الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات

Self-Efficacy of Teachers in Zarqa Governorate in the Light of some Variables

هدى الخلايلة

Huda Al-Khalaileh

قسم الادارة واصول التربية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

بريد إلكتروني: huda_ju@yahoo.com

تاريخ القبول: (٢٠٠٩/١٢/١٠)، تاريخ التسليم: (٢٠١٠/١٢/١٥)

ملخص

هدفت هذه الدراسة تعرف الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنوسة، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية للمعلم. تكونت عينة الدراسة من (٤٠١) معلماً ومعلمة قاموا بالإجابة عن أسئلة مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن - موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين كان مرتفعاً، وأن المعلمين أكثر فاعلية في بعد الإدارة الصفية وأقلها في بعد مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية، والتفاعل الثنائي بين متغيري المرحلة الدراسية والجنوسة، ومتغيري الجنوسة والخبرة التدريسية للمعلم. وقد عرضت الدراسة لمجموعة من التوصيات استناداً إلى النتائج التي تمخضت عنها.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، الفاعلية الذاتية للمعلمين.

Abstract

The purpose of this study was to investigate teachers self-efficacy in Zarqa Governorate in the light of variables: gender, school level and teacher experience. Four hundreds and one teachers is participated in this study by completing teacher self-efficacy scale (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). The results of the study revealed that teachers described themselves as have high self efficacy. Furthermore, it was found that there were differences among teachers in perceiving their self-

efficacy that are attributed to the school level, interaction between gender and school level, and gender and teacher's experience. Finally, the study ended by offering a number of recommendations for practice and research.

مقدمة الدراسة

تعد المدارس منظمات أخلاقية تعمل على استثمار الإنسان، غير أنها اليوم تواجه الكثير من التحديات؛ سعياً إلى إشباع الحاجات الطموحة للوصول إلى مستويات متقدمة من الإنجاز في ظل بيئة متغيرة لم يشهدها القطاع التعليمي من قبل (Murphy, 2002)، فالتطور السريع، وغير المستقرأ، وغير المنتظم، الداعي إلى ضرورة إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية، أظهر الدور البارز للمعلمين في قدرتهم الفاعلة على تهيئة المدارس وإعادة هيكلتها وتنظيمها بما يتناسب مع مجريات العصر المتسارعة (Fink & Retallick, 2002)، بالتركيز على ما يمتلكه المعلمون من معرفة أكاديمية، ومهارات تعليمية عملية، واتجاهات واعتقادات عما يمتلكونه من امكانات تؤهلهم ليكونوا معلمين فاعلين قادرين على تعليم الطلبة المهارات والعمليات التي تزودهم بالمعارف، وتؤهلهم للمشاركة في مجتمع العولمة (Chen, 2005). ولعل من أهم تلك الاعتقادات اعتقادات المعلمين بفاعليتهم الذاتية. فقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين ما يمتلكه المعلمون من اعتقادات بفاعليتهم الذاتية وشعورهم بالمسؤولية نحو تعلم طلبتهم (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002)، وتحصيل أولئك الطلبة (Anthony & Kritsonis, 2007)، وتنمية دافعيتهم للتعلم (Nolen, Ward, Horn, Campbell, Mahna, & Childers, 2007) ومقدرة المعلمين على المثابرة والتكيف مع الضغوط المهنية (Fives, 2003)، وشعورهم بالثقة والانفتاح على كل جديد (Goddard, Woolfolk & Hoy, 2004).

وتستند الفاعلية الذاتية إلى النظرية المعرفية الاجتماعية التي وحدت مفهوم السلوك الإنساني كنظرية اجتماعية شاملة، المغزى الأساسي منها اعتبار الإنسان مساهماً في تكوين النظام الاجتماعي وإحدى مخرجاته (Bandura, 1986). ولعل القراءة الدقيقة لأعمال (باندورا) تظهر بشكل واضح التركيز على القوى الإنسانية؛ فتنظيم الذات، والتوقعات، والسعي لبلوغ الأهداف جزءاً هاماً من نظريته في بناء الفاعلية الذاتية (Bandura, 1997). وقد قدم (باندورا) في نظريته المعرفية الاجتماعية عام (١٩٨٦) وصفاً لنموذج ثلاثي الأبعاد يتكون من عوامل ثلاثة متبادلة التأثير تلعب الدور الأساس في تكوين القوى الذاتية للأفراد وتشمل هذه العوامل: البيئة، والعوامل الشخصية والسلوك. ويختلف تأثير هذه العوامل باختلاف الأحداث والظروف؛ فالأفراد لا يعيشون بمعزلٍ عن الآخرين، وإنما يعملون معاً ضمن نظام متكامل من العلاقات المتبادلة (Suzanne, 2000). وتعرف الفاعلية الذاتية على أنها اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة وتنفيذها لإنجاز الأهداف المرغوبة. ويلاحظ المتمعن في هذا التعريف أنه لا يعنى بالمهارات التي يمتلكها الأفراد فحسب، وإنما بأحكامهم

على إمكاناتهم (Bandura, 1997). فاعتقادات الفاعلية الذاتية تؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك بتأثيرها على مستوى الأهداف والنتاجات المتوقعة، والحالة النفسية، وإدراك الفرص المتاحة (Ross & Gary, 2004). كما أن النجاح لا يتطلب مهارات فنية ومعرفية فحسب، وإنما يحتاج إلى إيمان أكيد في المقدرة الذاتية على التحكم بالأحداث للوصول إلى الأهداف المنشودة؛ فالأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة المهنية ذاتها قد يحققون انجازات متفاوتة تعزى إلى الاختلاف في مستوى فاعليتهم الذاتية (Bandura, 1997).

وتعد الفاعلية الذاتية للمعلمين جزءً لا يتجزءاً من فاعليتهم كأفراد، إذ إنها فكرة بسيطة ولكنها بالغة الأهمية عند التنفيذ (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001)، فقد وجهت هذه الفكرة البحوث المتعلقة بالتعليم وجهة جديدة بعيدةً عن التركيز على المهارات المعرفية فحسب، فالفاعلية الذاتية نظام معقد من عواطف المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم واعتقاداتهم (Knoblauch, 2004)، تؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو العملية التعليمية، ونتاجات تعلم طلبتهم (Ross & Gary, 2004). وتشير الفاعلية الذاتية للمعلمين إلى أحكام المعلم حول مقدرته على تنظيم المخططات التعليمية للحصول على النتاجات المطلوبة من تعليم الطلبة، حتى أولئك الطلبة الذين يوسمون بأنهم صعبي المراس (Tschannen-Moran, Woolfolk, & Hoy, 1998). وهناك نوعان من الفاعلية الذاتية للمعلمين: أولها الفاعلية التعليمية العامة وتتعلق بالنتاجات المتوقعة من العملية التعليمية برمتها. بمعنى الاعتقاد العام بمقدرة جمهور المعلمين على التأثير في تعلم الطلبة بصرف النظر عن الظروف المحيطة. وبكلمات جبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) الاعتقاد العام بمقدرة العملية التربوية والتعليمية على تنشئة الطلبة ودعم التحصيل الأكاديمي لديهم بصرف النظر عن المؤثرات الخارجية. أما النوع الثاني فهو الفاعلية التعليمية الخاصة وهي اعتقادات المعلم حول مقدرته على إحداث التغيير المطلوب في تحصيل طلبته، فاعتقادات المعلمين بفاعليتهم الذاتية الخاصة تؤثر بشكل مباشر في خياراتهم، وجهودهم المبذولة، ومقدرتهم على تحمل ظروف العمل الصعبة (Hoy, 2004).

ويستقي المعلمون فاعليتهم الذاتية من أربعة مصادر رئيسية: أولها إنجازات الأداء (Performance Accomplishment) إذ تعد من أكثر مصادر الفاعلية الذاتية أهمية، وتشير إلى نجاحات المعلم المتكررة في إنجاز المهمات التي قد كلف بها مسابقاً، مما يولّد لديه شعوراً إيجابياً حول قدرته على إتمام المهمات المشابهة بنجاح؛ فالنجاح يزيد الفاعلية الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل (Bandura, 1997). أما الإخفاق فيؤدي في أغلب الأحيان إلى تراجع ملحوظ وواضح في مستوى الفاعلية الذاتية إلا إذا شعر المعلم أنه بذل ما بوسعه وخاصة في ظروف الاستثارة الانفعالية العالية (Sewell & St-George, 2000). أما المصدر الثاني فهو الخبرات البديلة (Vicarious Experience) ويشير إلى مقدرة المعلم على تعلم سلوك جديد من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعية التي يتعايش معها (Giallo & Llittle, 2004)؛ فملاحظة المعلم لإنجازات أقرانه والتعلم منهم، وتقليدهم يعزز لديه الفاعلية الذاتية، ويزيد من إمكاناته العملية، مما يساعده في الحكم على نفسه إذا كان بإمكانه القيام بالمهمات ذاتها، أو

الوصول إلى نفس المستوى من الإنجاز (Hoy, 2004). ويعد الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion) ثالث مصادر الفاعلية الذاتية للمعلمين وهو الرسائل اللفظية التي يتلقاها المعلمون فيما يتعلق بمقدراتهم، فالمعلمون الذين يتم إقناعهم بأنهم يمتلكون الطاقة الكامنة للنجاح يبذلون قصارى جهدهم للوصول إلى أهدافهم. أما المصدر الرابع فهو الاستثارة الانفعالية (Emotional Arousal) ويعمل مستوى الاستثارة الانفعالية على رفع الفاعلية الذاتية إذا كان متوسطاً، أما إذا كان شديداً فانه يؤدي إلى خفضها؛ فالمزاج العصبي والقلق من الحالات الانفعالية التي تؤثر سلباً في الفاعلية الذاتية (Hoy, 2000). كما تتأثر الاستثارة الانفعالية بطبيعة المهمة، إذ يساعد هذا الشعور على إنجاز المهمات البسيطة بنجاح، وإتمام المهمات المعقدة (Bandura, 2001). وبشكل عام فإن كل مصدر من مصادر الفاعلية الذاتية يساهم في بناء فاعلية المعلم بطريقة مميزة وفريدة؛ فالمعلم لا يبني فاعليته الذاتية من مصدر واحد فقط، إذ أن الطبيعة التكاملية لمصادر الفاعلية الذاتية تعمل على تحديد مستوى الفاعلية الذاتية الحقيقي، والقدر الذي يساهم به كل مصدر في تكوين فاعلية المعلم يعتمد على السمات الشخصية، وعمليات الاختيار، والقدرة على معالجة المعلومات. كما أن عملية تحديد الفاعلية الذاتية للمعلم في إنجاز مهمة محددة ما هي إلا مكون من عملية أكبر لإثارة الدافعية التي تعمل على توليد أنواع مختلفة من السلوك (Nicholson, 2003).

عند الحديث عن الفاعلية الذاتية للمعلمين لابد من الإشارة إلى عوامل متعددة تدخل ضمن منظومة تكوينها لديهم، إذ تتعدد هذه العوامل من حيث مصدرها وتأثيرها، فبعضها يتعلق بالسمات التي يتمتع بها المعلم وبعضها يتعلق بتلك التي يكتسبها بفعل العوامل المحيطة به. وأولى هذه العوامل هو عامل الجنوسة؛ إذ يختلف المعلمون والمعلمات بدرجة الفاعلية الذاتية التي يتمتعون بها، فقد أشار روس (Ross, 1998) إلى أن المعلمات هن أكثر فاعلية من المعلمين، مما قد يفسر سيطرة المعلمات على مهنة التدريس في كثير من الدول. بينما أظهرت بعض الدراسات نتائج مغايرة فأشارت إلى أن فاعلية المعلمين الذاتية لا تتأثر بجنوسته (Fortman, & Pontius, 2000). أما الخبرة التدريسية، التي تتمثل في الفترة الزمنية التي يقضيها المعلمون في هذه المهنة، فقد أثبتت الدراسات أن اعتقاد المعلم بفاعليته الذاتية يتزايد بشكل مطرد مع زيادة السنوات التي يقضيها في التدريس (Giallo & Little, 2004)، وذلك لما يتاح له من الفرص لخوض تجارب عملية، تعد من أهم المصادر الأساسية للفاعلية (Bandura, 1997) ، أما المعلمون حديثو العهد بالمهنة فإنهم بحاجة إلى مزيد من التشجيع والثناء على إنجازاتهم لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبناء فاعلية ذاتية قابلة للتطور لديهم (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002). كما أن الخبرات التي يكتسبها المعلمون من خلال ممارساتهم الشخصية تعد أكثر تأثيرا من الخبرات التي قد يكتسبونها من خلال ملاحظة إنجازات زملائهم كنوع من الخبرات المتبادلة (Giallo & Little, 2004). وهنا لابد من الإشارة إلى دور الإعداد الجيد والتدريب للمعلمين كوسيلة فاعلة لإمدادهم بالخبرات وتوفير فرص لتبادلها، وتقديم التغذية الراجعة البناءة مما يؤثر إيجابياً في دافعيتهم، وشعورهم بالرضا، ويرفع مستوى إنتاجيتهم (Bandura, 2000). كما أن المعلمين الذين

يمتلكون مؤهلات علمية عليا يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية، واتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية التعلمية (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002). وهم أكثر إبداعا في تنفيذ استراتيجيات التعليم الحديثة، وأكثر تفاعلا مع أفكار طلبتهم الخلاقة (Anthony & Kritsonis, 2007) كما أثبتت دراسات أن المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلمون تلعب دوراً في تشكيل فاعليتهم؛ فمعلمي المرحلة الأساسية في ضوء هذه الدراسات يتمتعون بفاعلية ذاتية أعلى من زملائهم في المراحل التعليمية العليا (Edwards, Green, Lyons, Rogers, & Swords, 1998)، بينما خالفت هذا الاتجاه دراسات أخرى إذ توصل كل من نيوكرك وكلوتس (Newkirk & Klots, 2002) إلى أن فاعلية المعلمين لا تتحدد بالمرحلة الدراسية التي يدرسونها. واتساقا مع ما تقدم، ونظرا لما تشكله الفاعلية الذاتية للمعلمين من اهمية في تشكيل سلوك المعلمين واتجاهاتهم، جاءت هذه الدراسة لتقدم صورة واضحة عن مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين الأردنيين أملا في أن يستفيد القائمين على العملية التربوية من نتائجها في تضمين برامج التطوير التربوي، مداخل لتعديل المعتقدات التي يمتلكها المعلمون عن فاعليتهم أملا في أن ينعكس ذلك على اتجاهاتهم وممارساتهم التعليمية، مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية برمتها، لتحقيق المأمول منها.

مشكلة الدراسة

إن ما يشهده القطاع التعليمي من انفجار معرفي، وتطور تكنولوجي هائل أفرز تحديات محلية وعالمية غيرت من شكل العملية التعليمية وهدفها، وفرضت على المعلمين التكيف مع متغيرات لم يعهدها من قبل، الأمر الذي دعا الباحثين إلى ضرورة تعرف ما يمتلكه أولئك المعلمون من قوى داخلية تدفعهم للتكيف مع هذا التغيير، وتمكنهم من مواجهة التحديات، والمثابرة لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها. ولعل من أهم تلك القوى ما يمتلكه المعلمون من فاعلية ذاتية. فقد أشارت دراسات إلى أن المعلمين من ذوي الفاعلية الذاتية العالية هم أكثر مقدرة على توجيه سلوك طلبتهم، وتنمية تحصيلهم الأكاديمي، والمحافظة على أكبر قدر من والدافعية تمكّنهم من الوصول إلى تحقيق أهدافهم وغاياتهم الأكاديمية (Bandura, 1997). ونظراً لما يفتقر له الأدب التربوي العربي من دراسات تناولت الفاعلية الذاتية للمعلمين عموماً وتعرف مستواها لديهم، جاءت هذه الدراسة لتعرف مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين الأردنيين في ضوء بعض المتغيرات.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة تعرف مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنوسة، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية للمعلم. وبصورة أكثر تفصيلاً فقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها من وجهة نظرهم؟

٢. هل توجد فروق بين المعلمين في تحديدهم لمستوى فاعليتهم الذاتية وفقاً لمتغير الجنوسة، أو المرحلة الدراسية، أو الخبرة التدريسية أو التفاعل بين هذه المتغيرات؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة المستهدفة؛ فمعلمو المدارس وفي ظل ما تشهده الساحة التربوية العالمية عامة والأردنية خاصة من اهتمام ملحوظ وبيّن في تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، سعياً إلى إيجاد جيل يمتلك المهارات اللازمة لمواكبة عصر العولمة، هم من يعول عليهم في تحقيق الأهداف والطموحات بل أهمها. ولعل ما يمتلكه المعلمون من اتجاهات ايجابية عن فاعليتهم الذاتية ومدى مقدرتهم على تنفيذ الخطط الموضوعة لتحقيق الأهداف التعليمية يدفعهم إلى بذل أقصى ما بوسعهم لمواجهة التحديات وتذليلها. لذا جاءت هذه الدراسة لتقدم فكرة واضحة للقائمين على العملية التعليمية عن ما يتمتع به المعلمون الأردنيون من فاعلية ذاتية أملا في الإفادة من نتائج هذه الدراسة وجعل تلك السمة جزءً لا من البرامج والخطط التطويرية الساعية إلى تحسين نتاجات العملية التعليمة، وإيجاد معلمين أكفاء هم مفتاح النجاح للمدارس الساعية نحو التطور. كما تكمن أهمية هذه الدراسة بما تمثله وأداتها التي تم ترجمتها وتكيفها مع البيئة التربوية العربية من إضافة جديدة للأدب التربوي العربي.

محددات الدراسة

يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة لجمع البيانات عن متغيّراتها. ويتحدّد تعميم النتائج أيضاً بخصائص عيّنة الدراسة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة المتوفّر وهو معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مدينة الزرقاء في المراحل الدراسية المختلفة للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على مصطلحين تم تعريفهما على النحو الآتي:

الفاعلية الذاتية: اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة وتنفيذها لإنجاز الأهداف المرغوبة (Bandura, 1997).

الفاعلية الذاتية للمعلم: أحكام المعلم حول مقدرته على تنظيم المخططات العملية وتنفيذها لإنجاز المهمات التعليمية لتحفيز التعلم لدى الطلبة مقاساً بمتوسط الدرجات التي تم الحصول عليها في فقرات مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين.

الدراسات السابقة

تعد الفاعلية الذاتية للمعلمين حقلا خصبا للبحث لكثير من الباحثين في السياق التربوي (Gialo & Little, 2003, Cheung, 2008, Anthony & Kritsonis, 2007, Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002) إدراكاً لأهميتها كعامل حاسم في تنمية المنظمات التعليمية التعلمية، وتحقيق الأهداف المبتغاة. ويتم تالياً عرضاً لبعض الدراسات المختارة التي تناولت الفاعلية الذاتية للمعلمين مرتبة وفق الفترة الزمنية لإجرائها.

واستهلالاً بدراسة حسونة (٢٠٠٩) والتي هدفت تعرف الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم قبل الخدمة وذلك لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء متغيرات الجنوسة، وتخصص المعلم في الثانوية العامة (علمي أو أدبي). تكونت عينة الدراسة من (١٩٤) معلماً من المعلمين الملتحقين في قسم التعليم في الجامعة الإسلامية في غزة قاموا بالإجابة على مقياس الفاعلية الذاتية لمعلمي العلوم. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة، وأن المعلمات أكثر فاعلية من المعلمين، وأن المعلمين خريجي الفرع العلمي في الثانوية العامة هم أكثر فاعلية من المعلمين خريجي الفرع الأدبي وذلك بصورة دالة احصائيا.

كما قام تشييونغ (Cheung, 2008) بدراسة سعت إلى المقارنة بين الفاعلية الذاتية لمعلمي المدارس في هونغ كونغ ومعلمي المدارس في شنغهاي في ضوء بعض المتغيرات المتعلقة بأولئك المعلمين وتلعب دوراً في تكوين فاعليتهم من مثل الجنوسة والخبرة التدريسية، وعمر المعلم، والمستوى التعليمي. وقد استخدم الباحث نسخة مكيفة من مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) مع البيئة التربوية في الصين. تكونت عينة الدراسة من (٧٢٥) معلماً في هونكونغ و(٥٧٥) معلماً في شنغهاي، وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي المدارس في شنغهاي قد وصفوا أنفسهم بأنهم ذوي فاعلية ذاتية عالية وأنهم أكثر فاعلية من المعلمين في هونغ كونغ، وأن المعلمات في كلا المنطقتين أكثر فاعلية من المعلمين، وأن المعلمين ذوي الخبرة العالية أكثر فاعلية من المعلمين ذوي الخبرة المتدنية. بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في تقييم المعلمين لفاعليتهم تعزى إلى عمر المعلم أو مستواه التعليمي.

وقام بلاكبورن وروبينسون (Blackburn & Robinson, 2008) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ودرجة شعورهم بالرضا الوظيفي، إضافة إلى تقصي أثر عوامل الجنوسة والخبرة والمؤهل العلمي للمعلم في تحديده لمستوى فاعليته الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً من معلمي المدارس في ولاية كنتاكي الأمريكية. وقد استخدم الباحثان مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) لقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين في مجالاتها الثلاثة: مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية، واستخدام استراتيجيات التعليم، والإدارة الصفية. وقد دلت النتائج على وجود ارتباط بين الفاعلية الذاتية الكلية للمعلمين وارتفاع شعور الرضا الوظيفي لديهم، وأن المعلمين أكثر فاعلية في مجال الإدارة الصفية وأقلها في مجال إشراك الطلبة في العملية

التعليمية. ولم يتبين وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفاعلية الذاتية للمعلمين والمؤهل العلمي، أو متغير الجنوسة، بينما كان لمتغير الخبرة الأثر في تحديد الفاعلية الذاتية للمعلمين لصالح المعلمين ذوي الخبرة العالية.

أما دراسة روكا وواشبورن (Rocca & Washburn, 2006) التي سعت إلى بحث دور سنوات الخبرة، والجنوسة، وعمر المعلم، والمؤهل العلمي، وبرامج إعداد المعلمين في تكوين الفاعلية الذاتية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلماً من مجموع (١٢٢) معلماً من معلمي المدارس في ولاية فلوريدا الأمريكية قاموا بالإجابة على مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ودالة احصائيا بين خبرة المعلمين وفاعليتهم الذاتية إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة العالية أكثر فاعلية من المعلمين ذوي الخبرة القليلة، بينما لم تظهر الدراسة دلالة إحصائية لنوعية برامج إعداد المعلمين، أو مستواهم التعليمي، أو جنوستهم، أو عمر المعلم في تكوين فاعليتهم الذاتية.

وبهدف تعرف العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين بمستوييها العام والخاص وأسلوب الإدارة الصفية الممارس إضافة إلى بحث اثر خبرة المعلمين وجنوستهم، والمادة التعليمية التي يدرسونها، وسنوات العمل في المدرسة ذاتها على طبيعة تكوين الفاعلية الذاتية لدى المعلمين وتبنيهم لأسلوب الإدارة الصفية. قامت جاكسون (Jackson, 2005) بدراسة تكونت عينتها من (٣٧٥) معلماً من معلمي المدارس الحكومية في ولاية ديترويت الأمريكية. ولتعرف الفاعلية الذاتية للمعلمين استخدمت الباحثة مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لولفولك وهوي (Woolfolk & Hoy, 1990) كما استخدمت مقياس آخر لتعرف أسلوب الإدارة الصفية. لم تتوصل الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لكل من متغيرات الخبرة، أو عدد سنوات العمل في ذات المدرسة، أو مستوى الصف الذي يدرسه المعلم، أو المادة التعليمية على فاعلية المعلمين الذاتية أو أسلوب الإدارة الصفية الممارس، بخلاف متغير الجنوسة، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين هم أكثر فاعلية من المعلمات. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية قوية بين الفاعلية الذاتية الخاصة للمعلمين وأسلوب الإدارة الصفية الذي يركز على تعلم الطلبة.

كما قام إبراهيم (٢٠٠٥) بدراسة هدفت تعرف العلاقة بين الفاعلية الذاتية والفاعلية المهنية والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم والمعتقدات التربوية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وطلبة في كليات إعداد المعلمين في السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) متطوع بواقع (٥٠) متطوعاً من كل فئة من الفئات الأربع. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائياً بين الفاعلية المهنية للمعلمين وكل من الفاعلية الذاتية العامة والمعتقدات التربوية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية المهنية للمعلمين والضغوط النفسية. والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تحديدهم لفاعليتهم الذاتية المهنية، والفاعلية العامة، والضغط النفسي المهني، والمعتقدات التربوية تعزى إلى مراحل التعليم وذلك لصالح المرحلة الابتدائية.

أما الدراسة التي قام بها كنوبلاخ (Knoblauch, 2004) وهدفت تقصي العلاقة بين فاعلية المعلمين بنوعيها الذاتية والجمعية وعلاقتهما بعوامل البيئية التعليمية وخاصة خبرة المعلمين، وموقع المدرسة (في الريف أو المدينة أو الضواحي)، وتغيير المعلم للمدرسة التي يعمل بها. تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) من المعلمين موزعين على المناطق الثلاث في ولاية أوهايو الأمريكية، وقد قام الباحث بقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن - موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) ومقياس الفاعلية الجمعية للمعلمين لجودرد (Goddard, 2002) وذلك قبل وبعد وفي أثناء فترة الدراسة التي استمرت (١٦) أسبوعاً. وقد دلت النتائج على أن المعلمين عموماً يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة، وأن تلك الفاعلية تتزايد وبشكل دال إحصائياً بزيادة الخبرة التدريسية للمعلمين. كما أن موقع المدرسة لعب دوراً فاعلاً في تحديد مستوى الفاعلية الذاتية والفاعلية الجمعية للمعلمين كما كان مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس الريف أعلى من مستوى الفاعلية لمعلمي المدارس الواقعة في المدن. كما دلت النتائج على وجود ارتباط إيجابي بين عدم تغيير المعلم المدرسة المتكرر لمدرسته والفاعلية الذاتية للمعلمين.

أما دراسة بولتون (Boulton, 2003) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ودرجة تقبل الطلبة للمعلم، ومقدرة المعلمين على تكييف استراتيجيات التعليم المتبعة والبيئة الصفية بما يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية وتعلم الطلبة الذين يوسمون بأنهم ذو صعوبات تعلم، كما سعت الدراسة إلى بحث أثر كل من الخبرة، ومستوى الصف، والجنوسة في تكوين فاعلية المعلمين الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) معلماً من معلمي الصفوف الخمس الأولى في ولاية لويزيانا الأمريكية قاموا بالإجابة على مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ومقدرتهم على تكييف استراتيجيات التعليم الممارسة ومعطيات البيئة الصفية بما يتناسب مع تعلم طلبتهم، بينما ارتبطت هذه المقدرة بعلاقة قوية مع مدى تقبل الطلبة للمعلمين. كما لم تشر نتائج الدراسة إلى وجود اثر لخبرة المعلمين، أو جنوستهم أو مستوى الصف الذي يدرسونه على فاعلية المعلمين الذاتية.

وقد قام جيالو وليتل (Giallo & Little, 2004) بدراسة هدفت تعرف الخبرة التدريسية وإعداد المعلمين في فاعليتهم الذاتية ومقدرتهم على الإدارة الصفية. تكونت عينة الدراسة من (٥٤) معلماً في المدارس الابتدائية، و(٢٥) طالباً في كلية إعداد المعلمين في السنة الدراسية التدريبية الأخيرة في إحدى الجامعات الاسترالية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفاعلية الذاتية للمعلمين واستخدام أساليب الإدارة الصفية الفاعلة، والأثر الايجابي للخبرة في الفاعلية الذاتية للمعلمين وذلك لصالح المعلمين من ذوي الخبرة العالية. كما دلت النتائج على الأثر الايجابي لامتلاك المعلمين الخلفية العملية في مجال الإدارة الصفية في الفاعلية الذاتية للمعلمين.

وأخيراً، بهدف تعرف أثر بعض العوامل الديموغرافية المتعلقة بالمعلمين كالخبرة، والجنوسة، والمرحلة الدراسية وبعض العوامل المتعلقة بالمدرسة من مثل الدعم من قبل

المديرين والزملاء، وتوفر الموارد في المدرسة، وطبيعة البيئة المدرسية وإضافة إلى الرضا الوظيفي في الفاعلية الذاتية للمعلمين. قامت كل من تشانن-موران وولفولك Tschannen-Moran & Woolfolk, 2002) بدراسة تكونت عينتها من (٢٥٥) معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس ولاية أوهايو الأمريكية. وقد تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) في هذه الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين عموما قد وصفوا أنفسهم بأنهم ذوو فاعلية ذاتية مرتفعة وأنهم أكثر فاعلية في مجال الإدارة الصفية واقلها في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة العالية يتسمون بفاعلية ذاتية أعلى مقارنة بالمعلمين من ذوي الخبرة المتدنية، وأن معلمي المرحلة الابتدائية أكثر فاعلية ذاتية من معلمي المرحلة المتوسطة، وأن معلمي المرحلة المتوسطة، أكثر فاعلية من معلمي المرحلة الثانوية. كما دلت النتائج على أن توفر الموارد التعليمية كان له أثر إيجابي في الفاعلية الذاتية للمعلمين ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة العالية. أما الدعم من قبل أولياء الأمور، والزملاء، والمدير فلم يكن له الأثر الدال إحصائياً في تعزيز الفاعلية الذاتية للمعلمين، ولم تجد الدراسة أثراً للجنوسة أو بيئة المدرسة، في مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين.

إن المتتبع لما تم عرضه من دراسات تناولت موضوع الفاعلية الذاتية للمعلمين في ضوء بعض المتغيرات، يدرك الاهتمام الذي باتت تلقاها هذه السمة عالمياً سعياً إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها انطلاقاً من المعلم ذاته، بينما مازال هذا الاهتمام متواضعاً محلياً وعربياً، إذ اقتصرت الدراسات العربية التي تناولت الفاعلية الذاتية للمعلمين الملتحقين في كليات التربية (المعلمين قبل الخدمة) وبحث علاقاتها بمتغيرات نفسية من مثل دراسة إبراهيم (٢٠٠٥)، أو بحث الفاعلية الذاتية لمعلمي بعض المباحث بالذات مثل معلمي العلوم من مثل دراسة حسونة (٢٠٠٩). ولعل ندرة الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية للمعلمين أثناء الخدمة عموما يعطي هذه الدراسة ميزة الخاصة، إضافة ما تشكله وأداتها من إضافة جديدة للأدب التربوي، وما يمكن أن تفيد به القائمين على تطوير العملية التعليمية التعلمية في تعرف متغيرات جديدة لابد من أخذها بالاعتبار لتحقيق المأمول منها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي بوصفه أسلوباً مناسباً لبحث مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في تعرف مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء متغيرات الجنوسة، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية للمعلمين والمعلمات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس محافظة الزرقاء الحكومية ومعلماتها العاملين في مدارسها الأساسية والثانوية والبالغ عددهم (٧٢٨٥) معلماً ومعلمة للعام الدراسي

٢٠٠٨/٢٠٠٧. أما عينة الدراسة فتكونت من (٤٠١) معلماً ومعلمة قاموا بالإجابة عن مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين.

جدول (١): توزُّع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنوسة والخبرة التدريسية والمرحلة الدراسية.

المتغير	أقسامه	العدد	النسبة المئوية
الجنوسة	معلم	٢٠٨	%٥١.٩
	معلمة	١٩٣	%٤٨.١
	المجموع	٤٠١	%١٠٠
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	١٣٦	%٣٣.٩
	من ٥- ١٥ سنة	١٥٨	%٣٩.٤
	أكثر من ١٥ سنة	١٠٧	%٢٦.٧
	المجموع	٤٠١	%١٠٠
المرحلة الدراسية	أساسي	٢٠٣	%٥٠.٦
	ثانوي	١٩٨	%٤٩.٤
	المجموع	٤٠١	%١٠٠

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين لتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) لجمع بياناتها. يتكون مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين بصورته الأصلية من (٢٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: فاعلية المعلم في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية وتقيسها ثمان فقرات هي الفقرات ذات الأرقام (١،٢،٤،٦،٩،١٢،١٤،٢٢)، وفاعلية المعلم في استخدام استراتيجيات التعليم وتقيسها ثمان فقرات هي الفقرات ذات الأرقام (٧،١٠،١١،١٧،١٨،٢٠،٢٣،٢٤)، وفاعلية المعلم في الإدارة الصفية وتقيسها ثمان فقرات هي الفقرات ذات الأرقام (٣،٥،٨،١٣،١٥،١٦،١٩،٢١). كما اشتملت أداة الدراسة على مجموعة من الأسئلة الديموغرافية المتعلقة بخصائص المشاركين فيها.

ويبين المعلم المستجيب على مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين في كل فقرة من فقرات المقياس درجة ممارسته لما ورد فيها على سلم مكون من خمس درجات وهي: (بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كبيرة- بدرجة متوسطة- بدرجة قليلة- بدرجة قليلة جداً)، والتي تأخذ الدرجات التالية (٥–٤–٣– ٢– ١) على التوالي. وبناءً عليه فقد تم تحديد مستوى الفاعلية الذاتية للمعلم من خلال حساب متوسط استجاباته على فقرات المقياس بشكل كامل.

صدق مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين

تم التحقق من صدق مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين بعد ترجمته إلى اللغة العربية بالاستعانة باثنين من ثنائيي اللغة وتكييفه للبيئة الأردنية، من خلال استخدام طريقة الصدق الظاهري بعرضه على (١٣) محكماً من المحكمين أصحاب الخبرة في مجال موضوع الدراسة من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الرسمية الأردنية حيث طُلب منهم إبداء آرائهم في مدى وضوح لغة الفقرات، ومدى انتماء كل منها للمجال المعني الذي تندرج تحته. وبناءً على ملاحظات الخبراء، تمّت مراجعة وتعديل صياغة بعض الفقرات.

ثبات المقياس

حقق مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين بنسخته الأصلية درجة عالية من الثبات إذ بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٤). كما بلغت معاملات الثبات لأبعاده الثلاثة على النحو الأتي: الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية (٠.٨٧)، والفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم (٠.٩١)، والفاعلية في الإدارة الصفية (٠.٩٠) (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). وللتأكد من ثبات المقياس بنسخته العربية تم احتساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach's Alpha)، وكانت على النحو الآتي الذي يجعلها تتمتع بدرجة ثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية: الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية (٠.٧٦)، والفاعلية في استخدام الاستراتيجيات التعليم (٠.٧٥)، والفاعلية في الإدارة الصفية (٠.٧٧)، أما المقياس ككل فحصل على معامل ثبات مقداره (٠.٨٨).

إجراءات الدراسة

بعد أن تم إعداد مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين والتحقق من صدقه وثباته، تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من (٥٠٠) معلماً ومعلمة، ثم تم توزيع أداة الدراسة مرفقة بكتاب التغطية من مديريات التربية والتعليم التابعين لها. فضلاً عن رسالة مرفقة تبين تعليمات الإجابة على أداة الدراسة وتؤكد سرية المعلومات المتعلقة بإجابات أفراد العينة. وقد تم استرجاع (٤٣٥) استبانة كان منها (٤٠١) استبانة صالحة للتحليل. وبذلك تكونت عينة الدراسة النهائية من (٤٠١) معلماً ومعلمة مشكلة ما نسبته (٨٠.٢%) من عينة الدراسة الأصلية. وأخيراً قامت الباحثة بتفريغ الاستبيانات وتحليلها للحصول على النتائج وتحقيق أهداف الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) والأساليب الإحصائية الآتية:

١. لتعرف مستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين والمعلمات تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ولتفسير تقيم المعلمين لدرجة فاعليتهم الذاتية فقد تم تقسيم المدى

إلى خمس فئات بناءً على المدى الذي تنتشر فيه الاستجابات على فقرات المقياس (١-٥). إذ كانت قيمة المدى (٤)، أما طول الفئة فيساوي (٠.٨)، وعليه تم تصنيف متوسطات فقرات الاستبانة كما يأتي: (١-١.٨٠) مستوى فاعلية ذاتية قليل جداً، (١.٨١-٢.٦٠) مستوى فاعلية ذاتية منخفض، (٢.٦١-٣.٤٠) مستوى فاعلية ذاتية متوسط، (٣.٤١-٤.٢٠) مستوى فاعلية ذاتية كبير، (٤.٢١-٥) مستوى فاعلية ذاتية كبير جداً.

٢. لتعرف الفروق في تحديد المعلمين لمستوى فاعليتهم الذاتية وفق متغير الجنوسة، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية والتفاعل بينها تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA). وقد تم اعتماد قيمة معنوية (α < ٠.٠٥) لوصف الأثر بالدال إحصائيا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على كل فقرة من فقرات أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين كما يراها المعلمون. ويلخّص الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ووصف الفاعلية الذاتية كما يراها المعلمون والمعلمات لدى إجابتهم عن كل فقرة من فقرات أبعاد المقياس والدرجة الكلية على كل بُعد.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين من وجهة نظرهم.

رقم الفقرة	البعد / الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الفاعلية في الإدارة الصفية	**٣.٩٧**	**٠.٥٢**
٢١	أحسن التعامل مع الطالب الجريء.	٤.٢٠	٠.٨٩
١٩	أحسن منع الطلبة المشاغبين من إفساد الحصة الصفية.	٤.١٧	٠.٨٨
٣	أبذل جهداً لضبط السلوك الفوضوي في الصف .	٣.٩٦	٠.٥٢
١٣	أبذل جهداً لإقناع الطلبة باتباع القواعد والقوانين الصفية .	٣.٩٦	٠.٩١
٥	يمكنني تكوين توقعات واضحة عن سلوك الطلبة.	٣.٩٣	٠.٨٠
١٥	أبذل جهداً لضبط سلوك الطالب الفوضوي.	٣.٩٠	٠.٩٧
٨	أحسن وضع نظام يضمن قيام الطلبة بالأنشطة بسلاسة.	٣.٨٥	٠.٨٤
١٦	أحسن إنشاء نظام إدارة صفي يتناسب مع كل مجموعة من الطلبة.	٣.٨٢	٠.٩١

... تابع جدول رقم (٣)

رقم الفقرة	البعد / الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الفاعلية في استخدام استراتيجيات التعليم	**٣.٩٥**	**٠.٤٩**
٢٠	يمكنني تقديم أمثلة وتوضيحات بديلة للطلبة عندما يجدون صعوبة في فهم الموضوع.	٤.٢٤	٠.٨٠
٧	أحسن الاستجابة على أسئلة الطلبة الصعبة.	٤.٠٣	٠.٨٨
١١	أبدع أسئلة جيدة للطلبة	٤.٠٢	٠.٨٠
٢٤	أحسن تزويد الطلبة المبدعين بتحديات ملائمة لقدراتهم.	٤.٠٠	٠.٨١
١٧	أبذل جهداً في تكييف الدروس بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية للطلبة.	٣.٨٥	٠.٤٩
١٠	أبذل جهداً للكشف عن مقدار استيعاب الطلبة للمهارة التي علمتها.	٣.٨٤	٠.٩٥
١٨	أوظف استراتيجيات تنمية متنوعة في الغرفة الصفية.	٣.٨١	٠.٩١
٢٣	أحسن استخدام استراتيجيات بديلة في الغرفة الصفية	٣.٧٨	٠.٨٤
	الفاعلية في مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية	**٣.٩٣**	**٠.٥١**
١	أبذل جهداً لضمان اندماج الطلبة صعبي المراس.	٤.٠٠	٠.٨٣
٤	أبذل جهداً لتحفيز الطلبة الذين يبدون قليلا من الاهتمام في الأعمال المدرسية.	٣.٩٧	٠.٨٦
٩	أبذل جهداً لمساعدة الطلبة على تقدير التعلم.	٣.٩٥	٠.٨٨
١٤	أبذل جهداً لتحسين فهم الطلبة الذين لم يحالفهم النجاح.	٣.٩٤	٠.٨٥
٢	أبذل جهداً لمساعدة طلبتي على التفكير الناقد.	٣.٩٤	٠.٧٧
٢٢	أبذل جهداً لحث أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم في تحسين أدائهم المدرسي.	٣.٨٩	٠.٩٠
٦	أبذل جهداً لجعل الطلبة يؤمنون بقدرتهم على الأداء الجيد للأعمال المدرسية.	٣.٨٩	٠.٨٢
١٢	أبذل جهداً لتنمية إبداع الطلبة .	٣.٨٥	٠.٨٠
	الفاعلية الذاتية الكلية	**٣.٩٥**	**٠.٤٥**

يظهر من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لمستوى الفاعلية الذاتية الكلية للمعلمين والمعلمات قد بلغ (٣.٩٥) بانحراف معياري (٠.٤٥) وبمستوى فاعلية ذاتية كلية مرتفع. كما يظهر الجدول أن الفاعلية في الإدارة الصفية قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩٧) وبانحراف معياري (٠.٥١). وقد حصلت الفقرة التي تنص على "أحسن التعامل مع الطالب الجريء" على أعلى متوسط حسابي محتلة بذلك المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٠)

وانحراف معياري (٠.٨٩). كما حصلت الفقرة التي تنص على "فاعلية المعلم في إنشاء نظام إدارة صفي يتناسب مع كل مجموعة من الطلبة" على أدنى متوسط حسابي قدره (٣.٨٢) بانحراف معياري (٠.٩١) محتلة بذلك المرتبة الأخيرة.

كما يظهر من الجدول ذاته أن فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم قد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (٠.٤٩) وبمستوى فاعلية ذاتية مرتفع، وقد حصلت الفقرة التي تنص على "يمكنني تقديم أمثلة وتوضيحات بديلة للطلبة عندما يجدون صعوبة في فهم الموضوع" على أعلى متوسط حسابي محتلة بذلك المرتبة الأولى ومحققة متوسط حسابي (٤.٢٤) بانحراف معياري (٠.٨٠) وبمستوى فاعلية مرتفع جداً. كما حصلت الفقرة التي تنص على "أحسن استخدام استراتيجيات بديلة في الغرفة الصفية" على أدنى متوسط حسابي قدره (٣.٧٨) بانحراف معياري (٠.٨٤) وبدرجة فاعلية مرتفعة واحتلت المرتبة الأخيرة.

أما فاعلية مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية فقد كان متوسطها الحسابي (٣.٩٣) وانحرافها المعياري (٠.٥٢) في المرتبة الثالثة وتصف مستوى فاعلية ذاتية مرتفع. وقد حصلت الفقرة التي تنص على "أبذل جهداً لضمان اندماج الطلبة صعبي المراس" على أعلى متوسط حسابي محتلة بذلك المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٠٠) وبانحراف معياري (٠.٨٣) وبمستوى فاعلية ذاتية مرتفع. كما حصلت الفقرة التي تنص على "أبذل جهداً لتنمية إبداع الطلبة" على أدنى متوسط حسابي قدره (٣.٨٥) بانحراف معياري (٠.٨٠) وبمستوى فاعلية مرتفع محتلة المرتبة الأخيرة.

وقد يعزى ما توصلت له الدراسة في هذه السؤال من ارتفاع لمستوى الفاعلية الذاتية للمعلمين إلى الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التربية والتعليم في رفع كفاءة المعلمين وفاعليتهم بعقد ورشات العمل والدورات لمعلميها وخاصة في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم، والإدارة الصفية مما رفع من سوية أداء المعلمين وعزز من فاعليتهم الذاتية فعادة ما ترتبط الفاعلية الذاتية للمعلمين إيجاباً مع توفير التدريب على المهارات التعليمية (Giallo & Little, 2004). كما أن القراءة المتأنية لهذه النتائج تظهر أن المعلمين والمعلمات كانوا أكثر فاعلية في مجال الإدارة الصفية فالمعلمون الفاعلون عادة ما يمتلكون درجات عليا من الفاعلية في إدارة صفوفهم (Emmer & Hickman, 1991). وقد يعزى ذلك إلى طبيعة إعداد المعلمين في الجامعات والتي تركز على هذا الجانب من العملية التعليمية كمحور أساس، مما مكن المعلمين من التمتع بدرجة عليا من المقدرة على الإدارة الفاعلة لصفوفهم، والشعور بالثقة بأنفسهم. كما يمكن تبرير ذلك بان الإدارة الصفية تعد العامل الحاسم في نجاح المعلم ومعياراً لفاعليته التعليمية. ولذلك فإن المعلمين قد يلجؤون إلى إعطاء أنفسهم درجات عليا في هذا المجال ليعكس تمتعهم بالفاعلية الذاتية الكلية. ولعل حصول الفقرة التي تنص على "أحسن التعامل مع الطالب الجريء" على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال دليل على تمكن المعلمين من التواصل العاطفي مع طلبتهم وتفهم نزعاتهم النفسية، وقدرتهم على معالجة مشكلاتهم. إلا أن المعلمين مازالوا بحاجة إلى تعرف الوسائل والأساليب التي يتمكنون من خلالها من إنشاء نظام إدارة صفي يتناسب مع كل مجموعة من الطلبة رغم تسجيلهم درجة مرتفعة من الممارسة على الفقرة

"أُحسن إنشاء نظام إدارة صفي يتناسب مع كل مجموعة من الطلبة." إلا أن تلك الممارسة كانت الأدنى في مجال فاعلية المعلمين في الإدارة الصفية وقد يعزى ذلك إلى ارتفاع أعداد الطلبة في المدارس الأمر الذي يجعل تمكن المعلم من إنشاء نظام إدارة صفي يتناسب مع المجموعات المختلفة من الطلبة أمراً صعباً.

أما حصول مجال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية على الفاعلية الأدنى بين مجالات الفاعلية الثلاثة على الرغم من وقوعه في المستويات العليا من الفاعلية، فيمكن تفسير الانخفاض النسبي لهذا المجال عن غيره بان المعلمين مازالوا يعتمدون على استراتيجيات التعليم التقليدية التي تتمحور حول المعلم كمصدر للمعلومات والطالب ما هو إلا متلق لها، وإغفال ضرورة انتهاج استراتيجيات التدريس التي ترتكز على أن الطالب هو المحور الأساس للعملية التعلمية وله دور رئيس فيها، وما المعلم إلا ميسر ومنسق لتلك العملية. ولعل طبيعة إعداد المعلمين التي تركز على الضبط السلوكي للطلبة داخل الحصة الصفية كوسيلة لتحقيق التعلم الفعال مكنت المعلمين من الحصول على درجة ممارسة مرتفعة للفقرة التي تنص على " أبذل جهداً لضمان اندماج الطلبة صعبي المراس". إضافة إلى عدم تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة تمكنهم من مشاركة الطلبة في العملية التعليمية التعلمية بطرق إبداعية ولعل ما يؤيد ذلك حصول المعلمين على أدنى درجة ممارسة للفقرة التي تنص على " أبذل جهداً لتنمية إبداع الطلبة". وتتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة حسونة (٢٠٠٩) في أن المعلمين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية. كما تتفق مع دراسة بلاكبورن وروبينسون (Blackburn & Robinson, 2008) في أن المعلمين أكثر فاعلية في مجال الإدارة الصفية وأقلها في مجال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية. كما تتفق مع دراسة جيالو وليتل (Giallo & Little, 2004) في أن المعلمين الأكثر فاعلية هم معلمون فاعلون في إدارة صفوفهم.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق بين المعلمين في تحديدهم لمستوى فاعليتهم الذاتية وفق متغير الجنوسة، أو المرحلة الدراسية، أو الخبرة التدريسية أو التفاعل الثنائي أو الثلاثي بينها؟

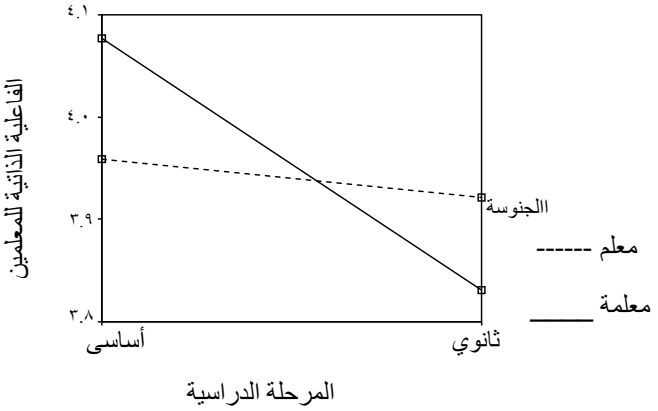
ولتعرف دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات في تحديدهم لفاعليتهم الذاتية وفق متغيرات الجنوسة، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية والتفاعل الثنائي والثلاثي بين المتغيرات المستقلة تم استخدام تحليل التباين ثلاثي (Three-way ANOVA). ويظهر من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد المعلمين والمعلمات لفاعليتهم الذاتية وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٩.٤٧) وبدلالة احصائية (٠.٠٠٢)، كما دلت النتائج على وجود فروق في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والمرحلة الدراسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥.٩٦) وبدلالة احصائية (٠.٠١٥)، والتفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والخبرة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢.٠٥٣) وبدلالة احصائية (٠.٠٠٣)، بينما لم تظهر نتائج تحليل التباين دلالة احصائية لتقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري الخبرة والمرحلة

الدراسية إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠.١٤١) وبدلالة احصائية (٠.٨٦٩)، أو التفاعل الثلاثي بين المتغيرات الجنوسة والمرحلة الدراسية والخبرة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١.٣٧٣) وبدلالة احصائية (٠.٢٥٥)، وقد كانت الدلالة الاحصائية لجميع القيم عند مستوى دلالة (α > ٠.٠٥).

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) للفاعلية الذاتية للمعلمين وفقا لمتغيرات الجنوسة والمرحلة الدراسية والخبرة التدريسية.

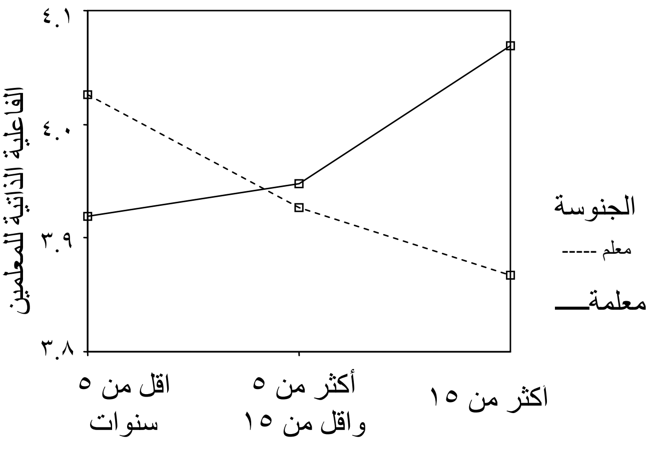
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنوسة	٠.٠٥٣	١	٠.٠٥٣	٠.٢٧٣	٠.٦٢
المرحلة الدراسية	١.٨٥	١	١.٨٤٧	٩.٤٧	٠.٠٠٢
الخبرة التدريسية	٠.١٨٣	٢	٠.٠٩١	٠.٤٦٩	٠.٦٢٦
الجنوسة × المرحلة الدراسية	١.١٦٣	١	١.١٦٣	٥.٩٦	٠.٠١٥
الجنوسة × الخبرة	٠.٨٠١	٢	٠.٤٠٠	٢.٠٥٣	٠.٠٠٣
الخبرة × المرحلة الدراسية	٠.٠٥٥	٢	٠.٠٢٧	٠.١٤١	٠.٨٦٩
الخبرة × المرحلة الدراسية× الخبرة	٠.٥٣٥	٢	٠.٢٦٨	١.٣٧٣	٠.٢٥٥
المجموع	٦٣٣٦.٦٥	٤٠١			

ويظهر الشكل (١) طبيعة التفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والمرحلة الدراسية، ويبدو جليا من الشكل (١) أن تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية لمستوى فاعليتهم الذاتية قد فاقت تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. وبكلمات أخرى، أن اثر الجنوسة على فاعلية المعلمين الذاتية يعتمد على المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم أو المعلمة.



شكل (١): التفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والمرحلة التدريسية لتقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية.

كما يظهر الشكل (٢) طبيعة التفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والخبرة التدريسية في تحديد المعلمين والمعلمات لفاعليتهم الذاتية. إذ يبدو جلياً من الشكل (٢) أن المعلمين قد تراجعت تقديراتهم لفاعليتهم الذاتية بشكل مطرد مع تزايد سنوات خبرتهم التدريسية، في الوقت الذي اتخذت العلاقة بين سنوات الخبرة وتقديرات المعلمات لفاعليتهن الذاتية منحاً معاكساً تماماً، إذ اتسمت هذه التقديرات بالتزايد المستمر مع ازدياد عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلمات.



شكل (٢): التفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والخبرة التدريسية في تقديرات المعلمين والمعلمات لفاعليتهم الذاتية.

ويمكن تبرير ما توصلت له الدراسة في هذه السؤال من وجود فروق دالة احصائياً في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية لصالح معلمي المرحلة الأساسية إلى طبيعة إعداد معلمي المرحلة الأساسية والتي تركز على تعريفهم بالحاجات التطورية لتلك الفئة العمرية الأمر الذي ينعكس إيجاباً على فاعلية المعلمين في هذه المرحلة. كما يمكن تبرير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تحديدهم لمستوى فاعليتهم الذاتية تعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والمرحلة الدراسية بأن فاعلية المعلمين والمعلمات تعتمد على المرحلة الدراسية التي يدرِّسونها، الأمر الذي قد يعزى إلى الفئة العمرية الصغيرة التي يتعامل معها المعلمون في المرحلة الأساسية، مما يجعل تنفيذ المهارات التعليمية التي يمتلكونها أكثر يسراً مقارنة بالفئة العمرية لطلبة المرحلة الثانوية التي تمتاز بكثير من التقلبات الفسيولوجية والسيكولوجية الطبيعية المرافقة لعملية التطور والنمو لديهم التي تفرض على المعلمين مواجهة الكثير من التحديات المرتبطة بمرحلة المراهقة لطلبتهم. كما أن البيئة التعليمية في المدارس الثانوية أكثر تحدياً منها في المدارس الأساسية مما يولد تبعات سلبية على فاعلية المعلمين (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). ولعل عدد المعلمين والمعلمات الأعلى نسبة في المدارس الثانوية مقارنة بأعدادهم في المدارس الأساسية، وزيادة نسبة التخصصية في المدارس الثانوية، وزيادة عدد برامجها المطروحة يقلل من توفر الوقت الكافي للحوار والتفاعل بين المعلمين والمعلمات في القضايا المتعلقة بزيادة الفاعلية الذاتية للمعلمين في مجال الإدارة الصفية أو مشاركة الطلبة في العملية التعليمية.

أما فيما يتعلق بما توصلت له الدراسة في هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري الجنوسة والخبرة للمعلمين والذي مما يشير إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات لفاعليتهم الذاتية يعتمد على عدد سنوات الخبرة التي يقضونها في هذه المهنة، الأمر الذي قد يعزى إلى بعض العوامل الثقافية السائدة في المجتمع الأردني الذي يعتبر أن مهنة التدريس هي مهنة ذات طابع جنوسي فهي أكثر ملائمة للنساء، الأمر الذي قد يلقي بظلال ايجابية على فاعلية المعلمات الذاتية فيرفعها، وفي الوقت ذاته بظلال سلبية على فاعلية المعلمين الذاتية فيقللها. كما يمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة في هذا السؤال إلى طبيعة الخبرة التي يواجهها المعلمون في مدارس الطلاب والتي قد تكون أكثر تحدياً منها في مدارس الطالبات، فقد أشار كل من جيالو ولتل (Giallo & little, 2003) إلى إن الخبرات السلبية المتكررة التي يواجهها المعلمون في أثناء ممارستهم للمهنة تعمل على تدني الفاعلية الذاتية لهؤلاء المعلمين. كما قد يعزى ما توصلت له الدراسة في هذا السؤال إلى بعض العوامل الاقتصادية؛ فتدني أجور المعلمين مقارنة بالمهن الأخرى، إضافة إلى ما يصحب ذلك من ارتفاع الأعباء الاقتصادية التي يتحملها المعلمون كمعيلين بالدرجة الأولى لأسرهم، الأمر الذي يصاحبه انخفاض في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والذي يرافقه انخفاض في مستوى الفاعلية الذاتية التي يتمتع بها هؤلاء المعلمون (Nir & Kranot, 2006). كما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى التفاعل الثلاثي بين الجنوسة والمرحلة الدراسية والخبرة.

وتتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة تشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) ودراسة بولتون (Boulton, 2003)، ودراسة روكا وواشبورن (Rocca & washburn, 2006) في أن فاعلية المعلمين الذاتية لا تتحدد بجنوستهم، كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من بولتون (Boulton, 2003) وبانيك وباربيتا (Paneque & Barbeta, 2006) وجاكسون (Jackson, 2005) في ان فاعلية المعلمين الذاتية لا تتحدد بعدد سنوات الخبرة، كما تتفق مع دراسة تشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) التي توصلت إلى أن معلمي المدارس الأساسية أكثر فاعلية من معلمي المدارس الثانوية. بينما تختلف النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا السؤال مع دراسة كل من تشييونغ (Cheung, 2008) وكونوبلاخ (Knoblauch, 2004) وبلاكبورن وروبينسون (Blackburn & Robinson, 2008) وروكا وواشبورن (Rocca & washburn, 2006) وتشانن-موران وولفولك (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001) في أن المعلمين ذوي الخبرة العالية أكثر فاعلية من المعلمين ذوي الخبرة القليلة. كما تختلف مع دراسة ودراسة تشييونغ (Cheung, 2008) وجاكسون (Jackson, 2005) في أن فاعلية المعلمين تتحدد بجنوستهم، إذ توصلت هذه الدراسات في أن المعلمين أكثر فاعلية من المعلمات.

التوصيات

- توصلت الدراسة إلى أن المعلمين في المعدل هم معلمون فاعلون لذا توصي الدراسة بإعادة إجراء الدراسة باستخدام أساليب نوعية للتأكيد على تلك النتيجة.
- توصلت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الأساسية هم أكثر فاعلية من معلمي المرحلة الثانوية لذا توصي الدراسة بزيادة الاهتمام بمعلمي المرحلة الثانوية وتقصي العوامل المسببة لتدني فاعليتهم، وتوفير الوسائل والظروف المناسبة لتنميتها.
- توصلت الدراسة أن الفاعلية الذاتية للمعلمين قد تأثرت سلبا بزيادة سنوات الخبرة خلافاً لفاعلية المعلمات التي اتسمت بالتزايد بتناغم مع زيادة خبرتهن التدريسية، لذا توصي الدراسة بعقد الدورات التدريبية للمعلمين، وورشات العمل المستندة إلى المصادر المعززة للفاعلية الذاتية للمعلمين.
- لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات المعلمين لفاعليتهم الذاتية تعزى إلى متغير الجنوسة، لذا توصي الدراسة بإجراء دراسات لاحقة تبحث الفاعلية الذاتية للمعلمين وفق متغيرات أخرى كعمر المعلم، أو المؤهل العلمي، أو حجم المدرسة، أو مستوى التدريب، أو سنوات العمل مع المدير ذاته.
- توصي الدراسة بالاستفادة من أداتها التي تم تبنيها وترجمتها وتكيفها وتعديلها لتتناسب مع البيئة العربية في دراسات مستقبلية لاحقة.

المراجع الأجنبيه والعربية

- Anthony, T. & Kritsonis, W. (2007). “A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e mentoring in improving the self efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school”. District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research. (1).1-8.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. New Jersey. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.). Handbook of principles of organization behavior. (pp120-136). Oxford. UK. Blackwell.
- Bandura, A. (2001). “Social cognitive theory. An agentic perspective”. Annual Review of Psychology. 52. 1-26.

- Blackburn, J. & Robinson, S. (2008). “Assessment of teacher self-efficacy and job satisfaction of early career Kentucky agriculture teachers”. Journal of Agricultural Education. 3(49). 1-11.
- Boulton, B. (2003). “An examination of the relationship between the acceptability and reported use of accommodations for students with disabilities by general education teachers and teachers’ sense of efficacy”. Unpublished doctoral dissertation. Louisiana State University. Louisiana.
- Chen, P. (2005). Self-efficacy and delay of gratification. Academic Exchange Quarterly. (22). 22- 33.
- Cheung, H. (2008). Teacher Efficacy. “A comparative study of hong kong and shanghai primary in-service teachers”. The Australian Educational Researcher. 35(1). 103-123.
- Darling-Hammond, L. Chung, R. & Frelow, F. (2002). “Variation in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach?”. Journal of Teacher Education. 53(4). 286-302.
- Fink, D. & Retallick, J. (2002). “Framing leadership. contributions and impediments to educational change”. International Journal of Leadership in Education. Retrieved January 15. 2007. from http.//www.tandf.co.uk/journals.
- Fives, H. (2003). "What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers’ Knowledge?". Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference. Chicago.
- Fortman, K. & Pontius, R. (2000). “There were no statistically significant changes by gender. self-efficacy during student teaching”. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago.
- Edwards. L. Green, E. Lyons, A. Rogers, S. & Swords, M. (1998). “The effects of cognitive coaching and non-verbal classroom management on teacher efficacy and perceptions of school culture”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego.
- Emmer, T. & Hickman, J. (1991). “Teacher efficacy in classroom management and discipline”. Educational and Psychological Measurement. 51(3). 755-766.

- Giallo, R. & Little, E. (2003). "Classroom behavior problems. The Relationship between preparedness. classroom experiences. and self-efficacy in graduate and student teachers". Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. (3). 21-34.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). "Teacher efficacy. A construct validation". Journal of Educational Psychology. (76). 569-582.
- Goddard, R. Woolfolk, A. & Hoy, W. (2004). "Collective efficacy beliefs". Theoretical developments. empirical evidence. and future directions**.** Researcher. 3(33). 3–13.
- Hoy, A. (2000). "Changes in teacher efficacy during the early years of teaching". Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. New Orleans.
- Hoy, A. (2004). "What do teachers need to know about self-efficacy?". Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. San Diego.
- Jackson, D. (2005). "An exploration of the relationship between teacher efficacy and classroom management styles in urban middle schools". Unpublished doctoral dissertation. Wayne state university. Detroit. Michigan.
- Knoblauch, D. (2004). "Contextual factors and the development of student teachers sense of efficacy". Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University. Ohio.
- Murphy, J. (2002). "Reculturing the profession of educational leadership new blueprints". The LSS Review. Retrieved January 15. 2008. from http.//www.temple.edu/ISS.
- Nicholson, M. (2003). "Transformational leadership and collective efficacy. A model of school achievement". Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University. Ohio.
- Nir, A. & Kranot, A. (2006). "School principals leadership style and teacher self-efficacy". Planning and Changing. 37. (3 & 4). 205 – 218.
- Nolen, S. Ward, C. Horn, I. Campbel, S. Mahna, K. Childers, S. (2007). "Motivation to learn during student teaching". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. in Chicago.

- Rocca, J. & Washburn. (2006). "Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agriculture teachers". Journal of Agricultural Education. 47(3). 58-67.
- Ross, J. (1998). "The antecedent and consequences of teacher efficacy". Advances in Research on Teaching. (7). 49-73.
- Ross, J. & Gray, P. (2004). "Transformational leadership and teacher commitment to organizational values. The mediating effects of collective teacher efficacy". Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. San Diego.
- Sewell, A. & St-George, A. (2000). "Developing efficacy beliefs in the classroom". Journal of Educational Enquiry. 1(2). 58-71.
- Suzanne, L. (2000). "Caterpillar. clowns. and curry. School leaders and the ingredients for self-efficacy". Paper Presented at The Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Chicago.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2002). "The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs". Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. New Orlean.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk, A. (2001). "Teacher efficacy. Capturing an elusive construct". Teaching and Teacher Education. 17**.** 783–805.
- Tschannen-Moran, M. Woolfolk, A. & Hoy, K. (1998). "Teacher efficacy. Its meaning and measure". Review of Educational Research. 68. 202-248.
- إبراهيم، إبراهيم. (٢٠٠٥). "الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية". المجلة التربوية. ٧٥. ١٣١-١٦١.
- حسونة، سامي. (٢٠٠٩). "الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة". مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية). ٢(١٣). ١٢٢-١٤٩.