مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٦)، العدد (١)، ص ص ٤٧٣-٥١٥، (محرم ١٤٣٤هـ/ نوفمبر ٢٠١٢)

أبعادُ الكفاءةِ التدريسيةِ الشخصيةِ للمعلمِ
دراسة مقارنة وفقاً للجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية

د. محمد بن سليمان الوطبان
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية التربية- جامعة القصيم

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر اختلاف الجنس (معلمين – معلمات) و المرحلة التعليمية (ابتدائية ومتوسطة وثانوية) وسنوات الخبرة على أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية(الشرح،النظام، التعاون، التحفيز، التكيف)) لدى عينة من المعلمين والمعلمات بمنطقة القصيم التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين المعلمين والمعلمات في مدينة بريدة. وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية التدريسية (Teachers' self efficacy scale) على أفراد العينة. وكانت ابرز نتائج الدراسة ما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالشرح والمتعلقة بالمحافظة على النظام والمتعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء الأمور ، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بالكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية و المتعلقة بالتكيف مع المتغيرات والتحديات لصالح المعلمات.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة عائدة إلى اختلاف المرحلة التعليمية في الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالشرح والمتعلقة بالمحافظة على النظام، بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بالكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب عند مستوى(α=0.05). وكذلك في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب عند مستوى(α=0.001). وفي بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتكيف مع التغيرات والتحديات عند مستوى(α= 0.01).

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالمحافظة على النظام وبعد التحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب وبعد التعاون مع الزملاء وبعد التكيف مع التغيرات والتحديات بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بالكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالشرح عند مستوى (α= 0.01).

مقدمة

من المدرس الجيد؟ سؤال حاول الكثير من الباحثين الإجابة عنه لوقت طويل ، ولقد ركز الباحثون في هذا المجال على سلوكيات المعلم الخارجية وحاولوا إيجاد علاقة بين تلك السلوكيات وتحصيل الطلاب وخلاصة دراساتهم أن التدريب والمهارات المهنية الجيدة لا يصنعان وحدهما معلماً ناجحاً.وخلال العقد الماضي تبدل اهتمام الباحثين من الدراسات التي تتناول السلوك الخارجي للمعلم إلى الدراسات التي تتناول الاختلافات بين المعلمين في التفكير والمعتقدات والاتجاهات (Taimalu & Oim, 2005)، فالباحثون في المرحلة الحالية يعتقدون أن المعتقدات الذاتية لها تأثير كبير على سلوكيات المعلم داخل الفصول الدراسية، حيث إن معتقدات المعلم عن قدراته التدريسية تحدد طريقة تفكيره وسلوكه(Henson,2001). وأحد أهم هذه المعتقدات أو السمات ما يسمى بالكفاءة الذاتية الشخصية التدريسية، ولقد توصلت الدراسات في هذا المجال إلى أن هناك علاقة وثيقة بين المعتقدات التي يحملها المعلمون عن قدراتهم وبين سلوكياتهم داخل القاعات الدراسية وكذلك بين تلك المعتقدات ومستوى تحصيل الطلاب (Goddard & Hoy, 2004). ومن أهم هذه النتائج أن المعلمين ذوو الكفاءة الذاتية العالية لديهم القدرة على تعزيز دافعية الطلاب، وتعزيز توجيه الطلاب لأنفسهم، وتعزيز نظرة الطلاب لمدارسهم، وتعزيز الكفاءة الذاتية للطلاب (Pitkaniemi,2002).

ومفهوم الكفاءة الذاتية كان موضوعاً للعديد من الدراسات خلال لـ٢٥سنة الماضية(Labone, 2004) ففي بداية سبعينيات القرن الماضي تشكل مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم على أنه الاعتقاد بقدرات المعلم العامة لإحداث الفرق في تعلم وأداء الطلاب ومنذ ذلك الحين وهذا المفهوم يتطور حتى أصبح في الوقت الحالي يفسر اعتماداً على مفهوم الكفاءة الذاتية لبندورا (Bandura, 1977) بعد تطويرة ليناسب العملية التدريسية، ويركز هذا المفهوم في الوقت الحالي على أهمية الاعتقادات التي يحملها المعلم عن قدراته على تحقيق تعلم الطلاب، وخلال الأعوام القلية الماضية تطور المفهوم بحيث شمل كل المعتقدات والاتجاهات والانفعالات والتي توجه عمل المعلم وهي في نفس الوقت وثيقة الصلة

بكل من عملية تحصيل الطلاب والتعاون مع الزملاء والعاملين في المدرسة ، وبصورة عامة فإن مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم يتكون من بعدين مستقلين إلى حدٍ ما ، هما الكفاءة التدريسة الشخصية(Personal teaching efficacy) والكفاءة التدريسية العامة(General teaching efficacy). فالكفاءة التدريسية الشخصية تتضمن اعتقادات المعلم بقدراته على تحقيق عملية تعلم الطلاب، وهذه الاعتقادات تشير إلى امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لتحقيق تغيير إيجابي لدى الطلاب(Gibson & Dembo, 1984). أما بالنسبة للكفاءة التدريسية العامة فهي تمثل الاعتقادات التي يحملها المعلم عن مهنة المعلم بصورة عامة ومدى قدرة هذه المهنة على تحقيق عملية تعلم الطلاب وقدرتها على التحكم ببيئة التعلم وقدرتها في التأثير على دوافع الطلاب وتحصيله بغض النظر عن العوامل الخارجية مثل الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطلاب والذكاء وحالة المدرسة ....إلخ.

وهذان البعدان –أعني الكفاءة التدريسية الشخصية والكفاءة التدريسية العامة- بعدان مستقلان إلى حدٍ ما فالأفراد الذين لديهم اعتقادات أن عملية التدريس لها القوة المؤثرة في عملية تعلم الطلاب(الكفاءة التدريسية العامة) من الممكن أن يكون لديهم اعتقادات إيجابية عن قدرتهم في التأثير على تعلم الطلاب أو أن تكون لديهم اعتقادات سلبية عن قدرتهم في التأثير على تعلم الطلاب(الكفاءة التدريسية الشخصية) (Hoy & Woolfolk, 1993).

والدراسة الحالية ما هي إلا محاولة لمعرفة مدى تأثر الكفاءة التدريسية الشخصية بأبعادها المختلفة للمعلم بالعديد من المتغيرات لعل من أهمها جنس المعلم والمستوى الذي يدرس فيه المعلم ومستوى خبرة المعلم التدريسية. والدراسات التي تناولت تأثير كل من الخبرة والمرحلة الدراسية والجنس على مستوى الكفاءة التدريسية في غالبها تناولت الكفاءة الذاتية التدريسية العامة ولم تتناول ابعادة الكفاءة الذاتية التدريسية المختلفة. وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الدراسات توصلت إلى نتائج متضاربة وغير حاسمة في أهمية المتغيرات سالفة الذكر على الكفاءة التدريسية(Hoy & Woolfolk, (1993; Ross, Cousins, & Gadalla,1996; Ross, 1998 .

وبالتالي فإن الدراسة الحالية تحاول دراسة تأثير هذه المتغيرات على

ابعاد الكفاءة الذاتية التدريسية التي لم تدرس بصورة كافية وخاصة في البيئة العربية عامة والسعودية خاصة.

مشكلة الدراسة

تعد الكفاءة الشخصية التدريسية بأبعادها المختلفة عنصراً رئيساً ومحدداً لمستوى أداء المعلم داخل القاعة الدراسية، بل قد تكون العامل الحاسم في تحديد مستوى أداء الطلاب الأكاديمي. والكفاءة التدريسية الشخصية بأبعادها المختلفة قد تتأثر بالعديد من العوامل منها مستوى خبرة المعلم والمرحلة التعليمية التي يدر س فيها المعلم وجنس المعلم . وعلى ذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية (استراتيجيات الشرح ، وتكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب، وتحفيز الطلاب، والمحافظة على النظام، والتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب) عائدة إلى اختلاف الجنس؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية (استراتيجيات الشرح ، وتكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب، وتحفيز الطلاب، والمحافظة على النظام، والتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب) عائدة إلى اختلاف سنوات الخبرة؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية (استراتيجيات الشرح ، وتكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب، وتحفيز الطلاب، والمحافظة علة النظام، والتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب) عائدة إلى اختلاف المرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن أثر اختلاف الجنس (معلمين – معلمات) في الكفاءة التدريسية الشخصية لدى عينة من المعلمين والمعلمات.

٢- الكشف عن أثر اختلاف المرحلة التعليمية (ابتدائية ومتوسطة وثانوية) في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية لدى عينة من المعلمين والمعلمات.

٣- الكشف عن أثر اختلاف سنوات الخبرة على أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية لدى عينة من المعلمين والمعلمات.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- أنها تتناول أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية للمعلمين والمعلمات والمتمثلة في الكفاءة التدريسية المتعلقة بالشرح، والكفاءة التدريسية المتعلقة بتكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب،و الكفاءة المتعلقة بتحفيز الطلاب،والكفاءة المتعلقة بالمحافظة على النظام،والكفاءة المتعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب، والكفاءة المتعلقة بالتكيف مع التغيرات والتي لم تلق بعد الاهتمام الكافي الذي تستحقه في وطننا العربي عامة وفي المملكة العربية السعودية بصورة خاصة.

٢- توصلها إلى بعض النتائج التي قد تساعد المختصين في المجال التعليمي على فهم بعض المتغيرات المؤثرة في الكفاءة التدريسية الشخصية للمعلمين والمعلمات داخل القاعات الدراسية، والتي لم تُطرق في وطننا العربي إلا بصورة محدودة.

مصطلحات الدراسة

مصطلح الكفاءة الذاتية للمعلم يعرف إجرائياً في الدراسة بأنه " اعتقاد المعلم بأن لديه القدرة على أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية، من خلال القدرة على الشرح، والقدرة على تكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب، والقدرة على تحفيز الطلاب،والقدرة على المحافظة على النظام، والقدرة على التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور، والقدرة على التكيف مع التغيرات، والقدرة على إدارة الصف"

وينقسم هذا المصطلح الآتية كما اشار إلى ذلك (Skaalvik & Skaalvik, 2007) إلى الأبعاد:

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

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

٣- الكفاءة المتعلقة بتحفيز الطلاب(Efficacy for motivating students): وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على تحفيز الطلاب ودفعهم لعملية التعلم.

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

٥- الكفاءة المتعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب(Efficacy for cooperating with colleagues and Parents) :تعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على التعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب(

الإطار النظري للكفاءة الشخصية التدريسية

مفهوم الكفاءة االشخصية التدريسية في بداية نشأته استمد أسسه من اتجاهين نظريين مختلفين هما نظرية وجهة الضبط لروتر(Rotter, 1966)، والنظرية الاجتماعية المعرفية لبندورا (Bandura, 1977). فمصطلح الكفاءة الشخصية التدريسية أول من استخدمه هم باحثو منظمة راند(Armor, Conroy-Oseguera, cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly, & Zallman. 1976) عندما أضافوا مفردتين لمقياس وجهة الضبط لروتر وطبقوه على عدد كبير من المعلمين.

فالاتجاه الأول استمد جذوره من نظرية الضبط لروتر حيث إن الكفاءة التدريسية الشخصية تشكلت عند هذا الفريق اعتماداً على نظرية وجهة الضبط لروتر لذا فإنهم يعرفون الكفاءة التدريسة على أنها اعتقاد المعلم بأن العوامل-التي من الممكن للمعلم التحكم بها- لها تأثير أكبر على نواتج العملية التدريسية الشخصية من العوامل البيئية(Tschannen-Moran *et al.*,1998) أي أن الكفاءة التدريسية ترتكز على إدراك المعلم لكفاءته وقدراته في عملية التحكم بنواتج العملية التعليمية بغض النظر عن

العوامل البيئية المحيطة. لذا فإنهم أضافوا مفردتين لقياس إدراك المعلم لكفاءته وقدراته في عملية التحكم بنواتج العملية التعليمية. مجموع هاتين الفقرتين مثّل أول قياس لمفهوم الكفاءة الشخصية التدريسية. أولى هاتين المفردتين تنص على الآتي " عندما يتعلق الأمر بالعوامل البيئية فإن المعلم لا يستطيع فعل الكثير لأن أداء ودوافع معظم الطلاب تأتي من البيئة المنزلية" (McLaughlin & Marsh,1978, P.85). هذه المفردة تمثل التوجه نحو التحكم الخارجي وتعبر عن عجز المعلم أمام الخبرة المنزلية للطالب. أما المفردة الثانية فتنص على الآتي " إذا عملت بجد فإنني أستطيع التعامل حتى مع الطلاب صعبي المراس أو منخفضي الدافعية "(McLaughlin & Marsh,1978, P.85). هذه المفردة تمثل التوجه نحو التحكم الداخلي والتي تؤكد على قدرة المعلم على الوصول لتعلم الطالب بغض النظر عن الظروف البيئية المحيطة به(Tschannen-Moran *et al*.,1998).

هاتان المفردتان واللتان تمثلان الكفاءةالشخصية التدريسية سرعان ما وجد أنهما ترتبطان بصورة قوية مع تحصيل الطلاب، ومع بعض سلوكيات المعلمين وثيقة الصلة بتحصيل الطلاب، وكذلك ترتبطان بالرغبة في التقبل والتعايش مع التغيير، وأخيراً زيادة احتمال النجاح في تطبيق الابتكارات (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauy, Zellman,1977). وفي الحقيقة فإن هذه المعتقدات والتي يحملها المعلم – الكفاءة الشخصية التدريسية- انتهي بها المطاف إلى أن تصبح أهم العوامل التي توصل إليها فريق البحث في منظمة راند خلال استقصائهم عن خصائص المعلم وتعلم الطالب(Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly, & Zallman. 1976).

وقد تبع باحثون آخرون هذا الاتجاه(اتجاه وجهة الضبط) في بحوثهم مستخدمين التعريف والتفسير الذي استخدمه فريق راند للتعبير عن الكفاءة التدريسية لبناء مقياس للكفاءة الذاتية التدريسية. فعلى سبيل المثال قام كل من روس ومدوي(Rose & Medway,1981) وجيسكي(Guskey,1981) بتطوير مقياسين للكفاءة الذاتية التدريسية اعتماداً على وجهة نظر نظرية وجهة الضبط. حيث طورا كل من روس ومدوي(١٩٨١م) مقياس وجهة الضبط للمعلم والذي من خلاله يُطلب من

المعلم تحديد المسئولية المتعلقة بنجاح أو فشل الطالب إما أن تكون في نطاق تحكم المعلم أو أنها خارج نطاق تحكمه. وبطريقة مشابهة طور جيسكي(١٩٨١م) مقياس مسؤولية تحصيل الطالب والذي بناه معتمداً على الربط بين اتجاه نظرية وجهة الضبط و نظرية العزو(Attribution Theory) لوينر(weiner, 1979). ومفهوم الكفاءة الشخصيةة التدريسية الذي اعتمد عليه جيسكي في تطويره لمقياسه يرتكز على التعريف الآتي " الكفاءة الشخصية التدريسية تعني اعتقاد المعلم بقدرته على التأثير على الطريقة التي يتعلم بها الطلاب حتى بين الطلاب صعاب المراس والطلاب منخفضي الدافعية" (Guskey, 1986. P.41). مقياس جيسكي يتكون من مقياس أساسي ومقياسين فرعيين. فالمقياس الأساسي يهتم بكمية المسئولية التي يشعر بها المعلم نحو تعلم الطالب. والمقياسان الفرعيان يهتمان بمدى المسئولية التي يشعر بها المعلم نحو نجاح أو فشل الطالب. ومن هنا فإن الكفاءة الشخصية التدريسية عند جيسكي تستمد جذورها من نظريتي العزو ووجهة الضبط. وتعكس كلتا النظريتين رغبة الفرد للعمل وفقاً لكمية مدركة من القدرة على التحكم بالنتائج، والنتائج هنا يقصد بها تحقيق نجاح الطالب بغض النظر عن العوامل البيئية الخارجية مثل الحياة المنزلية، والعنف في وسائل الإعلام.....الخ. فهذا الفهم للكفاءة الذاتية التدريسية الذي تبناه اتجاه وجهة الضبط يختلف بطريقة نوعية عن الاتجاه النظري الثاني الذي تتبناه النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا.

فالاتجاه النظري الثاني للكفاءة الذاتية التدريسية أتى من النظرية الاجتماعية المعرفية لبندورا. ففي نظريته الاجتماعية المعرفية قدم بندورا(١٩٧٧) مفهوم الكفاءة الذاتية على أنه قوة دافعية أساسية تقف خلف أفعال الفرد. فالكفاءة الذاتية تعتبر أهم مكون دافعي أُسْتُخدم في الأبحاث في السنوات القليلة الماضية (Murphy & Alexander, 2001). ويعرف بندورا الكفاءة الذاتية على أنها: " القناعة الذاتية لدى الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب لتحقيق النتائج المطلوبة" (Bandura, 1977. p. 193). والكفاءة الذاتية عند بندورا (Bandura,1997) تتكون وتتحدد من خلال عدة مصادر هي على النحو التالي:

١- الإنجاز الشخصي (Personal accomplishment): فالنجاح السابق للفرد في إنجاز المهمات المطلوبة يؤدي إلى زيادة توقعات الكفاءة الذاتية لديه وبالتالي تزداد فرص نجاحه في المهام المشابهة، وفي نفس السياق فإن الفشل السابق في إنجاز المهمات المطلوبة يؤدي إلى نقص توقعات الكفاءة الذاتية وبالتالي تقل فرص المحاولة للقيام بالمهام المشابهة(Bandura, 1997).

٢- الخبرات البديلة (Vicarious Experience): تكتسب تلك الخبرات من ملاحظة الفرد للأداء الناجح للآخرين، حيث إن ملاحظة الآخرين وهم يؤدون المهام بنجاح يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية للفرد. بينما ملاحظة الآخرين وهم يخفقون ربما يؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية للفرد (سالم،٢٠٠٢).

٣- الإقناع اللفظي(Verbal Persuasion): عندما يقوم شخص ذو مكانة لدى الفرد بمحاولة تحفيزه لفظياً كأن يقول " إنك قادر على إنجاز المهمة" أو" من السهل عليك القيام بالمهمة" هذا الإقناع يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية للفرد(Bandura, 1997).

٤- التنبيهات الانفعالية (Emotional arousal): الانفعالات الشديدة مثل القلق ربما تؤدي إلى أحكام سلبية عن الكفاءة الذاتية، وبالتالي عدم القدرة على القيام بالمهمات المناطة (Bandura, 1997).

ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه(الاتجاه النظري الثاني) أن الكفاءة الذاتية تعتبر مفتاح القوة الدافعية في النظام المعرفي، ويمكن اعتبارها وسيطاً بين المعرفة والفعل، فالكفاءة الذاتية تقود الأفراد من المعرفة إلى الفعل أو النشاط الفعلي. فوفقاً لبندورا(١٩٩٧) فإن الكفاءة الذاتية تعتبر محركاً أساسياً للجهد، فزيادة الكفاءة الذاتية تؤدي إلى زيادة القدرة على المقاومة وزيادة كمية التحصيل. وفيما يتعلق بالمعلمين وثق كل من ديمبو وجبسون (Dembo & Gibson, 1984) تيكمان و ساكستون(Tuckman & Sexton, 1990) ولوفلك وزملاءه(١٩٩٠) العلاقة بين الكفاءة الشخصية التدريسية والقدرة على مقاومة الصعاب التي يواجهها المعلم. وتوصل بعض الباحثين إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم تجاه التدريس، وأداء المعلم الفعلي داخل القاعات التدريسية. فعلى سبيل المثال وثق كل من

اشتون ووب(Ashton & Webb, 1986) العلاقة الوثيقة بين الكفاءة الذاتية العالية تجاه التدريس والتدريس الفعال. فالكثير من المعلمين لديهم المهارة والمعرفة اللازمة للقيام بالمهمات المطلوبة ولكنهم لا يستخدمونها داخل القاعة الدراسية. فالمعرفة وحدها غير كافية لتأكيد التطبيق الفعّال ولابد أن تقاد هذه المعرفة بمعتقدات المعلمين الإيجابية عن قدرتهم في استخدام معرفتهم في أي موقف تعليمي بهدف تحويل هذه المعرفة إلى فعل واقعي.

وهناك العديد من الباحثين الذين حاولوا استخدام الاتجاهين النظريين السابق ذكرهما معا في أعمالهم. وهم خلال ذلك سلكوا مسلكين، إما أنهم حاولوا التوفيق بين هذين المفهومين (مفهوم روتر ومفهوم بندورا)، أو أنهم تجاهلوا الفروق بينهما. ويعتبر جبسون ودمبو (Gibson & Dembo, 1984) من أوائل من ربط بين كفاءة المعلم لروتر ونظرية الكفاءة الذاتية لبندورا. فلقد اعتبر جبسون ودمبو (١٩٨٤) أن كل مفردة من المفردتين التي استخدمها فريق راند يمثل نمطاً فريداً من التوقعات. فالمفردة الأولى والتي تنص على ما يلي:" *عندما يتعلق الأمر بالعوامل البيئية فإن المعلم لا يستطيع فعل الكثير لأن أداء ودوافع معظم الطلاب تأتي من البيئة المنزلية*"، هذه المفردة تم تحديدها من قبل جبسون ودمبو على أنها تمثل عند بندورا "توقعات النتائج" (outcome Expectation) وهي ما أطلقا عليه "الكفاءة التدريسية العامة" (General teaching efficacy) وهذا يعني أن المفردة تقيس قدرة المعلم بصورة عامة على التأثير على تعلم الطلاب بغض النظر عن التأثيرات البيئية. أما المفردة الثانية لفريق راند والتي تنص على التالي:"" *إذا عملت بجد فإنني أستطيع التعامل مع الطلاب حتى لو كانوا صعبي المراس أو منخفضي الدافعية*"

فيرى جبسون ودمبو أنها تمثل عند بندورا "توقعات الكفاءة"(Efficacy expectation) وهي ما أطلقا عليه "الكفاءة التدريسية الشخصية"(Personal teaching efficacy) وهذا يعني أن المفردة تقيس معتقدات المعلم بقدرته على الوصول إلى الطلاب(Caprara, Barbranelli, Steca, & Malone, 2006).

والكفاءة التدريسية العامة يمكن وصفها بأنها توقعات المعلم أن التدريس من الممكن أن يؤثر في تعلم الطالب(Ashton, Webb, 1986). أما ما يتعلق بالكفاءة التدريسية الشخصية فيمكن وصفها بأنها معتقدات المعلم التي يحملها عن مهاراته وقدراته لإحداث تغير في تعلم الطالب. وهذا التقسيم يفصل بين اعتقادات المعلمين فيما يمكنهم فعله بصورة عامة وما يعتقده كل معلم بقدرته على إحداث الفارق في عملية تعلم الطلاب(Siwatu, 2007). فمفهوم الكفاءة التدريسية العامة يركز على مساعدة الطلاب على التعلم بعيداً عن العوامل الخارجية المؤثرة على عملية التعلم (Ghaith & Yaghi, 1997; Lin & Gorrell, 1998; Ross,1994). ومفهوم الكفاءة التدريسية العامة حسب هذا التوجه يصبح أكثر ميلاً للتعبير عن وجهة الضبط من الكفاءة التدريسية.

وفي المقابل فإن مفهوم الكفاءة التدريسية الشخصية يركز على مكونين، أولهما يتمثل في قدرة المعلم على القيام بالفعل، وثانيهما يتمثل في قوة هذا الفعل في التأثير على تعلم الطلاب. والكفاءة التدريسية الشخصية من هذا المنظور تركز على معتقدات المعلمين عن قدراتهم ومدى تأثيرها على التعلم بدلاً من التركيز على ما يمكن للمعلمين فعله بصورة عامة.وهذا المفهوم بهذه الصورة يعكس بصورة أكثر وضوحاً مفهوم الكفاءة الذاتية التي جاء بها بندورا(Bandura, 1977, 1986,1993, and 1997) ويتجنب خلط الكفاءة التدريسية مع وجهة الضبط. ولهذا فقد اقترح الكثير من الباحثين في هذا المجال أن الكفاءة التدريسية الشخصية ومقاييسها أكثر دقة في وصفها للكفاءة التدريسية ممّا يسمى الكفاءة التدريسية العامة أو حتى محاولة التوفيق بين المفهومين – أعني هنا الكفاءة التدريسية العامة مع الكفاءة التدريسية الشخصية –(Guskey, Passaro, 1994; Tschannen-Moran *et al*. 1998).

هذان المكونان للكفاءة التدريسية اللذان قدمهما جبسون ودمبو(١٩٨٤) ظلا صامدين لفترة طويلة ولا زالا أساساً للمقاييس التي طورت لقياس الكفاءة التدريسية. ولكن في عام ١٩٩١م قام كل من امير وهكمان(Emmer & Hickman, 1991) بتوسيع فكرة جبسون ودمبو مضيفين

عاملاً ثالثاً أسمياه الكفاءة الذاتية في إدارة الصف (Classroom Management). هذا العامل يركز على القدرة المدركة للمعلم للإدارة والمحافظة على بيئة العمل داخل الفصل الدراسي. ويعتقد الباحثان بوجود أسباب نظرية وتطبيقية لإضافة هذا العامل كنموذج يختلف عمّا اقترحه جبسون ودمبو. فالقدرة على التحكم في سلوكيات الطلاب داخل القاعة الدراسية عنصر حيوي في أي مستوى دراسي، فعندما لا يتصرف المعلم بطريقة مناسبة لسلوك الطلاب المشوش داخل الفصل الدراسية فإن المحصلة أن زمن الوقت المخصصة للنشاطات الأكاديمية يقل، لذا يجب على المعلم أن يوقف هذه السلوكيات من أجل تحقيق الأهداف المحددة للدرس(Cruz & Arias, 2007). فتوقعات الكفاءة الذاتية المنخفضة في إدارة الفصل ترتبط بصورة إيجابية بشعور المعلم بالكآبة وعدم الرغبة في مواصلة النشاط التدريسي داخل القاعة(Brouwers & Tomic, 2000). ومفهوم الكفاءة الذاتية في إدارة الفصل يتكون من مجموعة من النشاطات التدريسية المحددة تشتمل على ما يأتي:

١- خلق علاقة إيجابية بين المعلم والطلاب.

٢- استخدام طرق تدريس تؤدي إلى تعلم مرتفع يناسب الاحتياجات الأكاديمية الفردية للطالب وللفصل.

٣- استخدام نشاطات العمل في مجموعات والتي تسمح للطالب بالبقاء متفاعلاً مع المهمات المطلوب إنجازها.

٤- مهارة تطبيق النشاطات التدريسية المصممة للطلاب أصحاب المشاكل السلوكية.

واقترح "موران، وولفولك هوي،وهوي(Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy,1998) نموذجاً متكاملاً لكفاءة المعلم يشتمل على بعدين هما:

١- مهمات التدريس وسياقها:والتي تشتمل على العوامل التي تعيق عملية التدريس في مقابل المصادر التي تسهل عملية التعلم.

٢- أحكام المعلم فيما يتعلق بكفاءته الشخصية: مثل المهارات والمعرفة وسمات الشخصية في مقابل نقاط الضعف أو محدودية القدرات التدريسية.

ولقد اقترحوا أنه ومن أجل قياس كفاءة المعلم التدريسية بدقة فيجب قياس كل من الكفاءة الشخصية والمهام التدريسية من حيث المصادر والعوائق الموجودة في السياق التدريسي.

وبعد ذلك قام موران وولفولك(Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy,2001) بتطوير مقياس لقياس كفاءة المعلم الذاتية يتكون من ثلاثة أبعاد هي على النحو التالي:

١- كفاءة استراتيجيات التدريس(Efficacy for instructional strategies)
٢- كفاءة إدارة الفصل.(Efficacy for classroom management)
٣- كفاءة تفاعل الطلاب(Efficacy for student engagement)

الدراسات السابقة

إن مفهوم معتقدات الكفاءة الشخصية التدريسية للمعلم في عمومه يتناول ما يحمله المعلم من معتقدات في قدراته على الوصول إلى النتائج القيمة المتعلقة في تفاعل وتعلم الطلاب حتى بين الطلاب منخفضي الدافعية والطلاب صعبي المراس(Bandua, 1977; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 1998)، وبصورة خاصة، فإن معتقدات الكفاءة التدريسية الشخصية للمعلم ترتبط بالعديد من النواتج المتعلقة بالطالب. فعلى سبيل المثال فلقد ثبت من خلال العديد من الدراسات(Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992) العلاقة الإيجابية بين معتقدات الكفاءة الشخصية التدريسية للمعلم وتحصيل الطلاب، وكذلك العلاقة الإيجابية بينها وبين مستوى دافعية الطلاب(Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989)، وأخيراً العلاقة الإيجابية بينها وبين مستوى الكفاءة الذاتية للطالب(Anderson, Greene,& Loewen, 1988). ولا يقتصر الأمر على النواتج المتعلقة بالطلاب فقد دلت نتائج الأبحاث على أن أداء المعلم التدريسي وكذلك علاقاته مع إدارة المدرسة ومع زملائه وكذلك علاقته مع أولياء الأمور تتأثر بصورة كبيرة بمستوى معتقدات الكفاءة الشخصية التدريسية.

والدراسات التي تناولت طبيعة الكفاءة الذاتية للمعلم عديدة ومتنوعة وتناولت أبعاد عديدة، لعل من أهمها تأثير كل من الخبرة والمرحلة الدراسية على مستوى الكفاءة التدريسية .فالدراسات التي تناولت العلاقة بين الخبرة والكفاءة التدريسية توصلت إلى نتائج متضاربة. فلقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الكفاءة التدريسية تزيد مع زيادة سنوات الخبرة في مجال التدريس. فكلما زادت سنوات التدريس ارتفع مستوى الكفاءة التدريسية

(Hoy & Woolfolk, 1993; Ross, Cousins, & Gadalla,1996; Ross, 1998). وهذه العلاقة بين الخبرة والكفاءة التدريسية قد تكون علاقة تبادلية بمعنى أنه كلما كان مستوى كفاءة المعلم مرتفعاً، كان المعلم أكثر التزاماً بالتدريس بطريقة احترافية، وأكثر ميلاً للحصول على تدريب إضافي في مجال التدريس، وهذا يؤدي إلى زيادة الخبرة (Coladarci,1992).

ففي دراسة أجراها كل من تسكنن موران وهوي(Tschannen-Moran & Hoy, 2007)على مجموعة من المعلمين تناولت الفروق في معتقدات الكفاءة الذاتية بين أصحاب الخبرة العالية وأصحاب الخبرة المحدودة في مجال التدريس ، أظهرت النتائج أن المعلمين أصحاب الخبرة العالية لديهم كفاءة ذاتية أعلى من أصحاب الخبرة المحدودة في معتقدات الكفاءة الذاتية العامة، وفي الكفاءة المتعلقة باستراتيجيات التدريس، والكفاءة المتعلقة بإدارة الصف، بينما لا توجد فروق بين المعلمين أصحاب الخبرة العالية وأصحاب الخبرة المحدودة في الكفاءة المتعلقة بتفاعل الطلاب.

وأكد وولتر و دورتي(Wolters & Daugherty, 2007) في دراستهم على عينة مكونة من ١٠٢٤ معلماً ومعلمة من الروضة وحتى الثانوية العامة في ولاية تكساس الأمريكية أن المعلمين مرتفعي الخبرة(٥-١٠سنوات) لديهم كفاءة ذاتية أعلى من قليلي الخبرة فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية المتعلقة بالتدريس وكذلك المتعلقة بإدارة الفصل بينما لا توجد فروق بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي الخبرة في الكفاءة الذاتية المتعلقة بتفاعل الطلاب. وقام هوي وسبيرو(Hoy & Spero, 2005) بدراسة تهدف إلى معرفة مقدار التغير في الكفاءة الذاتية للمعلم من مرحلة التدريب خلال الدراسة الجامعية وحتى السنة الأولى في التدريس الفعلي.وتوصلا إلى أن هناك ارتفاعاً في الكفاءة الذاتية خلال مرحلة التدريب الميداني للتدريس يعقبها انخفاض في الكفاءة الذاتية خلال السنة الأولى للتدريس، وأرجعا هذا الانخفاض إلى مستوى الدعم الذي يتلقاه المعلم الجديد. وتوصل تيملى و اويم (Taimalu & Oim, 2005) في دراستهما على ٢٥٥ معلما ومعلمة في استونيا إلى أن الكفاءة التدريسية الشخصية أعلى لدى المعلمين الأكثر خبرة(٢١ سنة وأكثر) بينما الكفاءة التدريسية العامة لدى قليلي الخبرة أعلى منها لدى مرتفعي الخبرة. وتوصل أبو العلا(٢٠٠٤) إلى نتائج مشابهة لنتائج تسكنن موران وهوي، ففي دراسته التي استهدفت التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم وكل من مفهوم الذات ، ومركز التحكم وكذلك الكشف عن أثر جنس المعلم وخبرته السابقة في هذه العلاقة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلماً ومعلمة من ذوي التخصصات الأدبية والعلمية ، في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة

عمان، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين ذوو الخبرة الطويلة قد تفوقوا على المعلمين قليلي الخبرة في الكفاءة الذاتية للمعلم. وقام روس وآخرون(Ross , Cousins, & Gaalla, 1996) بدراسة على عينة مكونة من ٩٢ معلماً للمرحلة الثانوية بهدف معرفة تأثير مستوى الخبرة على مستوى الكفاءة الذاتية لديهم وتوصلوا إلى أن كلما ارتفع مستوى الخبرة كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

بينما فشلت دراسات أخرى في تأكيد هذه العلاقة الإيجابية بين الخبرة ومستوى الكفاءة التدريسية(Brousseau, book, & byers,1988; Ghaith & Yaghi, 1997; Greenwood, Olejnik, & Parkay,1990). وقد يعود عدم قدرة هذه الدراسات على تأكيد العلاقة الإيجابية بين الخيرة والكفاءة التدريسية إلى صغر العينات في تلك الدراسات.

أما ما يتعلق بالعلاقة بين مستوى الكفاءة التدريسية والمرحلة الدراسية فتدل نتائج الدراسات إلى وجود نتائج متضاربة وغير حاسمة بهذا الخصوص. فلقد أكدت بعض الدراسات على أن معلمي المرحلتين التمهيدية والابتدائية يحملون كفاءة تدريسية أعلى من معلمي المراحل الأخرى

(Evans & Tribble, 1989; Greenwood *et al*.; Guskey, 1987; Ross,1992) بينما أشارت دراسات أخرى إلى أن معلمي المرحلة الثانوية لديهم كفاءة تدريسية أعلى من معلمي المراحل الأخرى(Raudenbush, Rown, & Cheong, 1993). فعلى سبيل المثال توصل وولتر و دورتي(Wolters & Daugherty, 2007) في دراستهم التي سبق الإشارة إليها أن المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصفوف العليا يميلون إلى إظهار مستوى كفاءة أقل من زملائهم الذين يدرسون الصفوف الدنيا. وهي نفس النتيجة التي توصلا إليها تيملى و اويم (Taimalu & Oim, 2005) في دراستهما على ٢٥٥ معلما ومعلمة في استونيا وأشارت إلى أن معلمي الروضة والمرحلة الابتدائية قد تفوقوا على معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في الكفاءة التدريسية الشخصية. وتوصل هوي وولفولك (Hoy and Woolfolk , 1993) إلى أن الكفاءة التدريسية االشخصية ترتفع مع ارتفاع المرحلة التدريسية. وهي النتيجة ذاتها التي توصل إليها (Raudenbush, Brian, & Yuk-Fai, 1992) من

خلال دراستهم على ٣١٥ معلماً من معلمي المرحلة الثانوية وتوصلوا إلى أن معلمي الصفوف العليا حصلوا على كفاءة تدريسية شخصية أعلى من الصفوف الدنيا.

أما ما يتعلق بالعلاقة بين مستوى الكفاءة التدريسية الشخصية وجنس المعلم فلقد أظهرت بعض الدراسات أن الكفاءة التدريسية الشخصية لدى المعلمات أعلى منها لدى المعلمين (Anderson, Myma, & Greene, 1988; Raudenbush, Brian, & Yuk-Fai, 1992)، بينما أظهرت دراسات أخرى تفوق المعلمين على المعلمات في الكفاءة التدريسية الشخصية(أبو العلاء، ٢٠٠٤)بينما أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على الكفاءة الذاتية وأبعادها المختلفة(العجمي والأبيض،٢٠٠٦).

التعليق على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي :

١- نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بدور كل من الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية في الكفاءة التدريسية الشخصية متضاربة وغير حاسمة.

٢- قلة الدراسات العربية التي تناولت أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية وربطها بالجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

٣- معظم الدراسات العربية تناولت الكفاءة الذاتية للمعلم في عمومها ولم تتناول أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية.

إجراءات الدراسة الميدانية:

العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من ١٠٢ معلماً متدرباً من طلاب المستوى الثامن بقسمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية في كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم. والذين كانوا يمارسون عملية التدريس في المدارس العامة ولمدة فصل دراسي كتطبيق ميداني. ولقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على هذه العينة الاستطلاعية من أجل التحقق من مناسبة أدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات وسلامة المفردات.

العينة الفعلية للدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) معلماً ومعلمة من منطقة القصيم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين المعلمين والمعلمات في مدينة بريدة في منطقة لقصيم التعليمية. والجدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص والجنس.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي.

الجدول رقم (١). يوضح توزيع المعلمين والمعلمات في العينة.

المرحلة التعليمية	العدد		
	معلمين	معلمات	المجموع
الابتدائية	١٠٨	٤٦	١٥٤
المتوسطة	٩٠	٦٦	١٥٦
الثانوي	٩٤	٤٤	١٣٨
المجموع	٢٩٢	١٥٦	٤٤٨

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الشخصية التدريسية ، وفيما يأتي وصف لهذا المقياس، وإجراءات التحقق من صدقه وثباته:

١- مقياس الكفاءة الشخصية التدريسية (Teachers' self efficacy scale)

صمم هذا الاختبار كل من سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik, 2007) وقام الباحث بترجمته إلى العربية. ويقيس هذا الاختبار ستة أبعاد من أبعاد الكفاءة الشخصية التدريسية وهي على النحو الآتي:الشرح وتكييف التدريس للحاجات الفردية للطلاب وتحفيز الطلاب(هذان البعدان تشبعا بعامل واحد لذا تم دمجهما في الصورة النهائية للمقياس) والمحافظة على النظام والتعاون مع الزملاء وأولياء الأمور والتكيف مع التغيرات والتحديات.

ويتكون المقياس الأصلي من ١٨ عبارة تصف الأبعاد الستة للكفاءة الذاتية التدريسية. حيث يطلب من المفحوص أن يصف مدى انطباق

العبارة أو عدم انطباقها عليه وذلك من خلال مقياس رباعي وهو على النحو الآتي: متأكد تماماً / متأكد / غير متأكد / غير متأكد أبداً. فالعبارات ذات الاتجاه الإيجابي تأخذ(١،٢،٣،٤) على التوالي، أما العبارات ذات الاتجاه السلبي فتأخذ (٤،٣،٢،١)، والدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في كل من الأبعاد الست هي المجموع الحسابي لاستجابات المفحوص في الثلاثة عبارات الايجابية والسلبية في كل بعد، وحيث أن كل بعد يتكون من ٣ عبارات وكل عبارة تصحح من(٤) فإن الدرجة الكلية لكل بعد من (١٢) والنهاية الصغرى لكل بعد من(٣).

ثبات المقياس: تشير معاملات ثبات المقياس في صورته الأصلية إلى أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع حيث تم حساب معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ للمقياس ككل فكانت ٠,٨٨ . كذلك تم حساب الثبات للدراسة الحالية للمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ فكانت٠,٨٥ . وتم حساب الثبات لكل بعد من الابعاد الخمسة التي استخلصت من نتائج تحليل الصدق العاملي فكانت على النحو التالي:

١- معامل الثبات لبعد تحفيز الطلاب ومراعاة الاحتياجات الفردية باستخدام ألفا كرونباخ فكانت ٠,٧٨

٢- معامل الثبات لبعد المحافظة على النظام باستخدام ألفا كرونباخ فكانت ٠,٧٧

٣- معامل الثبات لبعد التعاون مع الزملاء باستخدام ألفا كرونباخ فكانت ٠,٧٠

٤- معامل الثبات لبعد التكيف مع التغيرات والتحديات باستخدام ألفا كرونباخ فكانت ٠,٦٦

٥- معامل الثبات لبعد التدريس باستخدام ألفا كرونباخ فكانت ٠,٥٩

صدق المقياس: لم يتم الإشارة إلى صدق الاختبار في نسخته الأصلية لذا قام الباحث باستخدام الصدق العاملي للتأكد من صدق الاختبار وذلك بإخضاع استجابات المعلمين والمعلمات للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع تحديد العوامل بست عوامل وفقاً لبناء الاختبار الأصلي وكذلك وفقاً للإطار النظري حيث كانت عدد المفردات

١٧ عبارة وقد حدد الباحث محكاً لقبول العبارات قدرة(٠,٣٠) لتشبع كل مفردة بعاملها. وجدول رقم(٢) (ملحق ١) يوضح نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى.

وبذلك يتكون المقياس من ١٧ عبارة موزعة على النحو الآتي:

١- العامل الأول(تحفيز الطلاب ومراعاة الاحتياجات الفردية): يتكون من (٦) عبارات وهي العبارات ذات الأرقام(٦، ٥، ٧، ٨، ٤، ٩) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٢٥,٠٩ ٪

٢- العامل الثاني(المحافظة على النظام): يتكون من (٣) عبارات وهي العبارات ذات الأرقام (١١، ١٠، ١٢) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي ٨,٦٢ ٪

٣- العامل الثالث(التعاون مع الزملاء):يتكون من(٣) عبارات وهي العبارات ذات الأرقام(١٣، ١٥، ١٤) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي٨,٣٨٪

٤- العامل الرابع(التكيف مع التغيرات والتحديات): يتكون من (٣) عبارات وهي العبارات ذات الأرقام(١٧، ١٦، ١٨) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل هي٧,٠٦٪

٥- العامل الخامس(التدريس): يتكون من عبارتين وتحمل الأرقام (٢، ١) والنسبة المئوية للتباين بالنسبة لهذا العامل ٥,٥٦٪

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد واختبار شيفية لدلالات الفروق.

نتائج الدراسة:

يوضح الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٣). يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات لمعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	العدد	م	ع
الكفاءة في الشرح	ذكور	٢٩٠	١٦,٩٧	٢,٥٣
	إناث	١٥٦	١٧,٨٥	٢,٦٠
الكفاءة في المحافظة على النظام	ذكور	٢٩٠	١٧,٠١	٣,٢٩
	إناث	١٥٦	١٧,٢٦	٣,٢٨
التحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب	ذكور	٢٩٠	٢٩,٧٠	٦,١٧
	إناث	١٥٦	٣٢,٨٢	٥,٦٨
التعاون مع الزملاء وأوليا أمور الطلاب	ذكور	٢٩٠	١٥,٥٧	٣,٦٦
	إناث	١٥٦	١٥,٧٤	٤,٣٢
التكيف مع التغيرات والتحديات	ذكور	٢٩٠	١٤,٢٣	٣,٨٩
	إناث	١٥٦	١٦,١٥	٣,٩٧

ويوضح الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الكفاءة التدريسية وفقا لمتغير المرحلة التعليمية.

الأبعاد	المرحلة التعليمية	العدد	م	ع
الكفاءة في الشرح	الابتدائية	١٥٤	١٧,١٨	٢,٦٩
	المتوسطة	١٥٦	١٧,٥٤	٢,٣٣
	الثانوية	١٣٦	١٧,٠٩	٢,٧٤
الكفاءة في المحافظة على النظام	الابتدائية	١٥٤	١٧,٣٤	٣,٢٧
	المتوسطة	١٥٦	١٦,٧٧	٣,٠٨
	الثانوية	١٣٦	١٧,٢١	٣,٥١
التحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب	الابتدائية	١٥٤	٣٢,٠٨	٦,٥٢
	المتوسطة	١٥٦	٣٠,٧٤	٥,٧٠
	الثانوية	١٣٦	٣٠,٧٩	٦,١٨
التعاون مع الزملاء وأوليا أمور الطلاب	الابتدائية	١٥٤	١٦,٩٧	٣,٣١
	المتوسطة	١٥٦	١٥,٥٦	٣,٦٦
	الثانوية	١٣٦	١٤,١٨	٤,٢٦
التكيف مع التغيرات والتحديات	الابتدائية	١٥٤	١٥,٥٢	٤,٦٠
	المتوسطة	١٥٦	١٤,٥٤	٣,٧٥
	الثانوية	١٣٦	١٤,٩٠	٤,٠٢

ويوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٥). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مقياس الكفاءة التدريسية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الأبعاد	سنوات الخبرة	ن	م	ع
الكفاءة في الشرح	١-٥ سنوات	١٢٠	١٧,٤	٢,٦٦
	٦-١٠ سنوات	٩٦	١٧,٥٨	٢,٧٨
	١١-١٥ سنة	١١٨	١٦,٨٣	٢,٤٩
	أكثر من ١٥ سنة	١١٢	١٧,٣٦	٢,٤٠
الكفاءة في المحافظة على النظام	١-٥ سنوات	١٢٠	١٧,٠٧	٣,٠٢
	٦-١٠ سنوات	٩٦	١٦,٨٣	٣,٥٣
	١١-١٥ سنة	١١٨	١٧,٢٠	٣,٤٢
	أكثر من ١٥ سنة	١١٢	١٧,٢٥	٣,٢٢
التحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب	١-٥ سنوات	١٢٠	٣٠,٦	٦,١٣
	٦-١٠ سنوات	٩٦	٢٩,٩٢	٥,٤١
	١١-١٥ سنة	١١٨	٢٩,٩٧	٦,٣٣
	أكثر من ١٥ سنة	١١٢	٣٢,٦١	٦,٤٠
التعاون مع الزملاء وأوليا أمور الطلاب	١-٥ سنوات	١٢٠	١٥,٣٣	٣,٨٧
	٦-١٠ سنوات	٩٦	١٥	٤,٤٨
	١١-١٥ سنة	١١٨	١٥,٦١	٣,٧٠
	أكثر من ١٥ سنة	١١٢	١٦,٥	٣,٤٨
التكيف مع التغيرات والتحديات	١-٥ سنوات	١٢٠	١٤,٩٣	٣,٨٤
	٦-١٠ سنوات	٩٦	١٤,٤٢	٤,٠٢
	١١-١٥ سنة	١١٨	١٥,٢٣	٣,٦١
	أكثر من ١٥ سنة	١١٢	١٤,٩٣	٤,٥٩

ويوضح الجدول (٦) تحليل التباين المتعدد لأبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية حسب الجنس والمرحلة التعليمية والخبرة والتفاعل بينها.

الجدول رقم (٦). تحليل التباين المتعدد لأبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية حسب والجنس والمرحلة التعليمية والخبرة والتفاعل بينها.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة في الشرح	الجنس	٢١,٣٤	١	٢١,٣٤	٣,٤٥٤	٠,٠٦
	المرحلة	١,٧٦	٢	٠,٨٨	٠,١٤	٠,٨٧
	الخبرة	٦٧,١٢	٣	٢٢,٣٧	٣,٦٢	٠,٠١
الكفاءة في المحافظة على النظام	الجنس	٧٥٥٦٢,٠٦٠	١	٧٥٥٦٢,٠٦٠	١,٤٩٠	٠,٢٢
	المرحلة	٥١,٤٧	٢	٢٥,٧٣	٢,٤٩	٠,٨
	الخبرة	١١,٤٥	٣	٣,٨٢	٠,٣٧	٠,٧٨
التحفيز ومراعاة الفروق	الجنس	٢٥٢١٩٢,٣٧٧	١	٢٥٢١٩٢,٣٧٧	١٨,٢٧٤	٠,٠٠
	المرحلة	٢٦٦,٠٩٧	٢	١٣٣,٠٤٨	٤,٢٠	٠,٠١
	الخبرة	١١٠,٤٥	٣	٣٦,٨٢	١,١٦	٠,٣٢
(٤) التعاون مع الزملاء وأوليا الأمور	الجنس	٣٦,٧٣٧	١	٣٦,٧٣٧	٢,٨٣٥	٠,٠٩
	المرحلة	٤٥٣,٣١	٢	٢٢٦,٦٥٥	١٧,٤٩	٠,٠٠
	الخبرة	٧,٠٩	٣	٢,٣٦	٠,١٨	٠,٩١
(٥) التكيف مع التغيرات والتحديات	الجنس	٦١٢٨٦,٦٢٢	١	٦١٢٨٦,٦٢٢	٢٨,١٦١	٠,٠٠
	المرحلة	١٦٧,٤٨٤	٢	٨٣,٧٤	٥,٩٨	٠,٠٠٣
	الخبرة	٧,١	٣	٢,٣٦	٠,١٧	٠,٩٢

ويوضح الجدول (٧) والجدول(٨) أختبار شيفيه واختبار LSD اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة للكشف عن مصدر التباين في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية ذات الدلالة لإحصائية

الجدول رقم (٧). اختبار شيفيه للكشف عن الفروق في متوسطات أبعاد الكفاءة التدريسية وفقاً للمرحلة التعليمية.

البعد	م	المرحلة	المتوسط الحسابي	١	٢	٣
التحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب	١	ابتدائية	٣٢,٠٨			**
	٢	متوسطة	٣٠,٧٤			
	٣	ثانوية	٣٠,٧٩			
التعاون مع الزملاء وأوليا أمور الطلاب	١	ابتدائية	١٦,٩٧		**	**
	٢	متوسطة	١٥,٥٦			
	٣	ثانوية	١٤,١٨			
التكيف مع التغيرات والتحديات	١	ابتدائية	١٥,٥٢		*	
	٢	متوسطة	١٤,٥٤			
	٣	ثانوية	١٤,٩٠			

** (٠,٠١) *(٠,٠٥)

الجدول رقم (٨). اختبار ISD للكشف عن الفروق في متوسطات أبعاد الكفاءة التدريسية وفقاً لسنوات الخبرة.

البعد	م	الخبرة	المتوسط الحسابي	١	٢	٣
الشرح	١	١-٥ سنوات	١٧,٤			
	٢	٦-١٠ سنوات	١٧,٥٨		*	
	٣	١١-١٥ سنة	١٦,٨٣			
	٤	أكثر من ١٥ سنة	١٧,٣٦			

يتضح من الجدولين (٣ و٦) الفروق في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية العائدة إلى اختلاف الجنس،ففي الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية وفقاً لمتغير الجنس، بينما يتضمن الجدول رقم (٦) تحليل التباين المتعدد لأبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية وفقاً لمتغير الجنس، ومن الجدولين يتضح ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالشرح
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالمحافظة على النظام
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية لصالح المعلمات عند مستوى(α=٠,٠٠١)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتكيف مع التغيرات والتحديات لصالح المعلمات عند مستوى (α=٠,٠٠١).

وكذلك يتضح من الجدولين (٤ و٦) الفروق في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية العائدة إلى اختلاف المرحلة التعليمية، ففي الجدول رقم(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية ، بينما يتضمن الجدول رقم (٦) تحليل التباين المتعدد لأبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية، ومن الجدولين يتضح ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المراحل التعليمية المختلفة في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالشرح.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المراحل التعليمية المختلفة في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالمحافظة على النظام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المراحل التعليمية المختلفة في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب عند مستوى(α=٠,٠٥) ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق فإن اختبار شيفية (جدول رقم ٧) يشير إلى أن الفروق بين معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ومعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية له دلالة

إحصائية عند مستوى(α=٠,٠١) وهذا يعني أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يحملون كفاءة تدريسية متعلقة ببعد التحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب أعلى من تلك التي يحملها معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المراحل التعليمية المختلفة في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب عند مستوى(α=٠,٠٠١). ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق فإن اختبار شيفية (جدول رقم ٧) يشير إلى أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يحملون كفاءة تدريسية متعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب أعلى من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة(عند مستوى ٠,٠١) وكذلك أعلى من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية(عند مستوى ٠,٠٠١) وكذلك فإن معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة يحملون كفاءة تدريسية متعلقة بالتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب أعلى من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية(عند مستوى ٠,٠١)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المراحل التعليمية المختلفة في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالتكيف مع التغيرات والتحديات عند مستوى(α= ٠,٠١). ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق فإن اختبار شيفيه (جدول رقم ٧) يشير إلى أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يحملون كفاءة تدريسية متعلقة بالتكيف مع التغيرات والتحديات أعلى من ومعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة(عند مستوى ٠,٠٥)

وكذلك يتضح من الجدولين (٥ و٦) الفروق في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية العائدة إلى اختلاف سنوات الخبرة، ففي الجدول رقم(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما يتضمن الجدول رقم(٦) تحليل التباين المتعدد لأبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ومن الجدولين يتضح ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالشرح عند

مستوى(α= ٠,٠١). ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق فإن اختبار (LSD) (جدول رقم ٨) يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة أصحاب الخبرة (٦-١٠) سنوات يحملون كفاءة تدريسية متعلقة بالشرح أعلى من أصحاب الخبرة(١١-١٥ سنة) (عند مستوى α= ٠,٠٥) - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة في بعد الكفاءة التدريسية الشخصية المتعلقة بالمحافظة على النظام وبعد التحفيز ومراعاة الفروق الفردية للطلاب وبعد التعاون مع الزملاء وبعد التكيف مع التغيرات والتحديات

مناقشة النتائج

أولاً: فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي يبحث عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية عائدة إلى اختلاف الجنس، بينت النتائج المتعلقة بتأثير الجنس على أبعاد الكفاءة الشخصية التدريسية الشخصية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الكفاءة الذاتية المتعلقة بالشرح والكفاءة الذاتية المتعلقة بالمحافظة على النظام والكفاءة الذاتية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء، وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات والتي توصلت لعدم وجود تأثير لمتغير الجنس على الكفاءة الذاتية وأبعادها المختلفة(العجمي والأبيض،٢٠٠٦) و (Ylimas, & Cavas, 2007).

بينما دلت النتائج على وجود تأثير للجنس في الكفاءة الذاتية المتعلقة بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية وفي الكفاءة الذاتية المتعلقة بالتكيف مع التغيرات والتحديات حيث تفوقت المعلمات على المعلمين في هذين البعدين وهذه النتيجة تتفق مع النتائج السابقة والتي أظهرت أن الكفاءة التدريسية الشخصية لدى المعلمات أعلى منها لدى المعلمين (Anderson, Myma, & Greene, 1988; Raudenbush, Brian, & Yuk-Fai, 1992). ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يأتي:

١- أن تأثير متغير الجنس على الكفاءة الشخصية التدريسية بأبعادها المختلفة غير مؤكد ونتائج هذه الدراسة تتفق مع الدراسات

السابقة المتضاربة وغير الحاسمة بهذا الخصوص، وهذا التضارب يعود في جزء منه إلى عدم الاتفاق على أبعاد الكفاءة الشخصية التدريسية بصورة حاسمة بين المهتمين بهذا الموضوع وهذا بدورة أدى إلى تعدد المقاييس التي تقيس هذه السمة وبالتالي تضارب النتائج.

٢- الدراسات في هذا الموضوع لازالت في بدايتها ونحتاج إلى وقت أطول حتى نستقر على أبعاد واضحة ومحددة للكفاءة الذاتية التدريسية وكيفية قياسها.

٣- أن عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الكفاءة الذاتية المتعلقة بالشرح والكفاءة الذاتية المتعلقة بالمحافظة على النظام والكفاءة الذاتية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء قد تعود إلى طبيعة هذه الأبعاد حيث إنها تعتمد بصورة عالية على طبيعة التدريب على التدريس خلال فترة الدراسة ومن المعلوم أن طبيعة تدريب المعلمين والمعلمات هي واحدة.

٤- أن تفوق المعلمات على المعلمين في بعدي التحفيز ومراعاة الفروق والتكيف مع التغيرات والتحديات قد يعود إلى الطبيعة الشخصية للمعلمات من حيث قدرتهن على التعامل مع الطالبات بمختلف مستوياتهن وكذلك على قدرتهن على التحمل ومواجهة التغيرات والتحديات.

ثانياً: أما فيما يخص النتائج الخاصة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية عائدة إلى اختلاف سنوات الخبرة، بينت النتائج المتعلقة بتأثير سنوات الخبرة على أبعاد الكفاءة الشخصية التدريسية الشخصية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الكفاءة الذاتية المتعلقة بالشرح والكفاءة الذاتية المتعلقة بالمحافظة على النظام، وهذه النتيجة جاءت متفقه مع العديد من الدراسات (Brousseau, book, & byers,1988; Ghaith & Yaghi, 1997; Greenwood, Olejnik, & Parkay). والتي لم تجد تأثير لسنوات الخبرة على مستوى الكفاءة الشخصية التدريسية. بينما دلت النتائج على وجود تأثير لسنوات الخبرة في الكفاءة التدريسية المتعلقة بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية وفي الكفاءة التدريسية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء والكفاءة التدريسية المتعلقة

بالتكيف مع التغيرات والتحديات. وهذه النتائج جاءت متفقة مع نتائج بعض الدراسات والتي توصلت إلى أن الكفاءة التدريسية تزيد مع زيادة سنوات الخبرة في مجال التدريس. فكلما زادت سنوات التدريس ارتفع مستوى الكفاءة التدريسية(Hoy & Woolfolk, 1993; Ross, Cousins, & Gadalla,1996; Ross, 1998). وتتفق هذه النتائج مع دراسة تسكنن موران وهوي(Tschannen-Moran & Hoy, 2007)والتي توصلت إلى أن المعلمين أصحاب الخبرة العالية لديهم كفاءة ذاتية أعلى من أصحاب الخبرة المحدودة في معتقدات الكفاءة الذاتية العامة، وفي الكفاءة المتعلقة باستراتيجيات التدريس، والكفاءة المتعلقة بإدارة الصف، بينما لا توجد فروق بين المعلمين أصحاب الخبرة العالية وأصحاب الخبرة المحدودة في الكفاءة المتعلقة بتفاعل الطلاب. ويمكن تفسير هذه النتائج المتضاربة في ضوء ما يلي:

١- أن العلاقة بين الخبرة والكفاءة التدريسية قد تكون علاقة تبادلية بمعنى أنه كلما كان مستوى كفاءة المعلم مرتفعاً، كان المعلم أكثر التزاماً بالتدريس بطريقة احترافية، وأكثر ميلاً للحصول على تدريب إضافي في مجال التدريس، وهذا يؤدي إلى زيادة الخبرة(Coladarci,1992).

٢- اختلاف طبيعة أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية(استراتيجيات الشرح ، وتكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب، وتحفيز الطلاب، والمحافظة على النظام، والتعاون مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب)، فطبيعة كل بعد من هذه الأبعاد تختلف عن الأبعاد الأخرى وبالتالي تتفاوت في تأثرها بالخبرة حيث أن الكفاءة الذاتية المتعلقة بالشرح والكفاءة الذاتية المتعلقة بالمحافظة على النظام قد تكون مرتبطة بأساليب التدريب التي تلقها المعلم خلال دراسته، بينما الكفاءة التدريسية المتعلقة بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية وفي الكفاءة التدريسية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء والكفاءة التدريسية المتعلقة بالتكيف مع التغيرات والتحديات ترتبط بالخبرة التي يكتسبها المعلم من خلال التعامل مع البيئة المدرسية.

ثالثاً: فيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث والذي يستقصي وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية عائدة إلى اختلاف المرحلة التعليمية، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في الكفاءة

التدريسية المتعلقة بالشرح وفي الكفاءة التدريسية المتعلقة بالمحافظة على النظام عائدة على اختلاف المرحلة التعليمية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية التدريسية بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية وفي الكفاءة التدريسية المتعلقة بالتعاون مع الزملاء والكفاءة التدريسية المتعلقة بالتكيف مع التغيرات والتحديات لصالح معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. وهذه النتائج تتفق تماماً مع النتائج المتضاربة وغير الحاسمة لتأثير المرحلة التعليمية على الكفاءة الشخصية التدريسية حيث تتفق الدراسة الحالية مع دراسة وولتر و دورتي(Wolters & Daugherty, 2007) والتي أشارت إلى أن المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصفوف العليا يميلون إلى إظهار مستوى كفاءة أقل من زملائهم الذين يدرسون الصفوف الدنيا. وتتفق أيضا مع دراسة تيملى و اويم (Taimalu & Oim, 2005) والتي أظهرت أن معلمي الروضة والمرحلة الابتدائية قد تفوقوا على معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في الكفاءة التدريسية الشخصية. بينما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع دراسة هوي وولفولك (Hoy and Woolfolk , 1993) والتي تشير إلى أن الكفاءة التدريسية االشخصية ترتفع مع ارتفاع المرحلة التدريسية. وهي النتيجة ذاتها التي توصل إليها (Raudenbush, Brian, & Yuk-Fai, 1992) من خلال دراستهم على ٣١٥ معلماً من معلمي المرحلة الثانوية وتوصلوا إلى أن معلمي الصفوف العليا حصلوا على كفاءة تدريسية شخصية أعلى من الصفوف الدنيا.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بكون معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يعيشون في بيئة تدريسية أقل توتراً من المرحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك لسببين هما: صغر أعمار الطلاب والطالبات في هذه المرحلة من جهة ولارتباط المعلم مع فصول محددة خلال اليوم الدراسي من جهة أخرى لذا فإن المعلم في المرحلة الابتدائية يعيش نوعاً من الاسترخاء مما ينعكس على مستوى الكفاءة الشخصية التدريسية لديهم فيما يتعلق بالتحفيز ومراعاة الفروق الفردية وفيما يتعلق بالتعاون مع الزملاء وفيما يتعلق بالتكيف مع التغيرات والتحديات التي يواجهها.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

١- نظراً للعلاقة الوثقى بين المعتقدات التي يحملها المعلمون عن قدراتهم (الكفاءة التدريسية الشخصية) وبين سلوكياتهم داخل القاعات الدراسية

وكذلك بين تلك المعتقدات، ومستوى تحصيل الطلاب يجب مراعاة تعزيز هذه الكفاءة التدريسية الشخصية للمعلمين والمعلمات من خلال برامج التدريب المعدة لهم وذلك باستخدام مصادر بناء الكفاءة التدريسية الشخصية المتمثلة في الإنجاز الشخصي (Personal accomplishment) والخبرات البديلة (Vicarious Experience): والإقناع اللفظي (Verbal Persuasion) و التنبيهات الانفعالية (Emotional arousal)

٢- إجراء دراسات متعمقة في مجال الكفاءة التدريسية الشخصية للمعلمين والمعلمات في مختلف الدول العربية نظراً لوجود تضارب في نتائج الدراسات المتعلقة بهذا المفهوم والدراسة الحالية أكدت هذا التناقض والذي يعود إلى عدم الاتفاق على أبعاد الكفاءة الشخصية التدريسية بصورة حاسمة بين المهتمين بهذا الموضوع وهذا بدورة أدى إلى تعدد المقاييس التي تقيس هذه السمة وبالتالي تضارب النتائج.

٣- على الباحثين بهذا المجال تناول الأبعاد المختلفة للكفاءة التدريسية الشخصية بدلاً من التركيز على تناول الكفاءة التدريسية الشخصية بصورة عامة والتي لم يتم تناولها بعمق في المجتمعات العربية.

٤- يجب تضمين برامج إعداد المعلمين أساليب ووسائل تحفيز الطلاب على المشاركة في النقاشات داخل القاعة الدراسية حيث بينت الدراسة الحالية أن المعلمات لديهن قدرة أعلى من المعلمين في تحفيز الطالبات لذا قد تكون برامج إعداد المعلمات أكفأ من برامج إعداد المعلمين في هذا المجال.

٥- بينت الدراسة الحالية أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يتفوقون على معلمي ومعلمات المراحل الأخرى في القدرة على تحفيز الطلاب ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، وكذلك في القدرة على التعاون

مع الزملاء وأولياء أمور الطلاب ، لذا يجب دراسة برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية لمعرفة مدى وجود تدريب على هذه المهارات تميز برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية على برامج اعداد المراحل الاخرى.

ملحق (١)

الجدول رقم (٢). يوضح نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى مقياس توجهات الأهداف للتدريس.

العامل	% التباين	رقم العبارة	العبارة	التشبع
تحفيز الطلاب ومراعاة الاحتياجات الفردية	٢٥,٠٥	٦	تنظيم النشاطات التعليمية داخل الفصل بحيث أن كلاً من الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل يعملون وفقاً لقدراتهم.	٠,٧٦
		٥	تقديم تحديات حقيقية في العملية التدريسية تناسب جميع الطلاب حتى في الفصول المشتملة على مستويات مختلفة من الطلاب	٠,٦٨
		٧	جعل جميع الطلاب يعملون بجد في المهمات التعليمية.	٠,٦٨
		٨	إيقاظ الرغبة للتعلم حتى لدى الطلاب منخفضي التحصيل.	٠,٦٧
		٤	تبني طرق تدريس تناسب الاحتياجات الفردية للطلاب	٠,٦١
		٩	تحفيز الطلاب الذين يظهرون اهتماماً منخفضاً للتعلم.	٠,٤١
المحافظة على النظام	٨,٦٢	١١	جعل الطلاب المشاكسين يتقيدون بأنظمة الفصل	٠,٨٨
		١٠	السيطرة على أكثر الطلاب مشاكسة	٠,٨٣
		١٢	جعل الطلاب مؤدبين ويحترمون الأساتذة	٠,٥٨
التعاون مع الزملاء	٨,٣٨	١٣	التعاون الإيجابي مع أولياء الأمور	٠,٨٢
		١٥	التعاون البناء مع أولياء أمور الطلاب أصحاب المشكلات السلوكية	٠,٧٦
		١٤	إيجاد حلول مقبولة لتعارض المصالح(في العملية التدريسية) مع الأساتذة الآخرين	٠,٦٠
التكيف مع التغيرات والتحديات	٧,٠٦	١٧	التدريس بفعالية حتى لو طلب منك أن تدرس بطريق تختلف عن طريقتك المفضلة	٠,٨٥
		١٦	النجاح في استخدام أي طريقة تدريس تتبناها المدرسة	٠,٦٦
		١٨	التدريس بفعالية حتى لو تم تغيير المقرر	٠,٥٠
الشرح	٥,٦٥	٢	التدريس بصورة جيدة والتوجيه المناسب لكل الطلاب بغض النظر عن مستوى أدائهم	٠,٨٧
		١	توضيح النقاط الرئيسية في الموضوعات التي تدرس إلى الحد الذي يجعل الطلاب منخفضي التحصيل يستوعبوا هذه النقاط.	٠,٤٥

المصادر والمراجع

[١] سالم، محمد عبد السلام.(٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات دراسة تحليلة في ضوء نموذج بندورا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٣٦ (٨٩-١٤٤).

[٢] العجمي، محمد عبد السلام، و الأبيض، عادل عبد المعطي(٢٠٠٦). أثر برامج التدريب والجنس ونوع التعليم في الكفاءة الذاتية لدى عينة من المعلمين. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر* ××××××

[٣] مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٤): الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم في ضوء متغيري الجنس والخبرة السابقة ، *مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر* ، العدد (١٢٤) ، الجزء الأول ، ص ص ١٣٨- ٣٨٠ .

[٤] Anderson, R. N., Myrna L. G, & Pamela S. L. (1988) "Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement". TheAlberta *Journal of Educational Research* 34, 2, 148–165

[٥] Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Paully, &Zallman. (1976). Analysis of the school preferred reading program inselected Los Angeles minority schools (Report No. R-2007-LAUSD).Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction No. 130 243

[٦] Ashton, P. & Webb, R. (1986). Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement. Longman, Inc.: White Plains, NY.

[٧] Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

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

[٩] Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[١٠] Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

[١١] Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation.Santa Monica, CA: RAND. (ERICDocument Reproduction Service No. 140 432).

[١٢] Brousseau, B.A., Book, & Byers, J.(1988). Teacher Beliefs and the Cultures of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.

[١٣] Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale**.** *Research in Education*, 69, 67–80.Cherniss, 1993.

[١٤] Caprara, G.V., Barbranelli, C., Steca,P., & Malone,P.(2006). *Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level*. *Journal of School Psychology*, 44 (6)473-490 .

[١٥] Coladarci, T.(1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to the teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337

[١٦] Cruz, M..D, and Arias, P.F.(2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education* 23(50),641-653

[١٧] Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755–765.

[١٨] Evans,E.D., & Tribble,M.(1986). Perceived teaching problem ,self efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Researc*h,80,81-85

[١٩] Gibson, S. and Dembo, M.H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology* 76, 569–82.

[٢٠] Ghaith, G., & Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451–458.

[٢١] Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs:Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

[٢٢] Greenwood, Gordon E., Stephen F. Olejnik, & Forrest W. Parkay (1990) "Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics". *Journal of Research and Development in Education* 23, 2, 102–106.

[٢٣] Guskey, T. R. (1987). Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy. *Journal of Educational Research*., 81(1), 41-47.

[٢٤] Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Leadership*, 15(5), 5-12.

[٢٥] Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failure in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44–51

[٢٦] Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.

[٢٧] Henson, R K. (2001) "Self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas". Invited keynote address given at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange. January 26, 2001. Texas A & M University, College Station, Texas. Retrieved January 2009, from *http://www.emory.edu/education/mfp/erekeynote.pdf*

[٢٨] Hoy, W. K., and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. Element. Sch. J. 93: 335–372

[٢٩] labone,E.(2004). Teacher efficacy:Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*,20,341-359

[٣٠] Lin, H., & Gorrell, J. (1998). Preservice teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 17-25.

[٣١] McLaughlin, M. W., & Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1), 69–94.

[٣٢] Midgely, C., Feldlaufer, H. and Eccles, J. (1989) Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology* 81 (2), 247–58.

[٣٣] Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2001). Persuasion as a dynamic, multidimensional process: A viewfinder for individual and intraindividual differences. Manuscript submitted for publication

[٣٤] pitkaniemi, H.(2002). " The Relationship between Teacher efficacy, Instructional Practice and Student Learning: How do they relate to each other? In Developing Teacher Education in Estonia, 127-140

[٣٥] Raudenbush, S, W., Brian, R, & Cheong,Y.F. (1992) "Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers". *Sociology of Education* 65, 2, 150–167

[٣٦] Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–2

[٣٧] Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), Advances in research on teaching, Vol. 7 (pp. 49–73). Greenwich, CT: JAI Press.

[٣٨] Ross, J. (1994) Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy, paper presented at the Meeting of the Canadian Association of Curriculum Studies, Calgary

[٣٩] Ross, J. (1992) Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement, *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.

[٤٠] Ross, J., Cousins, B., &Gaddalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385- 400.

[٤١] Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers'beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185–190.

[٤٢] Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007) 1086–1101.

[٤٣] Skaalvik,E.M.& Skaalvik,S.(2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors,Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 2007, 99(3), 611–625

[٤٤] Taimalu,M., & Oim,O.(2005) Estonian Teachers' beliefs on Teacher efficacy and Influencing Factors. TRAMES, 9(2),177-191

[٤٥] 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

[٤٦] Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

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

[٤٨] Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465–472.

[٤٩] Yilmaz.H. & Cavas,P.(2008) The effect of the teaching practice on preservice elementary science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Math and Science and Teacher Education*,4(1),45-54

[٥٠] Weiner, S. (1979). Aspartic acid-rich protein E Major components of the soluble organic matrix of mollusk shells. *Calc. Tissue Int*. 29: 163-167.

[٥١] Wolters, C.A., Daugherty, S., & Fan, W. (April, 2007). Teacher-Reported Goal Structures: Assessing Factor Structure and Invariance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Dimensions of Personal Teaching efficacy
Comparative Study according to gender, Educational Stage ,and Experiences

Dr. Mohammed soluiman Al –Watban
Associate professor of educational psychology
Psychology Department, College of Education
Qassim University

Abstract. The present study aimed to detect the impact of gender, educational stage, and years of experiences on the Dimensions of Personal Teaching efficacy among a sample of teachers in Qassim region. The study sample consisted of (448) teachers were randomly selected from among the teachers in the city of Buraydah. Teachers' self efficacy scale was used to measure dimensions of personal teaching efficacy. The study revealed the following results:

1. There is no statistically significant differences between male and female teachers in Instruction, in maintaining discipline, , and in cooperation with colleagues and parents , while the differences were statistically significant with respect to the ability to motivate students, taking into account individual differences, and adaptation to changes and challenges.

2. There is no statistically significant differences between members of the study sample due to the difference in educational stages in instruction and in maintaining discipline, While the differences were statistically significant with respect to personal teaching efficacy for motivating students and taking into account individual differences of students at a level ($\alpha = 0.05$). As well as in collaboration with colleagues and parents of students at a level ($\alpha = 0.001$). and for adaptation to the changes and challenges at the level ($\alpha = 0.01$

3. There is no statistically significant differences among members of the study sample due to the years of experience in Personal teaching efficacy concerning the maintenance of discipline, motivating students and taking into account individual differences of students, cooperation with colleagues, and changes and challenges, while the differences were statistically significant with respect to personal teaching efficacy concerning instruction at the level ($\alpha = .001$)