جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

نمط إدارة الصف كمنبئ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية لدى معلمات الطفولة المبكرة

إعداد

أ.د/ ماجد محمد عثمان عيسى
أستاذ علم النفس التعليمي
كلية التربية للبنين بأسيوط
جامعة الأزهر

أ.د/ رضا مسعد أحمد الجمال
أستاذ الصحة النفسية للطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

تاريخ الاستلام : ١ مارس٢٠٢١م – تاريخ القبول : ١٠ مارس ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على الفروق بين أنماط إدارة الصف: الديمقراطي والتسلطي والفوضوي في مستوى قلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، والتحقق من إمكانية التنبؤ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية من خلال درجة كل نمط من الأنماط في مقياس أنماط إدارة الصف الدراسي، وتكونت العينة من (١٢٩) معلمة مرحلة ما قبل المدرسة من روضات أهلية وحكومية بمحافظة القاهرة، وأعد الباحثان مقاييس أنماط إدارة الصف الدراسي، وقلق التدريس، وكفاءة الذات التدريسية، وتوصلت النتائج إلى أن النمط الديمقراطي يتسم بمستوى منخفض من قلق التدريس ومستوى مرتفع من كفاءة الذات التدريسية عند المقارنة بالنمطين التسلطي والفوضوي، وأنه يمكن التنبؤ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية من خلال درجة المعلمة في كل نمط من أنماط إدارة الصف الدراسي، وأختتم البحث بتقديم توصيات وبحوث مستقبلية مقترحة.

الكلمات المفتاحية: أنماط إدارة الصف الدراسي– قلق التدريس– كفاءة الذات التدريسية.

Classroom management style as a predictor of teaching anxiety and teaching self-efficacy among early childhood teachers.

Abstract:

The study aimed to identify the differences between the styles of classroom management: democratic, authoritarian and anarchic in the level of teaching anxiety and teaching self-efficacy of preschool teachers, and to verify the predictability of teaching anxiety and teaching self-efficacy through the degree of each of the patterns in the scale of classroom management styles the sample consisted of (129) pre-school teachers from private and governmental kindergartens in Cairo Governorate. The researchers prepared Scales of classroom management patterns, teaching anxiety, and teaching self-efficacy, results showed that the democratic pattern is characterized by a low level of teaching anxiety and a high level of teaching self-efficacy when compared to the authoritarian and anarchic patterns, and that teaching anxiety and teaching self-efficacy can be predicted by the teacher's degree in each of the classroom management styles. The research was concluded with recommendations and suggested future research.

Keywords: Classroom management patterns - Teaching anxiety - Teaching self-efficacy.

مقدمة:

تسعى الأنظمة التعليمية إلى الاهتمام بالبيئة المدرسية، وتوفير الراحة النفسية للمتعلم للوصول إلى الجو المناسب للتعليم والتعلم من خلال التفاعل التشاركي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين وبعضهم البعض، والاهتمام بالمستويات المختلفة للمتعلمين.

ويذكر Jacobson (2003,6) أن التعليم قبل المدرسي هو أول مكان يذهب إليه الأطفال للتعلم، لهذا يجب أن تمتلك معلمات هذه المرحلة العديد من المعارف والمهارات الفعالة لإدارة الصف Classroom Management، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو المدرسة.

ويرى Buyse et al. (2008,367) أن امتلاك معلمة مرحلة ما قبل المدرسة لمهارات إدارة الصف يجعلها تعمل على توفير الدعم الانفعالي للأطفال، ومنع السلوكيات التي تتسبب في حدوث مشكلات داخل قاعة الدراسة، وتُعين الأطفال على إقامة علاقات اجتماعية صحيحة مع أقرانهم وكذلك الأفراد الأكبر سنًا في المجتمع.

ويشير Uyanık-Balat (2010,44) إلى أن إدارة الصف الدراسي في مرحلة ما قبل المدرسة تهدف إلى إنشاء بيئة منظمة ومحببة للأطفال، وتسعى لتحقيق للتعلم الهادف والتنشئة الاجتماعية، وإشراك الأطفال في الأنشطة الصفية واللاصفية.

ووفقًا لـ Oliver et al. (2011,1) فإن الاستخدام الجيد لمهارات إدارة الصف الدراسي من قِبل المعلمة له تأثير إيجابي على سلوكيات الأطفال وإنجازاتهم، وتقلل من وجود المتعلمين المشاغبين في قاعة الدراسة.

ويذكر Türk et al. (2019,2282) أنه يجب تحسين مهارات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة في إدارة الصف الدراسي، نظرًا لأنها تساعد الأطفال في هذه المرحلة العمرية على التعلم، وإتباع القواعد والسلوكيات التي يحتاجونها في حياتهم المدرسية اللاحقة.

ويرى Merç (2011,80) أنه عندما تمتلك المعلمة شعورًا خلال إدارة الصف بأن المحتوى الذي تدرسه يتسم بالصعوبة، أو ليس لديها القدرة على اختيار المهام المناسبة للأطفال، أو صعوبة إعطاء التعليمات في قاعة الدراسة، أو تكييف لغتها وفقًا لمستوى الأطفال، أو القيام بالاختبارات المنشطة، فإن ذلك يتسبب في شعور المعلمة بقلق التدريس Teaching Anxiety.

ووفقًا لـ Ameen et al. (2002,16) فإن شعور المعلمين بقلق التدريس يجعلهم غير قادرين على التركيز في عمليات التدريس مثل تنظيم المحتوى، والتخطيط لكيفية إدارة الوقت، وتحديد طرق التدريس، وينزعجون من أصوات الطلاب، ويصاحب ذلك توتر بالجسم وتعرق.

ويشير Betoret (2006,519) إلى قلق التدريس أنه يؤدي إلى عواقب وخيمة مثل ضعف فعالية التدريس، وتدني تقدير الذات، وضعف العلاقة بين المعلم والمتعلم.

ويذكر Wang and Wang (2015,31) أن قلق التدريس يمثل مشكلة لعدد كبير من المعلمين، حيث تتمحور معظم المخاوف التي يواجهونها حول مشكلات تتعلق بتقييم التدريس، والحفاظ على الانضباط في قاعة الدراسة، وتصورات طلابهم عنهم، ومعرفة الموضوع الذي سيتم شرحه، والقدرة على تصويب أخطاء المتعلمين.

وعلى جانب آخر فيرى Schwarzer and Hallum (2008,152) أن امتلاك المعلم لكفاءة الذات التدريسية Teaching Self-efficacyيمكنه من إدارة الصف، ويمنع المشكلات الصفية، ويقلل من الشعور بالإرهاق الانفعالي.

ويذكر Bandura (1997,58) أن كفاءة الذات التدريسية تعني ثقة المعلم بقدرته على تحقيق النتائج التي يسعى إليها من مشاركة المتعلمين الفعالة في العملية التعليمية ونجاحهم.

ويشير Tschannen-Moran et al. (1998,202) إلى أن كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة تؤثر على مقدار الجهد المبذول في تعليم الأطفال، حيث ذوات المستوى المرتفع منهن تقومن باختيار الأنشطة التي ستستخدم في التدريس بعناية، وتحددن الجهد اللازم لتعليم الأطفال، وتصبحن أكثر استخدامًا للاستراتيجيات التي تحفزهم.

ويرى Anderson et al. (2007,131) أن كفاءة الذات التدريسية المنخفضة لدى المعلمة تولد لديها شعورًا بالقلق بشأن قدرتها على تنفيذ البرنامج، حيث تعتقد أنها غير مدربة تدريبًا كافيًا للتدريس، وأنها غير ماهرة للوفاء بمتطلبات إدارة الصف الدراسي.

ويذكر Guo et al. (2010,1094) أن كفاءة الذات التدريسية لدى معلمة ما قبل المدرسة تعد مؤشرًا على جودة التعليم في قاعة الدراسة، وتؤدي إلى زيادة تحصيل الأطفال، وإدارة الصف الفعالة، وأنه يجب التعرف على العوامل التي تؤثر بها لضمان جودة وفعالية التدريس في هذه المرحلة.

ويشير Fitchett et al. (2012,585) إلى أن المعلمين الذين يمتلكون مستوى مرتفع من كفاءة الذات التدريسية يعملون بجد، ويكونون أكثر إيجابية، ويستثمرون وقتهم في قاعة الدراسة على الرغم من مواجهة صعوبة في التدريس، ويستخدمون منهجيات تركز على المتعلم في قاعة الدراسة، ويرجع ذلك جزئيًا إلى أن هؤلاء المعلمين يؤمنون بأنفسهم وبقدرتهم على تعليم جميع الأطفال.

ويرى Atsoniou (2020,1) أن كفاءة الذات التدريسية ليست مستقرة، لأنها تتغير وتتأثر بالعديد من العوامل مثل مناخ المدرسة، والأسرة، وسلوك المتعلمين، ونقص الإمكانات.

مشكلة البحث:

تعد مهارة إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من المهارات الضرورية لتنمية العديد من الأنماط السلوكية المرغوبة لدى الأطفال، وتوفر جوًا دراسيًا مفعمًا بالفعالية، وتجعل العمل منتجًا، وتحافظ على النظام واستمراره داخل قاعة الدراسة، ومع ذلك فنجد العديد من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة تفضلن استخدام أنماط منخفضة الكفاءة على الرغم من علمهن بمدى فعالية الأنماط الجيدة منها في منع حدوث السلوكيات غير المرغوبة، وضبط الصف الدراسي، وتعين الأطفال على التعلم بشكل أفضل، وفسر Flazoğlu and Bulut (2005,251) سبب ذلك بأنه يرجع إلى أن استخدام أنماط إدارة الصف الجيدة يتطلب الصبر والبصيرة والتخطيط للعملية التعليمية، وهو ما لا يتحمله العديد من المعلمين، فيلجأون إلى استخدام أنماط تتطلب بذل القليل من الجهد.

وفي مجال البحوث التي تناولت العلاقة بين نمط إدارة الصف، وقلق التدريس، فقد وجد Brouwers and Tomic (2000) أن المعلمين الذين يعانون من مشكلات تمنعهم من استخدام نمط جيد لإدارة الصف، يفشلون في الحفاظ على انضباط الصف الدراسي، ويكون لديهم مستوى مرتفع من قلق التدريس، ويشعرون بالإرهاق ويكونون غير فعالين في كثير من الأحيان. وتوصل Fraser et al. (2007) إلى أن القلق والتوتر المرتبطان بالتدريس لهما تأثير سلبي على كفاءة الذات التدريسية، وخفض الشعور بالرضا الوظيفي، ويؤثر ذلك سلبًا على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم داخل قاعة الدراسة. وتوصل Nnenna and Olanrewaju (2015) إلى أن قلق التدريس يؤدي إلى شعور المعلمين بالتوتر عند القيام

بأية أنشطة تتعلق بالتدريس، ويؤدي إلى تقليل كفاءة الذات التدريسية، ويمكن أن يدفعهم في نهاية المطاف إلى التخلي عن المهنة نهائيًا.

وعن البحوث التي سعت لفحص العلاقة بين أنماط إدارة الصف الدراسي وكفاءة الذات التدريسية فقد توصل Lazarides et al. (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط إدارة الصف وكفاءة الذات التدريسية، ولا سيما خلال حياتهم المهنية المبكرة، في حين توصل Abu-Tineh et al. (2011) إلى نتيجة مخالفة وهي وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين نمط إدارة الصف وكفاءة الذات التدريسية.

يتضح مما سبق أن إتباع معلمة ما قبل المدرسة لنمط إدارة الصف الجيد يمكنها من الاستعداد والتخطيط بكفاءة وقيامها بعملها على أكمل وجه داخل قاعة الدراسة، وأن توافر كفاءة الذات التدريسية يجعل لديها ثقة بالنفس مرتفعة في قدرتها على توصيل المعلومات للأطفال، وكذلك قلق التدريس فهو يجعل المعلمة تشعر التوتر والانفعال قبل وأثناء وبعد التدريس، وهو يؤثر سلبًا على الأداء، وأن دراسة إمكانية التنبؤ بكفاءة الذات التدريسية وبمستوى قلق التدريس من خلال نمط إدارة الصف الذي تستخدمه معلمات مرحلة ما قبل المدرسة يمكن أن يوجهنا إلى التعرف على المشكلات التي تقابلهن وتمنعهن من الأداء بشكل جيد وتسبب لهن قلق التدريس، والاهتمام بتنمية كفاءة الذات التدريسية لديهن، وحثهن على استخدام أنماط إدارة الصف المفيدة للأطفال، مما ينعكس على اكساب الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للعديد من المهارات ما قبل الأكاديمية، والاجتماعية والنفسية، والتي تفيدهم خلال تعلمهم في المراحل التعليمية التالية، وعلى ذلك – في حدود ما تم الاطلاع عليه – لا توجد دراسات عربية أو أجنبية سعت إلى التعرف على الفروق بين أنماط إدارة الصف الدراسي في قلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك إمكانية التنبؤ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية من خلال أنماط إدارة الصف الدراسي، وهذا ما حدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- **هل تختلف درجات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة ذوات أنماط إدارة الصف الدراسي: الديمقراطي والتسلطي والفوضوي في الأداء على مقياس القلق التدريس؟**
- **هل تختلف درجات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة ذوات أنماط إدارة الصف الدراسي: الديمقراطي والتسلطي والفوضوي في الأداء على مقياس كفاءة الذات التدريسية؟**

- **هل يمكن أن يسهم النمط الديمقراطي في التنبؤ بمستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة؟**
- **هل يمكن أن يسهم النمط الديمقراطي في التنبؤ بمستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة؟**
- **هل يمكن أن يسهم النمط التسلطي في التنبؤ بمستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة؟**
- **هل يمكن أن يسهم النمط التسلطي في التنبؤ بمستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة؟**
- **هل يمكن أن يسهم النمط الفوضوي في التنبؤ بمستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة؟**
- **هل يمكن أن يسهم النمط الفوضوي في التنبؤ بمستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة؟**

هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

- **التعرف على الفروق بين معلمات مرحلة ما قبل المدرسة ذوات أنماط إدارة الصف: الديمقراطي والتسلطي والفوضوي في الأداء على مقياسي قلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية.**
- **تحديد إمكانية التنبؤ بقلق التدريس من خلال أنماط إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة.**
- **تحديد إمكانية التنبؤ بكفاءة الذات التدريسية من خلال أنماط إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة.**

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- **يقدم البحث الحالي تأصيلًا نظريًا لإمكانية التنبؤ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية من خلال أنماط إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة.**

- **يأتي هذا البحث من منطلق المبادرات التي تحث عليها الدولة للحصول على خريج ذا كفاءة عالية يتم الانتفاع به في بناء مجتمع أفضل، وذلك من خلال تغيير القوانين والظروف المحيطة بالمتعلمين ووضعهم في بيئة تعليمية تتيح لهم استيعاب وفهم وتطبيق المعلومات.**

الأهمية التطبيقية:

- **المساعدة في التغلب على العقبات التي تقابل معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، من خلال الكشف عن دور نمط إدارة الصف في التنبؤ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية، مما يزيد من المستوى التعليمي لدى الأطفال.**
- **ربما تفيد نتائج البحث الحالي في جذب انتباه الباحثين إلى إعداد برامج إرشادية أو تدريبية لخفض مستوى قلق التدريس أو لتنمية كفاءة الذات التدريسية أو للتدريب على مهارات إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة.**
- **يتناول البحث أنماط إدارة الصف لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تسهم في حفظ النظام داخل قاعة الدراسة، وتوفير المناخ الجيد لتوصيل المعلومات الأساسية للأطفال والتي يتم الاعتماد عليها في المراحل الدراسية التالية، وملاحظة ومتابعة الأطفال، وتقديم تقارير عن تقدمهم التعليمي.**
- **يتناول البحث قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، والذي يؤثر سلبًا على أدائهن في قاعة الدراسة، ويجعل لديهن اتجاهات سلبية نحو المهنة، ويمنع إبداعهن خلال التدريس.**
- **يتناول كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تساعدهن على وضع الخطط، والقيام بدورهن على أكمل وجه، والذي ينعكس على جودة العملية التعليمية، ويؤدي إلى إتقان الأطفال لما يتم تعلمه داخل قاعة الدراسة.**

مصطلحات البحث:

(١)إدارة الصف: Classroom Management

هي مجموعة من الأنماط السلوكية والأنشطة التعليمية والمهارات والتقنيات التي يستخدمها المعلم لتوفير بيئة تعليمية جيدة تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف التعليمية المنشودة.(Uyanık-Balat ,2010,44)

ويتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها معلمة مرحلة ما قبل المدرسة في مقياس أنماط إدارة الصف (إعداد الباحثان)

(٢)قلق التدريس: Teaching Anxiety

هو شعور بالتوتر يصيب المعلم خلال إعداد وتنفيذ أنشطة الصف الدراسي، ويعرقله عن التدريس بشكل جيد (Gardner and Leak, 1994,28).

ويتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها معلمة مرحلة ما قبل المدرسة في مقياس قلق التدريس. (إعداد الباحثان)

(٣)كفاءة الذات التدريسية: Teaching Self-Efficacy

هو اعتقاد المعلم عن قدرته على أداء مهام التدريس، وتنفيذ الاجراءات اللازمة لتحقيق النواتج التعليمية التي يسعى إليها مع المتعلمين المختلفين في مستوياتهم التعليمية. (بقيعي، ٢٠١٦، ٥٩٧)

ويتحدد إجرائيًا في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها معلمة مرحلة ما قبل المدرسة في مقياس كفاءة الذات التدريسية. (إعداد الباحثان)

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يلي:

- الحدود المكانية: بعض رياض الأطفال الأهلية والحكومية بمحافظة القاهرة.
- الحدود الزمنية: العام الدراسي ٢٠٢٠م / ٢٠٢١م.
- الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال الأهلية والحكومية بمحافظة القاهرة.
- الحدود الموضوعية: يتحدد البحث بموضوعات أنماط إدارة الصف، وكفاءة الذات التدريسية، وقلق التدريس، ومعلمات مرحلة ما قبل المدرسة.

الإطار النظري:

أولًا: إدارة الصف:

يشير Bear (2015,15) إلى أن إدارة الصف الدراسي هي الإجراءات التي يتخذها المعلمين لتوفير بيئة تعليمية فعالة وتسهيلها والحفاظ عليها لدعم تعلم الطلاب، والتنبؤ بالمشكلات لمنعها في الصف الدراسي، وتحديد الإجراءات التأديبية التي تعالج سلوكيات الطلاب المشاغبين.

ويذكر Sadık and Dikici –Sığırtmaç (2016,631) أن إدارة الصف الدراسي تعني إنشاء بيئة صفية تحفيزية وتشاركية لضمان تعلم المتعلمين على أعلى مستوى.

ويرى Cooper et al. (2018,13) أن أنماط إدارة الصف الدراسي الفعالة تركز على تحديد السلوك الاستباقي، وذلك للاستفادة من الأنشطة التي يحددها المعلم إلى أقصى حد، وزيادة مشاركة الطلاب، ورفع مستوى انجازهم.

مما سبق يتضح أن إدارة الصف هي الأسلوب التي يستخدمه المعلم لتوفير بيئة الصف المنظمة، والتي تسهم في زيادة التعلم الأكاديمي، وتسهل النمو الاجتماعي والانفعالي للمتعلمين، وتجعلهم مهتمين ومنتجين أكاديميًا، وتتيح فرصة السيطرة على المتعلمين المعقين للعملية التعليمية.

مهارات إدارة الصف الدراسي:

يرى Emmer and Stough (2001,103) أن مهارات إدارة الصف الدراسي تتمثل في التخطيط للفصول الدراسية والمناهج الدراسية، والأساليب والتقنيات المستخدمة في التعليم، ووضع القواعد، والتواصل الفعال، وإدارة الوقت، وتحديد خصائص واتجاهات الأطفال والمعلمين.

ويشير عبدالهادي (٢٠١١، ٢٢٥) إلى أن مهارات إدارة الصف تعني تنظيم البيئة غير المادية للتعلم، وتوفير مناخ اجتماعي انفعالي لتشجيع الطلاب على التعلم، وحفظ النظام، وتوفير الخبرات التعليمية وتوجيهها وتنظيمها، وملاحظة الطلاب ومتابعتهم، وتقديم تقارير عن تقدم العمل.

ووجد Freeman et al. (2014,106) أن مهارات إدارة الفصول الدراسية تعني التخطيط للتعليم، ومراقبة التقدم الحادث، ومراجعة الأداء، وتعزيز سلوكيات المتعلمين الايجابية، وحثهم على المشاركة النشطة، واستخدام الاستراتيجيات لتشجيع السلوكيات المناسبة، واستراتيجيات أخرى لتثبيط السلوكيات غير المناسبة.

ويشير Borgmeier et al. (2016,40) إلى أن مهارات إدارة الصف تتطلب توضيح القواعد والتوقعات والإجراءات الروتينية في الصف الدراسي، ومراقبة احتياجات المتعلمين، والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم بما لا يضر نظام قاعة الدراسة، والاستجابة بشكل فعال للسلوك غير المناسب داخل قاعة الدراسة.

ويذكر عبدالكريم (٢٠١٧، ٥٧) أن مهارات إدارة الصف تعني تهيئة المناخ الانفعالي الاجتماعي، وضبط سلوك الطلاب، وإثارة دافعيتهم، وتنمية المهارات التعليمية، وتنظيم وترتيب قاعة الدراسة.

وأن استخدام معلمات مرحلة ما قبل المدرسة لمهارات إدارة الصف غير الجيدة، بالإضافة إلى تواجد بعض الأطفال المشاغبين، يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في قاعة الدراسة، ويترتب عليها العديد من الأمور، حيث يذكر Shernoff et al. (2011,465) أنها قد تتسبب في ترك المعلمين للمهنة خلال السنوات الخمس الأولى.

ووجد Öztürk et al. (2014,224) أن معظم معلمات مرحلة ما قبل المدرسة حديثي التخرج ليسوا أكفاء في استخدام مهارات إدارة الصف، وأرجع Llewellyn, et al. (2018,1) السبب إلى أن تلك مهارات إدارة الصف لا يتم الاهتمام بها بشكل كاف خلال إعداد المعلمات في المرحلة الجامعية، وكذلك عدم قدرتهم على تأديب الأطفال المشاغبين في هذه المرحلة.

وسعى بحث Denizel-Güven et al.(2005) إلى التعرف على مستوى مهارات إدارة الصف لدى (٩٣) معلمة بمرحلة ما قبل المدرسة، ويعملون بمدارس حكومية وأهلية بمحافظة دنيرلي، وتوصلت النتائج إلى أن (٧٧%) من المشاركات تتمتعن بمهارات إدارة الصف، وأن العناصر الضرورية لإدارة الصف هي الاتصال والنظام والانضباط والصبر، وأن مهارات إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة تتأثر بعدد سنوات خبرة التدريس، وعدد الأطفال في الصف، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للبيئة التي تقع فيها المدرسة، والتدريب أثناء الخدمة فيما يتعلق بإدارة الصف، والخلفية التعليمية للمعلم.

وهدف بحث Karakaya and Mumin (2018) إلى تحديد مستوى مهارات إدارة الصف الدراسي لدى (٤٢) معلمة بمرحلة ما قبل المدرسة، وتوصلت النتائج إلى أن معلمات مرحلة ما قبل المدرسة تتمتعن بمستوى مرتفع من مهارات إدارة الصف الدراسي، ولم تختلف مهارات إدارة الصف لدى المعلمات بناء على عمر الأطفال ونوع الجنس، ولكنها اختلفت بناء على عمر المعلمات ومستوى الخبرة التدريسية لديهن، ونوع المدرسة التي تخرجوا منها.

وسعى بحث Semerci and Balat (2018) إلى التعرف على العلاقة بين مهارات إدارة الصف الدراسي وكفاءة الذات التدريسية لدى (٤٧٩) معلمة بمرحلة ما قبل المدرسة،

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات ادارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة وكفاءة الذات التدريسية لديهن.

مما سبق يتضح أن مهارات إدارة الصف الدراسي لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة توفر بيئة تعليمية ناجحة، وتؤدي إلى تحقيق أهداف التعلم المحددة، وتضمن حصول جميع الأطفال على أفضل تعليم، وتمكنهم للاستفادة من الموارد المتاحة للتعليم، وتساعدهن على تصحيح سلوكيات الأطفال غير المناسبة التي تعمل على إعاقة العملية التعليمية.

أنماط إدارة الصف الدراسي:

يتبع المعلمين أنماطًا مختلفة خلال إدارة الصف الدراسي، حيث يرى كل من (منسي، ١٩٩٦؛ عبدالله، ٢٠٠٧؛ المقيد، ٢٠٠٩؛ المساعيد والخريشة، ٢٠١٢) أنها تتمثل في:

النمط التسلطي: يقاوم التغيير ويستبد برأيه، ويعتمد على القسر والقهر والتخويف، ويعالج الموضوعات بقسوة.

النمط الديمقراطي: يستخدم المناقشة مع المتعلمين، ويتبادل معهم الرأي، ويتيح فرص متكافئة بين المتعلمين، ويشجعهم للتعبير عن آرائهم، ويشاركهم في اتخاذ القرار.

النمط الفوضوي: يترك الحرية للمتعلمين دون متابعتهم، ويتجاهل سلوكياتهم، ويهمل ضبط الصف، وينتظر انتهاء وقت الحصة.

النمط التقليدي: يعطي التلاميذ القليل من الحرية في قاعة الدراسة، ويستخدم العقاب الجماعي، ويعتمد على طرق التدريس التقليدية، وينهي الشرح مع انتهاء وقت الحصة، ويلتزم بالكتاب المقرر.

وقد سعى بحث Durmaz and Deniz (2020) إلى التعرف على أنماط إدارة الصف التي تستخدمها (٧٢) معلمة بمرحلة ما قبل المدرسة تعملن في روضات حكومية وأهلية، وتوصلت النتائج إلى أن معلمات مرحلة ما قبل المدرسة تستخدمن النمط التسلطي (القهري) بشكل متكرر على الرغم من أنهم يجدونه غير مفيد.

مما سبق يتضح أن أنماط إدارة الصف تختلف في استثارة دافعية المتعلمين كونها تعد أحد العناصر التي تسهم في إنجاح العملية التعليمية، ويمكن أيضًا أن تكون سببًا في خفض مستواهم، وأن المعلم يستخدم منها ما يصلح مع طبيعة المتعلمين الذي يدرس لهم، سواء منضبطين أو غير منضبطين، ومن ثم فهي تتشكل حسب العلاقات التي تفرضها طبيعة

الفصول التعليمية والمرحلة التي يتم التدريس بها، وجنس المتعلمين، والموضوع الذي يتم تدريسه.

أهداف إدارة الصف:

يذكر عبدالهادي (٢٠١١، ٢٢٥) أن أهداف إدارة الصف تتمثل في توفير وقتًا أطول لعملية التعلم، وجعل المتعلمين أكثر قدرة على إدارة أنفسهم، وتعديل السلوكيات غير المرغوبة، وتوفير الجو الاجتماعي والانفعالي للتعلم، وإيجاد حلول للمشكلات الإدارية والتعليمية والصفية، وحل المشكلات الفردية والجماعية التي تقابل المعلمين خلال إدارة الصف.

ويرى Wolff et al. (2017,68) أن الهدف الرئيس لإدارة الصف هو تحسين مستوى التعلم في قاعة الدراسة، والهدف الثانوي هو منع الأحداث التي تعطل التعلم، حيث يميل المعلمون الخبراء إلى التركيز بشكل أقل على سلوك الطلاب التخريبي مقارنة بالمبتدئين، ويرجع ذلك جزئيًا لامتلاكهم القدرة على منع الاضطرابات من خلال التعرف على الإشارات السلوكية والأحداث في وقت مبكر وتعديل أنشطتهم التعليمية وفقًا لذلك، لذا فهم يهتمون أكثر بعواقب التعلم أكثر من سوء السلوك.

ويرى Cooper et al. (2018,13) أن الهدف من إدارة الصف هو مساعدة الطلاب على الانخراط في التعلم، وأن يكونوا متعلمين منتجين، والمحافظة على انتباههم أثناء التعلم.

وقد سعت العديد من البحوث إلى تناول المتغيرات التي تؤثر على إدارة الصف، حيث هدف بحث راضي (٢٠٠٥) إلى التعرف على الفروق في إدارة الصف لدى (٣٦١) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الابتدائية من خلال المقارنة في متغيرات الجنس والإعداد التربوي وسنوات الخبرة التدريسية للمعلم وكثافة الفصول وبيئة المدرسة (قرية – مدينة)، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات إدارة الصف، وأن المعلمين الأفضل في إدارة الصف هم ذوي الخبرة الأكبر، والذين يعملون في فصول دراسية كثافتها أقل، والذين يقيمون في القرى، ووجود ارتباط سالب بين امتلاك مهارات إدارة الصف والشعور بالإنهاك لدى المعلمين.

وسعى بحث أبو عمرة (٢٠٠٩) إلى التحقق من علاقة أنماط إدارة الصف لدى المعلمين بالتعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى (٥٠٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت

النتائج إلى أن نمط إدارة الصف الدراسي لدى المعلم يتنبأ بأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا، والدافعية للإنجاز لدى المتعلمين.

وهدف بحث شرف الدين وأدم (٢٠١١) إلى التحقق من دور نمط إدارة الصف الدراسي في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، وتكونت عينة البحث من (١٢٥) معلمًا من (١٢) مدرسة للبنين، (١١) مدرسة للبنات، وتوصلت النتائج إلى أن نمط إدارة الصف له دور في التحصيل الدراسي للمتعلمين.

واستهدف بحث Abu-Tineh et al. (2011) التحقق من العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات التدريسية وإدارة الصف الدراسي لدى (٥٦٦) معلمًا بالمدارس الحكومية الاردنية، وتوصلت النتائج إلى المعلمين يمارسون إدارة الصف، ويتمتعون بمستوى مرتفع من كفاءة الذات التدريسية، ولكن توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين كفاءة الذات التدريسية وإدارة الصف الدراسي.

وقام بحث العنزي (٢٠١٧) بالتحقق من العلاقة الارتباطية بين نمط إدارة الصف للمعلم وفقاً لنموذج جلاسر والاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (١٠٧) طالبًا بالصف الثالث المتوسط بمدينة حائل بالسعودية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط إدارة الصف للمعلم، والاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلابه.

وهدف بحث Lazarides et al. (2020) إلى التحقق من العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات التدريسية ونمط إدارة الصف لدى (٣٩٥) معلمًا في المدارس الابتدائية والثانوية منذ بداية العمل إلى منتصف الحياة المهنية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة الذات التدريسية وبين نمط إدارة الصف، ولا سيما خلال خلال حياتهم المهنية المبكرة.

مما سبق يتضح أن نمط إدارة الصف يهدف إلى الإدارة الاستباقية التي تجعل المعلم يتخذ الاحتياطات اللازمة لمنع حدوث مشاكل في قاعة الدراسة، والتخطيط للسلوكيات التفاعلية، والتي تتطلب أن تكون منسقة لتحقيق الأهداف المحددة، وغرس الانضباط في نفوس المتعلمين، ومراقبة سير الأداء وفق الخطط التي تم وضعها، وتحقيق التعلم الناجح، وتحقيق الاستفادة الأكبر لدى المتعلمين.

ثانيًا: قلق التدريس:

يرى(Peker (2009,335 أن شعور المعلمين بالتوتر والقلق من التدريس يحدث بسبب تصورهم أنهم غير قادرين على إشراك الطلاب في التفاعل مع المواد التي يقدموها.

ويشير(Yürük (2011,17 إلى قلق التدريس هو المشاعر أو المعتقدات أو السلوكيات التي تتداخل مع قدرة المعلم على بدء مهام التدريس أو متابعتها أو إنهائها.

ويذكر الأشقر (٢٠١٦، ٣٦) أن قلق التدريس هو شعور المعلم بالخوف من الفشل والتوتر من القيام بالمهام التدريسية التي تتعلق بإعداد أو تدريس أو تقويم طلابه.

ويرى محمد (٢٠١٨، ١٦٨) أن قلق التدريس هو حالة انفعالية موقتة تدفع المعلم للشعور بالخوف والتوتر من الفشل في القيام بمهمات تدريسية.

يتضح مما سبق أن قلق التدريس يحد من اندماج المعلم في العملية التعليمية، ويؤثر سلبًا على أداء المعلم وفعاليته، وسلوكه، ويزيد من اتجاهاته السلبية نحو مهنة التدريس، ويقلل من ابداعاته، ويؤدي إلى وجود سلوكيات عدائية تجاه الطلاب، ويقلل مثابرتهم.

مظاهر قلق التدريس:

يذكر Ameen et al. (2002,16) أن قلق التدريس له مظاهر جسدية ونفسية، حيث المظاهر النفسية تتمثل في الشعور بالضيق والتخوف والانزعاج، وأن المظاهر الجسدية تتمثل في تسارع معدل ضربات القلب أو الاضطرابات المعوية أو احمرار الوجه أو الاصابة بالقرحة أو التهاب القولون أو الصداع أو الألم المزمن أو ارتفاع ضغط الدم.

ويرى Peker(2009,335) أن مظاهر قلق التدريس تتمثل في التوتر الشديد، وعدم القدرة على التركيز، والحديث السلبي عن الذات، والشعور بالضيق بسبب الضوضاء، وعدم القدرة على سماع الطلاب، وتعرق راحة اليد.

مما سبق يتضح أن مظاهر قلق التدريس هي دليل على الشعور بعدم الاستقرار النفسي، والتوتر حيال جميع المجالات المرتبطة بمهنة التدريس، حيث تزداد هذه المظاهر طوال تواجد المعلم في مقر العمل، فتظهر عليه أعراض الشعور بعدم التركيز، وانقباض وانبساط في عضلات الجسم، وتوتر زائد وعصبية يمكن ملاحظتها، وأن هذه المظاهر تزول بمجرد تركه لمقر العمل.

أسباب الشعور بقلق التدريس:

توجد العديد من الأسباب للشعور بقلق التدريس، ويرى (Horwitz, 1996; Merç, 2004; Kim and Kim, 2004; Akinsola,2008) أنها تتمثل في الشعور بعدم كفاءة معرفة المحتوى التعليمي، والافتقار إلى مهارات حل المشكلات، ووجود صعوبات تمنعه من الإجابة على أسئلة الطلاب، والخوف من التحدث أمام الطلاب، وعدم تنظيم الصف، وقلة الخبرة والفشل في خبرات سابقة، والسلوك المشاغب للمتعلمين، وعدم الخبرة بكيفية تقدير الدرجات، وعدم معرفة التوجيهات الصحيحة خلال أداء المهام، وكثرة عدد المتعلمين في قاعة الدراسة، والشعور بعدم الكفاءة في التدريس، ووجود مشكلات مع المدير أو المشرف، واستخدام أسلوب تعليمي جديد، وعدم القدرة على إدارة الوقت، وعدم التعارف مع المتعلمين، وتدريس صفوف دراسية جديدة، واستخدام جهاز جديد / مختلف أثناء الشرح، ووجود اتجاهات سلبية نحو المتعلمين، والخوف من عدم تحقيق الأهداف، وتدريس طلاب غير متحمسين أو غير مهتمين بالتعلم.

مما سبق يتضح أن قلق التدريس قد يرجع للعديد من الأسباب، وعندما يظهر إحداها بدرجة قليلة فأنه يمكن أن يتم التغلب عليها، ولكن عندما يكون بدرجة عالية، فإنه يمكن أن يتسبب في امتناع المعلم عن التدريس أو ترك الخدمة نهائيًا ويمكن إضافة أسباب أخرى تتمثل في اعتقاد المعلم أن التدريس هو مهمة صعبة، أو أن المعلم لديه اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس، أو أن أعباء التدريس ثقيلة لا يمكن تحملها، أو وجود تقييم من قِبل المدير أو المشرف، أو عدم القدرة على إدارة الصف، أو التعامل مع المتعلمين المشاغبين، أو عدم الإعداد الكافي للمرحلة التعليمية التي يدرس بها.

أهمية خفض قلق التدريس:

يذكر زبيري (٢٠١٧، ٤٦) أن جميع المعلمين قبل الخدمة يعانون من قلق التدريس، حيث وجود مستوى مناسب منه يؤدي إلى القيام بالأداء الأمثل، ولكن يمكن أن يسبب القلق أزمة لصاحبه، ويفقده الثقة بالنفس.

ويرى أبو ستة (٢٠١١، ١١٥) أن ظاهرة قلق التدريس تنتشر بين الطلاب المعلمين بكليات التربية، وأنه يؤثر سلبًا في العلاقات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم البعض، وبين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

وقد سعت العديد من البحوث إلى فحص العلاقة الارتباطية بين قلق التدريس وبين العديد من المتغيرات، حيث هدف بحث Peker and Ertekin (2011) إلى التحقق من العلاقة الارتباطية بين قلق تدريس الرياضيات وقلق الرياضيات لعينة مكونة من (٣١٦) معلمًا ومعلمة قبل الخدمة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قلق تدريس الرياضيات قبل الخدمة وقلق الرياضيات، ولم يتم العثور على اختلافات بين الذكور والاناث في قلق الرياضيات، وكذلك قلق تدريس الرياضيات لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة.

واستهدف بحث Tatar et al. (2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين تصورات المعلمين قبل الخدمة عن استخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات ومستوي الأمية في استخدام الحاسب ومستوى قلق التدريس لديهم، وتكونت عينة البحث من (٤٨١) معلمًا للرياضيات قبل الخدمة، وتوصلت النتائج إلى أن قلق تدريس الرياضيات لدى المعلمين قبل الخدمة ينخفض مع زيادة مستوى إدراكهم باستخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات بشكل ايجابي، ويزداد بزيادة مستوى الأمية الحاسوبية.

وهدف بحث Peker (2016) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين قلق تدريس الرياضيات والكفاءة الذاتية التدريسية في الرياضيات، وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) معلمًا ومعلمة قبل الخدمة بالمرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج أن قلق تدريس الرياضيات له تأثير سلبي على كفاءة الذاتية التدريسية في الرياضيات لدى المعلمين قبل الخدمة، وبالنسبة لأبعاد كفاءة الذات، فقد وجد أن الثقة بالنفس لها تأثير على مستوى قلق تدريس الرياضيات.

وسعى بحث Peker and Ulu (2018) إلى التحقق من تأثير المعتقدات قبل الخدمة عن تدريس الرياضيات على مستوى قلق تدريس الرياضيات، وتكونت عينة البحث من (٢٤٨) معلمًا قبل الخدمة بكلية التربية بتركيا (١٥٤ أنثى – ٩٤ ذكر)، وأظهرت النتائج أنه يوجد ارتباط سالب بين المعتقدات بشأن معرفة المحتوى وكل من مستوى قلق التدريس، والثقة بالنفس.

واستهدف بحث Kobul and Saraçoğlu (2020) التحقق من مستوى قلق تدريس اللغات الأجنبية لدى معلمي اللغة الانجليزية كلغة اجنبية قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وتكونت عينة البحث من (٩٠) معلمًا (٣٠ معلمًا أثناء الخدمة – ٦٠ معلمًا قبل الخدمة)، وتوصلت النتائج إلى أن وجود ارتباط سلبي بين قلق التدريس ومدة الخبرة التدريسية.

مما سبق يتضح أن المستوى المرتفع لقلق التدريس لدى المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة يؤثر سلبًا على أدائهم، لأنه يجعل المعلم قلقًا أثناء إعداد الدروس، ويتسم بالعصبية خلال الشرح، ويشعر أن وقت الحصة طويلًا، ويجعل لديه اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس، مما يدفعه إلى إتباع طرق تدريس أقل فعالية، وقد يتسبب في نقل القلق إلى طلابهم.

ثالثًا: كفاءة الذات التدريسية:

يذكر Tschannen-Moran, et al. (1998,202) أن كفاءة الذات التدريسية هي اعتقاد المعلم عن قدرته على تنظيم وتنفيذ العمل المطلوب منه وإنجازه بنجاح خلال مهمة تعليمية محددة في سياق معين.

ويرى Dellinger, et al. (2008,751) أن كفاءة الذات التدريسية تعني أحكام المعلمين على قدراتهم على إنجاز مهام تعليمية محددة مطلوبة للتأثير على تعلم الطلاب.

يتضح مما سبق أن المعلمين ذوي المستويات العليا من كفاءة الذات التدريسية يتميزون بأن لديهم طلاب يتسمون بمستويات عالية في التحصيل، حيث شعور المعلم بمزيد من الثقة في النجاح عند أداء المهام يجعل طلابه أيضا يشعرون برغبة أعلى على التحصيل الأكاديمي.

مصادر كفاءة الذات التدريسية:

توجد أربعة مصادر لكفاءة الذات التدريسية، ويرى (Tschannen-Moran et al., 2007; Schunk and Pajares , 2009 ;Mills, 2011; Morris and Usher, 2011) أنها تتمثل في:

خبرة الإتقان: تأتي من خلال التفاعل الناجح الفعلي بين المعلمين والطلاب.

الإقناع اللفظي: يأتي من خلال التفاعل اللفظي الذي يتلقاه المعلم من الآخرين المشاركين في عملية التدريس والتعلم (إداريون، زملاء، مراقبون، أولياء أمور، إلخ) على أدائه التدريسي.

الخبرات غير المباشرة: تأتي من خلال ملاحظة المعلم للآخرين، حيث تأثير هذا النوع من الخبرة يعتمد على عدد سنوات خبرة النموذج الملاحظ.

الإثارة النفسية والانفعالية: تأتي من خلال الشعور بالبهجة أو المتعة التي تنتج عن احساس المعلم بالنجاح عند شرح درس معين في قاعة الدراسة، وكذلك الشعور بالتوتر والقلق الناتج عن عدم القدرة على التحكم في البيئة التعليمية، والذي يؤدي إلى آثار سلبية على الشعور بكفاءة الذات.

صفات المعلمين ذوي كفاءة الذات التدريسية المرتفعة:

يتصف المعلمون الذين يمتلكون كفاءة الذات التدريسية المرتفعة بالعديد من الصفات، حيث يرى كل Tschannen-Moran, et al.,1998; Swars et al. ,2007;Evans , (2010) أنها تتمثل في أنهم يبذلون المزيد من الجهد في التدريس، ويظهرون ومقدارًا أكبر من المثابرة في مواجهة العقبات، ويجربون طرق تدريس جديدة في محاولة لإيجاد طرق أفضل للتدريس، ويكونون أكثر استعدادًا للعمل مع الطلاب ذوي المشكلات التعليمية، ويتقنون المحتوى التدريسي، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو المهنة والمتعلمين، ولديهم مستوى مرتفع من جودة التدريس.

مما سبق يتضح أن المعلم الذي يمتلك كفاءة ذات تدريسية مرتفعة يتسم بالثقة بالنفس، ويكون أكثر قبولًا للتحديات لأنه لا يخشى الفشل، ويعتبر الفشل ما هو إلا فرصة للمحاولة للنجاح مرة أخرى، ويكون أكثر التزامًا بالعمل، وأن كفاءة الذات التدريسية تنمو طوال حياته الوظيفية من خلال اكتساب خبرات جديدة في كل موقف، وتجعله يواصل الجهود لتحقيق النجاح في المهنة.

العوامل المؤثرة في كفاءة الذات التدريسية:

توجد العديد من العوامل التي تؤثر في كفاءة الذات التدريسية، وتتمثل في:

الحصول على دورات تدريبية ترتبط بمجال خبرة المعلم، وممارسة الأنشطة العملية، والعمل في مجموعات تعاونية، والمشاركة في المناقشة. (Velthuis et al., 2014)

عمر المعلم وخبراته السابقة في التدريس.(Bent, et al.,2016)

مستوى الصف الذي يدرسه المعلم، حيث ينخفض مستوى كفاءة الذات التدريسية كلما ارتفع مستوى الصف الدراسي. (Ryan, et al.,2015)

ينخفض مستوى كفاءة الذات التدريسية بزيادة مستوى القلق , .Swars et al) 2006)

يزداد مستوى كفاءة الذات التدريسية كلما زاد إتقان المعلم لمحتوى المقرر الذي يدرسه. (Jones-Newton, et al. ,2012)

وقد سعت العديد من البحوث إلى دراسة العوامل المؤثرة في كفاءة الذات التدريسية، حيث هدف بحث Elaldi and Yerliyurt (2016) إلى التحقق من علاقة كفاءة الذات التدريسية بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى (٨٥٥) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة لمرحلة ما قبل المدرسة (٧٢٩ طالبة –١٢٦ طالب) يدرسون بالجامعة، وتوصلت النتائج إلى الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات لمرحلة ما قبل المدرسة الذين لديهم مستوى مرتفع من كفاءة الذات التدريسية يكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس، وأن الاناث لديهن مستوى أعلى من كفاءة الذات التدريسية مقارنة بالذكور.

وسعى بحث Emel (2017) إلى التحقق من العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات التدريسية لدى المعلمات وكفاءة الذات الجماعية، وتكونت العينة من (١٧٢) معلمة بمرحلة ما قبل المدرسة وتعملن في وزارة التربية والتعليم في تركيا، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كفاءة الذات التدريسية لدى المعلمات وكفاءة الذات الجماعية.

وقام بحث Nagia et al. (2017) بالتحقق من علاقة الذكاء الانفعالي بكفاءة الذات التدريسية لدى (١١٥) معلمًا يقومون بالتدريس عبر الانترنت، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الذكاء الانفعالي وكفاءة الذات التدريسية، وأن كفاءة الذات التدريسية تزداد كلما زادت مدة التدريس عبر الانترنت.

واستهدف بحث Vidić and Miljković (2019) التحقق من العلاقة بين إتقان المادة العلمية وكفاءة الذات التدريسية والرضا الوظيفي، وشارك في البحث (٢٥٤) معلمًا من ثمان مدارس بتركيا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتقان المادة العلمية وكفاءة الذات التدريسية، وكذلك هناك ارتباط موجب بين الرضا الوظيفي والاتجاهات الايجابية نحو المهنة، وأن المعلمين الأكثر خبرة هم أفضل في كفاءة الذات التدريسية.

وقام بحث Bay (2020) بالتحقق من العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات التدريسية ومهارات إدارة الصف الدراسي لدى (٢٧٤) معلمة في مرحلة ما قبل المدرسة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين كفاءة الذات التدريسية ومهارات إدارة الصف والمهارات

المهنية لدى العينة، وأن العلاقة تتأثر بعمر المعلمات، والخبرة التدريسية، ونوع المدرسة، وعدد الأطفال في قاعة الدراسة.

مما سبق يتضح أن كفاءة الذات التدريسية تتوقف على صفات المعلم الشخصية وكيفية تحديد المعلم للمهام التي سيقوم بها، وتوظيف الاستراتيجيات، وطرق حله للمشكلات ومواجهته للتحديات، وإن ذلك يزيد من اعتقاده بقدرته على تنظيم جهده ووقته ويكون أكثر مثابرة على مواجهة العقبات التي تقابله أثناء التدريس.

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة المختلفات في أنماط إدارة الصف الدراسي: الديمقراطي والتسلطي والفوضوي على أبعاد مقياس القلق التدريس والدرجة الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة المختلفات في أنماط إدارة الصف الدراسي: الديمقراطي والتسلطي والفوضوي على أبعاد مقياس كفاءة الذات التدريسية والدرجة الكلية.
- يمكن التنبؤ بانخفاض مستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط الديمقراطي.
- يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط الديمقراطي.
- يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط التسلطي.
- يمكن التنبؤ بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط التسلطي.
- يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط الفوضوي.
- يمكن التنبؤ بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط الفوضوي.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي في البحث الحالي نظرًا لمناسبته لمتغيرات البحث، وسعيه لوصف الظواهر، والتنبؤ، وتفسير العلاقات بين المتغيرات.

عينة البحث الاستطلاعية:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس التي تم إعدادها من خلال التطبيق على عينة البحث الاستطلاعية (ن= ٣٥) معلمة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة بروضات أهلية وحكومية بمحافظة القاهرة، ومتوسط أعمارهن الزمنية (٤١٧) شهرًا بانحراف معياري (٧٧,٤) شهرًا.

عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٢٩) معلمة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة بروضات أهلية وحكومية بمحافظة القاهرة، ومتوسط أعمارهن الزمنية (٤٢٥) شهرًا بانحراف معياري (٦٥,٣) شهرًا، وتم مراعاة ألا يكون أفرادها ضمن أفراد العينة الاستطلاعية.

أدوات البحث:

(١) مقياس أنماط إدارة الصف – ملحق (١)؛ (إعداد الباحثان)

يهدف المقياس إلى تحديد أنماط إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، ولإعداد المقياس تم الاطلاع على مقاييس (الأفندي، ٢٠١٤؛ الكيلاني، ٢٠١٦؛ الكيكي وعباس، ٢٠٢٠) ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) عبارة تقريرية تصف أنماط إدارة الصف موزعة على ثلاثة أبعاد هي "النمط الديمقراطي" ويضم العبارات (١–١٦)، و"النمط التسلطي" ويضم العبارات (١٧–٣٢)، و"النمط الفوضوي" ويضم العبارات (٣٣–٤٤)، وتم إدراج ثلاث خيارات أمام كل عبارة (دائمًا – أحيانًا – أبدًا)، وتقدر بالدرجات (٣–٢–١)، وتكون النهاية العظمي للأبعاد هي (٤٨، ٤٨، ٣٦)، والنهاية الصغرى للأبعاد هي (١٦، ١٦، ١٢) حيث لا توجد نهاية عظمي للمقياس، وتدل الدرجة المرتفعة في كل بعد على ارتفاع مستوى النمط الذي يمثله والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

أ– صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس على (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصصي رياض الأطفال وعلم النفس بهدف التحقق من وضوح وكفاءة عبارات المقياس، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

اتفاق المحكمين على وضوح وكفاءة عبارات مقياس إدارة الصف

عبارة	نسبة	عبارة	نسبة	عبارة	نسبة	عبارة	نسبة	عبارة	نسبة
١	%٨٨.٨٨	١٠	%٧٧.٧٧	١٩	%٨٨.٨٨	٢٨	%١٠٠	٣٧	%١٠٠
٢	%١٠٠	١١	%٨٨.٨٨	٢٠	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٣٨	%١٠٠
٣	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٣٩	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٣	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٣١	%١٠٠	٤٠	%١٠٠
٥	%١٠٠	١٤	%١٠٠	٢٣	%٨٨.٨٨	٣٢	%١٠٠	٤١	%١٠٠
٦	%٧٧.٧	١٥	%٨٨.٨	٢٤	%١٠٠	٣٣	%١٠٠	٤٢	%١٠٠
٧	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٥	%١٠٠	٣٤	%١٠٠	٤٣	%١٠٠
٨	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٢٦	%١٠٠	٣٥	%١٠٠	٤٤	%١٠٠
٩	%١٠٠	١٨	%١٠٠	٢٧	%٨٨.٨٨	٣٦	%١٠٠		

يتضح من الجدول (١) أن المحكمين اتفقوا على مدى وضوح وكفاءة عبارات مقياس إدارة الصف بنسب تراوحت بين (٧٧,٧٧– ١٠٠) %، وتم إجراء جميع التعديلات التي أشاروا إليها، وعرضت عليهم بعد التعديل وأفادوا بأن المقياس يتسم بالصدق في تحديد أنماط إدارة الصف.

ب– صدق المحك الخارجي: تم التحقق من الصدق بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات معلمات العينة الاستطلاعية (ن= ٣٥) معلمة في مقياس إدارة الصف (إعداد الباحثان) ودرجاتهن في مقياس إدارة الصف – إعداد وتقنين في البيئة المصرية– درويش (٢٠١٧)، ووجد أن قيمة معامل الارتباط (٠,٦٩) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتدل على أن المقياس يتسم بالصدق.

ثبات المقياس:

إعادة تطبيق الاختبار: تم التحقق من الثبات بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع على عينة البحث الاستطلاعية (ن =٣٥) معلمة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، حيث وُجد أن قيمة معامل الثبات هي (٠,٧٥، ٠,٧٣، ٠,٧٨) لأبعاد المقياس المتمثلة في النمط الديمقراطي، والنمط التسلطي، والنمط الفوضوي على الترتيب، وهي قيم مرتفعة وتشير إلى أن المقياس يتسم بالثبات، مما يدعو إلى الثقة في نتائج استخدامه.

(٢) مقياس قلق التدريس – ملحق (٢): (إعداد الباحثان)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، ولإعداد المقياس تم الاطلاع على مقاييس (عبدالوهاب، ١٩٩٩؛ الخالدي، ٢٠٠٦؛ البورسعيدية، ٢٠١٢) ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) عبارة تقريرية تصف قلق التدريس موزعة على ثلاثة أبعاد هي الجانب الانفعالي ويضم العبارات (١–١٠)، والجانب الفسيولوجي ويضم العبارات (١١–١٨)، وضعف الثقة بالنفس ويضم العبارات (١٩–٢٩)، وتم إدراج ثلاث خيارات أمام كل عبارة (دائمًا – أحيانًا – أبدًا)، وتقدر بالدرجات (٣–٢–١)، وتقدر بالدرجات (١–٢–٣) للعبارات العكسية، حيث جميع العبارات سالبة الاتجاه ماعدا العبارات العكسية التي لها أرقام (٢٠، ٢١، ٢٧، ٢٨)، وعلى ذلك فالنهاية العظمى للمقياس هي (٨٧) درجة، والنهاية الصغرى للمقياس (٢٩) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى قلق التدريس، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

أ– صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس على (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصصي رياض الأطفال وعلم النفس بهدف التحقق من وضوح وكفاءة عبارات المقياس، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)
اتفاق المحكمين على وضوح وكفاءة عبارات مقياس قلق التدريس

عبارة	نسبة الاتفاق	عبارة	نسبة الاتفاق	عبارة	نسبة الاتفاق	عبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١٠	%٧٧.٧٧	١٩	%١٠٠	٢٨	%١٠٠
٢	%١٠٠	١١	%٨٨.٨٨	٢٠	%١٠٠	٢٩	%١٠٠
٣	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢١	%١٠٠		
٤	%١٠٠	١٣	%١٠٠	٢٢	%٧٧.٧٧		
٥	%١٠٠	١٤	%١٠٠	٢٣	%٨٨.٨٨		
٦	%١٠٠	١٥	%٨٨.٨	٢٤	%١٠٠		
٧	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٥	%١٠٠		
٨	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٢٦	%١٠٠		
٩	%١٠٠	١٨	%١٠٠	٢٧	%٨٨.٨٨		

يتضح من الجدول (٢) أن المحكمين اتفقوا على مدى وضوح وكفاءة عبارات مقياس قلق التدريس بنسب تراوحت بين (٧٧,٧٧– ١٠٠) %، وتم إجراء جميع التعديلات التي أشاروا إليها، وعرضت عليهم بعد التعديل وأفادوا بأن المقياس يتسم بالصدق لقياس قلق التدريس.

ب– صدق المحك الخارجي: تم التحقق من الصدق بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات معلمات العينة الاستطلاعية (ن= ٣٥) معلمة مرحلة ما قبل المدرسة في مقياس قلق التدريس (إعداد الباحثان) ودرجاتهن في مقياس قلق التدريس – إعداد وتقنين في البيئة المصرية في بحث عبدالوهاب (١٩٩٩) ووجد أن قيمة معامل الارتباط (٠,٧٢) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتدل على أن المقياس يتسم بالصدق.

ثبات المقياس:

أ– إعادة تطبيق الاختبار: تم التحقق من الثبات بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع على عينة البحث الاستطلاعية (ن =٣٥) معلمة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، حيث وُجد أن قيمة معامل الثبات هي (٠,٧٣، ٠,٧٥، ٠,٧٦، ٠,٧٩) لأبعاد المقياس

المتمثلة في الجانب الانفعالي، والجانب الفسيولوجي، وضعف الثقة بالنفس والدرجة الكلية على الترتيب.

ب–ألفا–كرونباخ: ووجد أن قيمة معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية هي (٠,٧٦، ٠,٧٨، ٠,٧٨، ٠,٨١).

باستعراض قيم معامل الثبات للطريقتين أتضح أنها قيم ملائمة وتشير إلى أن المقياس يتسم بالثبات، مما يدعو إلى الثقة في نتائج استخدامه.

(٣) مقياس كفاءة الذات التدريسية – ملحق (٣): (إعداد الباحثان)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، ولإعداد المقياس تم الاطلاع على مقاييس (الخلايلة، ٢٠١١؛ الردينية، ٢٠١٧؛ عاشور ومراد، ٢٠١٨) ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) عبارة تقريرية تصف كفاءة الذات التدريسية موزعة على ثلاثة أبعاد هي إدارة الموقف الصفي ويضم العبارات (١–١١)، والفاعلية في استخدام الاستراتيجيات ويضم العبارات (١٢–٢١)، وتنمية التفكير ويضم العبارات (٢٢–٣٣)، وتم إدراج ثلاث خيارات أمام كل عبارة (دائمًا – أحيانًا – أبدًا)، وتقدر بالدرجات (٣–٢–١) حيث جميع العبارات موجبة، وبذلك النهاية العظمى للمقياس هي (٩٩) درجة، والنهاية الصغرى للمقياس (٣٣) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى كفاءة الذات التدريسية والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

أ– صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس على (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصصي رياض الأطفال وعلم النفس بهدف التحقق من وضوح وكفاءة عبارات المقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)
اتفاق المحكمين على وضوح وكفاءة عبارات مقياس كفاءة الذات التدريسية

عبارة	نسبة الاتفاق	عبارة	نسبة الاتفاق	عبارة	نسبة الاتفاق	عبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٢٨	%٨٨,٨٨
٢	%١٠٠	١١	%٨٨,٨٨	٢٠	%١٠٠	٢٩	%١٠٠
٣	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٣٠	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٣	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٣١	%١٠٠
٥	%٨٨,٨٨	١٤	%٧٧,٧٧	٢٣	%١٠٠	٣٢	%٧٧,٧٧
٦	%٧٧,٧٧	١٥	%٨٨,٨	٢٤	%١٠٠	٣٣	%١٠٠
٧	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٥	%١٠٠		
٨	%٨٨,٨٨	١٧	%١٠٠	٢٦	%١٠٠		
٩	%١٠٠	١٨	%١٠٠	٢٧	%١٠٠		

يتضح من الجدول (٣) أن المحكمين اتفقوا على مدى وضوح وكفاءة عبارات مقياس كفاءة الذات التدريسية بنسب تراوحت بين (٧٧,٧٧– ١٠٠) %، وتم إجراء جميع التعديلات التي أشاروا إليها، وعرضت عليهم بعد التعديل وأفادوا بأن المقياس يتسم بالصدق لقياس مستوى كفاءة الذات التدريسية.

ب– صدق المحك الخارجي: تم التحقق من الصدق بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات معلمات العينة الاستطلاعية (ن= ٣٥) معلمة في مقياس كفاءة الذات التدريسية (إعداد الباحثان) ودرجاتهن في مقياس فاعلية الذات لدى المعلمين – إعداد وتقنين في بحث دهينة (٢٠١٨) ووجد أن قيمة معامل الارتباط (٠,٦٧) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتدل على أن المقياس يتسم بالصدق.

ثبات المقياس:

أ– إعادة تطبيق الاختبار: تم التحقق من الثبات بإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع على عينة البحث الاستطلاعية (ن =٣٥) معلمة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، حيث وُجد أن قيمة معامل الثبات هي (٠,٦٩، ٠,٧١، ٠,٦٨، ٠,٧٤) لأبعاد المقياس المتمثلة في إدارة الموقف الصفي، والفاعلية في استخدام الاستراتيجيات، وتنمية التفكير والدرجة الكلية على الترتيب.

ب– ألفا–كرونباخ: ووجد أن قيمة معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية هي (٠,٧١، ٠,٧٣، ٠,٧٥، ٠,٧٧)

باستعراض قيم معامل الثبات للطريقتين أتضح أنها قيم ملائمة، وتشير إلى أن المقياس يتسم بالثبات، مما يدعو إلى الثقة في نتائج استخدامه.

خطوات تطبيق البحث:

- تم إعداد مقاييس البحث، والحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم بالقاهرة على تطبيق الأدوات على معلمات مرحلة ما قبل المدرسة بروضات أهلية وحكومية بمحافظة القاهرة.
- تم التحقق من الخصائص السيكومترية لها على عينة البحث الاستطلاعية (ن= ٣٥) معلمة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة بروضات أهلية وحكومية بمحافظة القاهرة.
- تم تطبيق مقاييس أنماط إدارة الصف، وقلق التدريس، وكفاءة الذات التدريسية من خلال نماذج جوجل نظرًا لانتشار جائحة كورونا على (١٢٩) معلمة من معلمات مرحلة ما قبل المدرسة بروضات أهلية وحكومية بمحافظة القاهرة.
- تم التحليل الاحصائي وتفسير النتائج وصياغة التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء الأطر النظرية ونتائج البحوث السابقة.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتيجة الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة المختلفات في أنماط إدارة الصف الدراسي: الديمقراطي والتسلطي والفوضوي على أبعاد مقياس القلق التدريس والدرجة الكلية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات ذوات أنماط إدارة الصف (الديمقراطي والتسلطي والفوضوي) على الدرجة الكلية لمقياس قلق التدريس والأبعاد، وجدول (٤) يوضح النتائج:

جدول (٤)
تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات درجات الأنماط الديمقراطي والتسلطي والفوضوي في قلق التدريس

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجانب الانفعالي	بين المجموعات	٦٣٦٨,٣٩٧	٢	٣١٨٤,١٩٩	٢.٦٤	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٥١,٦١٨	١٢٦	١,٢٠٣		
	المجموع	٦٥٢٠,٠١٦	١٢٨			
الجانب الفسيولوجي	بين المجموعات	٥٢١٩,١٥٤	٢	٢٦٠٩,٥٧٧	٣,٦٣	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٩٠,٣٨١	١٢٦	٠,٧١٧		
	المجموع	٥٣٠٩,٥٣٥	١٢٨			
ضعف الثقة بالنفس	بين المجموعات	١١٧٠١,٠٩٢	٢	٥٨٥٠,٥٤٦	٦٥,٤	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١١٢٦٤,١٦٤	١٢٦	٨٩,٣٩٨		
	المجموع	٢٢٩٦٥,٢٥٦	١٢٨			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٧٥٩٥,٦٧١	٢	٣٣٧٩٧,٨٣٦	٣٧٦,٥	٠.٠٠
	داخل المجموعات	١١٣١٠,٣٩١	١٢٦	٨٩,٧٦٥		
	المجموع	٧٨٩٠٦,٠٦٢	١٢٨			

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمات ذوات أنماط إدارة الصف (الديمقراطي – التسلطي– الفوضوي) في متغير قلق التدريس، أي أن مستوى قلق التدريس يختلف باختلاف أنماط إدارة الصف، وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول (٥)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقًا لمتغير قلق التدريس

	المتوسط	النمط	الديمقراطي	التسلطي	الفوضوي
الجانب الانفعالي	١١,٠٥	الديمقراطي	--	*١٣,٨٥٩-	*١٤,٩٥٠-
	٢٤,٩٠	التسلطي	*١٣,٨٥٩	--	١,٠٩٠٩-
	٢٦,٠٠	الفوضوي	*١٤,٩٥٠	١,٠٩٠٩	--
الجانب الفيسيولوجي	٨,٨٣٧	الديمقراطي	--	*١٣,٣٨٩-	*١٢,٨٦٦-
	٢٢,٢٢	التسلطي	*١٣,٣٨٩	--	٠,٥٢٣٥-
	٢١,٧٠	الفوضوي	*١٢,٨٦٦	٠,٥٢٣٥	--
ضعف الثقة بالنفس	١٢,٤٥	الديمقراطي	--	*٢٠,٨٢٢-	*١٨,٥٥٠-
	٣٣,٢٧	التسلطي	*٢٠,٨٢٢	--	٢,٢٧٢-
	٣١,٠٠	الفوضوي	*١٨,٥٥٠	٢,٢٧٢	--
الدرجة الكلية	٣٢,٣٣	الديمقراطي	--	*٤٨,٠٧١-	*٤٦,٤٠٣-
	٨٠,٤٠	التسلطي	*٤٨,٠٧١	--	١,٦٦٨٣-
	٧٨,٧٤	الفوضوي	*٤٦,٤٠٣	١,٦٦٨	--

يتضح من جدول (٥) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات ذوات النمط الديمقراطي من جهة وبين متوسطي كل من النمط التسلطي والنمط الفوضوي من جهة أخرى لصالح النمطين التسلطي والفوضوي، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات النمطين التسلطي والفوضوي، مما يشير إلى أن أقل مستوى لقلق التدريس وأبعاده يكون لدى النمط الديمقراطي، ويكون مرتفع المستوى لدى النمطين التسلطي والفوضوي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Hadfield and McNeil (1994) وهو أن إحدى أسباب قلق الرياضيات هو نمط إدارة الصف غير الديمقراطي.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات ذوات النمط الديمقراطي تعتمدن على استخدام أساليب تسعى إلى إرساء النظام وضبط الأطفال في قاعة الدراسة، وتجهيز الأدوات المعينة خلال التدريس حتى وإن لم تكن موجودة ضمن استعدادات الروضة، وإكمال عملهن على أكمل وجه، وتقبل مقترحات أولياء الأمور والمسؤولين بالروضة لتجويد العمل، مما يقضي على القلق الناجم عن الصراع النفسي مع أي طرف، وكذلك فهن يحاولن القضاء على القلق الناجم عن نقص الخبرة من خلال الاستفادة من خبرات المعلمات الأقدم في العمل بالروضات، في حين يظهر قلق التدريس مرتفعًا لدى معلمات كل من النمطين التسلطي والفوضوي نظرًا لشعورهن الدائم بأن هناك مشكلات ستحدث لهن، ويتم تعرضهن للنقد من

المحيطين، سواء عند المعلمات ذوات النمط التسلطي التي تشعر بالقلق من حدوث فوضى في حالة غيابهن، أو في حالة المعلمات ذوات النمط الفوضوي التي تشعر بالقلق من تقديم شكوى ضدهن نتيجة عدم الاهتمام بما يجري في العملية التعليمية.

نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة المختلفات في أنماط إدارة الصف الدراسي: الديمقراطي والتسلطي والفوضوي على أبعاد مقياس كفاءة الذات التدريسية والدرجة الكلية.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمات ذوات أنماط إدارة الصف الديمقراطي والتسلطي والفوضوي على الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات التدريسية والأبعاد، وجدول (٦) يوضح النتائج:

جدول (٦)
تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات درجات الأنماط الديمقراطي والتسلطي والفوضوي في كفاءة الذات التدريسية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
إدارة الموقف الصفي	بين المجموعات	٩٧٦٣,٢٤٠	٢	٤٨٨١,٦٢	٣,٨٥٩	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٥٩,٣٨٠	١٢٦	١,٢٦٥		
	المجموع	٩٩٢٢,٦٢٠	١٢٨			
الفاعلية في استخدام الاستراتيجيات	بين المجموعات	٦٨٢١,٧٦٢	٢	٣٤١٠,٨٨	٢,٥٤٠	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٦٩,٢٣٠	١٢٦	١,٣٤٣		
	المجموع	٦٩٩٠,٩٩٢	١٢٨			
تنمية التفكير	بين المجموعات	١٠٠٣٢,٣٥٠	٢	٥٠١٦,١٧	٤,٦٩٦	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٣٤,٥٨٠	١٢٦	١,٠٦٨		
	المجموع	١٠١٦٦,٩٣٠	١٢٨			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧٩٢٧٤,٧٧٠	٢	٣٩٦٣٧,٣	٩,٤٥٤	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٥٢٨,٢٦٩	١٢٦	٤,١٩٣		
	المجموع	٧٩٨٠٣,٠٣٩	١٢٨			

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المعلمات في أنماط إدارة الصف (الديمقراطي – التسلطي– الفوضوي) تعزى لمتغير كفاءة الذات التدريسية، أي أن مستوى كفاءة الذات التدريسية يختلف باختلاف أنماط إدارة الصف، وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (٧):

جدول (٧)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقًا لمتغير كفاءة الذات التدريسية

	المتوسط	النمط	الديمقراطي	التسلطي	الفوضوي
إدارة الموقف الصفي	٣٠,٨٦٢	الديمقراطي	--	١٧,٧٧١-*	١٨,٠٤٧-*
	١٣,٠٩٠	التسلطي	١٧,٧٧١*	--	٠,٢٧٦٠-
	١٢,٨١٤	الفوضوي	١٨,٠٤٧*	٠,٢٧٦٠	--
الفاعلية في استخدام الاستراتيجيات	٢٧,٣٥٠	الديمقراطي	--	١٥,٠٧٧-*	١٤,٩٠٥-*
	١٢,٢٧٢	التسلطي	١٥,٠٧٧*	--	٠,١٧١٧-
	١٢,٤٤٤	الفوضوي	١٤,٩٠٥*	٠,١٧١٧	--
تنمية التفكير	٣٠,٩٢٥	الديمقراطي	--	١٨,١٩٧-*	١٨,١٤٧-*
	١٢,٧٢٧	التسلطي	١٨,١٩٧*	--	٠,٥٠٥١
	١٢,٧٧٧	الفوضوي	١٨,١٤٧*	٠,٥٠٥١	--
الدرجة الكلية	٨٩,١٣٧	الديمقراطي	--	٥١,٠٤٦-*	٥١,١٠٠-*
	٣٨,٠٩٠	التسلطي	٥١,٠٤٦*	--	٠,٠٥٣٨-*
	٣٨,٠٣٧	الفوضوي	٥١,١٠٠*	٠,٠٥٣٨	--

يتضح من جدول (٧) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات النمط الديمقراطي من جهة وبين متوسطي درجات كل من النمط التسلطي والنمط الفوضوي من جهة أخرى لصالح النمط الديمقراطي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات النمطين التسلطي والفوضوي، مما يشير إلى أن مستوى كفاءة الذات التدريسية وأبعادها يكون مرتفعًا لدى معلمات النمط الديمقراطي، بينما يكون منخفضًا لدى معلمات كل من النمطين التسلطي والفوضوي.

وتتفق هذه النتيجة مع بحث Almog and Shechtman (2007) الذي توصل إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات الديمقراطية وكفاءة الذات واستخدام الاستراتيجيات المفيدة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة خلال التعامل مع المشكلات السلوكية، وبحث Zehir-Topkaya and Yavuz (2011) الذي توصل إلى وجود علاقة

ارتباطية موجبة دالة بين الكفاءة الذاتية والقيم الديمقراطية لدى معلمات اللغة الانجليزية قبل الخدمة في تركيا.

ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمات ذوات النمط الديمقراطي تهتم بمنح الأطفال المزيد من الحريات خلال تنفيذ الأنشطة التي تتم في الروضة، ولديهن قناعة بأن جميع الأطفال يمكنهم التفكير والتعلم إذا ما وجدوا الفرصة لذلك، ويجب احترامهم وعدم التفريق بينهم بناء على الجنس أو اللون أو الديانة، ولكل الأطفال الحرية في إبداء الرأي، وعدم تقيد الحريات، ويجب المناقشة معهم والسماح لهم بالتعبير عن أنفسهم سواء بالسعادة أو بالاستياء والتذمر من الأمور غير المريحة بشرط الالتزام بالقواعد التي تحددها الروضة، وإن اتباع هذه الأمور يتسبب في ارتفاع المستوى التحصيلي للأطفال، فتساهم الخبرة الذاتية وآراء المحيطين في اكتساب المعلمات لمعلومات عن أنفسهن أنهن قادرات على توصيل المعلومات للأطفال فينمو لديهن كفاءة الذات التدريسية، أما المعلمات ذوات النمط التسلطي فتؤمن بأن الطفل متلقي للمعلومات فقط، وعليه الطاعة العمياء خلال التعلم، والمعلمات ذوات النمط الفوضوي فلا تهتم بتنظيم العملية التعليمية داخل قاعة الدراسة، وتسمح بالسلوكيات الفوضوية، وهو ما يجعل المستوى التحصيلي لأطفال معلمات كل من النمطين يبدو منخفضًا، وهو ما يجعلهن دائمات التعرض للنقد من القيادات، ومن أولياء الأمور بأن الأطفال لا تستوعب بشكل جيد منهن، وهو ما يترتب عليه شعورهن بأن كفاءة الذات التدريسية منخفضة لديهن.

نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على: يمكن التنبؤ بانخفاض مستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط الديمقراطي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لدرجات المعلمات ذوات الأنماط الثلاثة (الديمقراطي – التسلطي – الفوضوي) في بعد النمط الديمقراطي، ودرجاتهن في مقياس قلق التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)
دلالة معامل الانحدار للتنبؤ بقلق التدريس من خلال النمط الديمقراطي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٦٦٣٥٨,٨٦٩	١	٦٦٣٥٨,٨٦٩	٦٧١,٦٧٠	٠,٠٠٠
البواقي	١٢٥٤٧,١٩٣	١٢٧	٩٨,٧٩٧		
الكلي	٧٨٩٠٦,٠٦٢	١٢٨			
النموذج	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	١١١,٠٩٧	٢,٥٠٦		٤٤,٣٣٨	٠,٠٠٠
النمط الديمقراطي	١,٨٦١-	٠,٧٢	٠,٩١٧-	٢٥,٩١٧-	٠,٠٠٠
معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R2	مربع معامل الارتباط المعدل	النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ		
٠,٩١٧	٠,٨٤١	٠,٨٤٠	%٨٤		

يتضح من الجدول السابق أن النمط الديمقراطي يسهم في التنبؤ بانخفاض مستوى قلق التدريس، وقد بلغت نسبة مساهمة المتغير المستقل (النمط الديمقراطي) في انخفاض مستوى المتغير التابع (القلق التدريسي) هي (٨٤%).

وكذلك فقد كانت قيمة ف لتحليل الانحدار هي (٦٧١,٦٧٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقيمة ت للمتغير المستقل هي (٤٤,٣٣٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتشير إلى جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ، وأيضا قيمة معامل الانحدار المعياري Beta هي (–٠,٩١٧)، مما يوضح أن قلق التدريس يتأثر بدرجة كبيرة بمتغير النمط الديمقراطي، وبذلك يمكن حساب معادلة الانحدار للعلاقة بين قلق التدريس والنمط الديمقراطي على النحو الآتي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

القلق التدريسي = ١١١,٠٩٧ + (–١,٨٦١) × النمط الديمقراطي

وتتفق هذه النتيجة مع بحث Merç (2011) الذي توصل إلى أن إدارة الصف الدراسي هو أحد مصادر قلق التدريس، وبحث Blase (1986) الذي توصل إلى أن قلق التدريس

يرتبط بمستوى الرضا الوظيفي، وأن المشاعر السلبية مثل عدوانية الطلاب وسلوكياتهم تؤثر سلبًا على إدارة الصف الدراسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات ذوات نمط إدارة الصف الديمقراطي تعملن على إدارة العملية التعليمية داخل الصف، وتسعى لكي تكون أكثر دراية بالمواقف المسببة للقلق مثل الأطفال المزعجين، وكيفية التغلب على عبء العمل الثقيل، وإتباع خطة محددة خلال التدريس للأطفال، وكيفية التعامل مع مديرة الروضة والمشرفات، وتركزن الاهتمام على ضبط قاعة الدراسة والاستعداد الجيد لشرح الدرس، والتخطيط لكل ما يتعلق بالشرح، وكيفية التغلب على المشكلات التي تظهر، وإن ذلك يتسبب في وجود مشاعر إيجابية خلال إعداد الأنشطة التعليمية واستخدامها، مما يقلل من الشعور بالتوتر خلال التدريس في قاعة الدراسة، ويجعل هناك شعورًا لدى المعلمة بالراحة النفسية بصورة دائمة، وعدم الخوف من التعرض للتقييم من قِبل الأطفال أو أولياء الأمور أو مديرة الروضة نظرًا للثقة بالنفس المرتفعة التي يتم اكتسابها، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بانخفاض قلق التدريس من خلال النمط الديمقراطي لدى معلمة مرحلة ما قبل المدرسة.

نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على: يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط الديمقراطي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لدرجات المعلمات ذوات الأنماط الثلاثة (الديمقراطي – التسلطي – الفوضوي) في بعد النمط الديمقراطي، ودرجاتهن في مقياس كفاءة الذات التدريسية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)
دلالة معامل الانحدار للتنبؤ بكفاءة الذات التدريسية من خلال النمط الديمقراطي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٧٨١٨٩,٧٥٤	١	٧٩١٨٩,٧٥٤	٦,١٥٥	٠,٠٠٠
البواقي	١٦١٣,٢٨٥	١٢٧	١٢,٧٠٣		
الكلي	٧٩٨٠٣,٠٣٩	١٢٨			
النموذج	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	٣,٦٨٥	٠,٨٩٨		٤,١٠٢	٠,٠٠٠
النمط الديمقراطي	٢,٠٢٠	٠,٠٢٦	٠,٩٩٠	٧٨,٤٥٥	٠,٠٠٠
معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R2	مربع معامل الارتباط المعدل	النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ		
٠,٩٩	٠,٩٨٠	٠,٩٨٠	% ٩٨		

يتضح من الجدول السابق أن النمط الديمقراطي يسهم في التنبؤ بارتفاع مستوى كفاءة الذات التدريسية، وقد بلغت نسبة مساهمة المتغير المستقل (النمط الديمقراطي) في ارتفاع مستوى المتغير التابع (كفاءة الذات التدريسية) هي (٩٨%).

وكذلك فقد كانت قيمة "ف" لتحليل الانحدار هي (٦,١٥٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقيمة ت للمتغير المستقل هي (٧٨,٤٥٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ، وأيضا فإن قيمة معامل الانحدار المعياري Beta هي (٠,٩٩٠)، مما يوضح أن كفاءة الذات التدريسية تتأثر بدرجة كبيرة بمتغير النمط الديمقراطي، وبذلك يمكن حساب معادلة الانحدار للعلاقة بين كفاءة الذات التدريسية والنمط الديمقراطي على النحو الآتي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

كفاءة الذات التدريسية = ٣,٦٨٥ + (٢,٠٢٠) × النمط الديمقراطي

وتتفق هذه النتيجة مع بحث Semerci and Balat (2018) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة وكفاءة الذات التدريسية. وبحث Bay (2020) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين

كفاءة الذات التدريسية لمعلمات ما قبل المدرسة ومهارات إدارة الصف الدراسي والمهارات المهنية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن النمط الديمقراطي الذي تستخدمه المعلمة يؤثر في خلق جو ملائم في قاعة الدراسة، فيجعلها تسعى لحفظ النظام في الصف، وتوفير الاحترام المتبادل بين الطفل والمعلمة، ويجعل المعلمة تهتم بتصحيح سلوكيات الأطفال، واستخدام المزيد من الفنيات والسلوكيات خلال إعداد وشرح الدروس بهدف زيادة استيعاب جميع الأطفال، والمحافظة على الانضباط داخل قاعة الدراسة، ويجعلها تجتهد خلال إعداد وتجهيز الأنشطة التي سوف تستخدمها خلال الشرح، وتكون أكثر قدرة على توصيل المعلومات للأطفال، وأكثر كفاءة خلال تقييمهم، مما يوفر لدى المعلمة قناعات ذاتية عن قدرتها على التغلب على المشكلات التي تواجهها، فترى نفسها بصورة إيجابية، فيستنهض قدرتها واستعداداتها للعمل والاجتهاد بشكل أفضل، ويُظهر أن لديها كفاءة ذات تدريسية مرتفعة، ويرشدنا ذلك إلى إمكانية التنبؤ بارتفاع مستوى كفاءة الذات التدريسية من خلال النمط الديمقراطي.

نتيجة الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على: يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط التسلطي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لدرجات المعلمات ذوات الأنماط الثلاثة (الديمقراطي – التسلطي – الفوضوي) في بعد النمط التسلطي، ودرجاتهن في مقياس قلق التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)
دلالة معامل الانحدار للتنبؤ بقلق التدريس من خلال النمط التسلطي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٥٧١٥٠,٦٩٤	١	٥٧١٥٠,٦٩٤	٣٣٣,٦٢٥	٠,٠٠٠
البواقي	٢١٧٥٥,٣٦٨	١٢٧	١٧١,٣٠٢		
الكلي	٧٨٩٠٦,٠٦٢	١٢٨			
النموذج	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	٥,٠٣٩-	٣,٢٣٩		١,٥٥٦-	٠,٠٠٠
النمط التسلطي	٢,١٧٢	٠,١١٩	٠,٨٥١	١٨,٢٦٥	٠,٠٠٠
معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R2	مربع معامل الارتباط المعدل	النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ		
٠,٨٥١	٠,٧٢٤	٠,٧٢٢	%٧٢		

يتضح من الجدول السابق أن النمط التسلطي يسهم في التنبؤ بارتفاع مستوى قلق التدريس، وقد بلغت نسبة مساهمة المتغير المستقل (النمط التسلطي) في ارتفاع مستوى المتغير التابع (القلق التدريسي) هي (٧٢%).

وكذلك فقد كانت قيمة ف لتحليل الانحدار هي (٣٣٣,٦٥٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقيمة ت للمتغير المستقل هي (١٨,٢٦٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتشير إلى جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ، وأيضا قيمة معامل الانحدار المعياري Beta هي (٠,٨٥١)، مما يوضح أن قلق التدريس يتأثر بدرجة كبيرة بمتغير النمط التسلطي، وبذلك يمكن حساب معادلة الانحدار للعلاقة بين قلق التدريس والنمط التسلطي على النحو الآتي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

القلق التدريسي = (−٥.٠٣٩) + (٢.١٧٢) × النمط التسلطي

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Bursal and Paznokas (2006) وهو أن النمط السلطي للمعلم يؤدي إلى مناخ غير جيد في حجرة الدراسة، ويؤدي إلى خبرات مدرسية سلبية، وتنمي قلق الرياضيات.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمات مرحلة ما قبل المدرسة ذوات النمط التسلطي تجعلن كل اهتمامهن هو المحافظة على النظام في قاعة الدراسة، ومقاومة أي محاولة لتغير النظام من خلال الاستبداد بالرأي، ورفض السماح للأطفال بالنقاش أو التعبير عن آرائهم، والاعتماد على الترهيب والوعيد والتخويف، فهن يخصصن وقتًا أقل للشرح خلال الحصة، واستخدام طرق تدريس أقل فاعلية، وتخصصن وقتًا أكبر للترهيب ووضع القواعد والنظم والتنبيهات، وذلك لان لديهن شعور دائم بالتوتر والقلق والخوف من انهيار النظام الموضوع لأي سبب خارج عن توقعاتهم، ويتسبب ذلك في تولد الشعور بقلق التدريس، مما يرشدنا إلى إمكانية التنبؤ بارتفاع مستوى قلق التدريس من خلال النمط التسلطي لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة.

نتيجة الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على: يمكن التنبؤ بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط التسلطي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لدرجات المعلمات ذوات الأنماط الثلاثة (الديمقراطي – التسلطي – الفوضوي) في بعد النمط التسلطي، ودرجاتهن في مقياس كفاءة الذات التدريسية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

دلالة معامل الانحدار للتنبؤ بكفاءة الذات التدريسية من خلال النمط التسلطي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٦٦٥٠٣,٤٢٨	١	٦٦٥٠٣,٤٢٨	٦٣٥,٠٥١	٠,٠٠٠
البواقي	١٣٢٩٩,٦١٠	١٢٧	١٠٤,٧٢١		
الكلي	٧٩٨٠٣,٠٣٩	١٢٨			
النموذج	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	١٢٩,٣٧٦	٢,٥٣٢		٥١,٠٩٠	٠,٠٠٠
النمط التسلطي	٢,٣٤٣-	٠,٠٩٣	٠,٩١٣-	٢٥,٢٠٠-	٠,٠٠٠
معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R2	مربع معامل الارتباط المعدل	النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ		
٠,٩١٣	٠,٨٣٣	٠,٨٣٢	%٨٣		

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتضح من الجدول السابق أن النمط التسلطي يسهم في التنبؤ بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية، وقد بلغت نسبة مساهمة المتغير المستقل (النمط السلطي) في انخفاض مستوى المتغير التابع (كفاءة الذات التدريسية) هي (٨٣%).

وكذلك فقد كانت قيمة ف لتحليل الانحدار هي (٦٣٥,٠٥١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقيمة ت للمتغير المستقل هي (٢٥,٢٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ، وأيضا فإن قيمة معامل الانحدار المعياري Beta هي (٠,٩١٣)، مما يوضح أن كفاءة الذات التدريسية تتأثر بدرجة كبيرة بمتغير النمط التسلطي، وبذلك يمكن حساب معادلة الانحدار للعلاقة بين كفاءة الذات التدريسية والنمط التسلطي على النحو الآتي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

كفاءة الذات التدريسية = (١٢٩,٣٧٦) + (–٢,٣٤٣) × النمط التسلطي

وتتفق هذه النتيجة مع بحث بركات (٢٠٠٧) الذي توصل إلى أن المعلمين ذوي كفاءة الذات المرتفعة يختلفون عن ذوي كفاءة الذات المنخفضة في نمط إدارة الصف ومعدلات الاحتراق النفسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام المعلمة ذات النمط التسلطي للأسلوب الصارم خلال التعامل مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة يجعل داخل قاعة الدراسة شعورًا بالقلق والخوف، فتفقد الأطفال الثقة بالنفس، وتكون استجاباتهم تحت تأثير الخوف من العقاب، وينمو لديهم رغبة في التسرب وترك القاعة أو البقاء فيها دون تفاعل، ولعل ذلك الجو يتسبب في الانشغال الذهني الدائم للمعلمة بكيفية حفظ النظام، والزام الأطفال بالتعليمات الموضوعة، ويكون التفكير الدائم لديهن في الطرق التي تجعل الأطفال يطيعون الأوامر بدلًا من التفكير في الاستراتيجيات والطرق لإشراكهم في الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يؤدي إلى انخفاض المستوى التحصيلي للأطفال، فيتولد لديهن شعورًا بعدم قدرتهن على توصيل المعلومات للأطفال، فتشعرن بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية، ويوجهنا ذلك إلى إمكانية التنبؤ بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية من خلال درجة المعلمة في النمط التسلطي.

نتيجة الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على: يمكن التنبؤ بارتفاع مستوى قلق التدريس لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط الفوضوي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لدرجات المعلمات ذوات الأنماط الثلاثة (الديمقراطي – التسلطي – الفوضوي) في بعد النمط الفوضوي، ودرجاتهن في مقياس قلق التدريس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

دلالة معامل الانحدار للتنبؤ بقلق التدريس من خلال النمط الفوضوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٥٤٤٩٣,٦٢٤	١	٥٤٤٩٣,٦٢٤	٢٨٣,٤٩٠	٠,٠٠٠
البواقي	٢٤٤١٢,٤٣٨	١٢٧	١٩٢,٢٢٤		
الكلي	٧٨٩٠٦,٠٦٢	١٢٨			
النموذج	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	٤,٣٠٩-	٣,٤٦٣		١,٢٤٤-	٠,٠٠٠
النمط الديمقراطي	٢,٧٣٧	٠,١٦٣	٠,٨٣١	١٦,٨٣٧	٠,٠٠٠
معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R2	مربع معامل الارتباط المعدل	النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ		
٠,٨٣١	٠,٦٩١	٠,٦٨٨	%٦٩		

يتضح من الجدول السابق أن النمط الفوضوي يسهم في التنبؤ بارتفاع مستوى قلق التدريس، وقد بلغت نسبة مساهمة المتغير المستقل (النمط الفوضوي) في ارتفاع مستوى المتغير التابع (القلق التدريسي) هي (٦٩%).

وكذلك فقد كانت قيمة ف لتحليل الانحدار هي (٢٨٣,٤٩٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقيمة ت للمتغير المستقل هي (١٦,٨٣٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتشير إلى جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ، وأيضا قيمة معامل الانحدار المعياري Beta هي (٠,٨٣١)، مما يوضح أن قلق التدريس يتأثر بدرجة كبيرة

بمتغير النمط الفوضوي، وبذلك يمكن حساب معادلة الانحدار للعلاقة بين قلق التدريس والنمط الفوضوي على النحو الآتي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

القلق التدريس = (-٤,٣٠٩) + (٢.٧٣٧) × النمط الفوضوي

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Paker (2011) وهو أن قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين يكون بسبب إدارة الصف الدراسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات ذوات النمط الفوضوي لا تخططن لما يجري في قاعة الدراسة، وتتجاهلن ما يجرى بها، وتتركن الحرية للأطفال، وتقومن بتضييع وقت الحصة في إلقاء الأسئلة على الأطفال كهدر للوقت، وعدم الجدية خلال التعامل الصفي، فنجد سلوكهن يتسم بالإهمال فلا تحاولن جذب انتباه الأطفال أثناء الشرح، مما يجعل الأطفال يقومون بأعمال شغب في قاعة الدراسة، ويكون من الصعب على المعلمات تقويم الأطفال بدقة، ولديهن الشعور بالخوف من تقديم اقتراحات أو مبادرات نظرًا لعدم ثقتهن في تنفيذ الأطفال لتعليماتهن، ويكون الشغل الشاغل لديهن هو عدم التعرض للوم من المديرات أو أولياء الأمور، والتفكير في انهاء اليوم الدراسي دون التعرض للمشاكل، وكل هذه العوامل تزيد من مستوى الشعور بقلق التدريس، مما يرشدنا إلى إمكانية التنبؤ بارتفاع مستوى قلق التدريس من خلال النمط الفوضوي.

نتيجة الفرض الثامن وتفسيرها:

ينص الفرض الثامن على: يمكن التنبؤ بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة من خلال النمط الفوضوي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لدرجات المعلمات ذوات الأنماط الثلاثة (الديمقراطي – التسلطي – الفوضوي) في بعد النمط الفوضوي، ودرجاتهن في مقياس كفاءة الذات التدريسية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)
دلالة معامل الانحدار للتنبؤ بكفاءة الذات التدريسية من خلال النمط الفوضوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	٦٤٩٦٧,٧٨٠	١	٦٤٩٦٧,٧٨٠	٥٥٦,١٦٩	٠,٠٠٠
البواقي	١٤٨٣٥,٢٥٩	١٢٧	١١٦,٨١٣		
الكلي	٧٩٨٠٣,٠٣٩	١٢٨			
النموذج	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	١٢٩,٣٠٦	٢,٦٩٩		٤٧,٩٠٥	٠,٠٠٠
النمط الديمقراطي	٢,٩٨٩-	٠,١٢٧	٠,٩٠٢-	٢٣,٥٨٣-	٠,٠٠٠
معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R2	مربع معامل الارتباط المعدل	النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ		
٠,٩٠٢	٠,٨١٤	٠,٨١٣	%٨١		

يتضح من الجدول السابق أن النمط الفوضوي يسهم في التنبؤ بارتفاع مستوى كفاءة الذات التدريسية، وقد بلغت نسبة مساهمة المتغير المستقل (النمط الفوضوي) في خفض مستوى المتغير التابع (كفاءة الذات التدريسية) هي (٨١ %).

وكذلك فقد كانت قيمة ف لتحليل الانحدار هي (٥٥٦,١٦٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وقيمة ت للمتغير المستقل هي (٢٣,٥٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ، وأيضا فإن قيمة معامل الانحدار المعياري Beta هي (٠.٩٠٢)، مما يوضح أن كفاءة الذات التدريسية تتأثر بدرجة كبيرة بمتغير النمط الفوضوي، وبذلك يمكن حساب معادلة الانحدار للعلاقة بين كفاءة الذات التدريسية والنمط الفوضوي على النحو الآتي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي B × المتغير المستقل.

كفاءة الذات التدريسية = ١٢٩,٣٠٦ + (−٢,٩٨٩) × النمط الفوضوي

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وتتفق هذه النتيجة مع بحث حسن (٢٠١٥) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين كفاءة الذات لدى المعلم وأسلوب إدارة الصف.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات ذوات النمط الفوضوي تتسمن بضعف الشخصية، فلا تستطعن السيطرة على الأطفال، أو استثمار الوقت في المعلومات المفيدة للتعلم وإدارته بشكل مناسب، أو القيام بأية محاولة لتقويم سلوكيات الأطفال أو نتائج التعلم، ويكون كل اهتمامهن هو تكوين صداقات مع الأطفال وأولياء أمورهم، وعدم الاهتمام بتحقيق أهداف العملية التعليمية، أو توصيل المعلومات لهم، وإهمال تحسين مستواهم التحصيلي، وقد يتسرب هذا الشعور إلى الأطفال فيهملون أيضا الجانب الدراسي، ويتسبب ذلك في توفير إحساس لدى المعلمة أنها لا تستطيع القيام بالإعداد الجيد للدرس أو شرحه أو تقديم الأنشطة، وهو ما يجعلها تشعر بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية، ويرشدنا إلى إمكانية التنبؤ بانخفاض مستوى كفاءة الذات التدريسية من خلال النمط الفوضوي.

التوصيات:

- **إعداد برامج تدريبية لتنمية الكفاءة الذاتية التدريسية لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة.**
- **الاهتمام بالصحة النفسية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة للتعرف على مسببات قلق التدريس لديهن، ومحاولة البحث عن طرق للتخفيف من حدته.**
- **التركيز على الجوانب الايجابية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك لتعزيز الثقة بالنفس، وخفض قلق التدريس لديهن.**
- **إدراج مقرر إدارة الصف الدراسي ضمن المقررات الدراسية بكلية رياض الأطفال.**
- **عقد دورات تدريبية لمديرات مرحلة ما قبل المدرسة عن إدارة الصف لما لها من دور مؤثر على أداء معلمات مرحلة ما قبل المدرسة.**
- **إعداد ورش عمل لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة الجدد تركز على كافة الموضوعات التي تحتاجها أثناء التعامل مع الأطفال، للتمكن من مساعدة الأطفال على النمو النفسي والانفعالي.**

البحوث المقترحة:

- الاسهام النسبي للاتجاه نحو مهنة التدريس في التنبؤ كفاءة الذات التدريسية والضغوط الأكاديمية لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة.
- كفاءة الذات التدريسية وعلاقتها بالشعور بالإنهاك النفسي لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة.
- دور الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال.
- فاعلية استخدام التدريس المصغر في خفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال.
- علاقة أنماط إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة بدافعية الانجاز والاتجاه نحو التعلم لدى الأطفال.
- أنماط إدارة الصف لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التفكير لدى الأطفال.
- فاعلية أسلوب تدريس الأقران في خفض قلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو ستة، فريال عبده (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الابداعي وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية في إطار الجودة. *دراسات تربوية ونفسية بكلية التربية بالزقازيق*، ٧٠، ١١٣–١٦٢.

أبو عمرة، ولاء محمد (٢٠٠٩). أساليب إدارة الصف في علاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٢٦، ٥٢٢–٥٢٣.

الأشقر، سماح فاروق (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الوعي بالبحوث الإجرائية وخفض قلق التدريس لدى معلمي العلوم حديثي الخبرة التدريسية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥(٧)، ٣٦–٧٣.

الأفندي، آلاء عمر (٢٠١٤). *مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلب.

بركات، مايا إبراهيم (٢٠٠٧). *تقويم الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بإدارة الفصل والاحتراق النفسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٣(٢)، ٥٩٧–٦١٨.

البورسعيدية، عايدة محمد (٢٠١٢). *بناء مقياس مصادر قلق التدريس لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

حسن، ناهد محمد (٢٠١٥). *الكفاءة الذاتية واسلوب إدارة الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

الخالدي، لمعان مصطفى (٢٠٠٦). *قلق تدريس الحاسوب وعلاقته بأساليب التفكير والدافع على الانجاز لدى طلبة المعاهد العليا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الاسلامية.

الخلايلة، هدى محمد (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، ٢٥(١)، ١–٢٤.

درويش، دعاء محمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في البحوث الإجرائية لتنمية مهارات إدارة الصف وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة جغرافيا. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية– مصر*، ٨٩، ١٠٦–١٤٨.

دهينة، ابتسام (٢٠١٨). *فاعلية الذات لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها بالضبط الصفي للتلاميذ*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد خضير بسكرة بالجزائر.

راضي، فوقية محمد (٢٠٠٥). إدارة الصف وعلاقتها بالشعور بالإنهاك النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٢١(٢)، ٢٠٤–٢٤٧.

الردينية، أمل عامر (٢٠١٧). *الدافعية والكفاءة الذاتية للمعلم وأثرهما في الصحة النفسية لدى عينة من معلمي محافظة الباطنة بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوي.

زبيري، بتول بناي (٢٠١٧) أثر أسلوب التفاعل الاجتماعي في خفض قلق التدريس لدى طلبة كليات التربية في جامعة البصرة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية*، ٤٢(٤)،٤٦–٦٦.

شرف الدين، أدم أدريس؛ أدم، عصام الدين برير (٢٠١١). *فن إدارة الصف ودوره في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد بحوث ودراسات العالم الاسلامي، جامعة أم درمان الاسلامية بالسودان.

عاشور، لعور؛ مراد بومنقار (٢٠١٨). فاعلية الذات لدى المعلمين وعلاقتها بجودة التدريس. *مجلة دراسات وأبحاث*، ٣٠، ٢٢٤–٢٣٦.

عبدالكريم، سحر محمد (٢٠١٧). أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٠(٢)، ٥٧–١١٧.

عبدالله، محمد حمدان (٢٠٠٧). *الادارة الصفية*. عمان: دار كنوز المعرفة.

عبدالهادي، محمد البشير (٢٠١١). إدارة الصف المدرسي وضبطه. *مجلة أفاق تربوية*، ١(١)، ٢٢٥–٢٥٨.

عبدالوهاب، عبد الناصر أنيس (١٩٩٩). فاعلية برنامج الإعداد التربوي في تنمية الاتجاهات التربوية وخفض قلق التدريس لدى طالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٤١، ١٩٨–٢٧٤.

العنزي، سلطان سليمان (٢٠١٧). العلاقة بين إدارة الصف وفقاً لنموذج جلاسر والاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، ٢٥(١)، ٢٠٨–٢٣٢.

الكيكي، حسن عبدالجبار؛ عباس، محمد علي (٢٠٢٠). الأساليب التدريسية لدى تدريسيي جامعة الحمدانية وعلاقتها بأنماط الادارة الصفية. *مجلة سر من رأى*،١٦(٢٢)، ١١٢٧–١١٦٤.

الكيلاني، أحمد محمد (٢٠١٦). أساليب الإدارة الصفية الشائعة لدى معلمي التربية الاسلامية في محافظة عمان من وجهة نظرهم. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الاسلامية*، ١٦(٣)، ١٠٤–١١٣.

محمد، رشا هاشم (٢٠١٨). برنامج مقترح في البحوث الإجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية الوعي البحثي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات معلمات الرياضيات. *مجلة تربويات رياضيات بالجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢١(٤)، ١٦٨–٢٢٣.

المساعيد، مفضي عايد؛ الخريشة، سعود فهاد (٢٠١٢). *الإدارة الصفية*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

المقيد، عارف مطر (٢٠٠٩). *مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية.

منسي، حسن عمر (١٩٩٦). *إدارة الصفوف*. أربد: دار الكندي.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Abu-Tineh, A., Khasawneh, S. & Khalaileh, H. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175–181.

Akinsola, M. K. (2008). Relationship of some psychological variables in predicting problem solving ability of inservice mathematics teachers. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 5(1), 79-100.

Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*,22(2), 115-129.

Ameen, E. C., Guffey. D. M., & Jackson. C. (2002). Evidence of teaching anxiety among accounting educators. *Journal of Education for Business*, 78(1), 16-22.

Anderson, C., Klassen, R., & Georgiou, G. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131–147.

Atsoniou, M. (2020). Researching teaching self-efficacy of pre-school teachers. *Open Access Library Journal*, 7(6),1-20.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W.H. Freeman and Co.

Bay, D. (2020). Investigation of the Relationship Between Self-Efficacy Belief and Classroom Management Skills of Preschool Teachers with Other Variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*,12(4),335-348.

Bear, G. (2015). Preventative and classroom-based strategies. In E. Emmer & E. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 15–38). Routledge.

Bent, G. J., Bakx, A., & den Brok, P. (2016). Primary education teachers' self-efficacy beliefs for teaching Geography lessons. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(2), 150–165.

Betoret, F. D. (2006) Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.

Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 23, 13–40.

Borgmeier, C., Loman, S. L., & Hara, M. (2016). Teacher self-assessment of evidence-based classroom practices: Preliminary findings across primary, intermediate and secondary level teachers. *Teacher Development*, 20(1), 40–56.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived selfefficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.

Bursal, M. & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 106(4), 173-180.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behaviour and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.

Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S., & Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure*, 62(1), 13–24.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751 – 766.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

Denizel-Güven, E. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-22.

Durmaz, E. & Deniz, K. (2020). A study on the implementation frequency of classroom management strategies by preschool teachers and how useful teachers find them. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19 (4), 2202-2211.

Elaldi, S. &Yerliyurt, N. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357.

Emel, A. (2017). Self-efficacy as predictor of collective self-efficacy among preschool teachers in turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 513-517.

Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.

Evans, B. (2010). Determining quality teachers: mathematical content knowledge, perceptions of teaching self-efficacy, and attitudes toward mathematics among a teach for america cohort. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 5(2),23-35.

Fitchett, P., Starker, T., & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47, 585-611.

Flazoğlu, A. & Bulut, M. S. (2005). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: nitel bir çalışma örneği. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongresi. İstanbul*.251-269.

Fraser, I. H., Houlihan, M., Fenwick, K., Fish, T., & Mller, C. (2007). Teaching anxiety and teaching methods of university professors: A correlational analysis. *AABSS Journal*, 78–90.

Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120.

Gardner, L. & Leak, G. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28-32.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094-1103.

Hadfield, O. D., & McNeil, K. (1994). The relationship between Myers-Briggs personality type and mathematics anxiety among pre-service elementary teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 375–384.

Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating nonnative teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.

Jacobson, L. (2003). Early years. *Education Week,* 23(15), 6-11.

Jones-Newton, K., Leonard, J., Evans, B. R., & Eastburn, J. (2012). Preservice elementary teachers' mathematics content knowledge and teacher efficacy. *School Science and Mathematics*, 112(5),289-299.

Karakaya, E. & Mumin, T. (2018). Social Skills, Problem Behaviors and Classroom Management in Inclusive Preschool Settings. *Journal of Education and Training Studies,* 6(5),123-134.

Kim, S. Y., & Kim, J. H. (2004). When the learner becomes a teacher: Foreign language teaching anxiety as an occupational hazard. *English Teaching*, 59(1), 165-186.

Kobul, M. K., & Saraçoğlu, İ. N. (2020). Foreign Language Teaching Anxiety of Non-Native PreService and In-Service EFL Teachers. *Journal of History Culture and Art Research,* 9(3), 350-365.

Lazarides, R., Watt, H. & Richardson, P. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69,1-14.

Llewellyn, L., Boon, H. & Lewthwaite, B. (2018). Effective Behaviour Management Strategies for Australian Aboriginal and Torres Strait Islander Students: A Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education,* 43(1),1-15.

Merç, A. (2004). *Reflections of pre-service EFL teachers throughout their teaching practicum. What has been good? What has gone wrong? What has changed?*. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir.

Merç, A. (2011). Sources of foreign language student teacher anxiety: A qualitative inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94

Mills, N. (2011). Teaching assistants' self-efficacy in teaching literature: Sources, personal assessment, and consequences. *The Modern Language Journal,* 95(1), 61–80.

Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology,* 36, 232–245.

Nagia, A., Omar, A. & James, J. (2017). High Level of Emotional Intelligence Is Related to High Level of Online Teaching Self-Efficacy among Academic Nurse Educators. *International Journal of Higher Education*, 5, 122-130.

Nnenna, E. E., & Olanrewaju, M. K. (2015). Teaching practice anxiety sources as correlates of teaching performance among student teachers in federal colleges of education in southwestern Nigeria. *European Scientific Journal,* 11(22), 181-196.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4, 1-55.

Öztürk, Y., Gangal, M. & Beşken Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224- 238.

Paker, T. (2011). Student teacher anxiety related to the teaching practicum. Egitim Arastirmalari-Eurasian. *Journal of Educational Research*, 42, 207-224.

Peker, M. (2016). Mathematics teaching anxiety and self-efficacy beliefs toward mathematics teaching: A path analysis. *Academic Journals*, 11(3), 97-104.

Peker, M. (2009). Pre-Service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 335-345.

Peker, M., & Ertekin, E. (2011). The relationship between mathematics teaching anxiety and mathematics anxiety. *The New Educational Review*, 23(1), 213–226.

Peker, M., & Ulu, M. (2018). The effect of pre-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching-learning on their mathematics teaching anxiety. *International Journal of Instruction,* 11(3), 249-264.

Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156.

Sadık, F. & Dikici -Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 631-664.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.

Semerci, D. & Balat, G. (2018). Examining the relationship between preschool teachers' classroom management skills and self-efficacy perceptions. *Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 494-519.

Shernoff, E. S., Maríñez-Lora, A. M., Frazier, S. L., Jakobsons, L. J., Atkins, M. S., Bonner, D. (2011). Teachers supporting teachers in urban schools: What iterative research designs can teach us. *School Psychology Review*, 40(4), 465–485.

Swars, S. L., Daane, C. J., & Giesen, J. (2006). Mathematics anxiety and mathematics teacher efficacy: What is the relationship in elementary preservice teachers?. *School Science and Mathematics*, 106(7), 306-315.

Tatar, E., Zengin, Y., & Kağızmanlı, T. B. (2015). What is the Relationship between Technology and Mathematics Teaching Anxiety?. *Educational Technology & Society,* 18 (1), 67–76.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. Woolfolk, & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research,* 68(2), 202-248.

Türk, C., Kartal, A., Karademir, A. ve Öcal, E. (2019). Preschool teachers‟ views of classroom management processes. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 8(4), 2282-2299.

Uyanık-Balat, G. (2010). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri. In G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi.* Ankara: Eğiten Kitap. Yaşar.

Velthuis, C., Fisser, P., & Pieters, J. (2014). Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 25(4), 445-464.

Vidić, T. & Miljković, S. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28 (2), 291-312

Wang, X., & Wang, Y. (2015). Analysis on the state anxiety of college English teachers during transitional period of college English teaching reform and coping strategies. *Foreign Language Learning Theory and Practice (FLLTP)*, 2, 31-38.

Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an eye on learning: Differences between expert and novice

teachers' representations of classroom management events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85.

Yürük, N. (2011). The predictors of pre-service teachers' anxiety about teaching science. *Journal of Baltic Science Education*, 10(1), 17–26.

Zehir-Topkaya, E., & Yavuz, A. (2011). Democratic Values and Teacher Self-Efficacy Perceptions: A Case of Pre-Service English Language Teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 32-49.