مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٤٤٩-٤٨٦، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

"أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها "

د. عبدالله بن سليمان الصالحي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة القصيم
البريد الإلكتروني: Alsalhi@qu.edu.sa

ملخص البحث. تشتمل الفاعلية الذاتية التدريسية على مجموعة من الاعتقادات والتوجهات والمشاعر والأحاسيس التي تؤثر في أداء المعلم تعد أحد أسباب التفاوت بين المعلمين في قدرتهم على التأثير في سلوك الطلاب وتحصيلهم. وتعرف الفاعلية الذاتية التدريسية بأنها اعتقاد المعلم عن مدى قدرته الشخصية في التأثير على تحصيل طلابه وسلوكياتهم. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية كالخبرة والمرحلة التعليمية وتخصص المعلم. تكونت عينة الدراسة من ٢٩٢ معلما ذكراً من معلمي التعليم العام في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية حيث طلب منهم تعبئة نسخة معربة من مقياس أبعاد الفاعلية الذاتية في التدريس لكوبني ودنزاين (٢٠٠٢). أوضحت نتائج هذه الدراسة أن معلمي مراحل التعليم العام الأكثر خبرة يمتلكون مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية التدريسية من زملائهم الأقل خبرة. كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية تفوقوا على أقرانهم في المراحل التعليمية الأخرى في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية. أما فيما يتعلق بتأثير تخصص المعلم على مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية فلم تتوصل هذه الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية. انتهت الدراسة ببعض التوصيات وكذلك أوضحت بعض المقترحات للدراسات مستقبلية.

مقدمة

تعرف الفاعلية الذاتية في التدريس بأنها تصور أو فكرة المعلم عن قدرته في التأثير على تحصيل وفهم الطلاب وسلوكياتهم. وبالطبع هذه الفكرة أو التصور نحو الذات لها علاقة وطيدة بمدى قوة وتأثير عملية التدريس لدى المعلم. [١] حيث كلما كانت فكرة المعلم عن قدراته مرتفعة كلما كان أداؤه التدريسي أفضل وأمهر وكان مبدعا في عملية إيصال المعلومة للطالب، وعلى العكس من ذلك فالمعلم الذي ثقته في قدراته محدودة ومتواضعة ينتج عنه ضعف في أدائه التدريسي. ولقد أصبح موضوع الفاعلية الذاتية التدريسية أساسا ومحورا رئيسا في كثير من البحوث والدراسات التي تناولت بناء المعتقدات الدافعية للمعلم. وتكمن أهمية هذا الموضوع في قدرته على التنبؤ بكثير من المتغيرات في العملية التدريسية وخاصة المتغيرات المتصلة بالمعلم وأدائه التدريسي.

ومصطلح الفاعلية الذاتية Self-Efficacy يختلف عن مصطلح تقدير الذات Self-Esteem حيث أن 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 معين. بينما مصطلح الفاعلية الذاتية يكون محددا بسلوك أو نشاط معين. [٢] ويرى الباحثون في نظرية التعلم الاجتماعي [٣] أن شعور الناس تجاه فاعليتهم 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.

ويوضح هذه العلاقة القوية بين فكرة المعلم عن قدراته التدريسية وتأثيرها في عملية التدريس ما توصل إليه آشتون وبوهر وكروكر(Ashton, Buhr & Crocker) [4] من أن هذه الصفة في المعلم من أبرز الأمور التي تؤثر في فهم واستيعاب الطلاب وذلك من خلال تأثيرها على المعلم وأدائه في عملية التعليم. كذلك سميلاي (Smylie) [5] لاحظ أن

الفاعليـة الذاتيـة، أو قناعـة المعلـم بقدرتـه التدريسـية، مـن أهـم العوامـل النفس/اجتماعية تأثيرا على عطاء المعلم وعمله. [٦] ، [٧]

وعلـى مستوى التغيير التربـوي، وجد ستن ووانـج [٨] (Stein & Wang)أن الفاعليـة الذاتيـة الموجبـة تجـاه القـدرة التدريسـية تـدفع وتشـجع المعلم على الإبداع في طـرق الشـرح الناجحـة والمفيدة، وكذلك استيعاب الطلاب. كما أن الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم يأتي من قدرته على التنبؤ بـالكثير مـن المتغيـرات الخاصـة بـالمعلم أو العمليـة التدريسية بوجـه عـام. فمعتقدات المعلم بقدرته علـى أداء المهـام التدريسـية ترتبط بصـورة إيجابيـة بتحصيل الطلاب [٩] ، [١٠] ، وكذلك ترتبط بصورة قوية بدوافع الطـلاب [١١] . وأخيرا ترتبط إيجابياً بمهارات إدارة الصـف[١٢]. لاحظ باندورا [١٣] ، [١٤] أن الأفـراد الـذين لـديهم تصـور جيـد عـن قـدراتهم الذاتيـة يختـارون الأعمـال التـي سيشـاركون فيهـا ويصـرون علـى مقاومـة الصعوبات التي يجدونها في العمل الذي بين أيدهم، وفـي الأخير يصـلون إلى نتائج متقدمة مع قدر قليل من الضـغط أو الإجهـاد النفسـي. وهذا مـا يؤكد حرص وتفاني المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية التدريسية العالية علـى تحمل كل مـا يمكـن القيـام بـه لمسـاعدة طلابهـم علـى التحصـيل والتفـوق. بينمـا الأفـراد الـذين لـديهم تصـور منخفض عـن كفـاءتهم الذاتيـة يتفـادون القيام بالأعمال التي يرون فيها مشقة، وربمـا استسلموا سـريعا لأي عقبـة أو صعوبة يجدونها فـي العمـل الـذي يقومـون بـه، ونتيجـة لـذلك فـإنهم أقل تفوقا في إنجاز العمل وغالبا ما تكون نسبة الإجهاد النفسي عنـدهم كبيـرة. وإذا كـان الأمـر يتعلـق بالعمـل التدريسـي فـإن القسـمين السـابقين ينطبقـان أيضـا علـى المعلمين وتصوراتهم.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-معرفـة مـا إذا كـان هنـاك فـروق فـي الفاعليـة الذاتيـة التدريسـية للمعلم تعود لمستوى خبرته في التدريس.

٢-معرفـة مـا إذا كـان هنـاك فـروق فـي الفاعليـة الذاتيـة التدريسـية للمعلم تبعا لتخصصه.

٣-معرفة ما إذا كان هناك فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم وفقا للمرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

مشكلة الدراسة

يمكن أن تحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة الرئيسية التالية:

١-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف لدى المعلمين تبعا لمتغير الخبرة؟

٢-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف لدى المعلمين تبعا لمتغير تخصص المعلم؟

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف لدى المعلمين تبعا لمتغير المرحلة التدريسية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآثار الإيجابية أو السلبية التي قد تتركها الفاعلية الذاتية على المعلم بقصد أو بغير قصد. وقد أثبتت الدراسات من بيئات وثقافات إنسانية مختلفة أن آراء الفرد ومعتقداته حول ذاته تلعب دورا مهما في سلوكه وتصرفاته والقضايا التي يتعامل معها، [٢]. كما أثبتت الدراسات حول الفاعلية الذاتية التدريسية أن المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يمتلكون قدرات ومهارات تؤثر بشكل إيجابي في أسلوب تدريسهم، ومن ذلك على سبيل المثال:

- المعلم ذو الفاعلية العالية يبدع ويجدد في طرق الشرح الناجحة والمفيدة.
- لديه القدرة على إثارة الدافعية لدى طلابه.
- لديه القدرة الجيدة على إدارة وضبط الصف.
- يحمِّلون أنفسهم مسؤولية فهم واستيعاب طلابهم وتفوقهم.
- لا يستسلمون سريعا في مواجهة أي عقبة أو صعوبة يجدونها في مهنة التدريس. [١٢]

والدراسة الحالية ستضيف على المعرفة العربية وخاصة في البيئة السعودية مزيدا من الفهم لتأثير الفاعلية الذاتية على أداء المعلم خاصة وأن الدراسات في هذا المجال قليلة في المملكة العربية السعودية.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في توصلها إلى بعض النتائج التي قد تساعد المختصين في المجال التعليمي على فهم بعض المتغيرات المؤثرة في الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلمين داخل القاعات الدراسية، والتي لم تُطرق في وطننا العربي إلا بصورة محدودة.

مصطلحات الدراسة

يعرف مصطلح الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم في هذه الدراسة إجرائيا بأنه " اعتقاد المعلم بأن لديه القدرة على أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية بشكل عام وتحديدا تلك المعتقدات المتعلقة بالشرح وتلك المتعلقة بإدارة الصف".

وينقسم هذا المصطلح إلى الأبعاد التالية:

١-الفاعلية الذاتية في التدريس(Teaching Self-Efficacy): هي تصور أو فكرة المعلم عن قدرته في التأثير على تحصيل الطلاب وسلوكياتهم. [١٥] ، [١٦]

٢-الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح (Efficacy for Instruction): وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على الشرح ، وتوجيه الطلاب في أعمالهم، والإجابة عن التساؤلات التي يطرحونها بهدف تحسين عملية الفهم.

٣-الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف(Efficacy for classroom management): وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على المحافظة على النظام وضبط الفصل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

استمد مفهوم الفاعلية الذاتية التدريسية أسسه من اتجاهين أساسين أحدهما وجهة الضبط لروتر (Rotter) [17]، والآخر من نظرية باندورا (Bandura) [18]، الاجتماعية المعرفية . وأول من استخدم مصطلح الفاعلية الذاتية التدريسية (Teaching Self-Efficacy) هم الباحثون في مركز راند عندما أضافوا عبارتين إلى مقياس وجهة الضبط لروتر ومن ثم قاموا بتطبيقه على عدد كبير من المعلمين [١٩]. أصحاب الاتجاه الأول يعرفون الفاعلية الذاتية التدريسية، اعتمادا على نظرية وجهة الضبط لروتر، بأنها اعتقاد المعلم بأن العوامل التي يمكنه التحكم بها لها تأثير أكبر على نواتج العملية التدريسية من العوامل البيئية التي لا يمكنه التحكم بها [١] . وبهذا

المفهوم فإن الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلم ترتكز على إدراكه لقدرته وكفاءته في عملية التحكم بنواتج العملية التعليمية بغض النظر عن العوامل البيئية المحيطة به. ولقياس هذا التوجه أضاف الباحثون في مركز راند عبارتين على مقياس وجهة الضبط واللتين مثلتا أول قياس لمفهوم الفاعلية الذاتية التدريسية. العبارة الأولى تنص على الآتي " عندما يتعلق الأمر بالعوامل البيئية فإن المعلم لا يستطيع فعل الكثير حيث أن أداء ودوافع معظم الطلاب تأتي من البيئة المنزلية" [٢٠]. تمثلت هذه العبارة التوجه نحو التحكم الخارجي، في نظرية وجهة الضبط، والتي تعبر عن عجز المعلم أمام الخبرة المنزلية للطالب. أما العبارة الثانية فقد نصت على أنه " إذا عملت بجد فإنني أستطيع التعامل حتى مع الطلاب صعبي المراس أو منخفضي الدافعية" [٢٠]. وتمثل هذه العبارة التوجه نحو التحكم الداخلي والتي تؤكد على قدرة المعلم على الوصول لتعلم الطالب بغض النظر عن الظروف البيئية المحيطة [١].

أما أصحاب الاتجاه الثاني فيرون أن مصطلح الفاعلية الذاتية أتى من النظرية الاجتماعية لباندورا. حيث طرح باندورا [١٨] في نظريته الاجتماعية المعرفية مفهوم الفاعلية الذاتية على أنه قوة دافعية أساسية تقف خلف أفعال الفرد. تعد الفاعلية الذاتية أهم مكون دافعي استخدم في الأبحاث في السنوات القليلة الماضية. يعرف باندورا الفاعلية الذاتية بأنها: " القناعة الذاتية لدى الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب لتحقيق النتائج المطلوبة" [١٨]. وتتكون الفاعلية الذاتية في النظرية الاجتماعية المعرفية من خلال عدة مصادر. يقترح باندورا [١٤] صاحب النظرية، أربعة مصادر للفاعلية الذاتية وهي الخبرة السابقة الجيدة والمشجعة، الخبرات السابقة غير المباشرة أو الخبرات البديله، الإقناع اللفظي والتي تأخذ صورا كالثناء والمديح أو التشجيع الذي يتلقاه المعلم من إدارة المدرسة أو زملائه المعلمين أو أولياء أمور الطلاب، وكذلك الإثارة الانفعالية كالقلق الشديد ربما يؤدي إلى معتقدات أو تصورات سلبية عن الفاعلية الذاتية. يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الفاعلية الذاتية تعد مفتاح القوة الدافعية في النظام المعرفي ويمكن اعتبارها وسيطا بين المعرفة والفعل، فهي تقود الأفراد من المعرفة إلى الفعل أو النشاط الفعلي. ووفقا

لباندورا [١٨] فإن الفاعلية الذاتية تعد محركا أساسيا للجهد إذ زيادتها تؤدي إلى زيادة القدرة على المقاومة وزيادة كمية التحصيل.

وجدت كثير من الدراسات في مجال الفاعلية الذاتية التدريسية علاقة بين اعتقاد المعلم عن قدراته الذاتية في التأثير على الطلاب وبين نتائج أو أثر تدريسه [٩]. هذه الدراسات أثبتت أن المعلمين الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم وكفاءتهم التدريسية يقدمون أساليبا تدريسية مفيدة وناجحة، وفيها كثير من التميز والإبداع [٩] ، [١٠] ، ويميلون إلى التجديد في أساليب توصيل المعلومة إلى طلابهم. إضافة إلى أن علاقتهم مع طلابهم جيدة حتى مع أولئك الطلاب المشاغبين[١١] . ومن صفاتهم أيضا أن لديهم تصورا وإدراكا عن مدى تفوق طلابهم في موادهم، كما يتقبلون أفكار وآراء طلابهم وإن كانت لا تتماشى كثيرا مع أفكار المعلم، إضافة إلى أنهم يتميزون بعلاقة ودية ومرحة مع طلابهم داخل غرفة الصف [١٢]. ويتميز المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية التدريسية المرتفعة بحرصهم على ألا 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. هؤلاء المعلمون يستخدمون أسلوب الإدارة الديمقراطية لفصلهم حيث يسود الاحترام والحب والتقدير ، وتقبل كل طرف للآخر داخل الصف [١٢]. وعلى العكس من هؤلاء أولئك المعلمون الذين ثقتهم بكفاءتهم الذاتية التدريسية ضعيفة فهم في الغالب محبطون ومستوى أدائهم في النقاط السابقة ضعيف [٢١] ، [٢٢] ، [١٥] ، [٢٣] ، [٢٤].

وفي دراسة أخرى قام بها جوردن و ليم ومك كانون و إنكالا (Gordon Lim, McKinnon, & Nkala,) [25] بينت أن معلمي الابتدائية الذين ثقتهم في قدراتهم التدريسية عالية يحاولون دائما حل المشاكل المتعلقة بفهم الطلاب من خلال طرق تدريسهم ومحاولة تنويعها ليستوعب الطلاب من خلال أكثر من طريقة تدريسية. بمعنى آخر يحاول هؤلاء المعلمون أن يتحملوا مسؤولية تفهيم واستيعاب الطلاب للمادة بدلا من أن يلقوا باللائمة على الطلاب أنفسهم ويجعلونهم مصدر عدم الفهم والإدراك. وهذه الدراسة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة.[٤] من حيث أن

المعلمين ذوي الثقة العالية بكفاءتهم التدريسية يفعلون كل ما بوسعهم لمساعدة الطالب قبل أن يحيلوه إلى من يساعده مساعدة خاصة سواء داخل المدرسة أو خارجها. خلاصة الأمر أن دافعيتهم وحرصهم وتفانيهم في إنجاز عملهم التدريسي والقيام به خير قيام يدفعهم إلى أن يستنفدوا من كل السبل التي باستطاعتهم والقيام بها قبل أن يقرروا أن الطالب نفسه مصدر التقصير أو الخلل في الفهم.

إضافة إلى هذا وجد لابون (Labone) [20] 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 المعلم وحسه في كفاءته التدريسية. من أبرز هذه العوامل طريقة برامج وتهيئة الأفراد لعملية التدريس، معرفة مهامه ومسؤولياته، المعايير الثقافية في عملية التدريس والنظر إلى المعلمين، وكذلك مدى تعاون الإدارة المدرسية وإدارة التربية والتعليم مع المعلم. كما عرض هؤلاء الباحثون إلى أهمية هذا المفهوم ومدى تأثيره على 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. [١٥] ، [١٦]

وقد أثبتت دراسة قام بها كل من قبسون ودمبو (Gibson & Dembo) [15] أن المعلم الذي يتمتع بقدر عال من الثقة في قدراته التدريسية يعطي وقتا أكثر للتخطيط والتحضير للدرس. كما أنه لا يستعجل الإجابة على تساؤلات طلابه أملا في أن يكتشف الطالب الإجابة بنفسه مع شيء بسيط من مساعدة المعلم. ولقد توصل كل من بروكهارت و لودمان (Brookhart & Loadman,) [23] إلى أن المعلمين ذوي الفاعلية التدريسية العالية يحددون أهدافاً أكاديمية عالية لطلابهم، بينما يحدد المعلمون منخفضو الفاعلية التدريسية أهدافا سهلة التحقيق لطلابهم. كما توصلا إلى أن المعلمين مرتفعي الفاعلية التدريسية لديهم ثقة مرتفعة في قدراتهم على أداء مهام تدريسية متنوعة آخذين بالاعتبار أن نمو الطالب المعرفي هو

الهدف الرئيس للتدريس. بينما المعلمون منخفضو الفاعلية التدريسية يعتقدون أن الهدف من التدريس هو تغطية محتوى المقرر الدراسي. وفي دراسة مماثلة توصل كل من كزرنيك وولدون (Czerniak & Waldon,) [26] إلى أن المعلمين مرتفعي الفاعلية التدريسية يختارون استراتيجيات التدريس بناءً على قدرة هذه الاستراتيجيات في زيادة تعلم الطلاب، بينما يختار المعلمون منخفضو الفاعلية استراتيجيات التدريس اعتماداً على قدرة هذه الاستراتيجيات على تخفيض مستوى الإزعاج داخل القاعة الدراسية.

ولا يقتصر تأثير كفاءة المعلم على تحصيل الطلاب الأكاديمي فقط، بل إنه يتعدى إلى التأثير على دافعية الطالب، ومستوى كفاءته الذاتية، وتقديره لذاته، وتوجيهه الذاتي والمهارات الاجتماعية الأولية .[١١] فلقد توصل مدلي فلدلوفر وإيكلز (Midgley, Feldlaufer, & Eccles) [11] إلى أن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة غالباً ما يوجدون في فصول يدرس فيها أساتذة مرتفعو الفاعلية ، كما أن مستوى كفاءة الطلاب ينخفض إذا قام بتدريسهم أساتذة أصحاب كفاءة تدريسية منخفضة.

وعن أسباب امتلاك بعض المعلمين لكفاءة وثقة عالية والبعض الآخر لكفاءة وثقة متدنية خلص أوشتن وآخرون [٤] إلى أن معيارا مهما ومؤثرا في تربية وإعداد المعلم تكمن في الاهتمام بقضية الفاعلية أو القدرة 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، أو كذلك خبراته السابقة بشكل عام لها تأثيرها على موضوع الفاعلية الذاتية التدريسية ومستواها لدى المعلم [٤]. وعند النظر إلى المزايا والصفات التي يتحلى بها المعلم ذو الثقة العالية بقدراته التدريسية وجد أنه أقل ضغطا نفسيا حال التدريس وأقدر على إشعال الدافعية لدى طلابه للتعلم. كما أنه قادر على التغيير في سلوكيات وإدراك طلابه بغض النظر عن الظروف الخارجية التي يعاني منها الطالب كالأسرة المباشرة أو الممتدة مثلا [١٢].

وعند البحث عن المصادر التي تجعل المعلم يمتلك كفاءة ذاتية تدريسية عالية أو منخفضة نجد أن الدراسات قليلة في هذا الجانب [٢٠] ، لكن النظرية الاجتماعية المعرفية اقترحت بعض الأسباب المحتملة للكفاءة الذاتية للمعلمين. إذ يقترح باندورا [١٤] صاحب النظرية، أربعة مصادر للكفاءة الذاتية وهي الخبرة السابقة الجيدة والمشجعة، الخبرات السابقة غير المباشرة أو الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والذي يأخذ صوراً كالثناء والمديح أو التشجيع الذي يتلقاه المعلم من إدارة المدرسة أو زملائه المعلمين أو أولياء أمور الطلاب، وكذلك الإثارة الانفعالية كالقلق الشديد والذي ربما يؤدي إلى معتقدات أو تصورات سلبية عن الفاعلية الذاتية. لكن يؤكد باندورا أن هذه المصادر تؤثر وبشكل واضح على المعلمين المبتدئين في سنواتهم الأولى لكن بعد اكتسابهم للخبرة وبنائهم لمعتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية فإنه يصعب وبشكل بالغ تغيير هذه النظرة أو التأثير عليها بسهولة. وقد أكدت هذه النظرة بعض الدراسات المتأخرة في هذا المجال [١].

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت طبيعة الفاعلية الذاتية للمعلم متنوعة ومتعددة وتناولت أبعاداً مختلفة، لعل من أهمها تأثيراً على مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية: خبرة المعلم والمرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها وكذلك تخصص المعلم. فالدراسات التي تناولت العلاقة بين الخبرة والفاعلية الذاتية التدريسية توصلت إلى نتائج متضاربة. فلقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الفاعلية الذاتية التدريسية تزيد مع زيادة سنوات الخبرة في مجال التدريس. فكلما زادت سنوات التدريس ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية. وقد توصلت دراسات [١] ،[٢٢] ، وحددت وبشكل أدق، بعض مصادر الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم وربطت تلك المصادر ببعض المتغيرات المباشرة داخل غرفة الصف، وهذه الدراسات تؤيد ما توصل إليه باندورا من أن التأثير يكون بالغ الأثر في السنوات الأولى من خبرة المعلم. كما تشير بعض الدراسات إلى أن الحالة الاجتماعية/الاقتصادية للطلاب (مستوى معيشة الطلاب) وكذلك أعمارهم وحجم الصف الدراسي من حيث عدد الطلاب فيه، وكذلك مستوى

تحصيل الطلاب كلها مصادر تلعب دورا مهما وبارزا في بناء فاعلية المعلم الذاتية التدريسية [٢٢].

وفيما يتعلق بخبرة المعلم السابقة سواء كانت هذه الخبرة بعدد سنوات الخدمة في مجال التربية والتعليم أو مدى الرضا عن أدائه كمعلم بغض النظر عن عدد سنوات خبرته في سلك التعليم فقد أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة بين الخبرة السابقة وبين الفاعلية الذاتية التدريسية ومستواها لدى المعلم. [٢٧] ،[٢٨] ، [٢٩] ، [٣٠] ،[٣١] ، [٣٢] ، [٣٣]. وهذه العلاقة بين الخبرة والفاعلية الذاتية 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 [٣٤].

وفي دراسة أجراها كل من تسكنن موران وهوي [٣٣] على مجموعة من المعلمين تناولت الفروق في معتقدات الفاعلية الذاتية بين أصحاب الخبرة العالية وأصحاب الخبرة المحدودة في مجال التدريس ، أظهرت النتائج أن المعلمين أصحاب الخبرة العالية لديهم فاعلية ذاتية أعلى من أصحاب الخبرة المحدودة في معتقدات الفاعلية الذاتية العامة، وفي الفاعلية المتعلقة باستراتيجيات التدريس، والفاعلية المتعلقة بإدارة الصف. وأكد وولتر و دورتي (Wolters & Daugherty, 2007) [35] 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 فاعلية ذاتية أعلى من قليلي الخبرة فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية المتعلقة بالتدريس وكذلك المتعلقة بإدارة الصف.

بينما فشلت دراسات أخرى في تأكيد هذه العلاقة الإيجابية بين الخبرة ومستوى الفاعلية الذاتية التدريسية [٣٦] ، [٣٧] ، [٣٠]. وربما يعود عدم قدرة هذه الدراسات على تأكيد العلاقة الإيجابية بين الخبرة والفاعلية الذاتية التدريسية إلى صغر العينات في تلك الدراسات.

أما ما يتعلق بالعلاقة بين مستوى الفاعلية الذاتية 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 .

بينما أشارت دراسات أخرى [٣٠] ،[٣٩] ،[٤٠] ،[٤١] إلى أن معلمي المرحلة الثانوية لديهم فاعلية تدريسية أعلى من معلمي المراحل الأخرى [٢٢] . فعلى سبيل المثال توصل وولتر و دورتي [٣٥]في دراستهم أن المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصفوف العليا يميلون إلى إظهار مستوى فاعلية ذاتية أقل من زملائهم الذين يدرسون الصفوف الدنيا. وهي نفس النتيجة التي توصل إليها تيملى و اويم [٤٢] في دراستهما على ٢٥٥ معلما ومعلمة في استونيا وأشارت إلى أن معلمي الروضة والمرحلة الابتدائية قد تفوقوا على معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية. وتوصل هوي وولفولك [٢٨] إلى أن الفاعلية الذاتية التدريسية ترتفع مع ارتفاع المرحلة التدريسية. وهي النتيجة ذاتها التي توصل إليها [٢٢]من خلال دراستهم على ٣١٥ معلماً من معلمي المرحلة الثانوية وتوصلوا إلى أن معلمي الصفوف العليا حصلوا على فاعلية ذاتية تدريسية أعلى من الصفوف الدنيا.

كما وجدت دراسات أخرى أن نوع المواد التي يقوم المعلم بتدريسيها تؤثر في بناء هذه الفاعلية[٣٣] ، [٢٢]. وقد وجدت بعض الدراسات التي وجهت لهدف تنمية الفاعلية الذاتية لدى معلمي العلوم حديثي التخرج أنه يمكن تنمية الفاعلية الذاتية من خلال تدريبهم قبل الخدمة أو أثنائها في المجالات التي يحتاجون إلى تدريب فيها. [٤٣] ، [٤٤] ، [٤٥] ، [٤٦].

تعليق على الدراسات السابقة

من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة للكفاءة الذاتية تجاه التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات كالخبرة والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم وكذلك المقررات التي يقوم بتدريسها يمكن ملاحظة التالي:

- النتائج متعارضة في الدراسات السابقة حول الفاعلية الذاتية التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات كخبرة المعلم والمرحلة التدريسية التي يقوم بتدريسها وكذلك تخصصه.

- لا توجد دراسات عربية كثيرة اهتمت بقياس العلاقة بين الفاعلية الذاتية تجاه التدريس وبعض المتغيرات مثل الخبرة والمرحلة التدريسية ونوع المادة التي يقوم المعلم بتدريسها.
- تركزت الدراسات السابقة الأجنبية والعربية على دراسة الفاعلية الذاتية التدريسية بشكل عام ولم تركز على العلاقة الإيجابية أو السلبية بينها وبين بعض المتغيرات محل الدراسة الحالية.
- لم يطلع الباحث، حسب علمه، على دراسة طبقت في البيئة السعودية تبحث الفاعلية الذاتية التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المعلمين.
- حاجة الأدبيات العربية النفسية والتربوية للدراسات التي تحدد العوامل المؤثرة في كفاءة المعلم ليتم إدراجها في برامج إعداد المعلم.

فروض الدراسة

من خلال مراجعة الباحث للأدبيات المتصلة بالفاعلية الذاتية التدريسية وكذلك الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة لصالح المعلمين الأكثر خبرة في مجال التدريس.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح لصالح المعلمين الأكثر خبرة في مجال التدريس.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف لصالح المعلمين الأكثر خبرة في مجال التدريس.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة تعباً لتخصص المعلم.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح لصالح معلمي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف بصالح معلمي العلوم الطبيعية.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة لصالح معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح لصالح معلمي المرحلة الثانوية.

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

الطريقة والإجراءات

أولا: عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ٢٩٢ معلماً من معلمي مراحل التعليم العام الحكومي في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية للعام

الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ جميعهم من الذكور. وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات وفقا للميئيني ٢٥% (منخفض)، ٧٥% (مرتفع)، وما بين ٢٦ وحتى ٧٤% (متوسط). جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة.

الجدول رقم (١). عدد سنوات الخبرة لعينة الدراسة.

الفئة	العدد	النسبة
٠-٣ سنوات	٣٨	%١٣
٤-٦ سنوات	٣٩	%١٣
٧-٩ سنوات	٤٣	%١٥
١٠-١٣ سنة	٧٣	%٢٥
١٤-١٦ سنة	٣٨	%١٣
١٧-٢٠ سنة	٢٧	%٠,٠٩
٢١-٢٤ سنة	١٥	%٠,٠٥
٢٥ سنة فأكثر	١٩	%٠,٠٧

الجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للمرحلة التدريسية.

الجدول رقم (٢). يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة التدريسية.

المرحلة التدريسية	العدد	النسبة المئوية
الابتدائي	١٣٥	%٤٦
المتوسط	٧١	%٢٤
الثانوي	٧٠	%٢٤
المتوسط والثانوي	١٦	%٠,٠٥
المجموع	٢٩٢	

وقد جاءت عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير التخصص والمواد التي يقومون بتدريسها فقد تم توزيعهم على مجموعات تخصصية تشتمل أكثر من مادة تدريسية. جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص.

الجدول رقم (٣). توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة
الدين	٩٢	%٣١
اللغة والاجتماعيات	١٣٣	%٤٥
العلوم الطبيعية	٦٧	%٢٣

ثانيا: أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس "أبعاد الفاعلية الذاتية في التدريس" Dimensions of Self-Efficacy Beliefs about Teaching والذي قام ببنائه كل من كوني ودنزاين (Cooney and Denzine) [47]. ، وقد اعتمد واضعا المقياس على أفكار باندورا في الفاعلية الذاتية حول التدريس. اشتمل المقياس الأصلي على ٦٠ عبارة تقيس سبعة أبعاد حول الفاعلية الذاتية: الفاعلية الذاتية التدريسية حول الشرح، تدريس طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، إدارة وضبط الفصل ، الاختبارات أو التقييم الفصلي، إشراك الوالدين والمجتمع، القدرة على خلق جو إيجابي في المدرسة، المشاركة في دعم القرار. وقد قام المزيرعي [٤٨] بترجمة المقياس الأصلي إلى

اللغة العربية بطريقة (إعادة الترجمة) حيث تمت ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ومن ثم ترجم من اللغة العربية إلى الإنجليزية للتأكد من مطابقة النسخة المترجمة إلى النسخة الأصلية للمقياس. وبعد عرض النسختين الأصلية والمترجمة من النسخة العربية على مجموعة من المحكمين ممن لغتهم الأصلية الإنجليزية، عدلت بعض عبارات المقياس بناء على توصيات المحكمين، كما حذف بعض عبارات المقياس لعدم ملاءمتها للبيئة السعودية. اشتملت النسخة المترجمة، والتي طبقت في هذه الدراسة، على ٤٧ عبارة. وقد طلب من المشاركين في 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 فكانت نسبة الثبات ٠,٩٧ وبطريقة التجزئة النصفية وكانت نسبة الثبات ٠,٩٣

صدق المقياس: استخدم الباحث الاتساق الداخلي معياراً للصدق، حيث تم التأكد من الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجةكل مفردة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما توضحه الجداول ٤، ٥، ٦.

الجدول رقم (٤). معاملات الارتباط بين مفردات بعد الفاعلية الذاتية العامة والدرجة الكلية للبعد

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٥	٠,٤٨**	٣١	٠,٥٢**
٦	٠,٤٨**	٣٢	٠,٥٥**
٧	٠,٤٦**	٣٣	٠,٥٤**
٨	٠,٥٣**	٣٤	٠,٢٤**
٩	٠,٥٧**	٣٥	٠,٥٨**
١٣	٠,٤٨**	٣٦	٠,٤٠**
١٤	٠,٥٤**	٣٧	٠,٦٠**
١٦	٠,٦٠**	٣٨	٠,٦٣**
١٨	٠,٤١**	٣٩	٠,٥٦**
٢٠	٠,٦٦**	٤٠	٠,٥٢**
٢١	٠,٥٩**	٤١	٠,٥٥**
٢٢	٠,٥٦**	٤٢	٠,٤٤**
٢٣	٠,٣٦**	٤٣	٠,٣٧**
٢٧	٠,٥٩**	٤٤	٠,٦٩**
٢٨	٠,٦٦**	٤٥	٠,٦٠**
٢٩	٠,٦٦**	٤٦	٠,٥٣**
٣٠	٠,٥٢**	٤٧	٠,٥٦**

**دالة عند مستوى ٠,٠١

الجدول رقم (٥). معاملات الارتباط بين مفردات بعد إدارة الصف والدرجة الكلية للبعد

العبارة	معامل الارتباط
١٥	٠,٦٥**
١٧	٠,٥٩**
١٩	٠,٧٤**
٢٤	٠,٧١**
٢٥	٠,٧١**
٢٦	٠,٦٩**

**دالة عند مستوى ٠,٠١

الجدول رقم (٦). معاملات الارتباط بين مفردات بعد الشرح والدرجة الكلية للبعد.

العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٩**
٢	٠,٦٦**
٣	٠,٦١**
٤	٠,٧٣**
١٠	٠,٤٥**
١١	٠,٦١**
١٢	٠,٦٩**

**دالة عند مستوى ٠,٠١

ثالثا: الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١- المتوسطات، والانحرافات المعيارية
٢- تحليل التباين الأحادي
٣- اختبار شيفية لدلالات الفروق

رابعاً: نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والمتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير مستوى الخبرة. كما يوضح الجدول رقم (٨) تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والمتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مستوى الخبرة	ن	م	ع
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	منخفضي	٣٨	٢٩٨١,٧٦	٥٥١,٤٩
	متوسطي	١٥٥	٣١٨٨,٦٠	٤٧٢,٤٦
	مرتفعي	٩٩	٣٢٧٧,٢٨	٥٣٨,٨٧
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	منخفضي	٣٨	٥١٩,٠٥	١١٦,٢٢
	متوسطي	١٥٥	٦١١,٠٦	١٠٧,٥٢
	مرتفعي	٩٩	٦٢٣,٨٠	١١٩,٠٢
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	منخفضي	٣٨	٤٧٦,٦٨	٩٤,٢٨
	متوسطي	١٥٥	٤٩٩,٨٤	٨٢,٤٧
	مرتفعي	٩٩	٥١٤,٠٩	٨٦,٩٤

الجدول رقم (٨). تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والمتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٤٠١٣٩٨,٦	٢ ٢٨٩ ٢٩١	١٢٠٠٦٩٩,٣ ٢٥٦٣٥١,٨٦	٤,٦٨٤	٠,٠١
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٠٤١٣,٣٢٢	٢ ٢٨٩ ٢٩١	١٥٢٠٦,٦٦١ ١٢٦٩٣,٤٤	١,١٩٨	٠,٣٠
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٩٥١٦,٣٩٣	٢ ٢٨٩ ٢٩١	١٩٧٥٨,١٩٧ ٧٣٢٥,٤٢٣	٢,٦٩٧	٠,٠٦

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد عينة الدارسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة تبعا لمتغير الخبرة، ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفية. جدول رقم (٩) يوضح نتائج اختبار شيفية.

الجدول رقم (٩). اختبار شيفيه للكشف عن الفروق في متوسطات الفاعلية الذاتية التدريسية العامة وفقاً لمستوى الخبرة

البعد	م	الخبرة	المتوسط الحسابي	١	٢	٣

الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	١	منخفضي	٢٩٨١,٧٦			**
	٢	متوسطي	٣١٨٨,٦٠			
	٣	مرتفعي	٣٢٧٧,٢٨	**		

** (٠,٠١) *(٠,٠٥)

ويتضح من نتائج اختبار شيفيه جدول رقم (٩) أن هناك فروقاً بين أفراد عينة الدراسة أصحاب الخبرة المنخفضة وأصحاب الخبرة المرتفعة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة لصالح أصحاب الخبرة المرتفعة وهذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١)، بينما لا توجد فروق بين منخفضي الخبرة ومتوسطي الخبرة وبين متوسطي الخبرة ومرتفعي الخبرة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة.

كما تشير النتائج في الجدول رقم (٧) والجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح أو المتعلقة بإدارة الصف تبعاً لمستوى الخبرة.

نتائج السؤال الثاني: يوضح الجدول رقم(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والمتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير تخصص المعلم. بينما يوضح الجدول رقم (١١)تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وتلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير تخصص المعلم.

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية لمتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير تخصص المعلم.

المتغير	التخصص	ن	م	ع
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	دين	٩٢	٣٢٣٩,٦٢	٥٢٦,٤٥
	اجتماعية	١٣٣	٣٢,٥,٧١	٤٨٨,٢٩

	علمية	٦٧	٣٠٩٨,٣١	٥٣٦,١٥
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	دين	٩٢	٦٢٢,٦٠	١١٦,٣٧
	اجتماعية	١٣٣	٦١٠,٣١	١١١,٧٥
	علمية	٦٧	٦٠٤,١٨	١١٠,٣٢
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	دين	٩٢	٥٠٧,٨٨	٨٦,١٨
	اجتماعية	١٣٣	٥,٧٢٢	٨٠,٣٤
	علمية	٦٧	٤٨٢,٠٧	٩٤,٩٧

الجدول رقم (١١). تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير تخصص المعلم.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	بين المجموعات	٨٢١٦٦١,٠٨٣	٢	٤١٠٨٣٠,٥٤	١,٥٦٩	٠,٢١
	داخل المجموعات	٧٥٦٦٥٤٢٤	٢٨٩	٢٦١٨١٨,٠٧٥		
	المجموع	٧٦٤٨٧٠٨٥	٢٩١			
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	بين المجموعات	١٤٦٥٦,٤٠٦	٢	٧٣٢٨,٢٠٣	٠,٥٧٥	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٣٦٨٤١٦٢,١	٢٨٩	١٢٧٤٧,٩٦٦		
	المجموع	٣٦٩٨٨١٨,٥	٢٩١			
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	بين المجموعات	٣٣٣٦٨,٧٦٥	٢	١٦٦٨٤,٣٨٣	٢,٢٧١	٠,١٠
	داخل المجموعات	٢١٢٣١٩٥	٢٨٩	٧٣٤٦,٦٩٥		
	المجموع	٢١٥٦٥٦٣,٨	٢٩١			

تشير النتائج في الجدولين (١٠،١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة أو المتعلقة بالشرح أو تلك المتعلقة بإدارة الصف تبعاً لتخصص المعلم.

نتائج السؤال الثالث: يوضح الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح

والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية. ويوضح الجدول رقم (١٣)تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

الجدول رقم (١٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والمتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

المتغير	المرحلة التعليمية	ن	م	ع
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	ابتدائية	١٣٥	٣٢٩٨,٤٦٧	٤٨٨,٤٩
	متوسطة	٧١	٣١٤٤,٢٠	٥٣٦,٩٨
	ثانوية	٧٠	٣٠٧٦,٠٧	٤٩٨,٥٢
	متوسط+ثانوي	١٦	٣٠٠٨,٤٤	٥١٦,٨٧
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	ابتدائية	١٣٥	٦٣١,٤١	١٠٦,٨٦
	متوسطة	٧١	٦٠٤,٧٨٩	١٢٢,٨٦
	ثانوية	٧٠	٥٩٠	١٠٨,٦٧
	متوسط+ثانوي	١٦	٥٩٠,٦٣	١١٥,٩١
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	ابتدائية	١٣٥	٥٢٠,٧٠	٧٦,٦٢
	متوسطة	٧١	٤٨٨,٦٦	٩٢,٧٧
	ثانوية	٧٠	٤٨٤,٧١	٩١,٢٨
	متوسط+ثانوي	١٦	٤٧٢,٨١	٨٠,٩١

الجدول رقم (١٣). تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والمتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	بين المجموعات	٣١٧٢٣٥٣,٣	٣	١٠٥٧٤٥١,١١	٤,١٥١	٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٧٣٣١٤٧٣١	٢٨٨	٢٥٤٥٦٥,٠٤		

	المجموع	٧٦٤٨٧٠٨٥	٢٩١			
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٥٥٩٢,١٨ ٣٦٠٣٢٢٦,٤ ٣٦٩٨٨١٨,٥	٣ ٢٨٨ ٢٩١	٣١٨٦٤,٠٦ ١٢٥١١,٢٠٣	٢,٥٤٧	٠,٠٥٦
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٤٣٣٢,٥٩٥ ٢٠٦٢٢٣١,٢ ٢١٥٦٥٦٣,٨	٣ ٢٨٨ ٢٩١	٣١٤٤٤,١٩٨ ٧١٦٠,٥٢٥	٤,٣٩١	٠,٠٠٥

تشير النتائج في الجدولين رقم (١٢،١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح تبعاً للمرحلة التعليمية. بينما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد عينة الدارسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفية. وجدول رقم (١٤) يوضح نتائج اختبار شيفية.

الجدول رقم (١٤). اختبار شيفيه للكشف عن الفروق في متوسطات الفاعلية الذاتية التدريسية العامة وفقاً للمرحلة التعليمية

البعد	م	المرحلة التعليمية	المتوسط الحسابي	١	٢	٣	٤
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	١	ابتدائية	٣٢٩٨,٤٦٧			*	
	٢	متوسطة	٣١٤٤,٢٠				
	٣	ثانوية	٣٠٧٦,٠٧	*			
	٤	متوسط+ثانوي	٣٠٠٨,٤٤				
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة	١	ابتدائية	٥٢٠,٧٠			*	

الصف	٢	متوسطة	٤٨٨,٦٦					
	٣	ثانوية	٤٨٤,٧١	*				
	٤	متوسط+ثانوي	٤٧٢,٨١					

** (٠,٠١) *(٠,٠٥)

ويتضح من نتائج اختبار شيفيه في الجدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة لصالح معلمي المرحلة الابتدائية وهذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بينما لا توجد فروق بين معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة وبين معلمي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة. كما أوضحت النتائج أن هناك فروقا بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف لصالح معلمي المرحلة الابتدائية وهذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بينما لا توجد فروق بين معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة وبين معلمي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة إدارة الصف.

مناقشة وتفسير النتائج

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول

تناول السؤال الأول من أسئلة الدراسة متغير الخبرة كأحد العوامل المؤثرة في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية العامة وكذلك الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وتلك المتعلقة بإدارة الصف وجاءت نتيجة هذه الدراسة متوافقة مع دراسات أخرى، [٣٥] ، [٢٩]. بينت هذه الدراسة أن المعلمين من أفراد عينة الدراسة الذين لديهم خبرة أكثر في التدريس تفوقوا على زملائهم من أفراد العينة الذين يمتلكون خبرة أقل في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة. كما أن هذه النتيجة جاءت متناسقة مع ما توصلت إليه الدراسات الأخرى [٩] ،[١٢] . وجميع هذه الدراسات تؤكد على أن الخبرة تؤثر تأثيرا كبيرا في قدرة المعلم على التأثير في طلابه واتباع أيسر الطرق لفهمهم والتي بدورها تزيد من مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية له خاصة في ظل الخبرات الكثيرة الناجحة. أما فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وربما يفسر هذا بأن أفراد العينة متساوون في قدرتهم على الشرح وضبط الصف ولذلك لم تكن بينهم فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بهذين المتغيرين لكن تميز ذوو الخبرة المرتفعة، كما في النتيجة السابقة، مستوى أفضل في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة ويدعم هذا التفسير ما ذهب إليه باندورا [١٤] أن المعلمين المبتدئين في سنواتهم الأولى قد يواجهون عوامل مشجعة كبيئة المدرسة الإدارية أو تعامل أولياء الأمور أو مثبطة من فاعليتهم الذاتية لكن بعد اكتسابهم للخبرة وبنائهم لمعتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية فإنه يصعب وبشكل بالغ تغيير هذه النظرة أو التأثير عليها بسهولة.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني

ركز السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف تبعا لمتغير المرحلة التعليمية. بينت الدراسة أن

هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد العينة. وعند استخدام اختبار شيفيه تبين أن معلمي المرحلة الابتدائية من أفراد عينة الدراسة تفوقوا على أقرانهم من معلمي المرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة. كما توصلت هذه الدراسة أيضا إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية تفوقوا على أقرانهم معلمي المرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف. وتتواكب هذه النتائج مع الدراسات الأخرى في هذا المجال، وولترز ودوقرتي [٣٥] والتي تبين أن المرحلة الابتدائية تعطي المعلم مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية التدريسية نظرا لهدوء طلاب هذه المرحلة وسهولة التعامل معهم مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية والتي غالبا ما يعاني المعلم من صعوبة فهم أو انضباط طلاب هذه المرحلة العمرية داخل الصف الدراسي، كما تتوافق مع دراسة تيماليو وأويم [٤٢] وأيضا دراسة إيفانز وتريبل [٣٩].

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث

ناقش السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة متغير تخصص المعلم وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح. لم تجد هذه الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وربما يعزى السبب في ذلك إلى أن تخصص المعلم أو المادة التي يقوم بتدريسها لا ترتبط ارتباطا كبيرا بمستوى الفاعلية الذاتية التدريسية، إذ المعلم الذي يتحلى بمستوى أعلى من الفاعلية الذاتية التدريسية يتعامل مع جميع المقررات التي يدرسها بنفس المستوى من الفاعلية الذاتية التدريسية.

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن إجمال التوصيات التالية:

تفوق المعلمون الأكثر خبرة في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية مقارنة بزملائهم الأقل خبرة تنبئ عن أهمية الخبرات والدورات التدريبية التي يتلقاها المعلم، وهو على رأس عمله؛ لذلك توصي هذه الدراسة بأهمية إلحاق المعلم الجديد بدورات تدريبية تتعلق بتطوير مهاراته التدريسية، وفن التواصل مع الآخرين سواء إدارة المدرسة أو أولياء أمور الطلاب، إضافةإلى المهارات الإدارية المتعلقة بالبيئة المدرسية حرصا على إكساب المعلم الجديد مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية التدريسية في أقصر وقت ممكن [٢٠]، [١٨]. كما أن استفادة المعلم الجديد من المعلمين ذوي الخبرة العالية في توجيههم وإرشادهم له وهو في بداية حياته التدريسية سيسهم بشكل فاعل ومهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية لديه.

١- أظهرت الدراسة الحالية تفوق معلمي المرحلة الابتدائية في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية على أقرانهم في المراحل التعليمية الأخرى، وربما يعزى هذا التفوق إلى طبيعة طلاب المرحلة الابتدائية وسهولة التعامل معهم وإمكانية ضبط سلوكهم في غرفة الصف أو المدرسة عموما؛ لذلك توصي هذه الدراسة بضرورة الاهتمام بمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية ومنحهم مزيدا من الفرص التدريبية في مهارات ضبط الصف ومهارات التعامل مع الطلاب في تلك المراحل الدراسية والتي غالبا ما تتوافق مع مرحلة المراهقة والتغيرات النمائية التي يمر بها الطالب في هذه الفترة العمرية.

٢- لم تجد الدراسة الحالية أي فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة يمكن عزوها إلى تخصص المعلم أو المواد التي يقوم بتدريسها. ويمكن أن يستفاد من هذه النتيجة بأن على متخذي القرارات في مراكز تدريب المعلمين وتطويرهم إيجاد دورات تدريبية للنمو المهني للمعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم خاصة تلك المتعلقة في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم.

٣- اقتصرت عينة الدراسة على المعلمين الذكور في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، لذلك توصي

هذه الدراسة الحالية بأن يضاف متغير الجنس لقياس الفروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية التدريسية في الدراسات المستقبلية في هذا المجال.

تكونت عينة الدراسة من معلمي مراحل التعليم العام الحكومي في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، والتي تخضع لنظام حكومي واحد في كل الجوانب الإدارية والمالية والتعليمية بما فيها الموارد البشرية من توظيف وتدريب وتحفيز، والتي ربما لا تعطيها المرونة الكافية في إمكانية التغيير في البيئة التعليمية كما هي الحال في المدارس الخاصة؛ لذلك توصي الدراسة الحالية إجراء دراسات أخرى تمثل فيها عينة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة لقياس الفروق في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية بين معلمي ومعلمات التعليم العام الحكومي ومعلمي ومعلمات التعليم العام الخاص.

المراجع

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

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

[٣] *Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.*

[٤] *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.*

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

[٦] *الشافعي، إبراهيم (٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، م ١٩، ع ٧٥، الكويت.*

[٧] فاطمة عبدالوهاب (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان، مجلة التربية العملية، م ١٠، ع ٣، المجلة المصرية للتربية العملية، يوليو، ٢١٥-٢٦٣.

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

[٩] *Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power. School climate, and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.*

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

[١١] *Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (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, 247-258.*

[١٢] *Woolfolk, A. E., Rosoff, B., and Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. Teaching and Teacher Education. 6: 137-148.*

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

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

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

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

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

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

[١٩] *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*

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

[٢١] *Brophy, D. R. (1998). Understanding, measuring, and enhancing individuals creative problem-solving efforts. Creativity Research Journal, 11, 123-150.*

[٢٢] *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.*

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

[٢٤] *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.*

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

[٢٦] *Raudenbush, S., Rowen, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. Sociology of Education, 65, 150-167.*

[٢٧] *Brookhart, S. & Loadman, W. Relations between self-confidence and educational beliefs before and after teacher education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, 1993.*

[٢٨] *Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), Advances in research on teaching, 7 (pp. 49-76). Greenwich, CT: JAI Press.*

[٢٩] *Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D.H. , & Nkala, F. (1998). Learning to Learn - Teaching to Learn. Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development, 1, 1, 53-64.*

[٣٠] *Czeriniak C., & Schriver-Walden, M., A study of science teaching efficacy using qualitative and quantitative research methods. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva, Wis., 1991.*

[٣١] صالح محمد صالح (٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية كما يدركها معلموا العلوم قبل وأثناء الخدمة "دراسة تقويمية". المؤتمر العلمي التاسع – معوقات التربية في الوطن العربي-

التشخيص والحلول، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسماعلية، في الفترة من ٣١ يوليو – ٣ أغسطس، ٣٥١-٤٠٦.

[٣٢] *Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teacher's sense of efficacy and organizational health of schools. The Elementary School Journal, 93, 356-372.*

[٣٣] *Allinder, Rose M. (1995). "An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement". Remedial & Special Education 16, 4, 247-254.*

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

[٣٥] *Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. Journal of Educational Research, 80, 8-85.*

[٣٦] *Anderson, R. N., Green, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationship among teacher's and student's thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. The Alberta Journal of Educational Research, 34, 148-165*

[٣٧] *Tchannan-Moran, Megan, & Anita Woolfolk Hoy (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2, 2002. New Orleans, LA.*

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

[٣٩] *Wolters, C. A., Daugherty, S., & Fan, W. (April, 2007). Teacher-reported goal structure: Assessing factor structure and invariance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.*

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

[٤١] *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.*

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

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

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

[٤٥] *Maimalu, M., & Oim, O. (2005) Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. TRAMES, 9, 2, 177-191.*

[٤٦] *Cannon, J.R. & Scharmann, L.C. (1998). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teacher's science self-efficacy. Science Education, 80 (4).*

[٤٧] *Gassert, L. R., (1998). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. Science Education. 80 (3).*

[٤٨] *Palmer, D. (2006). Durability of change in self-efficacy of preserves teachers. International Journal of Science Education, 28, (6), 655-671.*

[٤٩] نجاة حسن احمد شاهين (٢٠٧) الكفاءة الذاتية في الكيمياء لطلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها وعلاقتها بخبرات التعلم. مجلة التربية العلمية، المجلد العاشر، العدد الرابع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ديسمبر، ١١٥-١٤٢.

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

[٥١] *Al-Moziraee, A. Exploratory Factor Analysis of Teaching Efficacy: A Preliminary Investigation. (Unpublished paper).*

Dimensions of Teaching Self-Efficacy in regard to teaching experience, school level of teaching, and teacher's specialty

Dr. Abdullah S. Alsalhi
Assistant Professor in Educational Psychology
College of Education, Qassim University
Saudi Arabia

Abstract. The teacher efficacy concept encompasses a collection of beliefs, attitudes and emotions that basically guide the work of individuals and account for individual differences in teaching effectiveness. Generally, teacher efficacy is the belief of a teacher that he or she can influence students' achievements. The aim of this study is to examine the level of teaching self-efficacy in regard to teachers' experiences, school level of teaching, and teachers' specialty. Male teachers (N= 292) from Qassim Region in Saudi Arabia completed a translated version of "Dimensions of Self-Efficacy Beliefs about Teaching" by Cooney and Denzine (2002). Results of this study revealed that experienced teachers had a higher level of teaching self-efficacy than their less experienced peers. Also, elementary school teachers showed a higher level of teaching self-efficacy than teachers from middle or high schools. No results were found in relation to teachers' majors. Findings are discussed with regard to their implications for both theory and teachers training. Limitations of this study and recommendations for future research were discussed as well.