



مجلة كلية التربية



تطوير مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير وتقدير خصائصه السيكومترية
لعينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية
(بحث مستقل من رسالة دكتوراه)

إعداد

أ. هدير رفعت حمزة

باحثة دكتوراه علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة دمياط

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ

وعميد كلية التربية السابق

كلية التربية – جامعة دمياط

١٤٤٦ هـ . ٢٠٢٥ م

تطوير مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير وتقدير خصائصه السيكومترية لعينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية

المستخلص:

استهدف البحث تطوير مقياس للكفاءة الذاتية للمعلمين لتعليم مهارات التفكير وتقدير خصائصه السيكومترية؛ وذلك على عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية جامعة دمياط؛ حيث يتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد فرعية، هي: الكفاءة الأكاديمية، والممارسة، والتصميم، وإثارة الأسئلة، والمراقبة والتغذية الراجعة. ويتم الاستجابة على مفردات المقياس على تدرج ليكرت خماسي. وقد تم عرضة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة للتأكد من صلاحية المفردات. وأشارت النتائج إلى تمتع المفردات باتساق داخلي مرتفع؛ حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط للفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردات، والدرجة الكلية على المقياس ككل وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وحساب معاملات التميز للمفردات؛ وذلك من خلال صدق المقارنة الطرفية، وكانت الفروق جميعاً دالة عند مستوى (٠.٠١) ولصالح المرتفعين. والمقياس بأبعاده الخمس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، إذ تم التحقق من دلالات ثبات المقياس وأبعاده الخمس بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية- كما تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق، إذ تم التحقق من دلالات الصدق بطريقتين، الأولى: صدق محتوى المفردات حيث تم حساب معامل لوشي للمفردات وكانت كلها أعلى من القيم الحرجة للوشي. أما الثانية فكانت صدق المحل الخارجي؛ حيث تم حساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية لقائمة الملاحظة الصفية في مرحلة الروضة لتعليم مهارات التفكير من اعداد عبدالناصر عبدالواهاب (٢٠٢٢) على عينة مكونة من ١٢٠ طالبة معلمة بالفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال وكانت قيمة الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). وفي ضوء النتائج اوصى الباحثان باستخدام المقياس كأداة لقياس الكفاءة الذاتية للطالبات المعلمات لتعليم مهارات التفكير

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، الخصائص السيكومترية، تعليم التفكير، الطالبات المعلمات

Developing a Self-efficacy Scale for Teaching Thinking Skills and Assessing its Psychometric Properties Among a Sample of Female student teachers at the College of Education

Abstract:

The research aimed to develop a scale of teachers' self-efficacy in teaching thinking skills and to assess its psychometric properties. This was done on a sample of female student teachers at the Faculty of Education, Damietta University. This scale consists of five sub-dimensions: academic competence, practice, design, questioning, monitoring and feedback. The scale items are responded to on a five-point Likert scale. It was presented to a group of arbitrators specialized in the field of educational psychology and special education to verify the validity of the items. The results indicated that the items have high internal consistency. The correlation coefficients were calculated for the items with the total score of the dimension to which the items belong, the total score on the scale as a whole, and between the dimensions and the total score of the scale. They were all statistically significant at the (0.01) level. The discriminant coefficients for the items were calculated through the validity of one-way comparisons, and all differences were significant at the (0.01) level in favor of those with high scores. The scale, with its five dimensions, has a high degree of reliability and validity. The reliability indices of the scale and its five dimensions were verified using Cronbach's alpha and split-half methods. The scale also enjoyed a high degree of validity, as the validity indices were verified using two methods: the first is the content validity of the vocabulary, where the Luchi coefficient was calculated for the vocabulary, and all of them were higher than the critical Luchi values. The second was the external validity, where the correlation coefficient value was calculated between the total score of the scale and the total score of the classroom observation list in the kindergarten stage for teaching thinking skills, prepared by Abdel Nasser Abdel Wahab (2022), on a sample consisting of 120 female student teachers in the third year of the kindergarten division. The correlation value was positive and statistically significant at the (0.01) level. In light of the results, the researchers recommended using the scale as a tool to measure the self-efficacy of female student teachers in teaching thinking skills.

Keywords: Self-efficacy Scale for Teaching ThinkingSkills, Psychometric Properties, Female student teachers, College of Education

مقدمة وخلفية الدراسة:

يعتبر علم النفس من العلوم الهامة إذ يهتم ببحث الموضوعات النفسية ومنها المرتبطة بجميع النواحي العلمية والتربوية لاعداد المعلم كما يبحث في الخصائص والسمات النفسية للشخصية التي تشكل الأساس الذاتي لتكوين المعلم؛ بهدف تطوير هذا النوع من النشاط التربوي ومحاولة إيجاد الحلول العلمية لمختلف مشاكله التطبيقية، ويعد باندورا أحد علماء النفس وأول من أشار إلى مفهوم الكفاءة الذاتية إذ يرتبط هذا المفهوم بالاعتقادات التفاضلية لدى التربويين بكونهم قادرين على التعامل مع أشكال مختلفة من المواقف والصعوبات التي تواجههم أثناء أداء المهارات التعليمية وصولاً للهدف المراد تحقيقه وتؤثر توقعات الكفاءة الذاتية في اختيار الاداء المناسب وكمية الجهد الذي يبذله المعلم وطول مدته ومستوى الأداء، وبهذا فهي تعكس قوة إيمان الفرد أن باستطاعته تنفيذ سلوكه بنجاح.

ويحفل العالم اليوم بالكثير من التحولات والتغيرات التي أنتجتها وفرضتها الإنجازات العلمية في شتى مجالات الحياة، والتي في المقابل نتج عنها العديد من التحديات الاقتصادية والثقافية والقيمية التي انعكس تأثيرها على جميع فئات المجتمع لا سيما الشباب خاصة؛ حيث أنهم ثروة الأمم ومنازة استشرار المستقبل وطاقاته وتطلعاته، ويبدو هذا التأثير جليا على الطالبات المعلمات بمؤسسات التعليم العالي الواقع في صراع بين طموحاتهن وتطلعاتهن المستقبلية المتزايدة وأزمات الواقع، كونهن في بداية مرحلة النضج، المرحلة التي يبنى عليها العمل وتتضح فيها آفاق المستقبل وتحقق فيها الذات (عزه رزق، ٢٠٢٠).

كون أن عملية التفكير تعد من العمليات العقلية المعرفية ذات الأهمية التي يمارسها الفرد في كل الأوقات وتحت كل العوامل والظروف التي يتعرض لها وتؤثر عليه، ونظرًا لأن التفكير الجيد يؤثر على سلوك الفرد بشكل متكامل خاصة الطالبات؛ حيث يؤثر على مخرجات التعلم لديهن، لهذا فإن عمليتي التعليم والتعلم يجب أن يكون من أهدافهما الأساسية تحسين أو تنمية أنواع التفكير المختلفة بما يناسب كل طالبه والتي تمكنها من اكتساب المعلومات والتعامل معها معرفيًا؛ بحيث يكون كل نوع من

أنواع التفكير ملائماً للمدخلات التي يجب على الطالبات التعامل معه.

يرى أحمد البهي (٢٠٠٤) أن التفكير هو أبرز جوانب الشخصية الإنسانية، ولهذا كما يرى يوسف أبو المعاطي (٢٠٠٥) انه يجب أن نعرف طرق وأساليب الأفراد في التفكير؛ حيث أن ذلك يعد منبأ بنمط الشخصية ويؤكد ذلك (Zhang, 2006) حيث يرى أن تفكير الفرد يساعد على التنبؤ بسمات شخصيته؛ وذلك لأن التفكير يعتبر محوراً هاماً من محاور شخصية الفرد؛ فمنه ينتج الإبداع والتميز ومنه تأتي الشخصية الإيجابية والسلبية وتظهر قدرة الفرد على حل المشكلات التي تعترضه، لذا يجب الاهتمام به منذ لحظات التنشئة الأولى ومراحل التعليم المتعاقبة، لذا وجب على المربين وواضعي المناهج السعي لدعم وتنمية قدرات المتعلمين نحو الإيجابية في التفكير والإقبال بدافعية وحماس نحو التعلم (منى بلبيسي، ٢٠٢٠، ص ٢٦١).

بما أن الكفاءة الذاتية تعتبر من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية، والتي افترضت وجود تداخل كبير بين سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية Personal Factors، والعوامل البيئية Environmental Factors، والعوامل السلوكية Behavioral Factors، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism (فتحي عبد القادر، والسيد أبو هاشم، ٢٠٠٧). وطبقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية) وتؤثر هذه العوامل مجتمعة على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته.

يشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محورا رئيسا من محاور النظرية المعرفية، والإنسانية، والسلوكية، التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة لما لديه من معتقدات شخصية، وهذا يؤثر في إدراك الفرد لكفاءته على أدائه الأكاديمي وبطرق متعددة (أحمد العلوان، ورندة المحاسنة، ٢٠١١).

بما أن النمو العلمي والمهني للمعلم يعد هدف تسعى لتحقيقه المؤسسات التعليمية بكل ما أمكنها من طاقات وجهود، لذلك تولى نظم تعليم الدول على اختلاف مستوياتها اهتماماً مستمراً بتنميته مهنيّاً، واكتسابه المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير

ممارساته المهنية بما يسهم في تحسين أداء المتعلم وإعداد خريج يفي بمتطلبات التنمية المستقبلية وتطوير المجتمع. وتعد الممارسات المهنية التي تتعلق بمشاركة المعلم في تصميم المنهج وتنفيذه حجر الزاوية في أولويات برامج تنميته مهنيًا؛ فقد أثبتت نتائج عديد من الدراسات بأن المعلم الذي يشارك في تحديد نواتج التعلم المستهدفة، واختيار المحتوى الدراسي وتوصيف الأنشطة التعليمية التي تناسب طبيعة المتعلمين وترتبط ببيئتهم، وتصميم أساليب التقويم الملائمة، يكون أكثر قدرة عن غيره في أداء مهامه التدريسية (Jeremy, 2013, p. 321).

شغلت قضية إعداد المعلم والاهتمام بنموه المهني حيزاً بارزاً من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثية ولا سيما في العقدين السابقين وقد أسفرت تلك الجهود عن حقيقة مفادها أن هذا المجال لا يزال بحاجة ماسة إلى المزيد من البحوث والدراسات حتى يمكنه مواكبة العصر ومتغيراته المتسارعة (إسماعيل الفرا ، ٢٠٠٤ ، ص ٣). وهذا لا يتأتى من غير الفرصة التعليمية التي تساعد الطلبة المعلمين على التفكير وتوفير لهم فرص تدريب مناسبة لممارسة العمليات العقلية، والتي من شأنها أن تنمي لدى الطلبة المعلمين الثقة والكفاءة.

لذا نجد ان تمكين الطالبة المعلمة من ممارسة التفكير وتعلم مهاراته يتطلب اهتماماً خاصاً بتعليم الطالب المعلمه وتربيتها على الاعتماد على الذات أثناء عملية التعلم؛ وذلك من خلال العمل على تحسين مستوى طموحها، واحترامها لذاتها، وشعورها بالمسؤولية وتنمية ميولها واتجاهاتها الإيجابية نحو العلم، وزيادة ثقتها بنفسها، وتعظيم قدراتها، وبالتالي إدراكها لكفاءتها الذاتية في التعلم، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال استيعاب خصائص المتعلمين، وتوظيفها كموجهات في عملية التعليم، وبذلك تساعد في عمليات التخطيط للتدريس والتنفيذ، وتقويم التدريس في المواد الدراسية المختلفة.

مما سبق يتضح أن الأدوار التي على المعلم القيام بها تتطلب منه أن يكون متمتعاً بإمكانيات معينة يكتسبها من خلال إعداده (بكليات التربية مثلاً) وتكون تلك الإمكانيات مؤشراً إلى مهنته بل وتعد معايير يمكن بها الحكم على المعلم بوصفه مهنيًا (مصطفى محمد، وسهير حواله، ٢٠٠٥، ص ١٤).

بما ان الكفاءة الذاتية تعتبر من المصطلحات النفسية الهامة في حياة الطالبات والتي تناولها علم النفس التربوي لما لها من أثر على سلوكهن ودوافعهن ورغبتهن للتعلم وتحتاج إلى التعزيز والتمتية فهي لاتقل أهمية عن الجوانب الأكاديمية والمعرفية لكونها تساعد على رفع مستوى الإنجاز والأداء بشكل ملحوظ، في حين أن انخفاض وعي الطالبات بذاتهن وقدراتهن المتمثلة بالكفاءة الذاتية وأبعادها يقلل من قدرتهن على مواجهتهن للمشكلات والحد من قدرتهن على العطاء والإبداع؛ لذا فقد زادت الحاجة لتبني استراتيجيات استرشادية تساعد على تعزيز هذه القدرات لدى الطالبات مما ينمي من مهاراتهم العقلية وتقوية ثقتهم بأنفسهم واستغلال طاقاتهم الإبداعية (نقى السعيد، ٢٠١٩، ص٤٦؛ مصلح المجالي، ٢٠١٩، ص٣٩٥). وعلى الرغم من أن مصطلح الكفاءة الذاتية حديث في أصوله، فإن تأثيره في المعتقدات حول السيطرة الشخصية يأخذ مجالاً واسعاً: نظريات الدافعية، ودافعية الإنجاز، والتعلم الاجتماعي، والعجز المتعلم (Bedel, 2016)

تشير النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا إلى أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تتطور من خلال مصادر أساسية، هي:

١. اجتياز الخبرات المتقنة: فإذا تكرر نجاح الفرد في المهمات التي يؤديها، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية لديه.
٢. الإقناع اللفظي: ويتم ذلك من خلال المحيطين بالفرد، من خلال إقناعه بأنه يستطيع النجاح بأداء مهمة ما، إذا بذل جهداً مناسباً.
٣. الخبرات الإبدالية: من خلال ملاحظة الفرد لأفراد آخرين يماثلونه بقدراتهم، وقد نجحوا في أداء مهمة ما.
٤. الحالات الانفعالية والفسولوجية: فكلما كان الانفعال شديداً، أثر ذلك سلباً في شعور الفرد بالكفاءة الذاتية، أما إذا كان متوسطاً فإن ذلك يدفعه لأداء المهمة بمستوى عالٍ من النجاح، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابياً في شعور الفرد بالكفاءة الذاتية (Elliot et.al., 2000).

مما سبق نستنتج ان الكفاءة الذاتية من أهم المفاهيم النفسية التي تناولها علم

النفس التربوي لما لها تأثير على الاداء في مختلف المواقف التعليمية، ومن هنا يبرز دورها الفعال في اعتقاد المعلمات المرتفع عن كفاءتن وقدراتهن ف الاداء التدريسي بشكل عام وتعليم التفكير بشكل خاص وهذا يحسن من ادائهن الأكاديمي ويزيد من مثابرتهن ورغبتهن في التعلم ويرفع تطلعاته التعليميه، في حين أن اعتقاد المعلمات المتدني عن كفاءتهن يفقدهن الرغبة في التعليم ويزيد من امكانية فشلهن في أداء المهام الموكلة إليهن. وتتبلور هذه الكفاءة في شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتهن، وهذه الافكار تتوسط بين ما لدى الفرد من معرفة و مهارات و بين أدائهن الفعلي في المواقف التعليمية (يسري أحمد، ٢٠١٦)، ولا ترتبط الكفاءة بما يملكه الفرد من قدرات وإنما بما يمكنه فعله من خلال تلك القدرات، أي بمدي ثقة الفرد بقدرته على أداء المهام المطلوبة منه باستخدام تلك القدرات .

مشكلة البحث:

ركز الباحثون على سلوكيات المعلم الخارجية وحاولوا إيجاد علاقة بين تلك السلوكيات وتحصيل الطالبات و خلاصة دراساتهم أن التدريب والمهارات المهنية الجيدة لا يصنعان وحدهما معلماً ناجحاً. وخلال العقد الماضي تبدل اهتمام الباحثين من الدراسات التي تتناول السلوك الخارجي للمعلم إلى الدراسات التي تتناول الاختلافات بين المعلمين في التفكير والمعتقدات والاتجاهات .

يرى الباحثان في المرحلة الحالية أن المعتقدات الذاتية لها تأثير كبير على سلوكيات الطالب المعلم داخل الفصول الدراسية؛ حيث إن معتقدات الطالب المعلم عن قدراته التدريسية تحدد طريقة تفكيره وسلوكه (Henson., 2001). وأحد أهم هذه المعتقدات أو السمات ما يسمى بالكفاءة الذاتية الشخصية التدريسية، حيث توصلت الدراسات في هذا المجال إلى أن هناك علاقة وثيقة بين المعتقدات التي يحملها المعلمون عن قدراتهم وبين سلوكياتهم داخل القاعات الدراسية وكذلك بين تلك المعتقدات ومستوى تحصيل الطلاب (Goddard & Hoy, 2004). ومن أهم هذه النتائج أن المعلمين ذوو الكفاءة الذاتية العالية لديهم القدرة على تعزيز دافعية الطلاب، وتعزيز توجيه الطلاب لأنفسهم، وتعزيز نظرة الطلاب المعلمين لدورهم التربوي، وتعزيز

الكفاءة الذاتية لديهم (Pitkaniemi, 2002).

يوضح (Bursa., 2010) أن مفهوم الكفاءة الذاتية يشكل محوراً رئيسياً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية؛ فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، ووفقاً لذلك فإن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها؛ إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد؛ فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح، ويبرز أثر الكفاءة الذاتية المدركة من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذي سي بذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فكلما زاد الاحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والصلابة؛ حيث يؤكد (Bates et al., 2011) أنه إذا كان لدى الفرد اعتقاد بقدرته على أداء مهمة ما فإن ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمة.

يعتبر هذا البعدان - الكفاءة الذاتية الشخصية والكفاءة الذاتية العامة - بعدان مستقلان إلى حد ما؛ فالأفراد الذين لديهم اعتقادات أن عملية التدريس لها القوة المؤثرة في عملية تعليم الطلاب (الكفاءة الذاتية العامة) من الممكن أن يكون لديهم اعتقادات إيجابية عن قدرتهم في التأثير على تعلم الطلاب أو أن تكون لديهم اعتقادات سلبية عن قدرتهم في التأثير على تعلم الطلاب (الكفاءة الذاتية الشخصية) .

من ثم، فإن مساعدة الطالبات المعلمات على زيادة مقدرتهم على تعليم مهارات التفكير تتطلب التعرف على بعض خصائصهم الانفعالية مثل: الكيفية التي يدركون بها كفاءتهم الذاتية في تعلم مهارات التفكير، لما لها من أثر ينعكس على أنماط سلوكهم ونشاطاتهم الفعلية أثناء تعليمهم لمهارات التفكير، والدراسة الحالية ما هي إلا محاولة لمعرفة مدى تأثير مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم التفكير بأبعاده المختلفة علي للطالبات المعلمات وعليه فقد هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير وتقدير خصائصه السيكومترية لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية.

ومن ثم يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير؟

يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مؤشرات الكفاءة السيكومترية لمفردات لمقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية؟
٢. ما دلالات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية؟
٣. ما دلالات صدق مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تطوير مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية.
- ٢- الكشف عن مدى توفر دلالات الكفاءة السيكومترية لمفردات مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية.
- ٣- الكشف عن مدى توفر دلالات ثبات وصدق مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية تبرر من استخدامه.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- ١- إضافة أداة ذات خصائص سيكومترية جيدة الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية ، نظراً لندرة هذه الأدوات لهذه المرحلة.
- ٢- استخدام المقياس المطور في البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.
- ٣- استخدام المقياس المطور في كافة مراحل عمليتي التعليم والتعلم وكذلك التدخلات النفسية والتربوية سواء لأغراض تحديد المستوى أو الكشف المبكر أو التشخيص

أو التقويم أو المتابعة.

المصطلحات والمفاهيم الأساسية للدراسة:

تتمثل المصطلحات والمفاهيم الأساسية للبحث في: الكفاءة، الكفاءة الذاتية، الخصائص السيكومترية، تعليم التفكير، الطالبات المعلمات. وفيما تعريف هذه المصطلحات وتلك المفاهيم.

الكفاءة Efficiency: تشير هالة بخش (١٩٨٨، ص ٢٨) إلى أن الكفاءة هي "القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة ويعبر عنها بمجموعة من التصرفات أو الحركات أو الأفعال أو الأقوال، وتتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تتصل اتصالاً مباشراً بمجال معين وتؤدي بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال

معتقدات الكفاءة الذاتية Self-Efficacy Beliefs: يعرفها باندورا بأنها أحكام الناس على قدرتهم على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة وذلك لتحقيق أنواع معينة من الأداء، كما تشمل إيمان الفرد بمقدرته على تحقيق هدف أو مهمة معينة (in: Rasool, Zubair, & Anwar, 2019). ويعرفها عادل العدل (٢٠٠١) بأنها: "ثقة الفرد في قدراته من خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة". كما يعرفها (Ergul, 2004, p. 82) بأنها توقعات الفرد وثقته في ذاته وإمكاناته لتنظيم وتنفيذ السلوك المطلوب الأداء وإتمام المهام بنجاح. من ثم تتمثل معتقدات الكفاءة الذاتية في الأحكام والتوقعات التي يتبناها الفرد عن قدراته على تحقيق هدف ما أو أداء مهمة معينة.

الكفاءة الذاتية للمعلم:

من خلال التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية وما تضمنته من خصائص مميزة للكفاءة الذاتية، يمكن تعريف الكفاءة الذاتية للمعلم إجرائياً في الدراسة بأنها "اعتقاد المعلم بأن لديه القدرة على أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية، من خلال القدرة على الشرح، والقدرة على تكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب، والقدرة على تحفيز الطالبات، والقدرة على المحافظة على النظام، والقدرة على التعاون مع الزملاء وأولياء

الأمر، والقدرة على التكيف مع التغيرات، والقدرة على إدارة الصف".
ينقسم هذا المفهوم . كما أشار إلى ذلك (Skaalvik & Skaavlik, 2007) إلى
الأبعاد الآتية:

أ- الكفاءة المتعلقة بالشرح Efficacy for Instruction: وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على الشرح وتوضيح المواضيع الدراسية، وتوجيه الطالبات في أعمالهم، والإجابة عن التساؤلات التي يطرحونها بهدف تحسين عملية الفهم.

ب- الكفاءة المتعلقة بتكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب Efficacy for Adapting Instruction to Individual Needs: وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على تكييف وتغيير طريقة الشرح بحيث تناسب مستويات الطالبات المختلفة.

ج- الكفاءة المتعلقة بتحفيز الطالبات Efficacy for motivating students: وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على تحفيز الطالبات ودفعهم لعملية التعلم.

د- الكفاءة المتعلقة بالمحافظة على النظام Efficacy for Maintaining Discipline: وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على المحافظة على النظام وضبط الفصل.

هـ- الكفاءة المتعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطالبات Efficacy for cooperating With colleagues and Parents: تعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على التعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطالبات

مهارات تعليم التفكير **Teaching thinking skills**: يُعرّفها شحاته وزينب النجار (٢٠٠٤، ص ٩٤) بأنها "تصوّر عقلي وإعداد نفسي للمواقف التعليمية التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محدّدة ولمستوى تعليمي محدّد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظّمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل

تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة". ويُعرفها محمد علي (٢٠١١، ص ٧١) بأنها "مجموعة من الإجراءات التربوية التي تتخذ داخل غرفة الصف لترجمة عملية تعليم التفكير إلى واقع محسوس". ويعرفها الباحثان بأنها "توقعات الفرد لمستوى إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات والإجراءات، لمعالجة المواقف والمهام و المشكلات ولتحقيق الأهداف المنشودة للوصول لتعليم مهارات التفكير".

من خلال تعريفات معتقدات الكفاءة الذاتية والكفاءة الذاتية للمعلم ومهارات تعليم التفكير يعرف الباحثان الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير إجرائيا: بأنها توقعات المعلم لكفاءته الذاتية لقدراته على التغلب وبمجاح على المشكلات الصعبة التي تواجهه والمواقف التي تعترضه أثناء تعليم مهارات التفكير. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمه في الاستجابته على مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير المستخدم في هذا البحث.

الطالبة المعلمة:

هي طالبة في كلية رياض الأطفال أو أقسام تربية الطفل تذهب إلى روضة معينة أثناء فترة التدريب الميداني (سامية موسى ونائله حسن، ٢٠١٠، ص ٢٨). ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها الطالبة التي يتم إعدادها بقسم رياض الأطفال جامعة دمياط لاكتساب المهارات التدريسية التي تطبقها في فترة التربية العملية. **الخصائص السيكومترية:** تشير إلى مؤشرات جودة القياس للمفردات الاختبارية، ومعاملات الثبات والصدق لأدوات القياس.

ثبات المقياس: هو النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد الكلي للمقياس (علي خطاب، ٢٠٠١، ص ١٥٩). ويحدد في هذا البحث بالقيمة التي يمكن الحصول عليها من خلال ثبات التجزئة النصفية بمعادلة جتمان، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ.

صدق المقياس: المؤشرات التي تحدد قيمة الاختبار وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه. ويُحدد في هذا البحث بحساب صدق المقياس بطرق الصدق التمييزي، وصدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات التي تناولت طبيعة الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمعلم عديدة ومتنوعة وتناولت أبعاد عديدة، لعل من أهمها تأثير كل من الخبرة والمرحلة الدراسية على مستوى الكفاءة التدريسية؛ فالدراسات التي تناولت العلاقة بين الخبرة والكفاءة التدريسية توصلت إلى نتائج متضاربة، فلقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الكفاءة التدريسية تزيد مع زيادة سنوات الخبرة في مجال التدريس. فكلما زادت سنوات التدريس ارتفع مستوى الكفاءة التدريسية. وتتبع الدراسات والأدبيات السابقة خلال السنوات الأخيرة، والتي تناولت قياس أو تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعلمون يلاحظ تدني مستويات معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم.

دراسة (Dorit, 2015): هدفت الي تقييم مساهمة بيئة التعلم البنائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التعليم العالي، كما بحثت ارتباط الجهود التعليمية القائمة على النظرية البنائية مع معتقدات الكفاءة الذاتية للطلاب في التعليم العالي، وذلك علي عينة قوامها (١٦٧) طالب جامعي، بعضهم يدرس في بيئة تعلم مبنية على حل المشكلات والبعض الآخر في بيئة تعلم تقليدية تعتمد على المحاضرات؛ وذلك لمقارنة بيئات التعلم وتحديد أي البيئات أكثر مساهمة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وأظهرت النتائج أن الطالبات الذين يتعلموا في بيئة تعلم مبنية على حل المشكلات لديهم كفاءة ذاتية أكاديمية أعلى من الذين يتعلمون في بيئة تعلم تقليدية قائمة على المحاضرات.

دراسة (Cassidy, 2015): بحثت في طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية لدى الطالب الجامعي، وذلك على عينة قوامها (٤٣٥) طالب جامعي، وقد تعرضت هذه العينة لشدائد أكاديمية مباشرة وغير مباشرة، وتم قياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمرونة الأكاديمية قبل وبعد التعرض لصعوبات أكاديمية، وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بالمرونة الأكاديمية بشكل إيجابي، كما أظهرت مرونة أكاديمية أكبر عند التعرض للصعوبات غير المباشرة مقارنة بالصعوبات المباشرة.

دراسة (Bedel, 2015): هدفت إلى استكشاف الدوافع الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو التدريس لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك من خلال التعرف على العلاقة بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو التدريس، وتضمنت العينة (٢٥١) من معلمي مرحلة الطفولة المبكرة، واستخدمت الدراسة مقياس الدوافع الأكاديمية ومقياس الاتجاهات نحو التدريس ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى أن الدافع الأكاديمي مرتبط بشكل دال بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. بينما لم تكن الاتجاهات نحو التدريس ذات علاقة دالة بالدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

دراسة رفعة الزعبي وحيدر ظاظا (٢٠١٦): هدفت إلى فحص علاقة الأهداف التحصيلية بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالبة من طالبات في مرحلة البكالوريوس في السنة الرابعة المسجلات في مادة التربية العملية في الجامعة الأردنية. وقد أستخدم لجمع البيانات مقياسين هما: مقياس الأهداف التحصيلية ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية وتوجهات الأهداف التحصيلية، وإمكانية التنبؤ بالتوجه نحو الهدف من خلال درجات الطالبات على مقياس الكفاءة الذاتية، كما تبين وجود فروق في الكفاءة الذاتية تعزى للتخصص ولصالح تخصص معلم الصف.

دراسة (Honick & Broadbent, 2016): هدفت إلى الكشف عن تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأداء الأكاديمي من خلال مراجعة منهجية، وتدمج هذه الدراسة مراجعة الدراسات خلال ١٢ عاماً من البحث حول العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي للطالب الجامعي والمتغيرات المعرفية والدافعية المعرفية التي تفسر هذه العلاقة. وتوصلت إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بالأداء الأكاديمي. وتم تحديد العديد من العوامل الوسيطة بما في ذلك تنظيم الجهد واستراتيجيات المعالجة العميقة وتوجهات الأهداف.

دراسة (Harahsheh, 2017): هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ودافع الإنجاز والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (١٦٤)

طالباً وطالبة. واستخدمت مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس دافعية الإنجاز، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستويات عالية من الكفاءة الذاتية المدركة ودافع الإنجاز، ووجود ارتباط ضعيف ذي دلالة إحصائية بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (العاطفية، الاجتماعية، الثقة بالنفس، ثقة الآخرين، المعرفية، الأخلاقية) ودافع الإنجاز، ووجود علاقة ارتباط ذات اتجاه متوسط وإيجابي ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وبعديها (المثابرة، والمثابرة الأكاديمية) ودافع الإنجاز.

دراسة سامر رافع (٢٠١٧): هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات والعلاقة بينهما لطلبة جامعة حائل، وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٠ طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طبق عليهم مقياسين هما: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس مهارة حل المشكلات. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل تعزى للنوع، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تبعاً للمستوى الدراسي ولصالح الطلبة في المستوى الدراسي الأعلى، وإلى وجود فروق دالة إحصائية تبعاً للتخصص الأكاديمي ولصالح طلبة العلوم، وأظهرت أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات.

دراسة محمد غازي الدسوقي (٢٠١٨): هدفت الدراسة التعرف على التأثيرات المتبادلة بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتياً والمعدل الأكاديمي، وتكونت العينة من (٣٨٨) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين في جامعتي الزقازيق والمنصورة بمصر، وجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس: التوجه المستقبلي، وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة، ودافع تجنب الفشل، والتعلم المنظم ذاتياً. وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين كفاءة الذات الأكاديمية المدركة ودافع تجنب الفشل.

دراسة وسام نجم و نداء محمد (٢٠١٩): هدفت إلى البحث في كيفية قيام برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة

كلية طلبة كلية التربية الاساسية. ولتحقيق ذلك تم اختيار تصميم شبه تجريبي ذي اختبار بعدي لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتكونت العينة من (٨٠) طالبا وطالبة من قسم معلم الصفوف الأولى، كلية التربية الأساسية للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، تم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائيا كل مجموعة (٤٠) طالبا وطالبة، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بالتأكيد على أهمية استعمال البرامج التعليمية التي تسهم في رفع تحصيل الطلبة وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة لمساعدة الطلبة على إعمال العقل وإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بمعناها الشامل وجوانبها المختلفة وتطويرها لتتناسب متطلبات القرن الحادي والعشرون.

و دراسة (Lee et al., 2019): هدفت إلى تطوير استبيان جديد لتقييم الكفاءة الذاتية المُدرّكة للمعلمين في معرفة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) فيما يتعلق بجنسهم وموضوعات التدريس، وتم استخدام مقياس للكفاءة الذاتية المُدرّكة يتكون من ستة أبعاد، وأظهرت النتائج صدق المقياس، بالإضافة لتفوق المعلمين في الأداء في كل بعد، وكان للكفاءة الذاتية للمعلمين في المعرفة المتراكمة من STEM آثارين متوسطتين، كان أحدهما في العلاقة بين الكفاءة الذاتية في التصميم الهندسي والاتجاهات نحو تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة الأرباعي الأعلى STEM، والآخر في العلاقة بين الكفاءة الذاتية في التفكير الرياضي والاتجاهات نحو تعليم مجالات STEM.

دراسة حمد الغافري وأمل الشيببية العجمي وبني غرابة (٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عُمان، على عينة قصدية بلغت (٩٤) طالبا وطالبة في تخصص إدارة الأعمال وتقنية المعلومات من السنتين الأولى والثانية، طبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة جاء مرتفعاً، وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيري التخصص والسنة الدراسية والتفاعل بينهما

دراسة (Ngo & Eichelberger, 2020): تؤكد نتائج هذه الدراسة أن الكفاءة الذاتية المُدرَكة لدى الطالبات تختلف باختلاف مستويات راحتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد كان أولئك الذين يتمتعون بمستوى راحة مرتفع جدًا أكثر كفاءة ذاتية في عملية التعلُّم مقارنة بأولئك الذين يتمتعون بمستوى متوسط أو منخفض، ويمكن تحسين الكفاءة الذاتية للمتعلمين من خلال استخدام التكنولوجيا، لذا يمكن أن يكون دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلُّم كطريقة لمعالجة القيود المفروضة على تعلُّم التقليدية وتحسين الكفاءة الذاتية للمتعلمين.

دراسة (Lars, Frederik & Katja, 2021): هدفت إلى أن الاستخدام التعليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحديًا كبيرًا لمعلمي ما قبل الخدمة، أفادوا بأنهم لا يشعرون بالاستعداد لهذا الطلب، ويلعب تعليم المعلمين دورًا أساسيًا في تعزيز الكفاءة الذاتية لتدريس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وضمان تجربة المعلمين لمشاعر ممتعة عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويتم فحص تأثيرات التحكم وتقييم القيمة على التمتع وتعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الكفاءة الذاتية في الرياضيات، وأسفرت النتائج إلى أن التحكم المدرك أكثر أهمية بكثير من القيمة المتصورة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأن التمتع يتوسط العلاقة بتدريس الكفاءة الذاتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتناقش النتائج فيما يتعلق بأهميتها لتعليم المعلمين.

دراسة (Semilarski et al., 2022): هدفت لتوسيع خرائط الأفكار الأساسية والمتعددة التخصصات من قبل الطالبات لتعزيز الكفاءة الذاتية المُدرَكة لديهم في تعلُّم العلوم، وأظهرت النتائج أن التدخل في توجيه الطالبات لإنشاء خرائط الأفكار الأساسية متعددة التخصصات ساعد على دعمهم بشكل كبير في كفاءتهم الذاتية المُدرَكة في مجالات علوم الحياة وعلوم الأرض بالإضافة لاستخدام النماذج والأنظمة في الفيزياء والكيمياء، مما يساعدهم على إنشاء تكامل أكبر بين التخصصات المتعددة؛ مما يُمكنهم من الاستعداد لمستقبلهم.

دراسة (Zakariya et al., 2022): هدفت إلى تقديم أدلة تجريبية على علاقة سببية مُحتملة بين الكفاءة الذاتية المُدرَكة وأسلوب التعلُّم، وأظهرت النتائج أن الشعور العالي بالكفاءة الذاتية المُدرَكة لديه ميل قوي للحث على إتباع أسلوب قوي وعميق في التعلُّم، في المقابل فإن الشعور المنخفض بالكفاءة الذاتية المُدرَكة يؤدي لإتباع أسلوب سطحي في التعلُّم، وتعتبر هذه الدراسة تحولاً من الدراسات الارتباطية المُعتادة التي تميز البحث الكمي إلى أبحاث العلاقات السببية، ويتم وضع الافتراضات السببية واختبارها مقابل البيانات المُجمعة.

دراسة صابرة بنت سيف و مستورة بادزيس (٢٠٢٣): هدفت إلى الكشف عن أثر معتقدات الكفاءة الذاتية على قلق المستقبل المهني، ومعرفة الفروق ذات ذات الدلالة الإحصائية في قلق المستقبل المهني ومعتقدات الكفاءة الذاتية التي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، ونوع المؤسسة (حكومي، خاص) والتخصص الدراسي لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان، وبلغت العينة (٥٠٠) طالب تم اختيارهم بالطريقة القصدية من جامعة السلطان قابوس، وجامعة التقنية والعلوم التطبيقية، واستخدمت مقياس قلق المستقبل المهني ومقياس معتقدات الكفاءة الذاتية، وتوصلت إلى أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى متوسط لقلق المستقبل المهني، ومستوى مرتفع لمعتقدات الكفاءة الذاتية، وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص الدراسي في بُعد (السلوك الاستباقي) وبُعد (المثابرة للتغلب على العقبات) لصالح التخصصات العلمية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة يري الباحثان أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت قياس أو تنمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، ومنها: دراسة Dorit, (2015)، ودراسة (Bedel, 2015)، ودراسة رفعة الزعبي وحيدر ظاظا (٢٠١٦)، ودراسة سامر رافع (٢٠١٧)، ودراسة محمد غازي الدسوقي (٢٠١٨)، ودراسة وسام نجم و نداء محمد (٢٠١٩)، ودراسة (Lee et al., 2019)، ودراسة (Brinkmann, 2019)، ودراسة كل من الغافري وليلي الشيببية العجمي ولمياء بني غُرابة (٢٠٢٠)

ودراسة (Lars, & Frederik, 2021)، ودراسة (Katja, 2021)، ودراسة (Lars, 2021)، ودراسة (Semilarski, et al., 2022)، ودراسة (Frederik & Katja, 2021)، ودراسة (Zakariya et al., 2022)، ودراسة صابرة بنت سيف و مستورة بادزييس (٢٠٢٣)؛ حيث أشارت جميعها إلى وجود معتقدات سلبية لدى الطالبات المعلمين والمعلمين المبتدئين عن كفاءاتهم الذاتية في التدريس، وقدرتهم على إحداث وتنمية سلوك إيجابي لديهم نحو تدريس التفكير، وصعوبة تغلبهم على ما يواجههم من مشكلات، وقد أعزى الباحثان ذلك إلى الإعداد الضعيف للطالب المعلم قبل الخدمة، وما تتضمنه برامج إعدادهم من طرق تقليدية، مما جعل الباحثان يوصون بأهمية أن تتيح برامج إعداد المعلم قبل الخدمة الفرص التي من شأنها أن تغير معتقدات المعلمين في كفاءتهم الذاتية لتعليم التفكير، وتجعلهم على وعي بالأسباب والطرق التي تحقق ذلك، وكذلك أهمية دمج الخبرات الميدانية في وقت مبكر خلال برامج إعداد المعلم والمقياس التربوي المتنوعة، لما لها من دور في توفير الفرص للطالب المعلم لأن يكتسب خبرات محاكاة ومناقشة؛ مما قد يؤثر على الكفاءة الذاتية لديهم.

من خلال ما تم عرضه من أدبيات ودراسات سابقة في هذه الدراسة، يمكن التأكيد على النقاط التالية:

١. ندرة الدراسات التي استهدفت قياس مهارات الكفاءة الذاتية لتعليم التفكير لطالبات كلية التربية .

٢. كشفت الدراسات التي استهدفت الكفاءة الذاتية عن وجود احتياج واضح لتدريس مهارات التفكير، ومن أهمية دراسة معتقدات الكفاءة الذاتية لتعليم هذه المهارات لأنها ستيساعد في تنمية الجوانب الإبداعية لدى المتعلمين وضرورة الاهتمام بتلك المهارات.

٣. أظهرت الدراسات أن الكفاءة الذاتية المرتفعة للطالبات المعلمات تساعدهم على التغلب على ما يواجههم من مشكلات أثناء مما رستهم في تعليم مهارات التفكير.

فروض البحث:

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها والإطار المفاهيمي للدراسة، ومن خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة، أمكن صياغة الفروض:

١. تتمتع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدى عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية بكفاءة سيكومترية عالية.

٢. يحقق مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير معاملات ثبات مقبولة لدى الطالبات المعلمات.

٣. يحقق مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير معاملات صدق مقبولة لدى الطالبات المعلمات.

منهج البحث: تم الإستعانة بالمنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن دلالة معاملات الثبات والصدق لمقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدى الطالبات المعلمات.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبة رياض الاطفال بكلية التربية جامعة دمياط للعام الأكاديمي ٢٠٢١/٢٠٢٢م

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة معلمة تم اختيارهم من كلية التربية بجامعة دمياط بمحافظة دمياط بطريقة عشوائية.

إجراءات التطبيق :

تضمنت إجراءات تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ما يلي .

١. الحصول على موافقة عميد الكلية التي شملتها عينة الدراسة: جمع المعلومات من الطالبات المعلمات المختارة في عينة الدراسة.

٢. الالتقاء بالطالبات المعلمات وشرح أهداف البحث لهم والطلب منهم التعاون في جمع المعلومات.

٣. التقديم - بعد هدوء الطالبات والحصول على انتباههن - القيام بالتعريف بهدف الدراسة التي تتطلب تطبيق هذا المقياس الأغراض البحث العلمي فقط.

٤. التأكيد للطلبة على سرية المعلومات وعدم تأثر نتائج الطلبة إجاباتهم على المقياس، ولتشجيع ذلك طلب من الطلبة عدم كتابة أسمائهم . التأكيد على أهمية

- إعطاء استجابات صادرة عن قنوات شخصية بعد قراءة الفقرات قراءة متقنة.
٥. توزيع أوراق المقياس على جميع الطلبات مع التأكيد على ضرورة الإبقاء على الورقة معلقة حتى الانتهاء من التوزيع على جميع الطلبات وذلك حتى يبدأ الجميع بالإجابة في وقت واحد.
٦. توضيح المقصود باعتقاد الكفاءة الذاتية في تعلم التفكير للطلبات والتأكيد على أن الشعور بكفاءة عالية أو متدنية في أي مجال لا يشكل ضعفاً أو عيباً لدى المتعلم.
٧. الطلب من الطلبات ببدء الإجابة على فقرات المقياس.
٨. جمع الاستبانات بعد الانتهاء من الإجابة عنها.
٩. تم رصد إجابات الطلبات وترميزها وإدخال بياناتها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية على النحو التالي مقياس خماسي بتدرج يتراوح بين أبداً لا تنطبق، أو بدرجة قليلة، أو أحياناً، أو غالباً أو دائماً. ويتم تقديرها بالدرجات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب على التوالي.

أداة البحث: مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير

يتطلب التدريس الفعال الكفاءات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية . تمثل الكفاءات المهنية المعايير في تحديد ما إذا كان الموظف لديه مهارات في أداء مهامه ذات الصلة بالوظيفة أم لا، وما مدى توافرها. ومن ثم تعتبر الكفاءات ضرورية للمعلمين. إن تحسين كفاءاتهم يعني تحسين جودة التعليم والتعلم. وبالتالي ، يحتاج المعلمون إلي التطوير المهني لتعزيز كفاءاتهم في مهنة التدريس .

تعتبر كفاءات المعلمين مهمة في تحديد مدى نجاح عملية التعليم والتعلم. وصف زامري وآخرون (Zamri et al., 2019) الكفاءات بأنها مجموعة من المعايير اللازمة للمعلمين لإتقان الكفاءات التربوية المختلفة لتحقيق الاحتياجات التعليمية الحالية. تتعلق كفاءات المعلمين بقيمتهم وسلوكهم وتواصلهم وأهدافهم وممارساتهم، فضلاً عن دعم التطوير المهني ودراسات المناهج. هذا يدل على أن كفاءات المعلمين لتحسين عملية التدريس والتعلم في المدرسة لها أهمية كبيرة (Selvi, 2016). وبالتالي، فإن تعزيز كفاءات المعلم ي يتطلب تنمية مهنية لهم.

إحدى النتائج المتسقة في البحث التربوي هي أن التحسينات في التعليم نادراً تحدث في غياب أن التطوير المهني (Guskey, 2013)؛ حيث إن التطوير المهني يُعتبر المفتاح لمواجهة تحديات التعليم اليوم. وعليه، فإن مشاركة المعلمين في أنشطة التطوير المهني قد تجلت بشكل ملحوظ في صورة آثار إيجابية على معتقدات المعلمين وممارساتهم، وعلى أداء الطالبات في التعلم، وعلى تحسين التعليم؛ فالتطوير المهني يعتبر مركز التعلم مدى الحياة وله تأثير كبير على ممارسة التدريس.

إن معلمات رياض الأطفال من بين المجموعات التي تؤثر على تعليم الأطفال؛ إنهن اللاتي يتعاملن مع متعلمي رياض الأطفال في سنوات تكوينهم يقضون فترات طويلة مع هؤلاء الأطفال، وبالتالي، قد يكون لهن تأثير إيجابي أو سلبي على شخصية الأطفال (Board on Children, Youth & Families, 2015). زعمت جودة هذه المرحلة التكوينية إلي حد كبير على جودة المعلمين. لذلك، من خلال الانخراط في أنشطة التطوير المهني المختلفة، فإن هذا يعزز بشكل كبير من كفاءة معلمات رياض الأطفال.

في تجربة ميدانية تم إجراء سبعة دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال على مدار ثلاث سنوات. ويعد مواءمة التدريب المقدم لمعلمات رياض الأطفال مع احتياجاتهم المهنية والكفاءة أمراً حيوياً لضمان الفعالية في تعليم الأطفال التي يمكن تفسيرها من خلال نموهم المهني اقترح ألان (Allan, 2008) أن هناك حاجة لبرامج تدريبية للتنمية المهنية التفاعلية لتوفير الفرص للمراقبة المستمرة والتغذية الراجعة للممارسة التعليمية المرصودة لتحسين الممارسة التعليمية في التدريس. كما تمت التوصية بأن يقوم منسق قسم رياض الأطفال ومديري المدارس الابتدائية بتوفير فرص التطوير المهني والتدريب المصمم لتوجيه معلمات رياض الأطفال لدمج تدريس المهارات الشخصية والاجتماعية أثناء تدريس مهارات مجال المحتوى في الساحة الأكاديمية. ويمكن أن يكون تصنيف أعضاء هيئة التدريس وفقاً للترغبات المهنية للأفراد بمثابة أداة حيوية لمساعدة المسؤولين على تحليل دورات التنمية المهنية للمعلمين،

ويمكن استخدامها لتصميم برامج التطوير المهني التي تتناسب مع احتياجات

المعلمين (Avidov-Ungar, 2018).

لقد حددت الدراسة مستوى الكفاءات واحتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال على المجالات التالية: معرفة المحتوى والتربية، وبيئة التعلم وتنوع المتعلمين والمناهج والتخطيط والتقييم وإعداد التقارير. وقدمت هذه الدراسة معلومات قائمة على البحث لمديري المدارس المختارين وغيرهم من المسؤولين المعنيين. لقد أسفرت عن المعرفة التي يمكن أن تكون أساساً لتصميم التدريب على مستوى المنطقة التعليمية التي أجريت فيها. كان هذا لضمان أن التدريب الذي سيتم إجراؤه لمعلمات رياض الأطفال يستجيب لاحتياجاتهم وكفاءاتهم.

استخدمت دراسة جاليجو وكينجوي (Gallego & Ango, 2020) البحث الوصفي في التعرف على كفاءات واحتياجات التطوير المهني لـ ٥٤ معلمة في رياض الأطفال. أجريت الدراسة في إحدى المدارس الابتدائية. وشاركت فيها معلمات رياض الأطفال والمعلمات البدلاء حيث جاء ٢٧ منهن من منطقة تعليمية أخرى. هؤلاء المعلمات من خريجي البكالوريوس في التعليم الابتدائي وحصلوا على وحدات تدريبية في تعليم الطفولة المبكرة.

استفادت هذه الدراسة من أداة التقييم الذاتي المخصصة للمعلمات في المستوى الأول والثاني والثالث. وتم تطوير هذا من قبل وزارة التعليم - مكتب الموارد البشرية والتطوير التنظيمي (Philippine National Research Center for Teacher Quality, 2017) تحتوي على ١٢ مؤشراً مقتبساً من المعايير المهنية الفلبينية للمعلمين (Philippine Professional Standards for Teachers: PPST) التي طورها المركز الوطني الفلبيني للبحوث لجودة المعلم (٢٠١٧). على وجه التحديد، مثلت هذه المؤشرات المجالات القياسية للمعلم مثل معرفة المحتوى وطرق التدريس، وثلاثة عبارات أخرى حول بيئة التعلم وتنوع المتعلمين، وثلاثة عبارات حول المناهج والتخطيط، وثلاثة عبارات حول التقييم وإعداد التقارير. وخضعت الأداة المكونة من ١٢ عبارة لعملية التحقق من الصدق. وفي كل عبارة، قام المعلمات بتقييم أنفسهم مرتين؛ حدد العمود الأول مستوى كفاءاتهم بينما حدد العمود الثاني احتياجاتهم المهنية. وتم

استخدام المتوسط في تحديد الكفاءات والانحراف المعياري في تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمات رياض الأطفال.

حددت دراسة جاليجو وكينجوي (Gallego & Caingcoy, 2020) مستوى الكفاءات ومدى احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال خلال العام ٢٠١٩-٢٠٢٠. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت على ٥٤ معلمة روضة أطفال، طُبّق عليهم ي المكونة من أداة التقييم الذات ١٢ عبارة. وأظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءات في معرفة المحتوى وطرق التدريس، وبيئة التعلم وتنوع المتعلمين، والمناهج والتخطيط، والتقييم وإعداد التقارير. وتشير هذه النتائج إل أنهم يمتلكون تقريبًا جميع كفاءات المعلمين الأكفاء. وكشفت النتائج كذلك عن مستوى عالٍ جدًا من الاحتياجات المهنية في حين كان لديهم قدرًا كبيرًا من الاحتياجات المهنية في معرفة المحتوى وطرق التدريس وبيئة التعلم وتنوع المتعلمين، في حين كان لديهم قدرًا كبيرًا من الاحتياجات المهنية في المجالات المتبقية. ونظرًا لأنهن قررن أن لديهم أولويات عالية جدًا في معرفة المحتوى وطرائق التدريس وبيئة التعلم و تنوع المتعلمين، فإن هذه المجالات ستكون الاعتبارات الرئيسية في صياغة خطة التطوير المهني .

يمكن استعراض نتائج دراسة جالينجو وكينجوي (Gallego & Caingcoy, 2020) ومناقشتها لكل مجال من مجالات الكفاءة المهنية كالتالي:

١ - الكفاءة في معرفة المحتوى وطرائق التدريس:

من المتوقع أن تكون معلمات رياض الأطفال أكفاء في معرفة المحتوى وطرق التدريس. وتشير معرفة المحتوى إلى مجالات مختلفة من منهج تعليم الطفولة المبكرة. وتتمثل أيضًا، في قدرة معلمات رياض الأطفال على تطبيق طرق تدريس مناسبة نمائيًا وذات مغزى تركز على معرفة المحتوى. وهذا يشمل إجادة اللغة الأم في التدريس والتعلم ضمن المناهج الدراسية. كما يأخذ في الاعتبار مهارات الاتصال واستراتيجيات التدريس والتقنيات التي تعزز نواتج التعلم عالية الجودة.

يعرض الجدول (١) مستوى كفاءة معلمات رياض الأطفال في معرفة المحتوى

وطرائق التدريس. وتظهر النتائج الإجمالية مستوى عالٍ من الكفاءة يشير إلى أنهم يمتلكون معظم كفاءات المعلمين الأكفاء في معرفة المحتوى و طرائق التدريس .

كان المؤشر (١) الخاص بتطبيق المعرفة بالمحتوى داخل وعبر مجالات تدريس المناهج الدراسية له مستوى أعلى من المتوسط ويتم وصفه على أنه مستوى عالٍ من الكفاءة. ولا يزال المؤشر (٢) على مستوى عالٍ من الكفاءة حول استخدام مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تعزز تحصيل المتعلم في مهارات القراءة والكتابة والحساب. ومع ذلك، فإن تطبيق مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تعمل على تطوير التفكير النقدي والإبداعي، وكذلك مهارات التفكير العليا، حصل على أدنى متوسط، حيث أشار إلى مستوى متوسط من الكفاءة. علاوة على ذلك، فإن تكرار استجابات المشاركات في المؤشرات الثلاثة هو نفسه تقريبًا وليس منتشرًا على نطاق واسع. وهذا يعني أن معظمهن يتمتعن بنفس مستوى الكفاءة في المؤشرات الثلاثة.

الجدول (١). كفاءة معلمات رياض الأطفال في محتوى المعرفة وطرائق التدريس

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوصف النوعي
١	طبقت المعرفة بالمحتوى داخل وعبر مجالات تدريس المناهج.	٣,٦٦	٠,٥١	عالي
٢	استخدمت مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تعزز تحصيل المتعلم في مهارات القراءة والكتابة والحساب	٣,٤٠	٠,٤٩	عالي
٣	طبقت مجموعة من استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير النقدي والإبداعي، بالإضافة إلى مهارات التفكير	٣,٣٥	٠,٤٨	معتدل
	المجموع الكلي	٣,٤٧	٠,٣٩	عالي

تشير النتائج إلى أن المشاركات على دراية بما يجب تدريسه وكيفية تدريسه، وقد اكتسبن أيضًا قدرًا معقولاً من المعرفة حول معايير محتوى المنهج. هذا أنه يعني يمكنهن إظهار مجموعة من طرق التدريس المناسبة والملائمة اعتمادًا على المحتوى الذي سيتم تقديمه للمتعلمين. وهذا يعني أيضًا أن المشاركات نموذج للممارسة

النموذجية في تحسين تطبيقات معرفة المحتوى داخل مجالات التدريس عبر المناهج الدراسية. علاوة على ذلك، فهن نماذج في استخدام استراتيجيات الفصل الدراسي التي تدعم فهم المتعلم والمشاركة والاندماج والإنجاز في سياقات التعلم المختلفة. وقد يُعزى ذلك إلى سنوات من الخبرة، والتطوير المهني المستمر، وجلسات التدريب القائم على المتعلم، والتوجيه في مكان العمل. علاوة على ذلك، تظهر نتائج الدراسة أن التطوير المهني المستمر يمكن أن يساهم في تعزيز كفاءات المعلمات، لا سيما في جانب معرفة المحتوى والكفاءة التربوية. ولا شك أن هذه النتيجة تدعم ما توصل إليه زانج وآخرون (Zhang et al., 2015) الذين أشاروا إلى إن كفاءة المعلمات في معرفة المحتوى وطرق التدريس تُعزى إلى التطوير والتدريب المهني للمعلمين، ومن ثم فإن تحسين معرفة المعلمين بالمحتوى من خلال التطوير المهني أمر ضروري. وتم الإشارة لنفس التأكيد في الدراسة التي أجراها لوسيناريو وآخرون (Lucenario et al., 2016). يُعد مدخل الكفاءة القائمة على المتعلم مثلاً على التطوير المهني القائم على المدرسة والذي يمكن أن يساهم أيضاً في تحسين ممارسة التدريس للمعلمين، فضلاً عن كفاءة المعلمين في معرفة المحتوى وطرق التدريس. وتدعم هذه الملاحظة مطالبة قسم التربية (Deped, 2016) لعام ٢٠١٦، التي تشير إلى أن برنامج الكفاءة القائمة على المتعلم هو أحد برامج التطوير المهني التي تطور إمكانات المعلمين. كما أن التوجيه في مكان العمل يسهم بشكل كبير في تطوير كفاءة المعلمين في معرفة المحتوى وأصول التدريس، كما يتجلى في التعاون والتفاعل وتبادل الخبرات. ويتفق هذا الاستنتاج مع النتائج التي توصل إليها لي Lee (٢٠١١)، والتي ذكرت أن التدريب أو التوجيه والتعاون مع المعلمين الآخرين يمكن أن يعزز بشكل كبير معرفة المعلمين بالمحتوى التربوي. ويدعم هذا الادعاء أيضاً فكرة لوسيناريو وآخرون (Lucenario et al., 2016) وإيفانز وآخرون (Evens et al., 2015) التي نصت على أن تبادل الأفكار والخبرات مع الزملاء يمكن أن يطور كفاءة المعلمين.

٢. الكفاءة في تصميم بيئة التعلم وتنوع المتعلمين:

من المتوقع أن تمتلك معلمات رياض الأطفال الكفاءة في بيئة التعلم وتنوع المتعلمين. ومن خلال امتلاك هذه الكفاءة، يمكن لمعلمات رياض الأطفال التأثير على التعلم الجيد. وتركز هذه الكفاءة على دور المعلمين في توفير بيئة تعليمية آمنة وعادلة وداعمة تعزز مسؤولية المتعلم وإنجازه. كما تؤكد على الدور الرئيس للمعلمين في إنشاء بيئات تعليمية مفتوحة على تنوع المتعلم. ويتمثل الشاغل الرئيس لهذه الكفاءة في خلق بيئة تركز على التعلم، حيث يمكن للمعلمين إدارة سلوك المتعلم بكفاءة في الفضاء المادي والافتراضي، ويعطي أهمية لمعرفة وفهم المعلمين، فضلاً عن الاحترام للخصائص والخبرات المختلفة للمتعلمين كأساس في تخطيط وتصميم فرص التعلم. كما أنه يركز على احتياجات المعلمين في استخدام مجموعة من الموارد ويركز على توفير الأنشطة المليئة بالتحديات والمحفزات الفكرية التي تشجع التفاعلات الصفية البناءة من أجل مستويات أعلى من التعلم. كما يشجع ممارسات التدريس المتميزة والمتنوعة للمتعلمين ليكونوا مواطنين ناجحين. ويعرض جدول (٢) لنتائج دراسة جالينجو وكينجوي (Caingco & Gallego, 2020) فيما يتعلق كفاءة معلمات رياض الأطفال في مؤشرات بيئة التعلم وتنوع المتعلمين.

الجدول (٢) كفاءة معلمات رياض الأطفال في مؤشرات بيئة التعلم وتنوع المتعلمين

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوصف النوعي
١	هيكل الفصل الدراسي المدار لإشراك المتعلمين، بشكل فردي أو في مجموعات، في الاستكشاف والاكتشاف والأنشطة العملية داخل مجموعة من بيئات التعلم المادية.	٣.٤٢	٠.٥٣	عالي
٢	استخدام خبرات تعليمية متباينة ومناسبة من الناحية النمائية للتعامل مع جنس المتعلمين واحتياجاتهم ونقاط قوتهم واهتماماتهم وخبراتهم	٣.٤٠	٠.٤٩	عالي

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوصف النوعي
٣	إدارة السلوك الأقل ملائمة بشكل بناء من خلال تطبيق التأديب الإيجابي وغير العنيف لضمان بيئات تركز على التعلم	٣.٣٨	٠.٥٢	معتدل
	المجموع الكلي	٣.٤٠	٠.٤٣	عالي

يوضح الجدول (٢) مستوى كفاءة معلمات رياض الأطفال في بيئة التعلم وتنوع المتعلمين. وبشكل عام كان مستوى كفاءة معلمات رياض الأطفال في بيئة التعلم وتنوع المتعلمين مرتفعاً. وهذا يدل على أن المعلمات يمتلكن معظم كفاءات المعلمين الأكفاء وفي المؤشرات الثلاثة: إدارة هيكل الفصل الدراسي لإشراك المتعلمين في أنشطة عملية فردية أو جماعية وتقصي واستكشاف هادفين ضمن مجموعة من بيئات التعلم المادية كان لها مستوى أعلى من المتوسط. وهذا يشير إلى مستوى عالٍ من الكفاءة. ولا يزال مستوى كفاءة المشاركين في المؤشر الثاني حول استخدام خبرات تعليمية متباينة ومناسبة نمائياً في معالجة تنوع المتعلمين واحتياجاتهم ونقاط قوتهم واهتماماتهم وخبراتهم متفاوتة بمستوى عالٍ من الكفاءة. ومع ذلك، فإن إدارة سلوك المتعلمين بشكل بناء من خلال تطبيق الانضباط الإيجابي وغير العنيف في ضمان بيئة تركز على التعلم تكون في مستوى متوسط. وهذا يعني أنهم يمتلكن بعض كفاءات المعلمين الأكفاء. إلى جانب ذلك، فإن تكرار استجابات المشاركين في المؤشرات الثلاثة هو نفسه تقريباً وليست مشتتة على نطاق واسع. وتشير هذه النتيجة إلى أن معظم المشاركات لديهن نفس المستوى من الكفاءة بناءً على هذه المؤشرات. وتشير نتائج الكفاءة إلى أن هؤلاء المشاركات على دراية جيدة بكيفية إدارة الفصل الدراسي والمتعلمين. إنهن موجّهات جيداً بحيث يجب أن يكون الفصل الدراسي مناسباً للأطفال ويجب تنظيمه بشكل صحيح لتشجيع المتعلمين على التعلم. وهن أيضاً على اطلاع على استراتيجيات التدريس المختلفة التي يمكن أن تلبي الفروق الفردية، ويمكنهم معالجة أنماط التعلم المختلفة للمتعلمين لضمان عملية تعليم وتعلم هادفة.

قد يكون هذا بسبب التدريب والندوات التي حضرناها والمعايير من الفصول الدراسية للمدارس الأخرى.

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التدريبات والندوات التي تحضرها معلمات رياض الأطفال يمكن أن تعزز استراتيجياتهن التعليمية ومهارتهن ويمكن أن تلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين. ويدعم هذا التأكيد أفكار تانانج وأبو Tanang and Abu (٢٠١٤) اللذين قالوا إن التدريب الفعال والحلقات الدراسية تعمل على تحسين جودة ممارسات التدريس لدى المعلمين. أيضًا، من خلال التدريب والندوات يمكن لمهارات المعلمين في تلبية احتياجات طلابهم من خلال دمج التكنولوجيا في الفصل الدراسي أن تشجع التفاعل في الفصل الدراسي. وتدعم هذه الملاحظة ما أشار إليه أميرول وآخرون Amirul et al. (٢٠١٣) الذين ذكروا أن دمج التكنولوجيا مهم في تلبية احتياجات الطالبات الحالية كطريقة للمعلمين في التدريس وطريقة تعلم للطلاب؛ حيث إن التعلم يتغير باستمرار. ويعني دمج التكنولوجيا في بيئة التعلم أن البيئة قد تم تخطيطها وتصميمها وبنائها جيدًا. وبالمثل، فإن هذا التأكيد مواز لنتائج دراسة أوزريم وأكويونو (Ozeem&Akkoyunlu,2015) اللذان وجدوا أن المعلمين الذين ينخرطون في التدريب موجهون بالمبادئ التوجيهية اللازمة لإعداد محتويات الدرس المناسبة هولأنماط تعلم الطالبات، ويصممون بيئة التعلم وفقًا لأنماط تعلم الطالبات.

بالإضافة إلى ذلك، يجب تصميم بيئات التعلم وفقًا لأنماط تعلم الطالبات. وهذا هو السبب في أن المقارنة المعيارية تعتبر ضرورية في تحسين قدرات معلمات رياض الأطفال في تصميم الفصول الدراسية المناسبة لمتعلمي رياض الأطفال. ويدعم هذا الادعاء فكرة مارجريتا وأنشيتا (Margarita & Ancheita, 2005) التي ذكرت أنه من المهم للمعلمين المشاركة بنشاط في عملية تصميم الفصول الدراسية، ويجب عليهم أيضًا زيارة الفصول الدراسية الأخرى ومقابلة المعلمين الزملاء والموظفين وكذلك أولياء الأمور للحصول على المزيد المعرفة لتطوير هياكل ومرافق الفصول الدراسية. وبالمثل، يدعم هذا التأكيد ادعاء جيلاس (Jelas, 2010)، الذي ذكر أنه في بيئة التعليم والتعلم الهادفة، يجب على المعلمين التشاور أو التعاون. كما أنه يدعم الادعاء بأن منسقي

رياض الأطفال يجب أن يزوروا الفصول الدراسية في رياض الأطفال بشكل متكرر لضمان مشاركة الطالبات ومشاركتهم وفهمهم، والأهم من ذلك، تقديم الدعم للمعلمين الذين يفتقرون إلى الكفاءات المطلوبة لتحسين مواقف التعلم وبيئة الفصل الدراسي (Malik et al., 2018).

٣- الكفاءة في المناهج والتخطيط:

تعتبر الكفاءة في المناهج والتخطيط ضرورية لمعلمي رياض الأطفال. بوجود هذه الكفاءة، يمكنهم أن يصبحوا معلمين أكفاء. تتناول هذه الكفاءة المتطلبات الوطنية والمحلية للمعرفة والتفاعل بين معلمي رياض الأطفال. وتركز على قدرة المعلمين على ترجمة محتوى المنهج إلى أنشطة تعليمية تستند إلى مبادئ التدريس الفعال والتعلم المناسب للمتعلمين. ويتوقع من معلمي رياض الأطفال تطبيق معرفتهم المهنية في تخطيط وتصميم الدروس المنظمة جيداً والمتسلسلة، بشكل فردي أو بالتعاون مع معلمين آخرين يتم تسلسل الدروس وبرامج التعلم ذات الصلة وثيقة الصلة بالسياق، وتستجيب لاحتياجات المتعلمين، ومدمجة في مجموعة من مصادر التعليم والتعلم. في هذه الكفاءة، يُتوقع من معلمات رياض الأطفال توصيل أهداف التعلم لدعم مشاركة المتعلمين وفهمهم إنجازهم.

يوضح الجدول (٣) مستوى كفاءة معلمات رياض الأطفال في المناهج والتخطيط. وبالنظر إلى المتوسط العام، فإن مستوى كفاءة المشاركات في المناهج والتخطيط كان مرتفعاً. ويكشف أن هؤلاء المعلمات يمتلكن معظم كفاءات المعلمات الأكفاء. وبالنظر إلى نتائج المؤشرات الثلاثة، فإن المشاركة في المناقشات الجماعية التي تستخدم ملاحظات المعلم والمتعلم في إثراء ممارسات التدريس كان لها مستوى متوسطات أعلى، مما يستلزم مستوى عال من الكفاءة. وهذا يشير إلى أنهم يمتلكن معظم كفاءات المعلمات الأكفاء، ومن ناحية أخرى، فإن مستوى كفاءتهن في تخطيط وإدارة وتنفيذ عمليات التعليم والتعلم المتسلسلة نمائياً لتلبية متطلبات المناهج الدراسية كانت في مستوى أدنى المتوسط. وكان مستوى الكفاءة في اختيار وتطوير وتنظيم واستخدام موارد التدريس والتعلم المناسبة، بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجة

أهداف التعلم ذات مستوى متوسط. وتشير هذه النتائج إلى أنه في مؤشري الكفاءة هذين كان لديهن بعض كفاءات المعلمين الأكفاء.

يعرض جدول (٣) لنتائج دراسة جالينجو وكينجوي GallegoandCaingcoy (٢٠٢٠) فيما يتعلق بكفاءة معلمات رياض الأطفال في مؤشرات المناهج والتخطيط.

الجدول (٣) كفاءة معلمات رياض الأطفال في مؤشرات المناهج والتخطيط

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوصف النوعي
١	شارك في مناقشات جماعية تستخدم ملاحظات المعلم والمتعلم لإثراء ممارسة التدريس.	٣.٦٤	٠.٧٨	عالي
٢	اختيار وتطوير وتنظيم واستخدام موارد تعليمية وتعليمية مناسبة، بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق أهداف التعلم	٣.٣٥	٠.٧٠	معتدل
٣	تخطيط وإدارة وتنفيذ عمليات التدريس والتعلم المتسلسلة تطوريًا لتلبية متطلبات المناهج وسياقات التدريس المتنوعة	٣.٣١	٠.٤٦	معتدل
	المجموع الكلي	٣.٤٣	٠.٤٣	عالي

بالنظر إلى درجات مؤشرات الكفاءة، فإن إجابات معلمات رياض الأطفال في تخطيط وإدارة وتنفيذ عمليات التعليم والتعلم المتسلسلة نمائياً لتلبية متطلبات المناهج الدراسية ليست متباينة على نطاق واسع مقارنة بنتائجهم في اختيار وتطوير وتنظيم واستخدام مصادر التعليم والتعلم المناسبة، والتي تشمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في معالجة أهداف التعلم، والمشاركة في المناقشات الجماعية باستخدام ملاحظات المعلمين والمتعلمين في إثراء ممارسة التدريس. وهذا يدل على أن مستوى كفاءة معلمات رياض الأطفال في تخطيط وإدارة وتنفيذ عمليات التعليم والتعلم المتسلسلة نمائياً متشابهة تقريباً. ويتمتع معظم معلمات رياض الأطفال بمستوى متوسط

من الكفاءة في مؤشر الكفاءة هذا. وتشير النتائج إلى أن هؤلاء المشاركات بارعات في ترجمة محتوى المنهج إلى أنشطة تعليمية مناسبة لمتعلمي رياض الأطفال. لقد اكتسبن المعرفة والمهارات في تخطيط الدروس وتنظيمها وتسلسلها. وقد يكون هذا بسبب مشاركتهن في تطوير المناهج الدراسية وتسلسلها والتخطيط والتدريس وعمليات التعلم أيضًا، قد تكون مشاركتهن في المؤتمرات وسنوات الخبرة قد عززت ممارساتهن التعليمية.

تشير نتيجة دراسة جالينجو وكينجوي (Gallego & Cango, 2020) إلى حقيقة أنه من المتوقع أن تشارك معلمات رياض الأطفال ويطبقن معرفتهن المهنية في تخطيط وتصميم المناهج والدروس المنظمة جيدًا والمتسلسلة المناسبة بشكل صحيح لمتعلميهم. وهذا يدعم ادعاء تشودري (Chaudhary, 2015) الذي قال إنه لا بد من إشراك المعلمات في تخطيط المناهج وتطويرها من أجل تنفيذها بشكل جيد وتعديلها وفقًا لاحتياجات المتعلمين. ومن خلال المشاركة النشطة للمشاركات في المؤتمرات فهن بارعات في ترجمة محتوى المنهج إلى أنشطة تعليمية لمتعلمي رياض الأطفال. ويدعم هذا أفكار باتانكار وجادهاف (Bankar&Jadhav, 2013) اللذين قالوا إن المعلمين بصفتهم مطوري مناهج يجب أن يحضروا الندوات وحلقات النقاش وبرامج التوجيه وورش العمل. ويجب أن يأخذوا البرامج ذات الصلة بالتطوير المهني. ويتوافق هذا التأكيد أيضًا مع نتائج غافيفيكر وروسدي (Ghavifekr & Rosdy, 2015) التي وجدت أن برامج التدريب على التطوير المهني للمعلمين تعزز جودة التعليم والتعلم. علاوة على ذلك، يمكن لخبرة التدريس الرائعة أن تسخر فعالية معلمات رياض الأطفال في ترجمة محتوى المناهج إلى أنشطة تعليمية مناسبة لمتعلمي رياض الأطفال. وهذا يؤكد النتائج التي توصل إليها نغهاو (Nihalwa, 2018) والتي ذكرت أن المعلمين ذوي الخبرة لديهم المهارات والمعرفة اللازمة التي ينبغي دمجها في المناهج الدراسية.

٤. الكفاءة في التقييم وإعداد التقارير:

تعتبر الكفاءة في التقييم وإعداد التقارير أمر ضروري لمعلمات رياض الأطفال بهذه الكفاءة تصبح معلمات رياض الأطفال معلمات منتجات. ووفق هذه الكفاءة

المتتمثلة في استخدام بيانات التقييم في أشكال مختلفة في إعلام وتعزيز عملية وبرامج التعلم والتعليم، يُتوقع من المعلمين تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الضرورية حول نواتج التعلم. وتوجه هذه التعليقات والتغذية الراجعة دائرة إعداد التقارير وتسمح للمعلمين باختيار وتنظيم واستخدام عمليات التقييم السليمة. ويوضح الجدول (٤) مستوى كفاءة معلمات رياض الأطفال في التقييم وإعداد التقارير وفقاً لدراسة جالينجو وكينجوي (Gallego & Caingco, 2020).

الجدول (٤). كفاءة معلمات رياض الأطفال في تقييم المؤشرات وإعداد التقارير

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوصف النوعي
١	التواصل الفوري واحتياجات المتعلمين والتقدم والانجاز لأصحاب المصلحة الرئيسيين بما في ذلك الآباء والأوصياء	٤.١١	٠.٧٩	عالي
٢	رصد وتقييم تقدم المتعلم وإنجازه باستخدام بيانات تحصيل المتعلم.	٣.٧٠	٠.٥٣	عالي
٣	تصميم، واختيار، وتنظيم واستخدام استراتيجيات التقييم التشخيصي والتكويني	٣.٤٨	٠.٥٠	عالي

يوضح جدول (٤) أن مستوى كفاءة المعلمات الإجمالي في هذا المؤشر مرتفع، مما يشير إلى أن هؤلاء المعلمات يمتلكن معظم كفاءات المعلمات الأكفاء. وبمقارنة المتوسطات كانت مؤشرات الكفاءة الثلاثة: التواصل الفوري واحتياجات المتعلمين وتقدمهم وإنجازهم لأصحاب المصلحة وأولياء الأمور أو الأوصياء هي الأعلى، يلي ذلك مراقبة وتقييم تقدم المتعلم وإنجازه باستخدام بيانات تحصيل المتعلم. وهذه المؤشرات تدل على مستوى عال من الكفاءة، في حين كان مستوى كفاءة معلمات رياض الأطفال في تصميم واختيار وتنظيم واستخدام استراتيجيات التقييم التشخيصي والتكويني والختامي المتسق مع متطلبات المناهج هو الأدنى. ومع ذلك، فإنه لا يزال ضمن فئة الكفاءة العالية مما يدل على أن هؤلاء المعلمات يمتلكن معظم كفاءات المعلمات الأكفاء. من خلال النظر في تكرارات استجابات المشاركات في التواصل الفوري

واحتياجات المتعلمين والتقدم والإنجاز لأصحاب المصلحة الرئيسيين، بما في ذلك الآباء/ وأولياء الأمور، كانت منتشرة على نطاق واسع مقارنة بمؤشرات الكفاءة الأخرى. ولا يتشابه مستوى كفاءة معلمات رياض الأطفال في التواصل السريع واحتياجات المتعلمين وتقدمهم وإنجازهم لأصحاب المصلحة وأولياء الأمور. ويتمتع معظم هؤلاء المعلمات بمستوى عالٍ من الكفاءة في مؤشر الكفاءة هذا.

تشير النتائج السابقة إلى أن المشاركات مستعدات بأدوات واستراتيجيات تقييم مختلفة لتقييم المتعلمين بعدالة. إنهن على دراية وخبرة في تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين وأصحاب المصلحة وأولياء الأمور. وقد ترتبط هذه النتائج بما تعلمنه في الكلية خلال خبراتهن التدريسية قبل الخدمة، وطول خبرتهن التدريسية، والتدريب، والتوجيه في مكان العمل. وتشير الدراسة إلى أن طول خبرتهن التدريسية وخبرة التدريس قبل الخدمة والتعليم يمكن أن يرفع من كفاءة المشاركات في تصميم استراتيجيات التقييم واختيارها وتنظيمها وفقاً لمتطلبات المناهج الدراسية، ورصد وتقييم تقدم المتعلمين. والإنجاز. ويدعم هذه النتيجة ادعاء ميرتر (Mertler, 2003) الذي قال إن مهارات تقييم المعلمين يتم تعلمها بشكل أفضل من تجارب وخبرات الفصل الدراسي. كما أن هذا يدعم أفكار سوارى Swari الذي قال إن ما تعلمه المعلمون من التدريب والتعليم قبل الخدمة حول التقييم يجب أن يوضع موضع التنفيذ للحصول على تجارب حقيقية وتقييم ما هو التقييم الفعال وما هو التقييم غير الفعال. ويزيد التدريب من كفاءة معلمات رياض الأطفال ومعرفتهن ومهارتهن في تقييم (عبد الناصر عبد الوهاب، ٢٠٢٢).

قام الباحثان بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير وفق الخطوات التالية:

تم إعداد المقياس وفق الخطوات التالية:

١. دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي استخدمت مقياس الكفاءة الذاتية في تعليم مهارات التفكير وذلك لتحديد هذه المهارات والأبعاد؛
٢. اختيار أبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة لطبيعة البحث الحاضر.

٣. تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة.

٤. أبعاد الكفاءة الذاتية: وتحدد أبعاد الكفاءة الذاتية في الدراسة الحالية:

- أ- **الكفاءة الأكاديمية:** قدرة على دراسة المحتوى الدراسي، والقيام بجميع المهمات القائمة على هذا المحتوى. هي مجموعة التقديرات التي تكونها الطالبه المعلمه عن جوانب شخصيتها العقلية والنفسية والادائية والاجتماعية والجسمية والتي تعبر عنها في المواقف التعليميه الجديدة، والتي تتطلب منه تحقيق أنواع واضحة من الأداء بكفاءة واقتدار (قطاوي وابو جاموس، ٢٠١٥). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية المطورالمُعد لأغراض هذا البحث.
- ب- **الممارسة:** قدرة الطالبة المعلمة على التخطيط والتنفيذ واستخدام للأساليب الفنية المتخصصة والوسائل والمهارات لمساعدة التلاميذ علي تعلم مهارات التفكير والعمل على إنجاز جميع مهماته لتحقيق هذه الأهداف. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المطورالمُعد لأغراض هذا البحث.
- ج- **التصميم:** خطوات علمية متكاملة ومنظمة ومتداخلة ومتسلسلة ومتربطة ذات طبيعة مستمرة تستلزم متطلبات كثيرة تؤدي إلى تحقيق أهداف محددة لنوع معين من المتعلمين خلال فترة زمنية محددة. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المطورالمُعد لأغراض هذا البحث.
- د- **إثارة الأسئلة:** مجموعة تساؤلات تطرحها الطالبة المعلمة اثناء الشرح بهدف تنمية مهارات التفكير. وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المطورالمُعد لأغراض هذا البحث.
- هـ- **المراقبة والتغذية الراجعة:** قدرة الطالبة المعلمة علي تزويد المتعلم بمعلومات حول إستجاباته بشكل منظم ومستمر لمساعدته في تعديل أو تغيير الإستجابات التي تكون بحاجة إلى التعديل أو التغيير، وتثبيت الإستجابات الصحيحة. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية المطورالمُعد لأغراض هذا البحث.

وبذلك اصبح توزيع مفردات الصورة المبدئية للمقياس على أبعاده الفرعية كما بالجدول (٥).

جدول (٥): توزيع فقرات المقياس على أبعاده الخمسة

رقم البعد	اسم البعد الفرعي	أرقام المفردات	عدد المفردات
١	الكفاءة الأكاديمية	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٨
٢	الممارسة	٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢	٨
٣	التصميم	١، ٢، ٣، ٤	٤
٤	إثارة الأسئلة	٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٢٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥	١٠
٥	المراقبة والتغذية الراجعة	٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٨	١٠
٤٠	الدرجة الكلية		

تتم الاستجابة على كل مفردة من مفردات المقياس على مقياس خماسي بتدرج يتراوح بين أبداً لا تنطبق، أو بدرجة قليلة، أو أحياناً، أو غالباً أو دائماً. ويتم تقديرها بالدرجات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب.

نتائج البحث:

للتحقق من الفرض الأول؛ والذي ينص على أنه: "تتمتع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدي عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية بكفاءة سيكومترية عالية"، قاما الباحثان بما يلي:

(١-١) التحقق من الارتباط بالتعريف الإجرائي؛ حيث تم عرض مفردات المقياس على عشرة محكمين من اساتذة علم النفس التربوي؛ وذلك لإبداء الرأي حول العناصر التالية:

- أ- صلاحية المقياس من حيث وضوح صياغة تعليماته ومدى دقة صياغة الفقرات.
- ب- مدى مناسبة كل فقرة للمهارة الذي يقيسها.
- ج- مدى تمثيل المقياس للهدف الذي وضع لقياسه.
- د- مدى ملائمة العبارات لمستوى طلبة المرحلة الابتدائية.

تراوحت نسب اتفاق المحكمين على صلاحية مفردات الاختبار ما بين (٩٠% - ١٠٠%)، كما هو مبين في جدول (٦).

جدول (٦) النسب المئوية للموافقة على كل مفردة من مفردات المقياس (ن=١٠)

م	الموافقة	م	الموافقة %	م	الموافقة %	م	الموافقة %
١	%١٠٠	١١	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٣١	%١٠٠
٢	%١٠٠	١٢	%٩٠	٢٢	%٩٠	٣٢	%١٠٠
٣	%٩٠	١٣	%١٠٠	٢٣	%٩٠	٣٣	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٤	%٨٠	٢٤	%١٠٠	٣٤	%١٠٠
٥	%٩٠	١٥	%١٠٠	٢٥	%١٠٠	٣٥	%٩٠
٦	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٦	%٩٠	٣٦	%٩٠
٧	%٩٠	١٧	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	٣٧	%١٠٠
٨	%١٠٠	١٨	%٩٠	٢٨	%١٠٠	٣٨	%١٠٠
٩	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٣٩	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٤٠	%١٠٠

(٢-١) بالنسبة لإتساق المفردات، قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح بجدول (٧).

جدول (٧): معاملات الاتساق لأسئلة مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير ومستوى الدلالة (ن = ١٢٠) طالبة

رقم المفردة	معامل الارتباط		رقم المفردة	معامل الارتباط	
	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية		الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠.٨٠٩	**٠.٧٧٥	٢١	**٠.٨٨١	**٠.٨٥٥
٢	**٠.٨٨٠	**٠.٨٣٧	٢٢	**٠.٨٨١	**٠.٨٢٧
٣	**٠.٨٤٥	**٠.٧٦٨	٢٣	**٠.٨٥٥	**٠.٨٧٢
٤	**٠.٨٥٥	**٠.٧٤٨	٢٤	**٠.٩٠١	**٠.٧٨٩
٥	**٠.٨٣٨	**٠.٦٨٥	٢٥	**٠.٩٢٣	**٠.٨٧٢
٦	**٠.٨٥٤	**٠.٦٧٢	٢٦	**٠.٨٨٩	**٠.٨٨١
٧	**٠.٨٤١	**٠.٦٨٣	٢٧	**٠.٨١٢	**٠.٨٦٣
٨	**٠.٨٦١	**٠.٧٦٥	٢٨	**٠.٧٩٧	**٠.٧٢٦
٩	**٠.٨٧٧	**٠.٧٥٨	٢٩	**٠.٨٧٢	**٠.٧٥٤
١٠	**٠.٨٨٩	**٠.٧٧٠	٣٠	**٠.٩٢٩	**٠.٧٧٧
١١	**٠.٨٩٨	**٠.٨٤٣	٣١	**٠.٩٣٠	**٠.٨٥١
١٢	**٠.٨٢٨	**٠.٧٥٣	٣٢	**٠.٩٠٥	**٠.٧٣٦
١٣	**٠.٨٣٨	**٠.٨٧٧	٣٣	**٠.٨٥١	**٠.٨٨٨
١٤	**٠.٨٣٢	**٠.٧٢٦	٣٤	**٠.٩٠٥	**٠.٧٩٣
١٥	**٠.٨٩٧	**٠.٧٣٣	٣٥	**٠.٩٠١	**٠.٨٣٥
١٦	**٠.٩١٣	**٠.٧٣٢	٣٦	**٠.٩٢٣	**٠.٨٦٣
١٧	**٠.٩١٠	**٠.٧٢٦	٣٧	**٠.٨٨٩	**٠.٧٢٦
١٨	**٠.٩٣٧	**٠.٨٦٨	٣٨	**٠.٨١٢	**٠.٧٥٤
١٩	**٠.٨٦٨	**٠.٧٩٥	٣٩	**٠.٩٠٥	**٠.٧٧٧
٢٠	**٠.٨٠٩	**٠.٧٥٢	٤٠	**٠.٨٥٩	**٠.٨٥١

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردة ودرجات البعد التي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١؛ مما

يشير إلى إتساق المفردات مع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. أما بالنسبة لإتساق الأبعاد قاما الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات عينة الدراسة على أبعاد المقياس، الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير كما هو موضح بجدول (٨)

جدول (٨): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير وأبعاده الفرعية، ومستوى الدلالة، (ن = ١٢٠ طالبة)

م	الابعاد	الدرجة الكلية
١	الكفاءة الأكاديمية	٠.٧٢٥ **
٢	الممارسة	٠.٧٩٥ **
٣	التصميم	٠.٦٤١ **
٤	إثارة الأسئلة	٠.٨١١ **
٥	المراقبة والتغذية الراجعة	٠.٧٥٦ **

** دال عند مستوى ٠.٠١

من الجدول السابق يتضح تمتع المقياس باتساق وتماسك داخلي بالنسبة للأبعاد. ومن الجدولين (٧،٨) يتضح أن المقياس بمفرداته وأبعاده الفرعية يتمتع باتساق داخلي مقبول

(٣-١) بالنسبة للقدرة على التمييز، قام الباحثان بحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المنخفضين (الارباعي الأدنى) والمرتفعين (الارباعي الأعلى) في الدرجة الكلية لمقياس مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير في درجات المفردات كما موضح بجدول (٩).

جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المفردات وقيمة ودلالة اختبار "ت" للمجموعات المستقلة

رقم المفردة	المنخفضون (ن=٣٠)		المرتفعون (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
١	٣.٠٩٣	٠.٧٠٧٦	٦.٥٩٣	٠.٦٨٧٣	١٩.٧٦٠	٠.٠١
٢	٣.٠٠٠	٠.٨٤٦٧	٦.٤٤٤	٠.٧٦٨٩	٢٦.٢٧٣	٠.٠١
٣	٣.٥٠٠	٠.٧٤٦١	٥.٧٢٢	٠.٦٨٤٥	٢٤.٩٣٣	٠.٠١
٤	٣.٣٣٣	٠.٨٩٠٢	٦.٢٧٨	٠.٥٢٩	٢٧.٧٧٧	٠.٠١
٥	٤.٠٧٤	١.٠٧٩	٥.٨٨٩	٠.٧٩٣١	٢٠.٢٨١	٠.٠١
٦	٤.٣١٥	٠.٨٦٤٩	٥.٦٨٥	٠.٩٦٧٩	١٣.٢٣٢	٠.٠١
٧	٤.٥٠٠	٠.٨٦٣٣	٥.٧٤١	٠.٥٨٨٧	٢٢.٤١٩	٠.٠١
٨	٤.٣٥٢	٠.٧٠٤٦	٥.٨١٥	١.١٣٣٩	١٣.٩٧٣	٠.٠١
٩	٣.٦٨٥	٠.٦٦٨	٦.٣٥٢	٠.٦٤٨٩	٢٥.٩٩٨	٠.٠١
١٠	٣.٥٣٧	٠.٦٣٥٨	٦.٠٣٧	٠.٨٢٣٣	١٨.٩٣٧	٠.٠١
١١	٣.١٦٧	٠.٨٨٤٩	٦.٥٣٧	٠.٦٠٥٤	٢٤.٩١٨	٠.٠١
١٢	٣.٦٦٧	١.١٨١٦	٦.٢٢٢	٠.٧٩٣١	١٨.١٠٦	٠.٠١
١٣	٢.٩٤٤	٠.٧١١٥	٦.٣٨٩	٠.٧٨٧١	١٧.١٥٠	٠.٠١
١٤	٢.٨٨٩	١.٠٧٥٧	٥.٨٨٩	٠.٧٩٣١	٢٠.٢٨١	٠.٠١
١٥	٣.٩٠٧	٠.٥٩١٤	٥.٦٨٥	٠.٩٦٧٩	١٣.٢٣٢	٠.٠١
١٦	٣.١٨٥	٠.٨٩١٨	٥.٧٤١	٠.٥٨٨٧	٢٢.٤١٩	٠.٠١
١٧	٣.٦١١	٠.٧٦٢٧	٥.٨١٥	١.١٣٣٩	١٣.٩٧٣	٠.٠١
١٨	٣.٢٧٨	٠.٧١١٥	٦.٣٥٢	٠.٦٤٨٩	٢٥.٩٩٨	٠.٠١
١٩	٣.٣٣٣	٠.٧٧٦١	٦.٥٩٣	٠.٦٨٧٣	١٩.٧٦٠	٠.٠١
٢٠	٤.٠٧٤	١.٢٩٩٥	٦.٤٤٤	٠.٧٦٨٩	٢٦.٢٧٣	٠.٠١
٢١	٤.٣١٥	٠.٥٥٢	٥.٧٢٢	٠.٦٨٤٥	٢٤.٩٣٣	٠.٠١
٢٢	٤.٥٠٠	٠.٩٠٣٤	٦.٢٧٨	٠.٥٢٩	٢٧.٧٧٧	٠.٠١
٢٣	٤.٣٥٢	١.١١٣٤	٥.٨٨٩	٠.٧٩٣١	٢٠.٢٨١	٠.٠١
٢٤	٣.٦٨٥	٠.٦٢٢٥	٥.٦٨٥	٠.٩٦٧٩	١٣.٢٣٢	٠.٠١

رقم المفردة	المنخفضون (ن=٣٠)		المرتفعون (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
٢٥	٣.٥٣٧	٠.٦٣٤٤	٥.٧٤١	٠.٥٨٨٧	٢٢.٤١٩	٠.٠١
٢٦	٣.١٦٧	٠.٦٩٩٤	٥.٨١٥	١.١٣٣٩	١٣.٩٧٣	٠.٠١
٢٧	٣.٦٦٧	٠.٨٣٨٥	٦.٣٥٢	٠.٦٤٨٩	٢٥.٩٩٨	٠.٠١
٢٨	٢.٩٤٤	٠.٦٦١٧	٦.٠٣٧	٠.٨٢٣٣	١٨.٩٣٧	٠.٠١
٢٩	٢.٨٨٩	٠.٦٨٦٥	٦.٥٣٧	٠.٦٠٥٤	٢٤.٩١٨	٠.٠١
٣٠	٣.٩٠٧	١.١٥٢٣	٦.٢٢٢	٠.٧٩٣١	١٨.١٠٦	٠.٠١
٣١	٣.١٨٥	٠.٦١٦٦	٦.٣٨٩	٠.٧٨٧١	١٧.١٥٠	٠.٠١
٣٢	٣.٦١١	٠.٦٨٤٥	٥.٨٨٩	٠.٧٩٣١	٢٠.٢٨١	٠.٠١
٣٣	٣.٢٧٨	٠.٨٠٢	٥.٦٨٥	٠.٩٦٧٩	١٣.٢٣٢	٠.٠١
٣٤	٣.٣٣٣	٠.٧١٤٢	٥.٧٤١	٠.٥٨٨٧	٢٢.٤١٩	٠.٠١
٣٥	٤.٠٧٤	١.٣٢٢٩	٥.٨١٥	١.١٣٣٩	١٣.٩٧٣	٠.٠١
٣٦	٣.٦٦٧	٠.٨٣٨٥	٦.٣٥٢	٠.٦٤٨٩	٢٥.٩٩٨	٠.٠١
٣٧	٢.٩٤٤	٠.٦٦١٧	٦.٥٩٣	٠.٦٨٧٣	١٩.٧٦٠	٠.٠١
٣٨	٢.٨٨٩	٠.٦٨٦٥	٦.٤٤٤	٠.٧٦٨٩	٢٦.٢٧٣	٠.٠١
٣٩	٣.٩٠٧	١.١٥٢٣	٥.٧٢٢	٠.٦٨٤٥	٢٤.٩٣٣	٠.٠١
٤٠	٣.١٨٥	٠.٦١٦٦	٦.٢٧٨	٠.٥٢٩	٢٧.٧٧٧	٠.٠١

يتبين من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطالبات (المنخفضات - الأربعاى الأدنى) ودرجات الطالبات (المرتفعات - الأربعاى الأعلى) في درجات مفردات المقياس، لصالح المرتفعين، مما يدل على القدرة التمييزية لمفردات المقياس؛ وبذلك يتحقق الفرض الأول كلياً؛ أي: تحقق مفردات مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير خصائص القياس الجيد من حيث: الارتباط بالتعريف الإجرائي ومعاملات الاتساق الداخلي والقدرة على التمييز.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "يحقق مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير مؤشرات ثبات مقبولة". ولاختبار هذا الفرض تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، كما بالجدول (١٠)

جدول (١٠): معاملات ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الابعاد	معامل ثبات الفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
١	الكفاءة الأكاديمية	٠.٨٦٩	٠.٨٢٩
٢	الممارسة	٠.٧٩٥	٠.٨٠٣
٣	التصميم	٠.٨٤٧	٠.٨٤٢
٤	إثارة الأسئلة	٠.٨٦٩	٠.٨٦٨
٥	المراقبة والتغذية الراجعة	٠.٧٧٩	٠.٧٨٠
	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٦٠	٠.٨٨٩

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات لكل بعدة تراوحت ما بين (٠.٧٧٩-٠.٨٦٩) للابعاد الفرعية، كما أنها بلغت (٠.٧٦٠، ٠.٨٨٩) للاختبار ككل باستخدام ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مع التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون على الترتيب، وهي معاملات ثبات مرتفعة في كلا الطريقتين مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس؛ ومن ثم يكون الفرض الثاني قد تحقق كلياً؛ أي: يحقق مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير مؤشرات ثبات ملائمة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "يحقق مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير مؤشرات صدق مقبولة". ولاختبار هذا الفرض تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما:

(٣-١) الطريقة الأولى: صدق المحتوى: تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتربية الخاصة (١٠ محكمين) بكليات التربية، كما يتضح من جدول (٦)؛ حيث أن نسب الاتفاق على مفردات الاختبار تراوحت ما بين (٩٠% - ١٠٠%)، وهي نسب عالية ومقبولة، وللتأكد من ذلك قاما الباحثان بحساب معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين (Content Validity Ratio - CVR) (Lawshe, 1975)، وكانت النتائج كما بالجدول (١١) جدول (١١) النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير

م	الموافقة %	CVR	م	الموافقة %	CVR	م	الموافقة %	CVR	م	الموافقة %	CVR
١	%١٠٠	١.٠٠	١١	%١٠٠	١.٠٠	٢١	%١٠٠	١.٠٠	٣١	%١٠٠	١.٠٠
٢	%١٠٠	١.٠٠	١٢	%٩٠	٠.٨٠	٢٢	%٩٠	٠.٨٠	٣٢	%١٠٠	١.٠٠
٣	%٩٠	٠.٨٠	١٣	%١٠٠	١.٠٠	٢٣	%٩٠	٠.٨٠	٣٣	%١٠٠	١.٠٠
٤	%١٠٠	١.٠٠	١٤	%٩٠	٠.٨٠	٢٤	%١٠٠	١.٠٠	٣٤	%١٠٠	١.٠٠
٥	%٩٠	٠.٨٠	١٥	%١٠٠	١.٠٠	٢٥	%١٠٠	١.٠٠	٣٥	%٩٠	٠.٨٠
٦	%١٠٠	١.٠٠	١٦	%١٠٠	١.٠٠	٢٦	%٩٠	٠.٨٠	٣٦	%٩٠	٠.٨٠
٧	%٩٠	٠.٨٠	١٧	%١٠٠	١.٠٠	٢٧	%١٠٠	١.٠٠	٣٧	%١٠٠	١.٠٠
٨	%١٠٠	١.٠٠	١٨	%٩٠	٠.٨٠	٢٨	%١٠٠	١.٠٠	٣٨	%١٠٠	١.٠٠
٩	%١٠٠	١.٠٠	١٩	%١٠٠	١.٠٠	٢٩	%١٠٠	١.٠٠	٣٩	%١٠٠	١.٠٠
١٠	%١٠٠	١.٠٠	٢٠	%١٠٠	١.٠٠	٣٠	%١٠٠	١.٠٠	٤٠	%١٠٠	١.٠٠

يتضح من الجدول (١١) أن جميع معاملات صدق المفردات أكبر من القيمة الحرجة لمعادلة لوشي في حالة عدد المحكمين (١٠) وهي: ٠.٦٢؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق الاختبار على المشاركين في الدراسة. وهذا يدل على مؤشرات صدق اختبار الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير بطريقة صدق المحكمين.

(٣-٢) الطريقة الثانية: صدق المحك الخارجي: قاما الباحثان بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير، والدرجة الكلية لقائمة الملاحظة الصفية في مرحلة الروضة لتعليم مهارات التفكير على عينة مكونة من

١٢٠ طالبة معلمة بالفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال من اعداد عبدالناصر عبدالواهاب (٢٠٢٢). فكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٧١٤) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يعني تمتع المقياس محل الدراسة بصدق محك خارجي مقبولة. وبذلك تحقق فرض الدراسة الثالث كلياً؛ أي: يحقق مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير مؤشرات صدق ملائمة.

مناقشة النتائج:

أشارت النتائج المتعلقة بالكفاءة السكومترية لمفردات المقياس إلى تمتع المفردات بخصائص القياس الجيد من حيث: الارتباط بالتعريف الإجرائي ومعاملات الاتساق الداخلي والقدرة على التمييز، وبدلالات ثبات وصدق بطرق مختلفة وكانت مرتفعة؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخطوات الاجرائية التي مر المقياس خلالها في عملية اعداده مما يعطي الثقة مق استخدامه في دراسات نفسية وتربوية أخرى بدرجة عالية من اليقين والثقة فبا يعطيه من نتائج.

التوصيات والبحوث المقترحة:

بناءً على ما توصلت اليه الدراسة من نتائج وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- (١) إجراء المزيد من الدراسات على مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدى طلبة المراحل التعليمية الأخرى للتحقق من الخصائص السيكومترية على عينات أخرى.
- (٢) إجراء المزيد من الدراسات على المقياس للتحقق من قدرته على التمييز بين الطلبة ذوي التحصيل العالي، وذوي التحصيل المنخفض.
- (٣) إجراء المزيد من الدراسات حول مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير لدى فئات عمرية مختلفة.
- (٤) إجراء المزيد من الدراسات حول مقياس الكفاءة الذاتية لتعليم مهارات التفكير كأداة تشخيصية وتنبؤية لكفايات تعليم التفكير لدي الطالبات المعلمات .

- ٥) ضرورة توافر اختبارات لقياس مهارات الكفاءة الذاتية والعمل مع الأطفال وفق قدراتهم وإمكانياتهم
- ٦) قيام وزارة التربية ومديرتها العامة بتدريب معلمات الروضة علي استخدام الكفاءة الذاتية في عروضهم التدريسية والأنشطة الصفية واللاصفية لتنميته لدي الأطفال
- ٧) إجراء دراسات على عينات مماثلة في جامعات عربية أخرى، واستخدام نفس المقاييس لتأكيد هذه النتائج أو رفضها أو التعديل عليها.
- ٨) الإفادة من هذه النتائج لتنبيه أساتذة الجامعة للاهتمام أكثر بتنمية مهارات تعليم التفكير لدى طالبات الجامعة .
- ٩) إجراء دراسات حول علاقة التفكير بمتغيرات أخرى لم يتم بحثها مثل الكفاءة الذاتية المدركة وخفض التجول العقلي لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية..
- ١٠) مقرر مقترح في العلوم المتكاملة لتنمية التفكير الموضوعي وتحقيق الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية.

المراجع

- أحمد البهي السيد وحيش (٢٠٠٤). العلاقة التفاعلية بين أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتهما على التفكير الإبداعي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤ (٤٤) ، ١-٤٢.
- احمد العلوان ورنده المحاسنة (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، ٧ (٤).
- أحمد عبدالخالق ومايسة النبال. (٢٠١٨). السعادة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة في مصر ولبنان، *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٤٦ (١)، ٩١
- إسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٤). *تقويم الأداء التدريسي الصفّي لمعلمي مرحلة التعليم الأساس الدنيا من متخرجي الجامعة*، ورقة أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الفلسطيني في جامعة القدس المفتوحة، رام الله.
- حمد الغافري وأمل الشبيبية ويلي العجمي و لمياء بني غرابة (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عمان. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث/مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣١)، ٤٣ - ٧٠.
- رامي محمود اليوسف (٢٠١٠) *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية*. حائل، دار

الأندلس للنشر والتوزيع.

رفعة الزعبي و حيدر ظاظا (٢٠١٦). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٣ (٢)، ١٠٠٩ - ١٠٣٠.

سامر رافع (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٨ (١).

سامية موسي إبراهيم، نائلة حسن فائق (٢٠١٠). التدريس أهميته، مراحلها. القاهرة: عالم الكتب. صابرة بنت سيف و مستورة بادريس (٢٠٢٣). أثر معتقدات الكفاءة الذاتية على قلق المستقبل المهني لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧ (٣٢)، ٢٩١ - ٣٣٠.

عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢). تحليل المسار بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، ١ (٢٥)، ١٢١-١٧٨.

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٢٢). دراسات رائدة ومقدمة في سيكولوجية الطفولة، سلسلة علم النفس والتربية الخاصة (١٦). دمياط، مصر: مكتبة نانسي للطباعة والنشر والتوزيع.

عزة حسن محمد رزق (٢٠٢٠). اليقظة العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٤)، ٣٩٧.

علي ماهر خطاب (٢٠٠١). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (ط٢) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي عبد القادر و السيد أبو هاشم (٢٠٠٧). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فاعلية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة

كلية التربية بالزقازيق، ٥٥، ١٧١-٢٤٢.

ماجد مصطفى علي العلي (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٤ (٣).

محمد غازي الدسوقي (٢٠١٨). نمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المدركة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيا والمعدل الأكاديمي. مجلة كلية التربية في جامعة جنوب الوادي، ٣٧، ١٦-١٠٣.

مصطفى عبد السميع محمد، وسهير محمد حواله (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر. مصلح مسلم مصطفى المجالي (٢٠١٩): فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في سلطنة عمان. مجلة مجمع جامعة المدينة العالمية،

- منى عبد القادر سعيد بلبيسي (٢٠٢٠). "الخصائص النفسية والمعرفية اللازمة لتنمية التفكير الإيجابي لدى طلبة الصف العاشر في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي"، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ديسمبر، ٣٤ (١٣٧)، ٢٥٣ - ٢٩٠
- هالة طه عبدالله بخش (١٩٨٨). *تنمية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة
- وسام نجم و نداء محمد (٢٠١٩). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية*. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، ٤٣.
- يسري أحمد (٢٠١٦). *فعالية التدريب على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق، (١٦)
- يوسف أبو المعاطي (٢٠٠٥). *أساليب التفكير المميزة للنمط المخلفة للشخصية: دراسة تحليلية مقارنة*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٥ (٤٩)، ٣٧٥ - ٤٤٦.
- Allan, M. R. (2008). *Qualitative Study of Kindergarten School Readiness and Personal and Social Development*. Richmond, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University
- Amirul, N. J. , Ahmad, C. N. C. , Yahya, A. , Abdullah, M. F. N. L. ,Adnan, M. & Noh, N. M. (2013). *The physical classroom learning environment*. Sultan Idris Education University
- Avidov-ungar, O. (2018). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669.
- Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, (307-337).
- Bates, Alan B& Latham, Nancy& Kim, Jin-ah (2011). Linking Preservice Teachers' Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Teaching Efficacy to Their Mathematical Performance, *School Science and Mathematics*, 111(7), 325-3330
- Bedel, E. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Board on Children, Youth, and F. (2015). *Child Development and Early Learning: A Foundation for Professional Knowledge and Competencies*. Retrieved from <https://www.nap.edu/resource/19401/ProfKnowCompFINAL.Pdf>

- Brinkmann, J. (2019). Making a Difference: Increasing Elementary Pre-Service Teachers' Self-Efficacy in Mathematics. *Educational Planning*, 26(1), 7-21.
- Bursa, Murat (2010) : Turkish Preservice Elementary Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Mathematics and Science Teaching, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 6
- Dorit, A. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18(1).
- Elliot, S. Kratochwill, T.& Travers, J. (2000). *Educational Psychology*. McGraw Hill Companies, Inc.
- Ergul, H. (2004) relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on student of anadolu university, *Turkish online journal of distance*, 5(2):81
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gumus, E.& Bellibas, M. (2023): The Relationship between the Types of Professional Development Activities Teachers Participate in and Their Self-Efficacy: A Multi-Country Analysis". *European Journal of Teacher Education*, 46 (1), 67- 94
- Guskey, T. R. (2013). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *ASCD*, 59(6), 45–51.
- Harahsheh, A. (2017). Perceived self- efficacy and its relationship to achievement motivation among parallel program students at Prince Sattam University. *International Journal of Psychological Studies*, 9(3), 21.
- Henson, R. K. (2001) "Self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas". Invited keynote address given at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange.
- Honicke, T., Broadbent, J. (2016). The Influence of academic self
- Jelas, Z. M. (2010). Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(2), 201–204.
- Jeremy, K. (2013) "Leading People: Leadership in Mathematics Education. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 4, 121
- Lars, J.; Frederik, G.; Katja, E. (2021). Pre-Service Teachers' Enjoyment and ICT Teaching Self-Efficacy in Mathematics - An Application of

- Control-Value Theory. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(3), 183-195.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, M., Hus, C. & Chang (2019): "Identifying Taiwanese Teachers' Perceived Self-Efficacy for Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Knowledge", *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(1), Feb, 15- 23
- Lucenaro, J. L. S., Yangco, R. T., Punzalan, A. E. & Espinosa, A. A. (2016). *Pedagogical Content Knowledge-Guided Lesson Study: Effects on Teacher Competence and Students' Achievement in Chemistry*. indawi Publishing
- Margarita, M. & Ancheita, G. (2005). *The Impact of the Learning Environment on a Child's Behavior*. Retrieved from https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UFE001138700001garcia_m.pdf
- Mertler, C. A. (2003). Preservice Versus Inservice Teachers' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference? *Mid-Western Educational Research Association*, 10(5). Retrieved from <https://www.researchgate>
- Ngo, H. & Eichelberger, A. (2021): "College Students' Perceived Self-efficacy and Use of Information and Communication Technologies in EFL Learning", *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 17 (1), 34- 44
- Philippine National Research Center for Teacher Quality. (2017). *Philippine Professional Standards for Teachers*. <http://www.allevdog.com/glossary/definition.php?term=Self%20Efficacy>
- Pitkaniemi, H. (2002). "The Relationship between Teacher efficacy, Instructional Practice and Student Learning: How do they relate to each other? In *Developing Teacher Education in Estonia*, 127-140
- Rasool, L., Zubar, A., & Anwar, M. (2019). Role of Perceived self efficacy and Spousal Support in psychological well being of femal entrepreneurs. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(4), 899-917.
- Selvi, K. (2016). Teachers' Competencies. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, (January), 168-175, Retrieved from: <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Semilarski, H., Soobard, R., Holbrook, J. & Rannikmäe, M. (2022): "Expanding Disciplinary and Interdisciplinary Core Idea Maps by Students to Promote Perceived Self-Efficacy in Learning

-
- Science", *International Journal of STEM Education*, 9, Artical 57, EJ1347974, 20
- Skaalvik, E. M.& Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611—625
- Zakariya, Y., Nilsen, H., Goodchild, S.& Bjorkkestol, K. (2022): "Self-Efficacy and Approaches to Learning Mathematics among Engineering Students: Empirical Evidence for Potential Causal Relations", *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(4), 827- 841
- Zamri, M. N. B. & Hamzah, M. I. B. (2019). Teachers' Competency in Implementation of Classroom Assessment in Learning. *Creative Education*, 3(1), 2939-2946
- Zhang, L. (2006). Thinking styles and big five personality traits revisited. *Personality and individual differences*, 40(6), 1177-1187.

