل رقم (10)

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (31) والشكل رقم (10) أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية بلغت (5.094)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ويلاحظ أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد مقياس القيادة الصفية الأربعة. وتعزو الباحثة السبب في وجود الفروق على مقياس القيادة الصفية ولصالح المعلمين الذكور كما أوضحته كارا (Kara, 2020) أن المعلمين الذكور بشكل عام لديهم قدرة بأن يصبحوا قادة حقيقيين داخل الصف أكثر من المعلمات وذلك لأسباب فيسيولوجية لها علاقة بطبيعة الجسم والبنية الجسدية، فبنية المعلم الجسدية تساعده تلقائياً في ضبط سلوك التلاميذ وخاصة لتلاميذ الحلقة الأولى مما يجعل عملية التخطيط داخل الصف ميسرة بالنسبة له، وكما وتعود لأسباب نفسية لها علاقة بكمية الطاقة التي يمتلكها المعلم والتي تجعله يباشر بتنفيذ الخطط وإدارة الحصص الدراسية بفعالية، وترى الباحثة أن السبب في وجود فروق في القيادة الصفية ولصالح الذكور يعود إلى ظروف تطبيق أدوات الدراسة وإلى ظروف عينة البحث.

وتختلف نتيجة البحث في وجود فروق دالة إحصائية على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث مع دراسة (Al Tanjeii and Ibrahim, 2017)، وتختلف أيضاً مع دراسة (البليهي، 2009)، ودراسة (المهيرات والكيلاني، 2011)، ودراسة (Yuiet et al, 2016)، ودراسة (Erdel et al, 2020) التي لم تجد فروقاً تعزى لمتغير الجنس.

6.2.6. الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

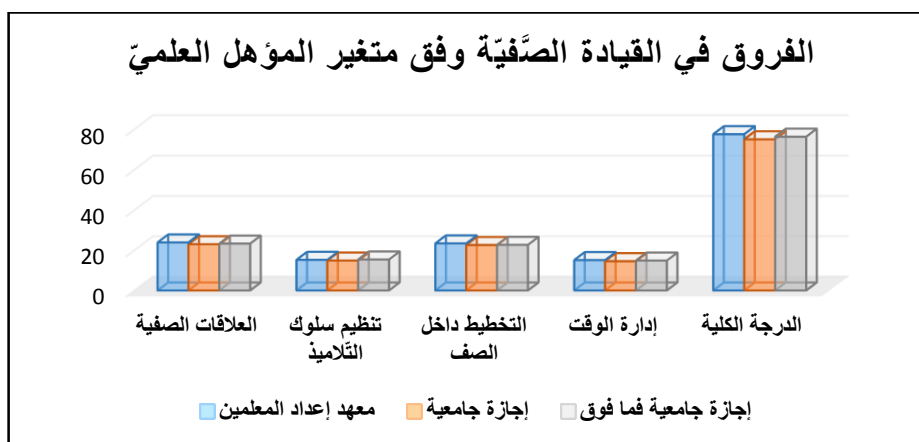
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (32) والجدول رقم (33) والشكل رقم (11):

جدول (32): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

م	أبعاد القيادة الصفية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	العلاقات الصفية	معهد إعداد المعلمين	135	23.91	3.929
		إجازة جامعية	197	23.00	4.137
		إجازة جامعية فما فوق	80	23.33	4.164
2	تنظيم سلوك التلاميذ	معهد إعداد المعلمين	135	15.23	2.486
		إجازة جامعية	197	14.87	2.584
		إجازة جامعية فما فوق	80	15.42	2.924
3	التخطيط داخل الصف	معهد إعداد المعلمين	135	23.42	4.006
		إجازة جامعية	197	22.62	4.416
		إجازة جامعية فما فوق	80	22.70	4.529
4	إدارة الوقت	معهد إعداد المعلمين	135	15.12	2.499
		إجازة جامعية	197	14.57	2.680
		إجازة جامعية فما فوق	80	14.87	2.654
	الدرجة الكلية	معهد إعداد المعلمين	135	77.57	11.40
		إجازة جامعية	197	75.04	12.55
		إجازة جامعية فما فوق	80	76.33	12.26

جدول رقم (33): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

م	أبعاد القيادة الصفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
1	العلاقات الصفية	بين المجموعات	66.568	2	33.284	2.003	.136	غير دال
		داخل المجموعات	4794.821	409	16.613			
		الكلية	6861.388	411				
2	تنظيم سلوك التلاميذ	بين المجموعات	20.677	2	10.339	1.503	.224	غير دال
		داخل المجموعات	2813.041	409	6.878			
		الكلية	2833.718	411				
3	التخطيط داخل الصف	بين المجموعات	56.032	2	28.016	1.509	.222	غير دال
		داخل المجموعات	7594.085	409	18.567			
		الكلية	7650.117	411				
4	إدارة الوقت	بين المجموعات	24.341	2	12.170	1.777	.170	غير دال
		داخل المجموعات	2801.640	409	6.850			
		الكلية	2825.981	411				
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	517.288	2	258.644	1.801	.166	غير دال
		داخل المجموعات	58744.644	409	143.630			
		الكلية	59261.932	411				



الشكل رقم (11)

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (32) والجدول رقم (33) والشكل رقم (11) أن قيمة (ف) في الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية بلغت (1.801) والقيمة الاحتمالية (0.166)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، مما يدل على أن المؤهل العلمي لا يلعب دوراً بارزاً في التأثير اكتساب مهارات القيادة الصفية الفعالة لدى المعلمين، ولعل ذلك يفسر بأن النجاح في قيادة الصف يخضع للمثابرة والجهد والتخطيط الفعال وليس فقط لنوع المؤهل، وأن هنالك عوامل بيئية وشخصية تؤثر على اكتساب المعلم لمهارات القيادة الصفية وبالتالي تتساوى جميع الأنواع من المؤهلات العلمية، حيث أن المعلمين والمعلمات حاصلين على الشهادة العليا يُفترض أن يكونوا أكثر امتلاكاً لمهارات القيادة الصفية الفعالة إذا ما ارتبط ذلك بالامتيازات الوظيفية، أما وأن الامتيازات الوظيفية المتعلقة بالمؤهل العلمي غائبة عن وزارة التربية والتعليم فمن الطبيعي أن لا يكون هناك اختلاف بين حملة المؤهلات العلمية المختلفة. كما أن المعلمين وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلمية يعيشون نفس الظروف المتعلقة بالمهنة وطبيعة بيئة العمل بما تحتويه من متطلبات وتحديات.

وتختلف نتيجة البحث مع دراسة (البليهيس، 2009)، التي وجدت فروقاً على مقياس القيادة الصفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7.2.6. الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

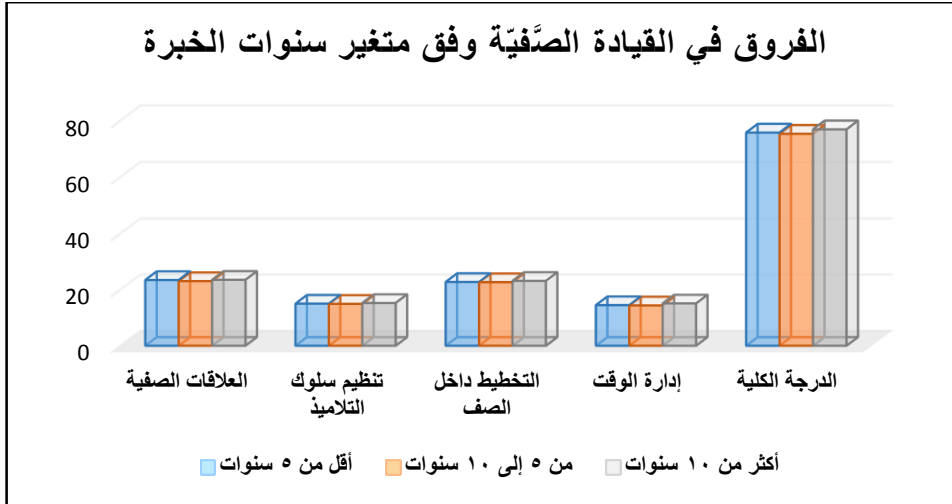
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمّض استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (34) والجدول رقم (35) والشكل رقم (12):

الجدول رقم (34): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

م	أبعاد القيادة الصفية	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	العلاقات الصفية	أقل من 5 سنوات	107	23.47	3.800
		من 5 إلى 10 سنوات	142	23.08	3.867
		أكثر من 10 سنوات	163	23.53	4.447
2	تنظيم سلوك التلاميذ	أقل من 5 سنوات	107	15.03	2.350
		من 5 إلى 10 سنوات	142	14.95	2.366
		أكثر من 10 سنوات	163	15.26	2.991
3	التخطيط داخل الصف	أقل من 5 سنوات	107	22.76	4.208
		من 5 إلى 10 سنوات	142	22.70	4.208
		أكثر من 10 سنوات	163	23.16	4.483
4	إدارة الوقت	أقل من 5 سنوات	107	14.51	2.675
		من 5 إلى 10 سنوات	142	14.40	2.311
		أكثر من 10 سنوات	163	15.11	2.819
	الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	107	75.81	11.480
		من 5 إلى 10 سنوات	142	75.38	11.114
		أكثر من 10 سنوات	163	76.96	13.068

الجدول (35): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي أنوفا لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

م	أبعاد القيادة الصفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
1	العلاقات الصفية	بين المجموعات	17.146	2	8.573	.512	.599	غير دال
		داخل المجموعات	6844.242	409	16.734			
		الكلية	4861.388	411				
2	تنظيم سلوك التلاميذ	بين المجموعات	7.999	2	3.999	.579	.561	غير دال
		داخل المجموعات	2825.720	409	6.909			
		الكلية	2833.718	411				
3	التخطيط داخل الصف	بين المجموعات	18.853	2	9.426	.505	.604	غير دال
		داخل المجموعات	7631.264	409	18.658			
		الكلية	7650.117	411				
4	إدارة الوقت	بين المجموعات	25.662	2	12.831	1.874	1.55	غير دال
		داخل المجموعات	2800.319	409	6.847			
		الكلية	2825.981	411				
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	205.359	2	102.679	.711	.492	غير دال
		داخل المجموعات	5961.573	409	144.393			
		الكلية	59261.932	411				



الشكل رقم (12)

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (35) والشكل رقم (12) أنَّ قيمة (ف) في الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية بلغت (0.711) والقيمة الاحتمالية (0.492)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية للمقياس وفي جميع أبعاده الفرعية، فمن وجهة النظر المنطقية وكما يؤكدُها صن-كينغ بانغ ومياو (Sun-Keung Pang and Miao, 2017) أنَّ أصحاب الخبرة الأطول غالباً ما يكونون هم الأقدر على التعامل بإيجابية مع مجمل قضايا البيئة الصفية بما فيها التخطيط للعملية التعليمية وضبط سلوك التلاميذ وصولاً لتشكيل علاقة ودية معهم، ذلك بفضل الاستفادة من التجارب السابقة التي يمرون بها ضمن مضممار العملية التدريسية، إلا أنَّ الدراسة الحالية لم تجد فروقاً تُعزى لمتغير الخبرة، وترى الباحثة أنَّ السبب في ذلك يعود إلى الدورات التأهيلية التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية وذلك قبل بدء العام الدراسي والتي يخضع لها جميع المعلمين وعلى اختلاف خبراتهم، فليست هناك أعمال تخص فئةً دون أخرى، فالتعامل مع مشكلات التلاميذ السلوكية والأكاديمية، والحد من السلوكيات غير الصحيحة، ومواجهة المشكلات الصفية وحلها، كلها كفايات تحددها الإدارة التربوية والمدرسية وتحدد كيفية التعامل معها فأغلبها يخضع لقوانين محددة، لذلك لم تجد الدراسة الحالية الفروق في القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وتتفق نتيجة البحث في عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة مع دراسة (المهيرات والكيلاني، 2011)، ودراسة (Yuiet et al, 2016).

3.6. ملخص نتائج البحث:

توصل البحث الحالي إلى النتائج الآتية:

- وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة بنسبة (67.48%) لدى أفراد عينة البحث.
- وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية بنسبة (66.99%) لدى أفراد عينة البحث.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة ودرجاتهم على مقياس القيادة الصفية.
- إسهام فاعلية الذات المدركة في التنبؤ بالقيادة الصفية بنسبة (53%) لدى أفراد عينة البحث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين المؤهلين علمياً بـ (معهد إعداد المعلمين).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4.6. مقترحات البحث:

- ضرورة قيام وزارة التربية بدورات تدريبية للمشرفين التربويين لإكسابهم مهارات قيادة غرفة الصف.
- إجراء دراسات لاحقة تبحث في الفاعلية الذاتية والقيادة الصفية لدى المعلمين وفق متغيرات أخرى كعمر المعلم ومكان العمل والمرحلة التعليمية.

- إجراء دراسة نوعية تُستخدم فيها الملاحظة والمقابلة لقياس فاعلية الذات المُدركة والقيادة الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- إجراء المزيد من الدراسات لقياس مستوى الفاعلية الذاتية والقيادة الصفية لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس أو الطلبة وذلك على مراحل تدريجية مختلفة.
- الاستفادة من أدوات الدراسة والعمل على تطويرها، وذلك لاستخدامها في دراسات مستقبلية مع المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية.
- إجراء دراسة حول أثر برنامج تربوي تدريبي في رفع مستوى الفاعلية الذاتية المُدركة والقيادة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- إجراء دورات تدريبية ومحاضرات للمعلمين والمعلمات حول مهارات القيادة الصفية الفعالة وكيفية توظيفها صفيًا لتنمية الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، وتسهيل العملية التعليمية.
- إعداد برامج متنوعة لتحسين الفاعلية الذاتية لدى المعلمين والتي تسهم بدورها في توفير البيئة المحفزة للتعلم.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري في إعداد البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين، وكذلك العمل على توفير المصادر والوسائل التعليمية المتنوعة لإثراء البيئة الصفية.

ملخص البحث باللغة العربية

حظيت التربية منذ الأزل وحتى يومنا هذا بعنايةٍ بالغةٍ واهتمامٍ كبيرٍ على مختلف الأصعدة والمجالات من جميع فئات المجتمع، ويشكل المعلمون أحد أهم أبعاد الأعمال المبتكرة في تطوير المدارس التعليمية والحركات المدرسية الفعالة، حيث تتعلق الفاعلية الذاتية المدركة لدى المعلم بحكمه وتقييمه لقدراته في تحقيق النتائج المرغوب فيها، ويتم قبول فاعلية الذات لدى المعلم لتكون متغيراً مهماً يجب مراعاته في إعادة هيكلة المدارس وإنشاء مدارس فعالة، وتؤثر فاعلية الذات المدركة لدى المعلم على نشاطه التعليمي وقيادته لصفه، حيث يعتبر نجاح القيادة الصفية عنصراً مهماً للدلالة على مدى تحقق الأهداف المنشودة من عملية التعليم بكفاية وفاعلية، وإن استقصاء طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية يعدّ أمراً مهماً في تعزيز الصحة النفسية لدى المعلم وحافزاً إيجابياً في دفعه نحو العمل ومواكبة أفضل لاستخدام أحدث الطرق في التدريس، ويمكن تحديد مشكلة البحث بالنسائل التالية: ما طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي- حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق؟

وقد برزت أهمية البحث بإلقاء الضوء على مفهوم فاعلية الذات المدركة ومفهوم القيادة الصفية، وحادثة هذه المواضيع على الساحة التربوية السورية.

وقد هدف البحث التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك التعرف الفروق على مقياسي فاعلية الذات المدركة والقيادة الصفية وفق متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي (معهد إعداد المعلمين، إجازة جامعية، إجازة جامعية فما فوق)، سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ولتحقيق هدف البحث تم استخدام مقياس فاعلية الذات المدركة لدى المعلم (من إعداد الباحثة) ويتألف من 32 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الفاعلية الذاتية في الأداء، الفاعلية في إدارة الموقف الصفّي، الفاعلية في العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور. ومقياس القيادة الصفية (من إعداد الباحثة)، والذي يتألف من 24 عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: العلاقات الصفية، تنظيم سلوك التلاميذ، التخطيط داخل الصف الدراسي، إدارة الوقت.

وقد تكونت عينة البحث من (412) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي- حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق للعام الدراسي 2020/2019م، منهم (153 ذكر، 259 إناث).

وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات المدركة بنسبة (67.48%) لدى أفراد عينة البحث.
- وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس القيادة الصفية بنسبة (66.99%) لدى أفراد عينة البحث.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة ودرجاتهم على مقياس القيادة الصفية.
- إسهام فاعلية الذات المدركة في التنبؤ بالقيادة الصفية بنسبة (53%) لدى أفراد عينة البحث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين المؤهلين علمياً بـ (معهد إعداد المعلمين).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس فاعلية الذات المدركة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس القيادة الصفية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المراجع العربية:

- ابن منظور، أبو الفضل. (2000). *لسان العرب* (ط1). دار صادر للطباعة والنشر.
- أبو تينة، عبد الله محمد والخليلة، هدى أحمد. (2011). *الفاعلية الذاتية لمعلمي محافظة الزرقاء ومعلماتها وعلاقتها بالممارسات القيادية لمديريهم*. مجلة العلوم التربوية. 38 (1)، 222-237.
- أحمد، سهير. (2004). *سيكولوجية الشخصية*. مركز الإسكندرية للكتاب.
- أحمد، مسعودي. (2016). *الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين "دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بولاية مستغانم [رسالة دكتوراه غير منشورة]*. جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية.
- الأنصاري، بدر محمد. (2000). *قياس الشخصية*. دار الكتب الحديث.
- بقيعي، نافذ أحمد. (2016). *الفاعلية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة دراسات العلوم التربوية، 43 (2)، 597-618.
- البليهيس، دلال عبد العزيز. (2009). *واقع ممارسة المعلمين مهارات القيادة الصفية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت*. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. 11-33، <http://ms.minia.edu.eg/edu/journal.aspx.net>.
- الجاسر، البندري عبد الرحمن. (2007). *الدكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول-الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة أم القرى.
- الجبوري، أحمد علي. (2006). *القيادة الصفية وعلاقتها بموقع الضبط والرضا الوظيفي لدى مدرسي الجامعة [رسالة دكتوراه غير منشورة]*. جامعة بغداد.
- جرينت، كيث. (2012). *القيادة مقدمة قصيرة جداً* (هاني فتحي سليمان، مترجم) (ط1). مؤسسة هنداي للتعليم والثقافة والنشر.
- حجازي، مصطفى. (2015). *الأسرة وصحتها النفسية، المقومات-الديناميات-العمليات* (ط1). المركز الثقافي العربي.
- حسونة، سامي عيسى. (2009). *الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة*. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 13 (2)، 122-149.
- حريم، حسين. (2010). *إدارة المنظمات منظور كلي* (ط1). دار حامد للطباعة والنشر.

- حمّاد، خليل عبد الفتاح والنّخاله، سميّة سالم. (2009). مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمُشرفين التّربويين في محافظات غزّة، بحث مقدّم للمؤتمر التّربوي المعلم الفلسطيني، الواقع والمأمول، (8-40) الجامعة الإسلامية.
- حنّا، جنان شكري. (2007). أثر برنامج مستند إلى تعديل السّلوّك المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتيّة لدى مدمني المخدرات في محافظة عكا وعلاقتها ببعض المتغيرات [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنيّة.
- الخزرجي، ضيماء إبراهيم. (2017). فاعليّة الذات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة الفتح، 13 (72)، 411-437.
- الخلايلة، هدى. (2011). الفاعليّة الذاتيّة لمعلمي مدارس محافظة الزّرقاء ومعلّماتها في ضوء بعض المتغيرات [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنيّة.
- دهنية، ابتسام. (2018). فاعليّة الذات لدى أساتذة التّعليم الثّانوي وعلاقتها بالصّبط الصّفي للتلاميذ [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر.
- الرّشادية، محمد صبيح. (2009). مهارات في الإدارة والقيادة والإشراف التّربوي (ط1). دار وائل للنشر والتّوزيع.
- الرّيات، فتحي مصطفى. (2001). علم النّفس المعرفي (ط1) ج 2. دار النشر للجامعات القاهرة.
- زيدان، سامي. (2001). فاعليّة الذات ودور الجنس لدى التّلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطّفولة المتأخّرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.
- السّكارنة، بلال خلف. (2010). القيادة الإداريّة الفعّالة (ط1). دار المسيرة للنشر والتّوزيع.
- سميث، دايل. (2010). أحد عشر مفتاحاً للقيادة النّاجحة، مهارات القيادة الأساسيّة بين يديك. <https://www.Alkhulasah.Com>.
- السيّد عبد الله، ولاء. (2020). القيادة الودودة لتفعيل القيادة الصّفيّة بالمدارس الثّانويّة العامة بجمهورية مصر العربيّة. مجلة الإدارة التّربويّة. (26)، 99-255.
- السّيسي، جمال أحمد والحرون، منى محمد ومنصور إيمان محفوظ. (2019). الممارسات القياديّة بجامعة مدينة السّادات في ضوء نموذج التّميز الأوروبي EFQM: دراسة تقييميّة. مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للتّربية وعلم النّفس. 17 (4)، 173-198.

- شحادة، رائف شحادة. (2008). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية [رسالة ماجستير غير منشورة]. منشورات جامعة النجاح الوطنية.
- الصميدعي، هبة. (2009). القيادة الصفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية في مدينة الموصل. مجلة التربية والعلم، 16 (4)، 374-352.
- العايدى، أحمد عبد المنعم. (2011). الرضا المهني لدى معلم المرحلة الابتدائية وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية للمعلم والتحصيل الأكاديمي للتلميذ [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عؤاد، فريال. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2007). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عُمان. مجلة التربية العلمية، 10 (3)، 263-215.
- العتيبي، بندر محمد. (2008). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- عرقوب، حمدي محمد شحاتة. (2012). توجهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني في ضوء فاعلية الذات في الإنترنت. المؤتمر الدولي العلمي التاسع-التعليم عن بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق-الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية-مصر ج1: القاهرة: معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة والجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 43-93، <http://search.Mandumah.com/Record/479196.net>
- الغزالي، نبيل ردين. (2001). دور المعلم في الإدارة الصفية (ط1). دار الأمل للطباعة والنشر.
- الفقي، إبراهيم. (2008). سحر القيادة، كيف تصبح قائداً فعّالاً؟ (ط1). دار اليقين للنشر والتوزيع.
- قادري، حليلة. (2012). التفاعل الصفّي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران). مجلة دراسات نفسية وتربوية، (8)، 14-33.

- قنديل، ناظم نظمي. (2019). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضبط في كفايات التعليم الدامج للمعلمين في المدارس النظامية في عمان. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 9 (2)، 364-402.
- كابور، هند. (2010). مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية [دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية الحلقة الأولى - تعليم أساسي]. مجلة جامعة دمشق، (26)، 273-322.
- ماهر، أحمد. (2003). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات. الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.
- المخلافي، عبد الكريم ورزق، أمينة والجرموزي، أحمد. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء). مجلة جامعة دمشق، (26)، 481-514.
- المعاينة، خليل. (2000). علم النفس الاجتماعي (ط1). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي محمد. (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- منسي، حسن. (2000). إدارة الصفوف (ط2). دار الكندي للنشر والتوزيع.
- منسي، حسن ومنسي، إيمان. (2004). التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته. دار الكندي للنشر والتوزيع.
- المهيترات، نورا والكيلاني، أحمد. (2011). مستوى القيادة الصفية لدى معلمي التربية ومعلماتها في المرحلتين الأساسيّة والثانوية في محافظة عمان. مجلة العلوم التربوية. 2 (38)، 1-26.
<https://journals.ju.edu.jo.net>
- ميخائيل، أمطانيوس. (2006). القياس النفسي. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- نصار، وفاء محمود والشافعي، محمد منصور. (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية. (2015). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي. الجمهورية العربية السورية
<http://www.moed.gov.sy.net>

- يوسف، ولاء سهيل .(2016). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية [رسالة ماجستير غير منشورة]. منشورات جامعة دمشق كلية التربية.

المراجع الأجنبية:

- Al-Taneiji, Sh & Ibrahim, A .(2017). *Practices of and Roadblocks to teacher Leadership in the United Arab Emirates Schools*. International Education Studies, 10 (6), 87-99.
- Arslan, E .(2017). *Self-Efficacy as Predictor of Collective Self-Efficacy among Preschool teachers in Turkey*. Educational Research and Reviews, 12 (8), 513-517. <http://www.academicjournals.org/ERR>.
- Bandura, A .(1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p87.com>.
- Bandura, A .(2006). *Going global with social cognitive theory: From prospect to pay dirt*, In Donaldson. S.L. Berger, D. E. Pezdek, K. (Eds)
- Bulut, I & Topdemir, S .(2018). *The Math Teachers Self-Efficacy Beliefs about Classroom Management (A Case Study of Elementary Schools in Diyarbakir)*. European Journal of Educational Research, 7 (3), 639-652. <http://www.eu-jer.com>.
- Catalano, A & Asselta, L & Durkin, A .(2019). *Exploring the Relationship between Science Content Knowledge and Science Teaching Self-Efficacy among Elementary Teachers*. IAFOR Journal of Education, 7 (1), 57-70.
- Cheunge, H .(2008). *Teacher Efficacy, A comparative study of Efficacy Beliefs*. Journal of Theory and Practice in Education, 6 (1), 68-85.
- Cosenza, M. N .(2015). *Defining teacher leadership affirming the teacher leader model standards*. Issues in Teacher Education, 24 (2), 79-99.
- Constantine, J & Fernald, J & Robinson, J and Courtney, M .(2019). *Best Practices Guidebook Supporting Students Self-Efficacy*. Bluegrass Center for Teacher Quality, Inc.

- Cooke, Shelley & Faez, Farahnaz .(2018). *Self-Efficacy Beliefs of Novice French as a Second Language Teachers: A Case Study of Ontario Teachers*. The Canadian Journal of Applied Linguistics, 21 (2), 1-18.
- Deemer, S,A .(2004). *Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments*. Educational Research, 46 (1), 53-74.
- Erdel, D & Takkac, M .(2020). *Teacher leadership inside the classroom: Implications for effective language teaching*. International Journal of Curriculum and Instruction, (12), 467-500.
- Fortman, C.K & Pontius, R .(2000). *Self-Efficacy during student teaching*. Paper Presented at the Annual.
- Giallo, R & Little, E .(2003). *Classroom behaviour problems, The Relationship between Preparedness classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers*. Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 3 (1), 21-34.
- Hairon, S .(2017). *Teacher Leadership in Singapore: The Next Wave of Effective Leadership*. Research in Educational Administration & Leadership, 2 (2), 170-194.
- Hoy, A .(2004). *What do teachers need to Know about Self-Efficacy?* Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego.
- Jane, O .(2015). *Factors influencing conflict among the teaching staff in public secondary schools in starched division. Nairobi country, Kenya* [A Research project Report Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Award of the Degree of Master of Arts in Project Planning and Management of the University of Nairobi].

- Kara, S .(2020). *Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers*. International Journal of Research in Education and Science, 6 (1), 160-171.
- Karabatak, S & Alanoglu, M .(2019). *The mediator effect of stress on teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction*. International journal of contemporary educational research, 6 (2), 230-242.
- Manzar-Abbas, Sh .(2015). *Self-efficacy Beliefs of Chinese Primary School Teachers*. Pakistan Journal of Psychological Research, 30 (2), 289-303.
- Meiers, M .(2008). *Managing student behaviour in the classroom*. The Australian council for Educational Research.
- Mert, E. L .(2016). *An Assessment on Self-Efficacy of Candidate Turkish and Primary School Teachers for Teaching profession*. Eurasian Journal of Educational Research, (65), 55-70.
- Noland, A & Richards K .(2015). *Servant Teaching: An exploration of teacher servant leadership on student outcomes*. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 15 (6), 16-38.
<https://doi:10.14434/josotl.v15i6.13928.com>.
- Pagares, F .(1996). *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*. Review of Educational Research, 66 (4), 542-578.
- Saeed, S & Ali, R .(2019). *Relationship Authentic Leadership and Classroom Management in public and private sector Universities*. Journal of Education Development, 6 (1), 171-187.
- Schawrzner, R .(1994). *General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures*. Washington Dc: Hemisphere. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.tb01096.x.com>.

- Schwarzer, R & Schmitz G .(2014). *Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools*.
<http://www.researchgate.net/publication/254892689.com>.
- Sun-Keung Pang, N & Miao, Zh .(2017). *The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education Success*. Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from around the World BCES Conference Books, (15), 93-100.
- Tanveer, A. M .(2015). *Comparison of Students Satisfaction and Achievement at Secondary Level in Islamabad*. American Journal of Educational Research, 3 (12), 1309-1327.
- Tschannen-Moran, M & Woolfolk Hoy, A.W .(2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. Teaching and Teacher Education, 17 (7), 783-805. [http://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1.com](http://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1.com).
- Tschannen-Moran, M & Woolfolk Hoy, A .(2002). *The Influence of Resources and Support on Teachers Efficacy Beliefs*. Annual Meeting of American Educational Research Association, 1-5 April 2002, from, <https://www.scirp.org.com> .
- Vidwans, M & Faez, F .(2019). *Teaching in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms in Canada: Self-Efficacy Perceptions of Internationally Educated Teachers*. TESL CANADA JOURNAL/ REVUE TESL DU CANADA, 36 (2), 48-67. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i2.1313>.
- Von Dohlen, H. B & Karvonen, M .(2018). *Teachers Self-Reported Leadership Behaviors in Formal and Informal Situations*. International Journal of Teacher Leadership, 9 (2), 1-21.
- Watteton, F .(2014). *Teachers as Leaders*. Singapore. Leering Press and Publications for Future.

- Wangeri, T & Otanga .(2014). *Sources of Personal Teacher Efficacy and Influence on Teaching Methods among Teachers in Primary Schools in Coast Province, Kenya*. Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 3 (3), 191-195.
- Wallin, D & Newton, P & Jutras, M and Adilman, J .(2019). *I'm Not Where I Want to be: Teaching Principals Instructional Leadership Practices*. The rural Educator, Journal of the National Rural Education Association, 40(2), 23-32.
- Yuet, F. Kh & Yusof, H and Syed Mohamad, S .(2016). *Development and Validation of the Teacher Leadership Competency Scale*. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 13 (2), 43-69.

الملاحق

ملحق /1/: مقياس الدّراسة الاستطلاعيّة

ملحق /2/: مقياس فاعليّة الذات المُدرّكة بصورته الأولىّة

ملحق /3/: مقياس القيادة الصّفيّة بصورته الأولىّة

ملحق /4/: قائمة بأسماء السّادة المحكّمين لمقاييس البحث

ملحق /5/: الموافقة على طلب تسهيل مهمّة تطبيق المقاييس في مدارس مدينة دمشق-الحلقة الأولى

ملحق /6/: مقياس فاعليّة الذات المُدرّكة بصورته النّهائيّة

ملحق /7/: مقياس القيادة الصّفيّة بصورته النّهائيّة

ملحق رقم 1/:

مقياس الدراسة الاستطلاعية

زميلي المعلم / زميلتي المعلمة:

تقوم الباحثة بدراسة استطلاعية حول موضوع الفاعلية الذاتية المدركة والقيادة الصفية، وتأمل منكم الإجابة عنها بغرض الحصول على بيانات ومعلومات تتعلق بموضوع الدراسة، ويعتمد نجاح الدراسة على دقة إجاباتكم على جميع فقرات المقياس، وذلك بوضع إشارة (√) داخل الحقل الذي ترونه مناسباً.

1-تعتمد طريقة إعطائك للمادة الدراسية على أن: • تكون أنت صاحب الدور الأكبر في الحصة الدراسية • تعطي للتلميذ الدور الأكبر في الحصة • تعتمد الطريقة المتيصرة في الإعطاء
2-عندما يقصر أحد تلاميذك في كتابة الواجب المنزلي فإنك: • تسامحه وتنبهه بأن لا يكرر ذلك مرة أخرى • تعاقبه وتضاعف عليه الواجب المنزلي • تحيله إلى إدارة المدرسة لتتخذ معه الإجراء المناسب
3-عندما يكون الدرس صعباً وبحاجة إلى الشرح بطريقة مختلفة فإنك: • تقسم الصف إلى مجموعات وتضع لكل مجموعة قائداً مميزاً • تحضر الوسائل المناسبة للدرس وتكون أنت القائد في الشرح • تعتمد الأسلوب التلقيني استناداً إلى الخلفية الثقافية للتلميذ
4-عندما تشعر بأن الملل قد تسلل إلى التلاميذ أثناء الحصة فإنك: • تنوع في إعطاء الأنشطة التعليمية لإبعاد الملل عن التلاميذ • تستحضر بعض النكت والدعابة لتجديد نشاط التلاميذ • لا تكثر الأمر وتتابع إعطاء الدرس
5-في حال وجود طالب خجول أو انطوائي في الصف فإنك: • تشركه في الإجابة وتخفف من خجله

• تحيلة إلى المرشد الاجتماعي لتحديد مشكلته • لا تكثرث بأمره
6- في حال حدوث أي مشكلة سلوكية داخل الصف فإنك: • تحاول حل هذه المشكلة بنفسك وتقرض شخصيتك على التلاميذ • تحيل هذه المشكلة للإدارة والتوجيه الإرشادي • تحاول حل هذه المشكلة عن طريق إشراك أولياء الأمور
7- عندما لا تلقى نتائج مرضية للتلاميذ في الامتحانات التحريرية فإنك: • تشعر باليأس والإحباط • تتصرف بحزم أكثر اتجاه التلاميذ • تغير من أسلوبك التدريسي أملاً بأن يتحسن أداء التلاميذ في الامتحانات القادمة
8- لنفترض أنك واجهت صعوبات في تهيئة الوسائل التعليمية فهل حدث هذا بسبب: • عدم توافر المواد المطلوبة لتوفير الوسيلة • لأنك لم تبذل جهداً في تهيئة وإعداد الوسيلة • جميع ما سبق
9- لنفترض أن أحد التلاميذ وجه إليك انتقاداً شديداً فإنك: • تواجه الموقف بهدوء وتسيطر على أعصابك • تشعر بالانزعاج اتجاه الموقف، ولا تبدي أي ردة فعل • تشعر بالانزعاج اتجاه الموقف، وتؤنب التلميذ على توجيهه للانتقاد

ملحق رقم 2/:

مقياس فاعلية الذات المُدرّكة بصورته الأولى

- الأستاذ الدكتور/ة الفاضل/ة _____ المحترم/ة:

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسةٍ حول فاعلية الذات المُدرّكة وعلاقتها بالقيادة الصّفيّة لدى عينةٍ من معلمي مرحلة التّعليم الأساسي - حلقة أولى في مدارس مدينة دمشق، وذلك للحصول على درجة الماجستير في علم النّفس التّربوي ومعرفة أهميّة الدّور القياديّ للمعلم في سير العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، فكان الهدف الأساسيّ للبحث معرفة نوع العلاقة بين فاعلية الذات المُدرّكة والقيادة الصّفيّة لدى المعلّم ومن أجل ذلك قامت الباحثة بترجمة عدداً من المقاييس الأجنبيّة، والاطلاع على عددٍ من المقاييس العربيّة، وانتهت بإعداد المقاييس التي بين أيديكم وذلك بما يناسب البيئة السّوريّة.

ونظراً لما عُرف عنكم من خبرةٍ واسعةٍ في مجال البحث العلمي فإنّ الباحثة تتشرف باختياركم محكماً لهذا الاستبيان، لذا نرجو التّكرم بإبداء رأيكم السّديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كان صالحاً أو غير صالح ومدى انتماء كل فقرةٍ للمجال المحدد لها وبنائها اللغوي وأيّة اقتراحاتٍ أو تعديلاتٍ ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدّراسة الحاليّة علماً بأنّ بدائل الإجابة على الفقرات: (دائماً، أحياناً، مرّة واحدة، أبداً).

مقياس فاعلية الذات المُدرّكة

م	الفقرة	دائماً	أحياناً	مرّة واحدة	أبداً
البعد الأوّل: الفاعليّة في الاستراتيجيات التّعليميّة التّعلّميّة					
1	أوفرّ فرص التّعليم الجيّد للطلاب من خلال الإعداد المسبق للحصّة الدّرسيّة				
2	أشجّع طلابي على طرح الأسئلة داخل الصّف				
3	أستخدم مجموعةً متنوعّةً من طرق التّدريس مثل				

				الوسائل البصريّة	
				أستغلّ الموارد المتاحة لإيجاد بيئة تعليميّة غنية	4
				إنني على ثقة من قدرتي على الاستجابة لاحتياجات الطُّلاب	5
				أنمي حُسن الثَّقة لدى الطُّلاب	6
				أبذلُ جهوداً لمساعدة الطُّلاب ذوي التَّحصيل المتدني للارتقاء بمستواهم	7
				أعدُّ نشاطاتٍ إثرائيّةٍ للطُّلاب المتفوقين لاستخدامها عند الحاجة	8
				أعملُ بكلِّ ما بوسعي لتيسير أمور الطُّلاب التَّعليميّة	9
				أعملُ على تزويد الطُّلاب بالتغذية الرَّاجعة المناسبة في الموقف التَّعليمي	10
				أهتمُّ بالنَّشاطات الاجتماعيّة داخل الصَّف	11
				أوظفُ لغة الجسد للتعبير عن أفكارِي	12
				أعتقد أنَّ زملائي ينظرون إليَّ على أنني مدرِّسٌ ذو كفاءةٍ عاليةٍ	13
البعد الثَّاني: الفاعليّة في إدارة الموقف الصَّفّي					
				أمتلكُ مهارة إدارة الموقف الصَّفّي بفاعليّة	14
				أستغلُّ وقت الحصّة بالشَّكل الأمثل من بدايتها إلى نهايتها	15
				أستطيعُ ضبط الطُّلاب والحدّ من السُّلوك غير المقبول	16
				أراعي الفروق الفرديّة بين الطُّلاب	17
				أستمعُ إلى الآراء المختلفة لحلّ المشكلات النَّاشئة	18

				بين الطلاب	
				أتعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية بشكل فعال	19
				أتحكم بانفعالاتي في المواقف التي تتطلب ذلك	20
				أقوم بتوظيف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف التعليمية المختلفة	21
				أرتب الصف بطريقة تشعرني بالراحة مع الطلاب	22
البعد الثالث: الفاعلية في العلاقات مع الطلاب وأولياء الأمور					
				أقوم بإقامة علاقة إيجابية بين المنزل والمدرسة	23
				أتواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بالتقدم التعليمي لدى أبنائهم	24
				أتعامل مع أولياء الأمور بشكل فاعل عند قدومهم إلى المدرسة	25
				أتعامل مع الطلاب باحترام وتقدير	26
				أتعامل مع الطلاب على أساس من العدل والمساواة	27
				أحترم آراء الطلاب وأتقبل أفكارهم	28
				أحتفظ بسرية المعلومات التي تتكون لدي عن الطلاب	29
				أعاون مع أولياء الأمور لحل مشكلات أبنائهم	30
				أسعى لتحسين تحصيل الطلاب الذين لا يحظون بدعم من الأهل	31
				أحاول قدر المستطاع تقليل آثار عدم التوافق بين الثقافة المنزلية للطلاب وثقافة المدرسة	32
				أستثمر طاقات أولياء الأمور وخبراتهم في تحسين العملية التعليمية	33
				أنظم موعداً محدداً لاستقبال أولياء الأمور	34

				أشارك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الخطط التعليمية	35
--	--	--	--	---	----

ملحق رقم 3/:

مقياس القيادة الصفية بصورته الأولى

م	الفقرة	دائماً	أحياناً	مرة واحدة	أبداً
البعد الأول: العلاقات الصفية					
1	أهتم بطلابي بشكل جيد				
2	أتعامل مع المشكلات التي يتعرض لها الطلاب بشكل فردي				
3	أصحح أخطاء الطلاب حسب المطلوب في الصف الدراسي				
4	لا أجعل الطلاب يرون مشكلاتهم الصفية من زاوية واحدة				
5	أتجنب إلقاء اللوم على الطلاب في البحث عن حل لمشاكلهم				
6	أهتم بطريقة تفكير الطلاب				
7	أقدم المساعدة لجميع طلاب الصف				
8	أساعد الطلاب عند مشاركتهم بأنشطة اجتماعية				
9	أوزع مسؤوليات إدارة الصف على الطلاب جميعاً				
10	أهتم بقدرات طلابي الشخصية وتطلعاتهم نحو العلم				
البعد الثاني: تنظيم سلوك الطلاب					
11	أعمل على توضيح أهداف الموقف التعليمي للطلاب				
12	أستطيع التعامل مع السلوكيات المختلفة للطلاب				
13	أتعاون مع زملائي المعلمين للوقاية من السلوك غير المرغوب فيه لدى الطلاب				
البعد الثالث: التخطيط في الصف الدراسي					

				أستطيع إنجاز الدرس وفقاً لفهم الطلاب	14
				أعمل كل ما بوسعي لتيسير أمور الطلاب	15
				أعدّل الخطة السنوية للمناهج بما يتناسب ومستوى الطلاب	16
				أضحي بجزء كبير من وقتي لتخطيط الدرس على أحدث الطرق	17
				أنظّم وقتي طوال السنة الدراسية وأتقيد بالمواعيد بكل دقة	18
				أعالج حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم	19
				أقدم الوسيلة التعليمية في وقتها المناسب	20
البعد الرابع: إدارة الوقت					
				يمكنني إدارة الوقت في الصف الدراسي بفاعلية كبيرة	21
				أقوم بتعديل بعض الخطط في المناهج الدراسية وفقاً للوقت المحدد	22
				أراعي إدارة الوقت بما يتناسب مع طبيعة المادة التعليمية	23
				أستطيع إدارة الوقت الذي يقضيه الطلاب في الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر	24
				أقوم بإدارة الوقت في الصف الدراسي بنشاط وفاعلية بما يتماشى مع نتائج التعلم	25
				أنمي احترام الوقت لدى الطلاب	26

ملحق رقم /4/:

قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقاييس الدراسة

الاختصاص	الصفة العلمية	السيد المحكم	م
علم النفس التربوي	الأستاذة في قسم علم النفس - جامعة دمشق	أ.د أمينة رزق	1
علم النفس المعرفي	الأستاذ في قسم علم النفس -جامعة دمشق	أ.د غسان منصور	2
علم النفس التربوي	الأستاذ في قسم علم النفس -جامعة دمشق	أ.د غسان الزحيلي	3
علم النفس الاجتماعي	الأستاذة المساعدة في قسم علم النفس -جامعة دمشق	د. بشرى علي	4
إدارة مدرسية	الأستاذة المساعدة في قسم المناهج وطرائق التدريس -جامعة دمشق	د. أمل كحيل	5
علم النفس التربوي	المدرسة في قسم علم النفس - جامعة دمشق	د. هند كابور	6
الإرشاد النفسي	المدرسة في قسم الإرشاد النفسي - جامعة دمشق	د. إقبال الحلاق	7
الإرشاد المهني	المدرس في قسم الإرشاد النفسي - جامعة دمشق	د. خالد الشبلي	8

ملحق رقم 5/:

الموافقة على طلب تسهيل مهمة تطبيق المقاييس في مدارس مدينة دمشق - الحلقة الأولى



الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية
الرقم: ٤٣/٢/٦٣٣٧ (٣/٤)
التاريخ: ٢٠١٩/٩/٢ م

تسهيل مهمة طالبة

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من الطالبة علا محمد النابلسي الذي ترحو فيه تسهيل مهمتها لزوم بحثها "فاعلية الذات المدركة و علاقتها بالقيادة الصفية لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي".

وافق السيد الوزير بحاشيته تاريخ ٢٠١٩/٨/٢٥ م على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه المدارس التابعة لمديريتك.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية
الدكتور فرج سليمان المطلق

مديرية التربية في محافظة دمشق
الرقم: ٩٠٧ (١/٢)

الموضوع: تسهيل مهمة

إلى إدارة م/ التعليم الأساسي (ج ١ + ج ٢)

رسمي عام خاص مستولى عليها وما في حكمها

نعمم إليكم صورة طبق الأصل عن الكتاب الوزاري رقم ٤٣/٢/٦٣٣٧ (٣/٤) تاريخ ٢٠١٩/٩/٢ م المثبت أعلاه والمتضمن تسهيل مهمة الطالبة علا محمد النابلسي لتطبيق بحثها بعنوان "فاعلية الذات المدركة و علاقتها بالقيادة الصفية لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي".

في المدارس التابعة لمديريتنا.

للاطلاع وتنفيذ مضمونه أصولاً

دمشق في ٢٠١٩/٩/٥ هـ ١٤٤٠/٥

مدير التربية
غسان اللحام

صورة إلى:

- دائرة المناهج والتوجيه
- مكتب السيد المدير
- السيد مدير التربية المساعد لشؤون التعليم الثانوي / الأساسي والطلّاع
- دائرة التعليم الأساسي الخاص / البحوث
- دائرة الرقابة الداخلية
- العمادة التربوي / الاختصاصي السيد للمتابعة الخشنة

ملحق رقم /6/

مقياس فاعلية الذات المُدركة بصورته النهائية

عزيزي/تي المعلم/المعلمة: بين يديك مجموعة من العبارات التي تقيس مستوى في الفاعلية الذاتية المُدركة لديك، حيث تقوم الباحثة بدراسةٍ حول علاقة الفاعلية الذاتية المُدركة والقيادة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي-حلقة أولى.

أرجو من حضرتكم الإجابة بشكلٍ دقيق بوضع إشارةٍ على الخيار الذي ينطبق عليكم، علماً أن جميع المعلومات الواردة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

البيانات العامة للمعلم:

الجنس: (ذكر-أنثى)

المؤهل العلمي: (معهد إعداد المعلمين-إجازة جامعية-إجازة جامعية فما فوق)

سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات-من 5 إلى 10 سنوات-أكثر من 10 سنوات)

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	غير موافق أبداً
1-	أوفرُ فرص التعليم الجيد للتلاميذ من خلال التحضير والإعداد المسبق للحصة					
2-	أحدُّ ما إذا كان تلاميذي يحبون العمل بمفردهم أو ضمن مجموعة					
3-	أشجّع التلاميذ على طرح الأسئلة داخل الصف					
4-	أستخدمُ مجموعةً متنوعةً من طرق التدريس مثل الوسائل البصرية					
5-	أستغلُّ الموارد المتاحة لإيجاد بيئة تعليمية غنية تدعم تعلم التلاميذ					

					إنني على ثقةٍ من قدرتي على الاستجابة لاحتياجات تلاميذي حتّى لو كنت أعاني من يومٍ سيءٍ	-6
					أبني حسن الثقة لدى التلاميذ	-7
					أبذل جهوداً لمساعدة التلاميذ ذوي التّحصيل المتدني للارتقاء بمستواهم	-8
					أعدّ نشاطاتٍ إثرائيّةٍ للتلاميذ المتفوقين لاستخدامها عند الحاجة	-9
					أعمل بكلّ ما بوسعي لتيسير أمور التلاميذ التّعليميّة	-10
					أزوّد التلاميذ بالتّغذية الرّاجعة المناسبة في الموقف التّعليمي	-11
					أوظف لغة الجسد للتعبير عن أفكار بوضوح	-12
					أعتقد أنّ زملائي ينظرون إليّ على أنّني معلّم كفوّ	-13
					أمتلك مهارة إدارة الموقف الصّفي بفاعليّة	-14
					أستغل وقت الحصة بالشكل الأمثل من بدايتها إلى نهايتها	-15
					أستطيع ضبط التلاميذ والحدّ من السّلوكة غير المقبولة	-16
					أراعي الفروق الفرديّة بين التلاميذ	-17
					أستمعُ إلى الآراء المختلفة لحلّ المشكلات النّاشئة بين التلاميذ	-18
					أتعاملُ مع مشكلات التلاميذ السّلوكيّة بشكلٍ فعّالٍ	-19

					أتحكم بانفعالاتي في المواقف التي تتطلب ذلك	-20
					أوظف مهارة التواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف التعليمية المختلفة	-21
					أقوم بإقامة علاقات إيجابية بين المنزل والمدرسة	-22
					أتواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بالتقدم التعليمي لأبنائهم	-23
					أعامل مع أولياء الأمور بشكل فاعل عند قدومهم إلى المدرسة	-24
					أعامل مع التلاميذ باحترام وتقدير	-25
					أعامل مع التلاميذ على أساس من العدل والمساواة	-26
					أحترم آراء التلاميذ وأقبل أفكارهم	-27
					أحتفظ بسرية المعلومات التي تكون لدي عن التلاميذ	-28
					أعاون مع أولياء الأمور لحل مشكلات أبنائهم	-29
					أسعى لتحسين تحصيل التلاميذ الذين لا يحظون بدعم من الأهل	-30
					أحاول قدر المستطاع تقليل آثار عدم التوافق بين الثقافة المنزلية للتلاميذ وثقافة المدرسة	-31
					أستثمر طاقات أولياء الأمور وخبراتهم في تحسين العملية التعليمية	-32

ملحق رقم 7/:

مقياس القيادة الصفية بصورته النهائية

عزيزي/تي المعلم/المعلمة: بين يديك مجموعة من العبارات التي تقيس مهارتك في القيادة الصفية، حيث تقوم الباحثة بدراسة حول علاقة الفاعلية الذاتية المدركة والقيادة الصفية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي-حلقة أولى.

أرجو من حضرتكم الإجابة بشكلٍ دقيق بوضع إشارةٍ على الخيار الذي ينطبق عليكم، علماً أن جميع المعلومات الواردة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

البيانات العامة للمعلم:

الجنس: (ذكر-أنثى)

المؤهل العلمي: (معهد إعداد المعلمين-إجازة جامعية-إجازة جامعية فما فوق)

سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات-من 5 إلى 10 سنوات-أكثر من 10 سنوات)

م	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	غير موافق أبداً
1	أهتم بتلاميذي بشكلٍ جيدٍ					
2	أتعامل مع مشاكل التلاميذ بشكلٍ فرديٍ					
3	أصحح أخطاء التلاميذ حسب المطلوب في الصف الدراسي					
4	أجعل التلاميذ يرون مشكلاتهم الصفية من زوايا مختلفة					
5	أهتم بطريقة تفكير التلاميذ					
6	أقدم المساعدة لجميع تلاميذ الصف					
7	أساعد التلاميذ عند مشاركتهم بأنشطة اجتماعية					
8	أوزع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جميعاً					

					أهتمُّ بقدرات تلاميذي الشَّخصية وتطلعاتهم نحو العلم	9
					أعملُ على توضيح أهداف الموقف التَّعليمي للتلاميذ	10
					أستطيع التَّعامل مع السُّلوكيات المختلفة للتلاميذ	11
					أتعاونُ مع زملائي المعلمين للوقاية من السُّلوك غير المرغوب فيه لدى التَّلاميذ	12
					أستطيعُ إنجاز الدَّرس وفقاً لفهم التَّلاميذ	13
					أعملُ كل ما بوسعي لتيسير أمور التَّلاميذ التَّعليمية	14
					أعدُّ الخطة السَّنوية للمناهج بما يتناسب ومستوى التَّلاميذ	15
					أضحي بجزءٍ كبيرٍ من وقتي لتخطيط الدَّرس على أحدث الطُّرق	16
					أنظِّمُ وقتي طوال السَّنة الدَّراسية وأتقيَّد بالمواعيد بكل دقةٍ	17
					أعالجُ حالات الفوضى وانعدام النِّظام بسرعةٍ وحزمٍ	18
					أقدم الوسيلة التَّعليمية في وقتها المناسب	19
					يمكنني إدارة الوقت في الصَّف الدَّراسي بفاعليةٍ كبيرةٍ	20
					أقوم بتعديل بعض الخطط في المناهج الدَّراسية وفقاً للوقت المحدد	21
					أراعي إدارة الوقت بما يتناسب مع طبيعة المادة التَّعليمية	22
					أستطيعُ إدارة الوقت الذي يقضيه التَّلاميذ في الانتقال من نشاطٍ إلى نشاطٍ آخر	23
					أقومُ بإدارة الوقت في الصَّف الدَّراسي بنشاطٍ وفاعليةٍ بما يتماشى مع نتائج التَّعلم	24

Abstract:

Education from time to time has received great care and great attention at all levels and fields from all groups of society, teachers are one of the most important dimensions of innovations work in developing educational schools and effective school movements, where the teacher's perceived self-efficacy relates to his wisdom and his assessment of his ability to achieve the desired results, Self-efficacy is accepted by the teacher to be an important variable that must be taken into account in restructuring schools and establishing effective schools, the self-efficacy of the teacher affects his educational activity and his leadership of his class, where the success of class leadership is an important element to indicate the extent to which the desired goals of the education process have been achieved adequately and effectively, and the investigation of the nature of the relationship between the effectiveness of the perceived self and classroom leadership is important in enhancing the mental health of the teacher and an important incentive in pushing him towards work and keeping pace with the use of modern methods of teaching. The study problem can be identified with the following question: **What is the nature of the relationship between the effectiveness of perceived humiliation and class leadership among a sample of primary education teachers–first stage in schools in Damascus?**

The importance of the study emerged by shedding light on the concept of the effectiveness of the listed self, the concept of classroom leadership, and the novelty of the these topics in the Syrian educational arena.

This study aimed to identify the nature of the relationship between the effectiveness of the perceived self and classroom leadership among the study sample individuals according to gender variables (Male–Female), Qualification (Teacher Training institute–University degree–University degree or above), Years of Experience (Less than 5 years–From 5 to 10 years– More than 10 years).

To achieve the goal of the study, a measure of the self–perceived effectiveness of the teacher was used (prepared by the researcher), it consists of 32 phrases divided into three dimensions: Self–efficacy in performance, Effectiveness in managing the classroom situation, Effectiveness in relationships with students and parents. And the classroom leadership scale (prepared by the researcher), which consists of 24 phrases divided into four dimensions: Classroom relationships, Regulating the behaviour of students, Planning in the classroom, Time management.

The sample of the study consisted of 412 male and female teachers from basic education teachers–first cycle in schools in Damascus for the academic year 2019/2020, who are they (153 males, 259 females).

The study reached the following results:

- There is an average level in the total score for the measure of the effectiveness of the perceived self by (%67.48) among the study sample individuals.
- There is an average level in the total score for the classroom leadership scale of (%66.99) among the study sample individuals.

- The presence of a statistically significant correlation between the scores of the study sample individuals on the scale of perceived self-efficacy and their scores on the classroom leadership scale.
- Contribution of perceived self-efficacy to predicting class leadership by %53 among respondents.
- There are statistically significant differences between the mean scores for the members of the measure of the effectiveness of the perceived self-according to gender variable and in favour of females.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample individuals on the measure of the effectiveness of the perceived self-according to the variable of the educational qualification and for the benefit of scientifically qualified teachers at the (institute of teacher training).
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the members of the study sample on the measure of the effectiveness of the perceived self-according to the variable of years of experience.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample individuals on the classroom leadership scale according to the gender variable and in favour of males.
- There are no statistically significant differences between the mean score of the study sample individuals on the classroom leadership scale according to the variable of the academic qualification.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample individuals on the classroom leadership scale according to the variable of years of experience.

Damascus university

Faculty of Education

Department of Psychology



The effectiveness of the perceived self and its relationship to classroom leadership

A sample of primary education teachers has a first cycle in schools in Damascus

A Research for Master Degree in Educational Psychology

Prepared by

Ola Mohamed AlNabulsi

Supervised by

Dr. Hind Kabur

The teacher at Department of Psychology

Damascus: $\frac{1441-1442 \text{ H}}{2020-2021 \text{ C}}$