مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد (٢)، العدد (١)، ص ص ١٤١-١٦١، بالعربية (محرم ١٤٣٠هـ/يناير ٢٠٠٩م)

مقدار التغير في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى طلاب وطالبات التربية الميدانية قبل وبعد التدريب الميداني

عبدالله بن سليمان الصالحي
الأستاذ المساعد في علم النفس التربوي
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم
alsalhi@qu.edu.sa

(قدم للنشر ١٤٢٩/٣/٢٥هـ؛ وقبل للنشر ١٤٢٩/١٠/١٨هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى التغير في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى طلاب وطالبات التربية الميدانية قبل وبعد التدريب الميداني. تكونت عينة الدراسة من ١٩٦ طالبا وطالبة (١١٥ طالباً، ٨١ طالبة) من طلاب المستوى السادس والسابع والثامن في أقسام: الشريعة، وأصول الدين، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية.

استخدم الباحث استبياناً مترجماً ومقنناً على البيئة السعودية لقياس مستوى التغير في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس حيث طبق الاستبيان قبل وبعد التدريب الميداني.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التغير في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس قبل وبعد التدريب الميداني لدى عينة الدراسة. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التغير في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

مقدمة

تلعب شخصية المعلم دورا بارزا في تحصيل الطالب داخل غرفة الفصل. وتنمو شخصية المعلم من المراحل السابقة لعملية التدريس سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو الانفعالي والنفسي. ولأن الجامعات ومؤسسات التربية والتعليم تحرص على إعداد المعلم بالصورة المناسبة لتطورات العصر والنظريات الجديدة في التربية وعلم النفس والاتجاهات الجديدة في طرائق التدريس، فإن البحث في العوامل المؤثرة على فاعلية أو ضعف المعلم داخل غرفة الفصل أو التعامل مع طلابه وزيادة دافعيتهم للتعلم أو إدارته الجيدة للفصل، وتضمين تلك العوامل في برامج إعداد المعلم يعتبر أمرا بالغ الأهمية. تناولت هذه الدراسة عامل الفاعلية الذاتية في التدريس لدى المعلم ومدى تأثيره سلبا أو إيجابا على أداءه لعملية التدريس. كما ركزت على مدى تغير مستوى الفاعلية الذاتية في التدريس قبل وبعد عملية التدريب الميداني لدى الطلاب المعلمين.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في الفكرة التي يبحثها والتي تركز على الفاعلية الذاتية التدريسية لدى الطالب المعلم، وأثر هذه الفاعلية في أداءه في عملية التدريس. حيث بينت الدراسات السابقة أن من يمتلك فاعلية ذاتية عالية في التدريس يتميز بـ:

١- حماس أكثر لعملية التدريس.

٢- يعطي وقتا أكثر للتخطيط والتحضير للدرس.

٣- التميز والإبداع في إيصال المعلومة للطالب.

٤- الاحترام والتقدير المتبادل بين المعلم وطلابه.

٥- الإدارة الديمقراطية للصف، وتقبل كل طرف للآخر.

والعكس صحيح في حال المعلم ذي الفاعلية التدريسية المنخفضة.

٦- كما تكمن أهمية الدراسة في قلة الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع، الطلاب المعلمين، في أدبيات الدراسات العربية أو الأجنبية، بل لم يستطع الباحث الحصول على دراسة عربية في موضوع البحث حسب علمه.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- معرفة ما إذا كان هناك تغير في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى الطلاب/المعلمين والطالبات/المعلمات قبل وبعد التدريب الميداني.

٢- معرفة ما إذا كان هناك فروقا في تغير مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب/المعلمين والطالبات/المعلمات.

٣- معرفة ما إذا كان هناك فروق في تغير مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب بسبب التخصص في الدراسة، وبين الطلاب في نفس التخصص.

مشكلة الدراسة

يمكن أن تحدد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيسي التالي:

هل هناك تغير في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى الطلاب/المعلمين قبل وبعد التدريب الميداني؟.

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل هناك فروق في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب والطالبات؟

٢- هل هناك فروق في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب والطالبات تبعا للتخصص؟

٣- هل هناك فروق في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب والطالبات في نفس التخصص؟

مصطلحات الدراسة

الفاعلية الذاتية في التدريس Teaching Self-Efficacy: هي تصور أو فكرة المعلم عن قدرته في التأثير على تحصيل الطلاب وسلوكياتهم.

التدريب الميداني: هو قيام الطالب أو الطالبة بمزاولة عملية التدريس خلال الفترة التي يحددها برنامج إعداد المعلم ضمن المقررات التربوية التي يقوم الطالب أو الطالبة بدراستها في الكلية، وغالبا ما تكون فترة التدريب الميداني أربعة أشهر بواقع يوم أو يومين في الأسبوع يدرِّسُ فيها المتدرب ما بين ثلاث إلى أربع حصص في اليوم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يمكن أن تعرف الفاعلية الذاتية أو الشخصية في التدريس بأنها تصور أو فكرة المعلم عن قدرته في التأثير على أداء الطلاب وسلوكياتهم. وبالطبع هذه الفكرة أو التصور له علاقة قوية بمدى قوة وتأثير عملية التدريس لدى المعلم أو المعلمة. وكلما كانت فكرة المعلم عن قدراته مرتفعة كلما كان أداؤه التدريسي أفضل وأمهر، كان مبدعا في عملية إيصال المعلومة للطالب، وعلى العكس من ذلك فالمعلم الذي ثقته في قدراته محدودة ومتواضعة ينتج عنه ضعف في أدائه التدريسي.

يوضح هذه العلاقة القوية بين فكرة المدرس عن قدراته التدريسية وتأثيرها في التدريس ما توصل إليه آشتون وبوهر وكروكر [١] أن هذه الصفة في المعلم من أبرز الأمور التي تؤثر على فهم واستيعاب الطلاب وذلك من خلال تأثيرها على المعلم وأدائه في عملية التعليم. كذلك سميلاي [٢] لاحظ أن الفاعلية الذاتية، أو قناعة المدرس بقدرته التدريسية، من أهم العوامل النفس/اجتماعية تأثيرا على عطاء المدرس وعمله.

وعلى مستوى التغيير التربوي، وجد ستن ووانج [٣] أن الفاعلية الذاتية الموجبة تجاه القدرة التدريسية تدفع وتشجع المدرس على الإبداع في طرق الشرح الناجحة والمفيدة، وكذلك استيعاب الطلاب.

وطبقا لما يراه صاحب فكرة "الفاعلية " باندورا [٤] فإن الفاعلية في التدريس يمكن أن تنقسم إلى قسمين: أحدهما وغالبا ما يسمى الفاعلية العامة في التدريس، وهي تتعلق بالمفاهيم والمعتقدات التي عند المعلم على وجه العموم حول عملية التدريس كقدرة المعلمين على تدريس الأطفال بغض النظر عن المشاكل الأسرية، أو بعض العوامل الخارجة عن مقدور المعلم، كذلك قدرة المعلمين على ضبط الفصل والتأثير في سلوك الطلاب.

أما القسم الآخر، وهو الفاعلية الشخصية أو الذاتية في التدريس، والتي تصف أفكار ومعتقدات المعلم عن نفسه ومدى قدرته على القيام بعملية التدريس بالأسلوب الحسن والجيد المؤثر على تعلم الطلاب. من هذا يتبين أن القسم الأول يهتم بشكل عام بفهم المعلم وإدراكه لمدى قدرة المعلمين في التأثير على الطفل المتعلم بغض النظر عن الأسباب الخارجة عن إرادة المعلم أو التي يصعب عليه التحكم بها كما هي الحال في وضع الطفل الذي يعيش مشاكل أسرية أضرت بمستواه العلمي. أما القسم الثاني فهو يهتم بشكل خاص بفهم المعلم وإدراكه شخصيا عن مدى قدرته واستطاعته على القيام بتدريس ناجح وفعال [٥ ، ٦] .

لاحظ باندورا [٧ ، ٨] أن الأفراد الذين لديهم تصور جيد عن قدراتهم الذاتية يختارون الأعمال التي سيشاركون فيها ويصرون على مقاومة الصعوبات التي يجدونها في العمل الذي بين أيديهم، وفي الأخير يصلون إلى نتائج متقدمة مع قدر قليل من الضغط أو الإجهاد النفسي. بينما الأفراد الذين تصورهم عن فاعليتهم الذاتية منخفض فإنهم يتفادون القيام بأي عمل ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا، وربما استسلموا سريعا لأي عقبة أو صعوبة يجدونها في العمل الذي يقومون به، ونتيجة لذلك فإنهم أقل تفوقا في إنجاز العمل وغالبا ما تكون نسبة الإجهاد النفسي عندهم كبيرة. هذا على وجه العموم، أما إذا كان الأمر يتعلق بالتدريس فإن القسمين السابقين ينطبقان أيضا على المدرسين وتصوراتهم.

وجدت كثير من الدراسات في هذا المجال [٥ ، ٦] أن هناك علاقة مستمرة ومترابطة بين اعتقاد المعلم عن قدراته الذاتية في التأثير على الطلاب وبين نتائج أو أثر تدريسه. هذه الدراسات أثبتت أن المعلمين الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم وفاعليتهم التدريسية يقومون بأساليب تدريسية مفيدة وناجحة، وفيها شيء من التميز والإبداع،

ويميلون إلى التجديد في طريقة توصيل المعلومة إلى طلابهم. إضافة إلى أن علاقتهم مع طلابهم جيدة حتى مع الطلاب المشاغبين. ومن صفاتهم أيضا أن لديهم تصورا وإدراكا عن مدى تفوق طلابهم في موادهم، وعلاقتهم مرحة مع طلابهم داخل الصف، ويقبلون أفكار وآراء طلابهم. كما يتميزون بأنهم حريصون على أن لا يخرج الطالب من فصلهم إلا وقد فهم المادة المشروحة. وهم يحملون أنفسهم مسؤولية التجديد والابتكار في إيجاد الخطط والبرامج التي تعين طلابهم على فهم المادة ومحتوياتها. وهؤلاء المعلمون يستخدمون أسلوب الإدارة الديمقراطية لفصلهم حيث يسود الاحترام والحب والتقدير، وتقبل كل طرف للآخر داخل الفصل. وعلى العكس منهم أولئك المدرسون الذين ثقتهم بفاعليتهم التدريسية ضعيفة فهم في الغالب محبطون ومستوى أدائهم ضعيف.

إضافة إلى هذا وجد لابون [٩] أن هناك علاقة بين الثقة المنخفضة في الفاعلية الذاتية وبين الملل من التدريس. كما وجد مجموعة من الباحثين أن هناك عوامل متداخلة تؤثر سلبا أو إيجابا على المدرس وحسه في كفاءته التدريسية. من أبرز هذه العوامل طريقة برامج وتهيئة الأفراد لعملية التدريس، معرفة مهامه ومسؤولياته، المعايير الثقافية في عملية التدريس والنظر إلى المدرسين، وكذلك مدى تعاون الإدارة المدرسية وإدارة التعليم مع المدرس. كما عرض هؤلاء الباحثون إلى أهمية هذا المفهوم ومدى تأثيره في أداء المعلم وتدريسه.

وقد بينت بعض الدراسات أن المعلمين الواثقين بقدراتهم التدريسية لديهم الرغبة والحماس للتدريس أكثر من أولئك المعلمين الذين يمتلكون قدرا أقل من الثقة بقدراتهم التدريسية. كما أن أولئك المعلمين ذوي القدرات الأكثر ثقة يبقون في سلك التعليم لفترات أطول من غيرهم [٥ ، ٦].

وقد أثبتت دراسة قام بها كل من جبسون ودمبو [٥] أن المعلم الذي يتمتع بقدر عال من الثقة في قدراته التدريسية يعطي وقتا أكثر للتخطيط والتحضير للدرس. كما انه لا يستعجل الإجابة على تساؤلات طلابه أملا في أن يكتشف الطالب الإجابة بنفسه مع شيء بسيط من مساعدة المعلم.

وفي دراسة أخرى قام بها جوردن و ليم ومك كانون و إنكالا (Gordon Lim, McKinnon, & Nkala) [١٠] بينت أن معلمي المرحلة الابتدائية الذين ثقتهم في قدراتهم التدريسية عالية يحاولون دائما حل المشاكل المتعلقة بفهم التلاميذ من خلال طرق تدريسهم ومحاولة تنويعها ليستوعب الطالب من خلال أكثر من طريقة. بمعنى آخر يحاول هؤلاء المعلمون أن يتحملوا مسؤولية فهم واستيعاب الطالب للمادة بدلا من أن يلقوا باللائمة على التلاميذ أنفسهم ويجعلوهم مصدر عدم الفهم والإدراك. وهذه الدراسة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة [٥] من حيث أن المعلمين ذوي الثقة العالية بفاعليتهم التدريسية يفعلون كل ما بوسعهم لمساعدة الطالب قبل أن يحيلوه إلى من يساعدهم مساعدة خاصة سواء في داخل المدرسة أو خارجها. خلاصة الأمر أن دافعيتهم وحرصهم وتفانيهم في

إنجاز عملهم والقيام به خير قيام يدفعهم إلى أن يستنفدوا كل السبل التي باستطاعتهم قبل أن يقرروا أن الطالب نفسه مصدر التقصير أو الخلل في الفهم.

وعن أسباب امتلاك بعض المعلمين لكفاءة وثقة عالية والبعض الآخر لكفاءة وثقة متدنية خلص أوشتن وآخرون [١] إلى أن معيارا مهما ومؤثرا في تربية وإعداد المعلم تكمن في الاهتمام بقضية الفاعلية الذاتية للمعلم. ويدعم هذا التوجه بعض الدراسات التي وجدت أن الجانب النظري الذي تلقاه المعلم في كليته قبل أن يبدأ عملية التدريس الميداني ، ومدى فهمه واستيعابه للمادة التي يقوم بتدريسها ، وكذلك فترة التدريب الميداني التي قام بها المعلم حينما كان طالبا في السنة النهائية ، وكذلك خبراته السابقة بشكل عام لها تأثيرها على قضية الفاعلية ومستواها لدى المدرس [١] . وعند النظر إلى المزايا والصفات التي يتحلى بها المعلم ذو الثقة العالية بقدراته التدريسية وجد أنه أقل ضغطا نفسيا حال التدريس وأقدر على إثارة الدافعية لدى طلابه للتعلم. كما أنهم قادرون على التغيير في سلوكيات وإدراك طلابهم بغض النظر عن الظروف الخارجية كالوضع الأسري السيئ الذي يعاني منه الطالب مثلا [١١].

يميل الفرد عادة إلى القيام بالعمل الذي يعتقد أنه سينجح فيه ، وأن لديه القدرة على القيام به. فمثلا من المحتمل أنك تقوم بقيادة السيارة في الأماكن المزدحمة وأنت واثق على قدرتك في التحكم في السيارة في مثل هذه الظروف. هذا الوعي بمدى القدرة من عدمها هي التي أطلق عليها (باندورا) [١٢] مصطلح الفاعلية الذاتية Self-Efficacy ومن خلال هذا المصطلح يمكن أن تصنف الشخص إلى أن لديه الفاعلية الذاتية العالية في القيام بعمل معين أو أن فاعليته أو ثقته بنفسه ضعيفة لأن يقوم بمثل هذا العمل.

ومصطلح الفاعلية الذاتية يختلف عن مصطلح تقدير الذات Self-Esteem حيث إن مصطلح تقدير الذات يمكن أن يوصف به الفرد بشكل عام بحيث تقول إن مستوى تقدير الذات عنده قوي أو ضعيف دون النظر إلى سلوك أو نشاط أو عمل معين. بينما مصطلح الفاعلية الذاتية يكون محددا بنشاط أو عمل معين. حينها يحكم على الفرد أن لديه القدرة والثقة في القيام بهذا العمل المحدد أم لا. إذا يمكن أن ينظر إلى مصطلح تقدير الذات على أنه وصف عام للفرد بينما مصطلح الفاعلية الذاتية على أنه وصف للفرد تجاه سلوك أو نشاط معين.

ويرى الباحثون في نظرية التعلم الاجتماعي [١٢ ، ١٣] أن شعور الناس تجاه كفاءاتهم الذاتية لها تأثيرها الكبير على كثير من سلوكياتهم. فمثلا اختيار الأفراد لنوع معين من النشاط أو العمل الذي يقومون به ينطلق من مدى ثقتهم بكفاءاتهم الذاتية لإنجاز ذلك العمل. وكذلك هذا الشعور يؤثر على مدى صبر وتحمل الفرد للمواقف التي أمامه ، هل يقاوم حتى يصل إلى مراده أم أنه يستسلم وينسحب بسرعة ، كل هذه السلوكيات تتأثر سلبا أو إيجابا بمدى ثقة الفرد بكفاءته الذاتية.

من الواضح أن شعور الناس أو إدراكهم لمدى قدراتهم سوف بلا شك يؤثر في نوع السلوك أو العمل الذي يقومون به، حيث إنهم لن يتحمسوا للقيام بالعمل أو السلوك الذي يعتقدون أنه ليس لديهم القدرة على القيام به والعكس صحيح. إذا فتصور الفرد عن فاعليته الشخصية لها تأثيرها البالغ والكبير في نوع السلوك أو العمل الذي يقوم به، وكذلك مدى الجهد والصبر الذي يضعه لتحقيق سلوك معين. ولعل من أبرز هذه السلوكيات القضايا المتعلقة بمدى فهم واستيعاب بعض أنماط التعلم وبعض ألوان العلم. فلو نظرنا إلى أثر الفاعلية الذاتية ومدى القناعة فيها أو مستواها في ما يتعلق بتحصيل الطلاب لوجدنا أن الطلاب الذين يتمتعون بقدر عال من الفاعلية الذاتية يتفوقون على أقرانهم ذوي المستوى الضعيف في الفاعلية الذاتية حتى لو تساوت قدراتهم العقلية في فهم مادة أو موضوع معين [١٢ ، ١٤ ، ١٥].

يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن تقويم الطلاب لقدراتهم في الغالب أنه صحيح وصادق إلى حد كبير. وفي الغالب أنهم يعرفون ما الشيء الذي يستطيعون القيام به من عدمه [٨]. لكن في بعض الأحيان ربما يقلل بعض الطلاب من قدراتهم بسبب خبرات سابقة غير جيدة، مثل رسوبه في مادة معينة بسبب شدة المعلم غير الطبيعية. وربما تجد طالبا أو طالبة يشكك في قدراته في فهم مادة القواعد أو الرياضيات مثلا بينما في الواقع أن قدراتهم العقلية ومستوى ذكائهم يؤهلهم لفهم هذه المادة وببساطة لكن خبرته السابقة السيئة تأثرت سلبا بمدى تصوره عن قدراته لتجاوز هذه المادة.

وتشير البحوث [١٧] إلى أن هناك ثلاثة أسباب أو عوامل لها تأثيرها الكبير على نمو الفاعلية الذاتية: ١) خبرة الفرد في النجاحات والفشل التي مر بها، ٢) محاولة إقناع الفرد بمدى قدراته، ٣) نجاح أو فشل الآخرين أمامه. هذه الأسباب لها تأثيرها الكبير في مدى ارتفاع أو انخفاض الفاعلية الذاتية لدى الفرد.

ويعتقد الطالب أنه من السهل عليه اجتياز مادة سبق وأن نجح بمثلها أو مشابهة لها وحصل على درجات عالية، وهذا يعني أن مستوى الفاعلية الذاتية تجاه هذه المادة مرتفعة. فمثلا الطالب الذي يتعلم في الرياضيات موضوع قسمة الكسور فإنه من السهل عليه، ومستوى تصوره عن قدراته مرتفعا، إن كان قد فهم موضوعات مشابهة مثل ضرب الكسور، والعكس صحيحا إن كانت خبرته السابقة غير مشجعة فإن مستوى الفاعلية أو الثقة بالنفس سيكون منخفضا. لكن يجب علينا أن ندرك أنه كلما كان تصور الفرد عن قدراته مرتفعا في الدراسة عامة أو لمادة معينة مثلا فإن تعرضه لبعض الإخفاقات لا تؤثر كثيرا على مستوى الثقة وخاصة أن الناس يدركون أن بعض الأعمال لا بد فيها من الصبر والمثابرة حتى ينجزها الفرد. لذلك على المربين والمعلمين بصفة خاصة أن يحرصوا على أن تكون خبرات الطلاب التعليمية خبرات ملؤها التفوق والنجاح. كما يجب عليهم البعد عن وصف الطالب بالضعف أو التخلف ولو بطريقة غير مباشرة [١٧]. إن الفرد كلما اقتنع أن إمكانية النجاح والتفوق محتملة كلما أثر ذلك على مستوى الفاعلية أو الثقة عنده. فعند قول المعلم لطالبه "أنا متأكد أنك تستطيع حل هذه المسألة" لا شك أنها ستعين الطالب على محاولة الحل كما توحي لديه القدرة على حل هذه المسألة [١٤].

لإخفاق الآخرين الأثر البالغ على الفرد حيث إن كثيرا ما يقيس الفرد قدرته على النجاح أو الفشل من خلال ملاحظته لأعمال الآخرين ومدى تحقيقهم لتلك الأعمال. ويعظم الأثر ويكبر التأثير عندما يكون أولئك الآخرون مشابهين له في العمر والجنس أو طبيعة العمل أو الدراسة [١٥]. فالطالب الذي يرى زميله الآخر يقوم بالسلوك المطلوب بكل ثقة واطمئنان ومن ثم يكافأ على هذا العمل فإنه بلا شك سيكون هذا دافعا له على أن يقوم بنفس العمل وبنفس المستوى من الثقة بالقدرة والفاعلية [١٤].

أظهرت الدراسات التي اهتمت بتغير الفاعلية الذاتية تجاه التدريس خلال مسيرة الطالب/المعلم من التدريب الميداني إلى السنوات الأولى من الخبرة التدريسية في الحياة العملية خليطا من النتائج. فهناك دراسات أظهرت أن هناك تغيرا في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس مشيرة إلى أن المعلم في مرحلة التربية الميدانية يملك مستوى أعلى من الفاعلية الذاتية عنه في السنتين الأوليين بعد تخرجه ومزاولته للتدريس [١٨ ، ١٩ ، ٢٠]. كما أن دراسة سوداك وبودل [١٩] قد كشفت أن مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس أعلى لدى المعلمين الذين لديهم سنوات خبرة تفوق الست سنوات، غير أن هذا المستوى لا يصل إلى المستوى الذي كان لدى المعلم في مرحلة التدريب الميداني وقبل دخوله التدريس الرسمي. وقد قام الباحثان لن وكورل (Lin & Gorrell) [٢١] بتتبع نمو الفاعلية الذاتية لدى الطلاب/المعلمين في برامج إعداد المعلم ووجدوا أن الطلاب في السنوات النهائية من التدريب يمتلكون قدرا أكبر من الفاعلية الذاتية في التدريس مقارنة بزملائهم في السنوات الأولى.

وعلى العكس من ذلك، فهناك دراسات أكدت أنه لا يوجد تغير في مستوى الفاعلية الذاتية في التدريس سواء في التربية الميدانية أو التدريس الرسمي [٢٠]. ومازالت الدراسات في هذا المجال قليلة وتحتاج إلى بحث أكثر وأعمق.

وحين البحث عن مدى التغير في مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلاب المعلمين قبل خوضهم تجربة التدريس في برامج إعداد المعلم، نجد في دراسة جورل وسيووانك (Gorrell & Suk Hwang,) [٢٢] التي أجريت على مجموعة من طلاب وطالبات برامج إعداد المعلم في كوريا الجنوبية أن الطلاب الذين أمضوا فترة أطول في التدريب الميداني أظهروا مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية في التدريس من أقرانهم الذين في بداية البرنامج.

تعليق على الدراسات السابقة

من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة للفاعلية الذاتية تجاه التدريس يمكن ملاحظة التالي :

١- لا توجد دراسة عربية اهتمت بقياس مستوى التغير في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس قبل وبعد التدريب الميداني.

٢- تركزت الدراسات الأجنبية السابقة على الفاعلية الذاتية للمعلمين المزاولين لعملية التدريس (على رأس العمل) ولم تبحث بشكل واسع الفاعلية الذاتية للطلاب/المعلمين الذين يهيئون لعملية التدريس.

٣- حاجة الأدبيات العربية النفسية والتربوية للدراسات التي تحدد العوامل المؤثرة في كفاءة المعلم ليتم إدراجها في برامج إعداد المعلم.

أسئلة الدراسة

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى الطلاب المعلمين قبل وبعد التدريب الميداني لعملية التدريس؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب والطالبات؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين أفراد العينة تبعا للتخصص؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب والطالبات في نفس التخصص؟

الطريقة والإجراءات

أولا: عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ١٩٥ مشاركا في التطبيق القبلي (١١٥ طالبا، (٥٨.٦٧٪)، و٨٠ طالبة (٤١.٣٣٪) و ١٩٥ مشاركا في التطبيق البعدي (١١٥ طالبا و ٨٠ طالبة) ممن هم في المستويات النهائية أو قبل النهائية في المرحلة الجامعية. يتخصص بعض هؤلاء الطلاب في أقسام شرعية (قسم الشريعة، قسم أصول الدين، قسم الدراسات الإسلامية) وعددهم ١٢٨ مشاركاً (٧٨ طالبا و ٥٠ طالبة)، والبعض الآخر في قسم اللغة العربية وعددهم ٦٧ مشاركا (٤٥ طالبا و ٢٢ طالبة)، من طلاب جامعة القصيم. يقوم الطلاب بعملية التدريب الميداني في المستوى الثامن ولمدة فصل دراسي كامل. بقوم هؤلاء الطلاب بعملية التدريس يوما واحدا في الأسبوع ويكون المتدرب مسؤولا مسؤولية كاملة عن المنهج الذي يقوم بتدريسه، وكذلك الطلاب الذين يقوم بتعليمهم طوال الفصل الدراسي ولمدة أربعة أشهر. أما الطالبات فيقمن بعملية التدريب الميداني على مرحلتين: الأولى في السنة قبل النهائية ويكون التدريب في هذه المرحلة متقطعا ولمدة محدودة. وفي السنة النهائية تقوم الطالبة بعملية التدريس بشكل مستمر ولمدة ثمانية أسابيع وتكون مسؤولة مسؤولية كاملة عن المنهج والطالبات اللاتي تقوم بتدريسهن. جميع أفراد عينة الدراسة سبق لهم دراسة مقررين على الأقل في التربية وطرق التدريس خلال دراستهم الجامعية وقبل البدء بالتدريب الميداني. يوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص والجنس.

الجدول رقم (١). توزيع الطلاب والطالبات حسب التخصص والجنس.

التخصص	العدد		
	ذكور	إناث	المجموع
أصول دين	٣٥	-	٣٥
شريعة/ دراسات	٤٣	٥٠	٩٣
لغة عربية	٤٥	٢٢	٦٧
المجموع	١٢٣	٧٢	١٩٥

ثانيا: أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبيان "أبعاد معتقدات فاعلية الذات في التدريس" Dimensions of Self-Efficacy Beliefs about Teaching والذي قام ببنائه كلٌّ من كوني ودنزاين (Cooney and Denzine) [٢٣] وقد اعتمد واضعا الاستبيان على أفكار باندورا [٨] في الفاعلية الذاتية حول التدريس. وقد ترجم الاستبيان الأصلي بطريقة (إعادة الترجمة) حيث تمت ترجمة الاستبيان إلى اللغة العربية ومن ثم ترجم من اللغة العربية إلى الإنجليزية للتأكد من مطابقة النسخة المترجمة إلى النسخة الأصلية للاستبيان. وبعد عرض النسختين الأصلية والمترجمة من النسخة العربية على مجموعة من المحكمين ممن لغتهم الأصلية اللغة الإنجليزية، عدلت بعض عبارات الاستبيان بناء على توصيات المحكمين، كما حذف بعض عبارات الاستبيان لعدم ملاءمتها للبيئة السعودية. اشتمل الاستبيان الأصلي على ٦٠ عبارة بينما اشتملت النسخة المترجمة، والتي طبقت في هذه الدراسة، على ٤٧ عبارة. وقد طلب من أفراد الدراسة وضع علامة (X) على مقياس متدرج من (٠) غير متأكد، إلى (١٠٠) متأكد من مدى قدرته على القيام بما في محتوى العبارة من عدمه أثناء عملية التدريس.

ثبات المقياس: تشير معاملات ثبات المقياس في صورته الأصلية إلى أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع يتراوح بين ٠,٩٢ و ٠,٩٦. كذلك تم حساب الثبات للدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ فكانت٠,٩٧ وبطريقة التجزئة النصفية وكانت ٠,٩٣.

ثالثا: الأساليب الإحصائية

١- اختبار (ت)

٢- تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية.

٣- تم استخدام اختبار شيفيه (Schaffe) لدلالة الفروق بين المتوسطات لكل من التطبيق القبلي والبعدي.

نتائج الدراسة

في الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، يوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لدرجات الطلاب في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في التطبيق القبلي والبعدي.

جدول رقم (٢). يبين **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لاختبار الفاعلية الذاتية للتدريس** في **التطبيقين القبلي والبعدي.**

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	١٩٥	٣٠٣٠,٩٤	٧١١,٨	١,٠٨-	٠,٢٨
البعدي	١٩٥	٣١٠٠,٣٢	٧٢٥,١		

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن هناك فروقاً بين درجات الطلاب في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في صالح الاختبار البعدي (ت= - ١,٠٨) وهذه الفروق ليست دالة إحصائيا (α= ٠,٢٨) رغم أنها تسير في الاتجاه الصحيح (م قبلي = ٣٠٣٠,٩٤؛ م بعدي= ٣١٠٠,٣٢).

وفي سبيل الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ، هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب والطالبات؟ يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٣). **المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب** في **استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس** في **الاختبار القبلي وفقا** لمتغير **الجنس.**

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	١١٥	٢٩٥٠	٦٧١,٥٩
إناث	٨١	٣١٤٧	٧٥٥,٢١

يوضح الجدول رقم (٤) تحليل التباين الأحادي لاستبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٤). يبين **تحليل التباين الأحادي لاستبيان الفاعلية الذاتية للتدريس** في **الاختبار القبلي (ن = ١٩٥).**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	١٨٣١٤٤٣	١	١٨٣١٤٤٣,٣٦٢	٣,٦٦	٠,٠٤
داخل المجموعات	٩٦٤٧٥٤٢١	١٩٣	٤٩٩٨٧٢,٦٤٨		
المجموع	٩٨٣٠٦٨٦٤	١٩٤			

يوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار البعدي.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	١١٦	٣١٤١	٧٤٤,٧٠
إناث	٨٠	٣٠٥٩	٧١٠,٣٤

جدول رقم (٦) يبين تحليل التباين الأحادي لاستبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس (ن = ١٩٥)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٣١٤٤٨٣	١	٣١٤٤٨٣,٥٥	٠,٥٨٩	٠,٤٤٤
داخل المجموعات	١٠٣٦٣٩٤٢٥	١٩٣	٥٣٤٢٢٣,٨٤		
المجموع	١٠٣٩٥٣٩٠٨	١٩٤			

يشير تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ (ف = ٣,٦٦) بين الطلاب والطالبات في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لصالح الطالبات (م=٢٩٥٠، م=٣١٤٧) في الاختبار القبلي (جدول رقم ٣ و٤). أما فيما يتعلق بالاختبار البعدي فيشير تحليل التباين إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات (ف= ٠,٥٩) كما في الجدول رقم (٦).

أما ما يتعلق بإجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين أفراد العينة تبعا للتخصص؟ فيوضح الجدول رقم (٧) والجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي والبعدي وفقا لمتغير التخصص، ويشير الجدول رقم (٩) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي في الإجابة على هذا السؤال. أما جدول رقم (١٠) فيبين دلالة الفروق بين المتوسطات لكل من التطبيق القبلي والبعدي باستخدام اختبار شيفيه.

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في استبيان الفاعلية الذاتية في الاختبار القبلي وفق ا لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أصول دين	٣٥	٢٧٢٧,٢٠	٥٧٥,٣٩
شريعة	٩٣	٢٩٧٥,٤٨	٧٨٦,١٢
لغة عربية	٦٧	٣٢٦٦,٥٩	٥٨٩,٨٠
المجموع	١٩٥	٣٠٣٠,٩٤	٧١١,٨٥

الجدول رقم (٨). المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في **استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس** في **الاختبار البعدي وفقا** لمتغير **التخصص.**

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أصول دين	٣٥	٣٠١٩,٥٧	٧٣٠,٠٥
شريعة	٩٣	٣٠٦٩,٣٤	٧١٩,٧٣
لغة عربية	٦٧	٣٢٠٦,٨٥	٧٤٤,٥٥
المجموع	١٩٥	٣١٠٧,٤٥	٧٣٠,١٣

جدول رقم (٩) تحليل التباين **الأحادي لاستبيان الفاعلية الذاتية للتدريس** في **الاختبار القبلي والبعدي وفقا** لمتغير **التخصص (ن = ١٩٥).**

التطبيق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
القبلي	بين المجموعات	٧٢٣٥٨٣٣,٤	٢	٣٦١٧٩,٧٢	٧,٦٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩١٠٧١٠٣٠,٩٦	١٩٢	٤٧٤٣٢٨,٢٦٨		
	المجموع	٩٨٣٠٦٨٦٤,٣٨	١٩٤	٥٣٤٤٠٣,٢٤		
البعدي	بين المجموعات	١٠٦٨٨٠٦,٤٩	٢	٥٣٣٠٨٣,٤٣	١,٠٠٢	٠,٣٧
	داخل المجموعات	١٠٢٨٨٥١٠٢,١٨٥	١٩٣			
	المجموع	١٠٣٩٥٣٩٠٨,٦٧	١٩٥			

الجدول رقم (١٠). يبين **اختبار شيفيه (Schaffe) لدلالة الفروق** بين **المتوسطات لكل من التطبيقين القبلي والبعدي.**

المتغير التابع	التخصص (أ)	التخصص (ب)	الفروق بين المتوسطات (أ) – (ب)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	أصول	شريعة	-٢٤٨,٢٨	١٣٦,٥٧	٠,١٩٤
		لغة	٥٣٩,٣٩*	١٤٣,٦٣	٠,٠٠١
	شريعة	أصول	٢٤٨,٢٨	١٣٦,٥٧	٠,١٩٤
		لغة	-٢٩١,١١*	١١٠,٣٦	٠,٠٣٣
	لغة	شريعة	٥٣٩,٣٩*	١٤٣,٦٣	٠,٠٠١
		أصول	٢٩١,١١*	١١٠,٣٦	٠,٠٣٣
التطبيق البعدي	أصول	شريعة	-٤٩,٧٧	١٤٤,٥٨	٠,٩٤٢
		لغة	-١٨٧,٢٨	١٥٢,٢٧	٠,٤٧١
	شريعة	أصول	٤٩,٧٧	١٤٤,٥٧	٠,٩٤٢
		لغة	-١٣٧,٥١	١١٦,٧٧	٠,٥٠١
	لغة	شريعة	١٨٧,٢٨	١٥٢,٢٧	٠,٤٧١
		أصول	١٣٧,٥١	١١٦,٧٧	٠,٥٠١

يوضح الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الدراسات الإسلامية في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (١١). المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الدراسات الإسلامية في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي وفقا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٧١	٢٧٤٩,٠٦	٦٨٦,٧٦
إناث	٥٧	٣١٠٥,٠٧	٧٦٣,٦٥
المجموع	١٢٨	٢٩٠٧,٥٩	٧٤٠,٣٧

يوضح الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الدراسات الإسلامية في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (١٢). المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلاب الدراسات الإسلامية في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٧٢	٣٠٨٦,٨١	٧٦١,٦٥
إناث	٥٧	٣٠١٦,٧٢	٦٦٨,٣٧
المجموع	١٢٩	٣٠٥٥,٨٣	٧٢٠,٠٣

جدول رقم (١٣) يبين تحليل التباين الأحادي لاستبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي والبعدي وفق لمتغير الجنس في نفس التخصص.

الجدول رقم (١٣). تحليل التباين الأحادي لاستبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي والبعدي وفق لمتغير الجنس في نفس التخصص (ن = ١٩٥).

التطبيق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
القبلي	بين المجموعات	٤٠٠٧٣٤٧	١	٤٠٠٧٣٤,٣٨	٧,٦٩	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	٦٥٦٧٢٣٧	١٢٦	٥٢١٢٠٨,٢٣		
	المجموع	٦٩٦٩٥٨٥	١٢٧			
البعدي	بين المجموعات	١٥٦٢٧٢،٨	١	١٥٦٢٧٢٧٩٥	٠,٣٠٠	٠,٥٨٥
	داخل المجموعات	٦٦٢٠٤١٢٩	١٢٧	٥٢١٢٩٢٣٥٣		
	المجموع	٦٦٣٦٠٤٠٢	١٢٨			

يتضح من الجداول أرقام (١١-١٣) أن هناك فروقاً بين طلاب وطالبات الدراسات الإسلامية في مستوى الفاعلية الذاتية نحو التدريس وذلك في الاختبار القبلي لصالح الطالبات (م= ٣١٠٥,٠٧)، (ف= ٧,٦٩) . هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، بينما لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الاختبار البعدي.

يوضح الجدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب اللغة العربية في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (١٤). المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلاب اللغة العربية في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار القبلي وفقا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٤٤	٣٢٧٤,٥٥	٥٠٣,٥٣
إناث	٢٣	٣٢٥١,٣٩	٧٤٠,٠٥
المجموع	٦٧	٣٢٦٦,٦٠	٥٨٩,٨٠

يوضح الجدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلاب اللغة العربية في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (١٥). المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طلاب اللغة العربية في استبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبار البعدي وفقا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	٤٤	٣٢٢٨,٩٥	٧١٥,٨٩
إناث	٢٣	٣١٦٤,٥٧	٨١١,٤٩
المجموع	٦٧	٣٢٠٦,٨٥	٧٤٤,٥٥

جدول رقم (١٦) يبين تحليل التباين الأحادي لاستبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في الاختبارين القبلي والبعدي وفق لمتغير الجنس في نفس التخصص

الجدول رقم (١٦). تحليل التباين الأحادي لاستبيان الفاعلية الذاتية للتدريس في **الاختبارين القبلي والبعدي وفق** لمتغير **الجنس** في **نفس التخصص (ن = ١٩٥).**

التطبيق	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
القبلي	بين المجموعات	٨٠٩٧،٧٣	١	٨٠٩٧,٧٣	٠,٠٢٣	٠,٨٨
	داخل المجموعات	٢٢٩٥٠٩٥٨	٦٥	٣٥٣٠٩١,٦٧		
	المجموع	٢٢٩٥٩٥٨	٦٦			
البعدي	بين المجموعات	٦٢٦٢٢،٩٥	١	٦٢٦٢٢,٩٥	٠,١١	٠,٧٤
	داخل المجموعات	٣٦٥٢٥٢٥٠	٦٥	٥٦١٩٢٦,٩٢		
	المجموع	٣٦٥٨٧٨٧٣	٦٦			

يتضح من الجداول السابقة عدم وجود فروق بين طلاب وطالبات اللغة العربية في مستوى الفاعلية الذاتية نحو التدريس وذلك في الاختبار القبلي أو البعدي.

منافشة وتفسير النتائج

بعد الانتهاء من عمليات التحليل الإحصائي وعرض البيانات في القسم السابق نستنتج أمورا نوردها على النحو التالي:

أولاً: منافشة نتائج السؤال الأول

اهتم السؤال الأول من أسئلة الدراسة فيما يتعلق بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى الطلاب/الطالبات المعلمين قبل وبعد التدريب الميداني لعملية التدريس. فقد كشفت النتائج عن وجود فروق بين الاختبار القبلي للفاعلية الذاتية تجاه التدريس (ن= ١٩٥ ، م = ٣٠٣٠.٩٤ ، ع= ٧١١.٨، ت= - ١.٠٨) والاختبار البعدي(ن= ١٩٥ م = ٣٠.٣١ ، ع= ٧٢٥.١) ولكن هذه الفروق في المتوسطات بين التطبيقين القبلي والبعدي ليس لها دلالة إحصائية (جدول رقم ٢). وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع الاتجاه العام للدراسات القليلة السابقة التي تناولت هذا الموضوع والتي أفرزت نتائج متعارضة من حيث مقدار التغير في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس. كذلك جاءت النتائج موضحة ومؤكدة لما توصل إليه لن وكورل [٢١]، وكذلك سوداك وبودل [١٩].

ثانياً: منافشة نتائج السؤال الثاني

ركز السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على متغير الجنس ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب والطالبات، تشير النتائج إلى أن هناك فروقا بين الطالبات(ن=١٩٥ ، م = ٣١٤٧،

ع = ٧٥٥,٢١، ف = ٣,٦٦) والطلاب(ن= ١٩٥ م = ٢٩٥٠، ع= ٦٧١,٥٩) في مقياس الفاعلية الذاتية تجاه التدريس في التطبيق القبلي لصالح الطالبات. وهذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠٥. أما بالنسبة للتطبيق البعدي فلا توجد فروق دالة إحصائياً ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي :

١- الطالبات المشاركات في عينة الدراسة جئن من كليات التربية للبنات في منطقة القصيم. وهذه الكليات متخصصة في تهيئة الطالبة لأن تصبح معلمة في إحدى مدارس البنات التابعة أو التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم. لذلك يتركز كثير من المقررات التي تدرسها الطالبة حول التربية ومناهج وطرق التدريس مما يجعل لديها التصور الجيد والقناعة الذاتية في قدرتها على التعامل مع الطالبات وإدارتهن داخل الفصل المدرسي. أم الطلاب من أفراد العينة فيتخصصون في مجالات مختلفة ولكن يقومون بدراسة بعض مقررات التربية وعلم النفس وطرق التدريس لكي يمكن تعيينهم بعد تخرجهم كمعلمين مؤهلين تربويا للتدريس، إضافة إلى أن أمام الخريج مجالات أخرى سوى التدريس، على العكس من الطالبات اللاتي في الغالب يهيئن لعملية التدريس.

٢- بعض الكليات تبدأ في التدريب الميداني قبل المستوى الأخير، وقد يكون التدريب داخل الكلية على بقية طالبات الفصل وهذا يكسب الطالبة بعض المهارات في التدريس حتى قبل التدريب الميداني المعتمد في خطة الطالبة الدراسية. بينما أغلب الطلاب في عينة الدراسة كان التدريب الميداني المعتمد هو الخبرة الأولى لهم في عملية التدريس. على أن هذا الفرق لم يتضح في دراسة تشامبرز (Chambers) [٢٤] والتي قارنت بين مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين طلاب معلمين قضوا فصلين دراسيين في التدريب الميداني وبين طلاب آخرين قضوا فصلا دراسيا واحدا.

وهذه النتيجة جاءت موافقة لما توصلت إليه دراسة براندون (Brandon) [٢٥] حيث أوضحت هذه الدراسة أن هناك فروقا بين الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات في بعض جوانب الفاعلية الذاتية وقد تفوق الطلاب وبشكل واضح في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس على الطالبات في الاختبار القبلي، وكذلك تتفق ونتائج الدراسة الحالية في أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الاختبار البعدي.

كذلك وافقت الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة رجز(Riggs) [٢٦] والتي درست الاختلاف في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى طلاب وطالبات معلمون وكذلك لدى معلمون ومعلمات على رأس العمل وخاصة في تدريس العلوم. وقد وجدت دراسة رجز [٢٦] أن الطلاب/المعلمين والمعلمون لديهم مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية تجاه تدريس العلوم من الطالبات/المعلمات أو المعلمات.

وقد خالفت هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة فورتمان و بونتيوس (Pontius & Fortman) [٢٧] حيث لم يجد الباحثان فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المعلمون يرجع سببها إلى جنس الطالب.

ثالثاً: منافشة نتائج السؤال الثالث

أما فيما يخص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب والطالبات تبعا للتخصص فتشير النتائج إلى أن هناك فروقا في الكفاءة الذاتية تجاه التدريس تبعا للتخصص. حيث تفوق طلاب اللغة العربية (ن=٦٧ ، م = ٣٢٠٦، ع = ٧٤٤,٥٥، ف = ٧,٦٣) على طلاب الأصول (ن=٣٥، م=٣٠٦٩,٥٧، ع=٧٣٠,٥،) بينما لا يوجد أي اختلاف بين التخصصات الأخرى وذلك في القياس القبلي. أما ما يتعلق في القياس البعدي فلا يوجد أي اختلاف بين أفراد العينة تبعا لتخصصهم. وهذا الفرق في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس في التطبيق القبلي يجب أن ينظر إليه بحذر حيث عينة الطلاب في تخصص أصول الدين تعتبر نوعا ما صغيرة.

رابعاً: منافشة نتائج السؤال الرابع

اهتم السؤال الرابع بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نفس طلاب التخصص بسبب عامل الجنس. وقد أوضحت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الدراسات الإسلامية في مستوى الفاعلية الذاتية نحو التدريس وذلك في الاختبار القبلي فقط لصالح الطالبات (م= ٣١٠٥,٠٧)، (ف= ٧,٦٩)، ولكن لم يظهر هذا الاختلاف في الاختبار البعدي. كما أنه لا توجد فروق بين طلاب وطالبات اللغة العربية سواء في الاختبار القبلي أو البعدي. ولعل الاختلاف بين طلاب وطالبات الدراسات الإسلامية في الاختبار القبلي يرجع إلى نفس التفسيرات التي ذكرت في تفسير نتائج السؤال الثاني.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية والأدبيات ذات الصلة التي عرضنا لعينة منها، يمكن صياغة التوصيات التالية:

١- أهمية العناية بعامل الفاعلية الذاتية تجاه التدريس في برامج إعداد المعلم، وإيجاد البرامج والتدريبات التي تعين الطالب/المعلم على كسب مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية تجاه التدريس.

٢- عند إدخال عامل الفاعلية الذاتية تجاه التدريس في برامج إعداد المعلم يوصى بأن يعاد تطبيق هذا المقياس لمعرفة ما إذا كان هناك تأثير إيجابي في تغير مستوى الفاعلية الذاتية لدى المتدربين.

٣- وجدت فروق في هذه الدراسة بين الطلاب بسبب التخصص ولكن لصغر العينة (طلاب أصول الدين)، يقترح الباحث استيعاب أعداد أكبر في الدراسات القادمة عند دراسة عامل التخصص في الدراسة كأحد العوامل المؤثرة في مستوى الفاعلية الذاتية.

٤- التأكيد على أهمية القيام ببحوث في هذا المجال تهتم بالفروق بين الجنسين من الطلاب حيث أظهرت هذه الدراسة فروقا بين الجنسين في التطبيق القبلي فقط.

٥- يقترح الباحث لإتمام هذه الدراسة في الدراسات المستقبلية أن تكون عينة الدراسة مشتملة على تخصصات شرعية ونظرية وعلمية، حيث اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب وطالبات من تخصصات نظرية.

٦- يوصي الباحث كذلك في إضافة متغيرات أخرى عند إجراء مثل هذه الدراسة مثل المرحلة التدريسية التي يقوم الطالب/المعلم بالتدرب فيها، كذلك إضافة متغير الإرشاد وحجم التوجيه الذي يلقاه الطالب/المعلم من مشرفه.

٧- من الدراسات التي يقترحها الباحث أن تجرى دراسة أخرى تقارن بين مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس بين الطلاب/ المعلمين وبين المعلمين ممن هم في سلك الخدمة لفترة متوسطة أو طويلة، لمعرفة نمو أو تغير الفاعلية الذاتية تجاه التدريس.

٨- تتفاوت الجامعات والكليات في طريقة تدريب الطالب أو الطالبة في عملية التدريس لذلك يوصي الباحث بعقد دراسة تكون شاملة لعينة من الطلاب من جامعات أو كليات مختلفة وكذلك من برامج مختلفة لإعداد المعلم.

٩- أداة القياس المستخدمة في هذا البحث مترجمة من لغة وثقافة أخرى، وحيث يرى لن وكورل [28] أن مفهوم الفاعلية الذاتية يتأثر بالثقافة، وربما يختلف مفهومه من ثقافة لأخرى، لذلك يوصي الباحث بإيجاد أداة قياس محلية مناسبة للغة والثقافة.

المراجع

[١] Ashton, P. T., Buhr, D., & Crocher, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research, 26 (1), 29-41*.

[٢] Smylie, M. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed), *Teacher and their workplace (pp. 48-66)*. Newbury Park, Cal.: Sage pub.

[٣] Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 4, 171-187*.

[٤] Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28 (2), 117-148*.

[٥] Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76, 569-582*.

[٦] Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.

[٧] Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28 (2), 117-148*.

[٨] Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

[٩] Labon, E. (1995, November). Teacher burnout and teacher efficacy: Trends over time*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education,* Hobart, TAS.

[١٠] Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D., & Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. Asia-*Pacific Journal of Teacher Education & Development. 1 (1), 53-63.*

[١١] Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82, 81-91.*

[١٢] Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37, 122-147.*

[١٣] Schunk, D. H. (1989a). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education.* Vol. 3: Goals and cognitions (pp. 13-44). San Diego: Academic Press.

[١٤] Ormrod, J. E. (1995). *Human Learning. Englewood Cliffs: A Simon & Schuster Company.*

[١٥] Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1, 173-208.*

[١٦] Collins, J. L. (1982, March). Self-efficacy and ability in achievement behavior. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New York.

[١٧] Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology, 77, 313-322.*

[١٨] Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46, 143-156.*

[١٩] Soodak, L., & Podell, D. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education, 30, 214-221.*

[٢٠] Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research, 5, 71-84.*

[٢١] Lin, H., & Gorrell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education, 32, 17-25.*

[٢٢] Gorrell, J., & Suk Hwang, Y. (1995). A study of efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. *Journal of Research and Development in Education, 28 (2), 101-105.*

[٢٣] Cooney, J. B., & Denzine, G. M. (2002). Survey of self-efficacy beliefs about teaching (unpublished instrument).

[٢٤] Chambers, S. M. (2003). *Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association* (San Antonio, TX, February 13-15, 2003).

[٢٥] Barndon, D. P. (2000). Self-efficacy: gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education, 64, 36-43.*

[٢٦] *paper presented at* Riggs, I. M. (1991), 'Gender Differences in Elementary Science Teacher Self-efficacy', *'the annual meeting of the American Educational Research Association* Chicago IL, 3–7 April 1991). ERIC document ED 340705.

[٢٧] Fortman, C. K.; Pontius, R. (2000). *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association* (Chicago, IL, October 25-28, 2000).

[٢٨] in Taiwan. *Teaching and* analysis of pre-service teacher efficacy Lin, H. & Gorrell, J. (2001). Explatory *Teacher Education,17, 623-635.*

The Amount of Change in Self Efficacy Toward Teaching Before and After Training Among Student Teachers

Abdullah S. Al-Salhi
Assistant professor in educational psychology
Department of Education & Psychology
College of Arabic Language and Social Studies
Qassim University
alsalhi@qu.edu.sa

(Received 25/3/1429H.; accepted for publication 18/10/1429H.)

Abstract. This paper is aimed to study the level of teaching self-efficacy among student teachers prior and post training. One hundred ninety six students participated in this study, 115 males and 81 females. Participants were in advanced levels, sixth, seventh, eighth, in their study and were majoring in Islamic studies and Arabic language. A translated and adapted questionnaire was used in the current study. Findings showed that there were no significant differences in the level of teaching self-efficacy among participants either before or after training. In addition, there were no significant differences in students' teaching self-efficacy in regard to major or sex variables. Future studies and recommendations were mentioned.